

Revista Ciencias y Humanidades

ISSN 2500-784X Web

VOL. 70
NÚMERO 17
JULIO
DICIEMBRE 2023



Número temático
Latin  américa
Retos en la educación



Revista **Ciencias y Humanidades**

Vol. XVII, No. 17
(julio - diciembre de 2023)

En línea

Periodicidad semestral
Medellín, Colombia

Peer reviewed

Acceso abierto

Licencia Creative Commons
BY-NC-ND 4.0

Equipo Editorial

Directora

Rosa María Moreno Cardona
Magister en Educación y Desarrollo Humano
CINDE - Universidad de Manizales

Codirectora

Paula Andrea Hinestroza Blandón
Candidata a doctora en Ciencias Sociales
Universidad de Antioquia

Asistencia Editorial

Cinthia Álvarez Ramírez
Filósofa en formación
Universidad de Antioquia

Vanessa Flórez Porras
Licenciada en filosofía en formación
Universidad de Antioquia

Comité editorial



Ana Mayorgas Rodríguez

Doctora en Historia Antigua

Universidad Complutense de Madrid, España



Jordi Magnet Colomer

Doctor en Filosofía

Universidad de Barcelona, España



María Cristina Navarrete

Doctora en Historia de América

Universidad Complutense de Madrid, España



María Emilia Napolitano

Magíster en Educación Corporal

Universidad Nacional de La Plata, Argentina



César Augusto Otálvaro

Doctor en Geografía de la Universidade Federal de

Uberlândia-UFU, Brasil.



Montserrat Herrero

Doctora en Filosofía

Universidad de Navarra, España

Comité científico

Alejandro Zarankin

Magíster en psicoanálisis
Universidad del Salvador - APA
Argentina

Hernán Darío Acevedo Franco

Magíster en filosofía
Universidad de Antioquia
Colombia

Bárbara Estévez Leston

Doctora en Ciencias Sociales
Universidad de Buenos Aires
Argentina

Iván Leonardo Medina Alvarado

Doctor en Educación
Universidad Santo Tomás
Colombia

Carlos Barros

Doctor en historia
Universidad de Santiago de Compostela
España

Jaime Arbey Atehortúa Sánchez

Doctor (C) en Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Nacional de Colombia
Colombia

Diana Carolina Campo Daza

Magíster (c) en Derechos Humanos y Cultura de Paz
Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

José David Londoño Cardozo

Magíster en Administración
Universidad Nacional de Colombia
Colombia

Diana Milagros Rueda De Aranguren Juan Alfonso Barrero Zabaleta

Doctora en Ciencias de la Educación
Investigadora Académica Independiente
Venezuela

Doctor en educación
Fundación Universitaria del Área Andina
Colombia

Diego Llinás

Doctor en comunicación Audiovisual, Publicidad y R.P
Universidad de las Palmas de Gran Canaria
España

Juan Camilo Bedoya Chavarriaga

Magíster en Derecho
Universidad Nacional de Colombia
Colombia

Eduardo Loría

Doctor en Economía
Universidad Autónoma de México
México

Juan Camilo Estrada Chauta

Magíster en Educación y Derechos Humanos
Universidad de Antioquia
Colombia

Erasmo Velázquez Cigarroa

Doctor en Ciencias en Educación Agrícola Superior
Universidad Autónoma Chapingo
México

Juan María González de la Rosa

Doctorando en Historia
Universidad de las Islas Baleares
España

iD **Julián Olivares**

Doctorando en Historia
Universidad de Buenos Aires
Argentina

iD **Paulo Montoya Velásquez**

Magíster en Sociología
Universidad de Antioquia
Colombia

iD **Luis Sujatovich**

Doctor en Comunicación Social
Universidad Nacional de La Plata
Argentina

iD **Rocío Piñero Virué**

Doctora en Educación
Universidad de Sevilla
España

iD **Marisa Álvarez**

Docente e investigadora
UNTREF - UBA – UNQ
Argentina

iD **Silvia Susana Quiroz**

Magíster en Metodología de la Investigación Científica
Universidad Nacional de Quilmes
Argentina

iD **Marisol Muñoz Martínez**

Maestra en Educación
Universidad Pedagógica Nacional
México

iD **Simón Marín Álvarez**

Candidato a Magíster en Historia
Universidad Nacional de Colombia
Colombia

iD **María Araceli Barbosa Sánchez**

Doctora en Historia del Arte
Universidad Autónoma de México
México

iD **Susana María Morales**

Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina

iD **Mauricio Calle Zapata**

Magíster en filosofía
Universidad Pontificia Bolivariana
Colombia

iD **Mauricio García Echeverri**

Magíster en filosofía
Universidad de Antioquia, Medellín

iD **Montserrat Serio**

Doctora en Economía
Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Revista Ciencias y Humanidades

ISSN 2500-784X Web



Vol. XVII, No. 17 (julio - diciembre de 2023)

Periodicidad semestral

Medellín, Colombia

Contenido

Sección temática
L a t i n  a m é r i c a
Retos en la educación

páginas 8 - 92

Sección miscelánea

páginas 95 - 257

Comentario editorial

Vol. XVII, No. 17 (julio - diciembre de 2023)

Periodicidad semestral

Medellín, Colombia

Sección temática

Latina América

Retos en la educación

Contenido

- | | |
|---|---------|
| Políticas educativas y derecho a la educación en el nivel secundario de Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires durante la Pandemia Covid-19 (2020-2021) | 8 - 44 |
| Segregación educativa y segmentación socioresidencial. Reflexiones a partir de estudios de casos en Bahía Blanca (Argentina) | 45 - 72 |
| El fortalecimiento de la robótica educativa y el pensamiento computacional a través de VEX.code y Bitbloq | 73 - 92 |

Vol. XVII, No. 17 (julio - diciembre de 2023)

Periodicidad semestral

Medellín, Colombia

Sección miscelánea

Contenido

| | |
|--|-----------|
| Permanecer en la red: realmente virtuales y virtualmente reales | 95 - 112 |
| Bienestar y territorio en los pueblos de la provincia de Buenos Aires, Argentina (2010) | 113 - 147 |
| Sobre las metáforas de los fundadores de Annales. Una reflexión sobre su impacto en las teorías de la historia | 148 - 173 |
| El suicida: ¿una especie de carroña? | 174 - 203 |
| El Movimiento Internacional Surrealista en México. Primeros Pasos: 1925-1939 | 204 - 233 |
| Arribo hacia una definición del proceso creativo en Enrique Pichon-Rivière | 234 - 257 |

Revista **Ciencias y Humanidades**

ISSN 2500-784X Web

Sección temática **L a t i n a m é r i c a** Retos en la educación



CENTRO DE ESTUDIOS EN
CIENCIAS Y HUMANIDADES



Vol. XVII, No. 17 (julio - diciembre de 2023)

Periodicidad semestral

Medellín, Colombia

Sección temática

L a t i n a m é r i c a

Retos en la educación

Contenido

| | |
|---|---------|
| Políticas educativas y derecho a la educación en el nivel secundario de Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires durante la Pandemia Covid-19 (2020-2021) | 8 - 44 |
| Segregación educativa y segmentación socioresidencial. Reflexiones a partir de estudios de casos en Bahía Blanca (Argentina) | 45 - 72 |
| El fortalecimiento de la robótica educativa y el pensamiento computacional a través de VEX.code y Bitbloq | 73 - 92 |

Políticas educativas y derecho a la educación en el nivel secundario de Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires durante la Pandemia Covid-19 (2020-2021)

Educational policies and the right to education at the Highschool level of the Continuing Education Modality of Youth and Adults in the province of Buenos Aires during the Covid-19 Pandemic (2020-2021)

Autores

María Victoria Maidana*

mavictoriamaidana@gmail.com

Juan Manuel Suasnabar**

<https://orcid.org/0000-0001-8977-9230>

jsuasnabar@fch.unicen.edu.ar

Resumen

El presente artículo se analiza las políticas educativas emitidas en la provincia de Buenos Aires durante la Pandemia Covid-19 para la garantía del derecho a la educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. En primer lugar, sistematiza, describe y analiza las normativas para la continuidad pedagógica. A partir de ello, organiza 3 períodos (o cortes horizontales y temporales), en función de los discursos que lograron estructurarse en cada uno de ellos, identificando los significantes principales, y la relación entre ellos, que configuran el derecho a la educación del Nivel Secundario de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores durante la pandemia. En segundo lugar, realiza una recapitulación de las políticas educativas y presenta algunas reflexiones sobre la importancia de realizar estudios que profundicen la temática abordada, que analicen la implementación de las políticas educativas y que evalúen el impacto de dichas medidas, considerando a la escuela como espacio social en convivencia con el lugar de la EA y su significado en cada período y la redefinición de los sujetos pedagógicos de la modalidad.

Palabras clave: Derecho a la educación, Educación de Adultos, Estado, Pandemia, Políticas educativas.

Abstract

This article presents the main findings of a Bachelor of Science Thesis in Education. It analyzes the educational policies issued in the province of Buenos Aires during the Covid-19 Pandemic to guarantee the right to education of Youths, Adults and Older Adults. First, it describes, systematizes and analyzes the regulations for pedagogical continuity. As part of the systematization and description of educational policies, it organizes 3 periods (cross horizontal and temporal), depending on the discourses that managed to impose themselves in each of them. To this end, we try to glimpse signifiers, and the relationship between them, that configure the right to education at the Secondary Level of Youth, Adults and Older Adults during the pandemic. Secondly, it makes a recapitulation of educational policies and presents some reflections on the importance of carrying out studies that deepen the subject addressed, that analyze the implementation of educational policies and that evaluate the impact of these measures, considering the school as a social space in coexistence with the place of Adult Education and its meaning in each period and the redefinition of the pedagogical subjects of the modality.

Keyword: Right to education, Adult Education, State, Pandemic, Education policies.

*Profesora de Matemática (ISFD N° 79), Licenciada en Ciencias de la Educación (UNICEN-Argentina), Especialista en Gestión de Proyectos (UTN B.A.) y Maestranda en Políticas Públicas para el Desarrollo con Inclusión Social (FLACSO). Buenos Aires, Argentina.

Recibido el 14 septiembre 2023,
aceptado el 7 de diciembre de 2023

**Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación (UNICEN-Argentina), Especialista en Ciencias Sociales (FLASCO) y maestrando en Big Data y Visualización de Datos en TECH Universidad Tecnológica (Argentina). Docente e Investigador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN, Buenos Aires, Argentina.

Introducción

El presente artículo expone los principales hallazgos de una Tesis de Licenciatura en Ciencias de la Educación¹. Su objetivo es analizar y caracterizar el lugar de la Educación de Adultos (EA) en las políticas educativas nacionales y bonaerenses para la garantía del derecho a la Educación Secundaria de Adultos, durante la Pandemia.

A comienzos del año 2020, el mundo atravesó la pandemia de COVID-19, conocida también como pandemia de coronavirus, derivada de la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2, encontrando a América Latina signada de desigualdades sociales, económicas y culturales. Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL):

El COVID-19 llega a una región marcada por una matriz de desigualdad social, cuyos ejes estructurantes —el estrato socioeconómico, el género, la etapa del ciclo de vida, la condición étnico-racial, el territorio, la situación de discapacidad y el estatus migratorio, entre otros— generan escenarios de exclusión y discriminación múltiple y simultánea que redundan en una mayor vulnerabilidad ante los efectos sanitarios, sociales y económicos de esta enfermedad.²

Según investigaciones del Observatorio Educativo y Social de la UNIPE:

[...] uno de cada cinco de quienes egresan del Nivel Secundario en nuestro país alcanza a completarlo en la EPJA y no en la educación común. Esa proporción, que se mantiene relativamente estable a lo largo del período, no es nada desdeñable si se tiene en cuenta que la matrícula de la modalidad representa en 2019, tal como se mencionó, un 15% de la matrícula total del Nivel Secundario, incluida la educación común.³

En ese contexto, las medidas tomadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS), por los gobiernos nacionales, provinciales y municipales para mitigar la propagación del virus, afectaron a todas las personas, instituciones y organizaciones y a su respectivo funcionamiento.

¹ M. Victoria Maidana, “Políticas educativas y derecho a la educación en el nivel secundario de Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires durante la Pandemia Covid-19 (2020-2021)” (tesis de pregrado en Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN), 2023).

² Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), “Panorama Social de América Latina, 2020”, Santiago, 16 de marzo, 2021, 13, <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020> (fecha de consulta: 07 de septiembre de 2023).

³ Florencia Finnegan, Delia González y Daniela Valencia, “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ¿Un derecho que llega a todos?”, documento de trabajo, Observatorio Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Buenos Aires, 2021, 7.

En Argentina, en el plano educativo, el Ministerio de Educación de la Nación (MEN), adoptó medidas preventivas de salud destinadas a mitigar la propagación del virus en las instituciones educativas y, considerando la situación epidemiológica, priorizó la continuidad de las actividades de enseñanza mediante la aprobación del Programa Seguimos Educando. Dicho ministerio, mediante la Resolución no. 108/20⁴, realizó la suspensión de las clases en todos los niveles educativos a partir del 16 de marzo de 2020, por el término de 14 días. Considerando la expansión del COVID-19 y el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), dicho plazo fue extendido mediante un decreto presidencial. A fin de garantizar la continuidad pedagógica y sostener el servicio de alimentación, los gobiernos nacional y jurisdiccionales han desplegado un conjunto de acciones para mantener las escuelas abiertas⁵.

La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos⁶ presenta particularidades históricas que permiten preguntarse por la forma en que se encontró con la suspensión de clases presenciales. La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) se fue organizando y constituyendo en un espacio de experimentación pedagógica y “[...] de desarrollo de múltiples propuestas dentro y fuera del sistema educativo, con intencionalidades diversas y antagónicas, según el caso, de moralización, subordinación política, adaptación al desarrollo económico, de organización y fortalecimiento del poder de los sectores sociales”⁷.

Es por ello que se analizan las acciones o medidas tomadas desde los niveles centrales de gobierno, entendidas como políticas públicas que “[...] reflejan las decisiones del más alto nivel de gobierno, pero al mismo tiempo, ellas llegan a ser el principal foco de demanda que los miembros de una sociedad realizan para con dicho nivel de decisión”⁸. Es en esta relación Estado-Sociedad-Educación, en la que

⁴ Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, *Resolución no.108/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina* 16/03/2020 (Ciudad de Buenos Aires, 16 de marzo de 2020).

⁵ Marina Garcés, “La evaluación, la otra Mirada (I)”, *Campus Educativo Ministerio de Educación de Santa Fe*, 20 de mayo, 2020, <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-evaluacion-la-otra-mirada/> (fecha de consulta: 10 de diciembre de 2023).

⁶ La Ley de Educación Nacional no. 26.206/06 establece 4 niveles y 8 modalidades. Dentro de la modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), a nivel provincial, se encuentran los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) que “[...] son instituciones destinadas a acompañar y otorgar el espacio propicio para que jóvenes, adultos y adultos mayores, alcancen la terminalidad de sus estudios secundarios [...]”. Ministerio de Educación, Argentina, *Ley no. 26.206/06* en *Boletín Oficial de la República Argentina* 28/12/2006 (Ciudad de Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006).

⁷ Florencia Finnegan, Delia González y Daniela Valencia, “Educación Permanente”, 7.

⁸ Oscar Matute Ohep, *Política Educativa. Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación. Programa de Formación de recursos Humanos en Gerencia Educativa* (Caracas: Cinterplan, 1993), 6.

se definen las políticas educativas como el conjunto de fuerzas que direccionan el proceso educativo escolarizado⁹ y como el gobierno del sistema educativo formal.

En el contexto de la Pandemia del COVID-19, el Estado¹⁰ debió responder a las demandas sociales de los diferentes actores para poder garantizar el derecho a la educación, considerando “[...] las estrategias que llevan adelante los grupos de presión o interés, organizaciones de la sociedad civil, las familias, los individuos y las instituciones educativas frente a las propuestas y acciones estatales en materia educativa”¹¹.

Desde sus inicios constitucionales hasta la actualidad, la concepción del derecho a la educación fue mutando en función de distintos hitos históricos que condicionaron a la educación y del rol que adoptaba el Estado. Es por eso que, dicho derecho, es entendido como una construcción social compuesta de significantes que le dan sentido en un contexto determinado. Sin desmedro de ello, se lo entiende como un derecho social, un derecho humano y un derecho fundamental con sus bases en la Constitución Nacional Argentina¹².

Consideraciones teórico-metodológicas.

A fin de poder abordar el objeto de esta investigación como una construcción dada por la interacción mutua entre actores, la construcción de significados y el contexto en el que actúan y en la que el lenguaje es una parte constitutiva central del objetivo¹³, los datos se produjeron de forma inductiva “[...] tratando de lograr toda la coherencia posible entre el problema de investigación, los propósitos, el contexto

⁹ Renata Giovine y Liliana Martignoni, *Políticas educativas e institucionales escolares en Argentina* (Buenos Aires: Editorial UNCPBA, 2010).

¹⁰ El Estado es el actor central en la definición de las mismas, que orienta y dirige la práctica institucionalizada de la educación dentro de un contexto histórico particular. Guillermo Ruiz, “El derecho a la educación como objeto de estudio de la política educacional”, ponencia, I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa. II Seminario Internacional de Questões de Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, 6 y 7 de julio de 2015, 1.

¹¹ *Ibid.*, 8.

¹² Ruiz identifica 3 cláusulas constitucionales que refieren al derecho a la educación: el artículo 14°, que garantiza a todos los habitantes el derecho a enseñar y a aprender, el artículo 5° reconoce que los gobiernos provinciales deben garantizar la educación primaria en sus respectivos territorios y el artículo 75°, inciso 18° que establece que corresponde al Congreso de la nación sancionar planes de instrucción general y universitaria. Guillermo Ruiz, “La educación ciudadana revisada: definiciones curriculares federales y adaptaciones provinciales”, *Revista rlee Nueva Época* Vol. 53: No. 2 (2023).

¹³ Ruth Sautu, *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación* (Buenos Aires: Editorial Lumiere, 2003), 32.

conceptual, los fundamentos epistemológicos, las preguntas de investigación, los métodos y los medios para lograr la calidad del estudio”¹⁴.

Para poder realizar el análisis y la caracterización, se recurrió al instrumental teórico-metodológico del Análisis Político Discursivo (en adelante, APD), “[...] sostenido sobre la base de una concepción posestructuralista¹⁵ de lo social, el carácter ontológico de lo político, una mirada discursiva de la concepción gramsciana de la hegemonía y una incorporación sociopolítica de los desarrollos del psicoanálisis sobre la subjetividad”¹⁶. Buenfil Burgos, siguiendo a Mouffe, afirma que la política sirve como respuesta, temporaria e inacabada, a los agonismos presentes en una sociedad, es decir, que “[...] lo universal no es sino un particular que ha hegemonizado un campo temporalmente”¹⁷. En palabras de Southwell, “[...] la articulación discursiva que finalmente se va a imponer es lo que define una hegemonía^{18,19}.

El APD apunta a “[...] interpretar cómo llegan a ser lo que hoy son, y cómo se transforman, los significados de las cosas en la historia”²⁰. La selección de dicho instrumento teórico-metodológico intenta superar la visión tradicional del análisis de políticas, para poder responder a cuestiones sobre las que se ocupa el Estado, quién y cómo decidir, cuestiones priorizadas, reglas, acuerdos y arreglos institucionales que prevalecen en los procesos de decisiones político-educacionales²¹.

¹⁴ Irene Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2006), 71.

¹⁵ El posestructuralismo enfatiza lo relacional, plural, heterogéneo y conflictivo del proceso de elaboración y definición de la legislación que regula y orienta los sistemas educativos.

¹⁶ Miriam Southwell, “Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos”, en *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*, editado por de la Fare, M. [et al.] (Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata, 2020), 79.

¹⁷ Rosa Buenfil Burgos, “Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso”, *Revista Electrónica de Educación Sinéctica* No. 35 (2010): 6.

¹⁸ Siguiendo el concepto de hegemonía de Gramsci, la mirada discursiva que se realiza en el análisis de normativas considerará que “La universalidad que pretende toda normativa depende siempre de una negociación, dirá Laclau, ya que no hay nada en ésta, en su carácter óntico, que predefina su posibilidad de ser el objeto investido...sólo aquello de la decisión que no está predeterminado por una normativa es propiamente ético, y segunda, toda normativa es la sedimentación de un momento ético (decisión) previo”. Rosa Buenfil Burgos, “Dimensiones ético políticas”:7.

¹⁹ Miriam Southwell, “Análisis político”, 84.

²⁰ Rosa Buenfil Burgos, “Dimensiones ético”, 5.

²¹ Renata Giovine y Juan Suasnábar, “(Des) Construyendo caminos: propuestas para una análise política dos textos jurídicos educativos”, en *Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*, editado por César Pinto y María Lourdes Pinto de Almeida (Campinas: Editorial Mercado de letras, 2013), 202.

En relación a lo mencionado anteriormente, se aborda lo social como un campo contingente, histórico y conflictivo, en el cual “[...] todo o sentido é sempre um processo de significação relacional”²². Dichos significados, a los que denominaremos discursos, consisten en articulaciones entre elementos dispersos (significantes) que luchan por imponerse y volverse hegemónicos, y que a su vez se oponen a elementos excluidos configurando cadenas de equivalencias/oposición.

Vassiliades define como punto nodal a

[...] un nudo de sentidos en donde se condensa la riqueza del campo de sentidos y en el que queda representada la agencia del significante dentro del terreno del significado. Los puntos nodales asumen el papel de significantes maestros capaces de unificar una superficie discursiva entrelazando una variedad de identidades disímiles en torno a un nudo de significados.²³

Por lo tanto, se identifican los significantes presentes en las políticas educativas que fueron configurando diferentes discursos y otorgándole sentido al derecho a la educación. En función de ello se configuran 3 cortes temporales o períodos, delimitados en relación a la inclusión o exclusión de la EA en su formulación. Es decir, se reconoce como punto nodal a la Educación de Adultos cuyo sentido y significado queda conformado por cadenas de significantes.

Luego se realiza una comparación entre las cadenas construidas en cada período para analizar si mantuvieron las equivalencias o no.

Políticas Educativas en la Modalidad EPJA en el contexto de Pandemia.

Si bien cada jurisdicción tiene autonomía en lo que respecta al gobierno, dado el carácter federal de la Nación Argentina resultó necesario poner en relación las decisiones tomadas a nivel nacional con las políticas educativas emitidas en la jurisdicción bonaerense.

Se relevaron 213 normativas, 70 a nivel nacional y 143 correspondientes a la provincia de Buenos Aires.

A nivel nacional se distinguen:

²² *Ibid.*, 206.

²³ Alejandro Vassiliades, “Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa” (Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, 2012), 48.

- 30 Decretos del Poder Ejecutivo Nacional (PEN);
- 17 Resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación (MEN);
- 1 Resolución del Ministerio de Salud de la Nación (MS);
- y 22 Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE).

En la provincia de Buenos Aires (Ver Anexo II):

- 29 Decretos del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (GPBA);
- 73 normativas (entre Resoluciones, Circulares, Comunicados, Documentos e Instructivos) emitidas por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) en conjunto con otras Direcciones, Secretarías, Subsecretarías y Ministerios;
- 4 Circulares Técnicas y 2 Comunicados de la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores (DEJAYAM);
- y 35 normativas (entre Instructivos, Recomendaciones, Documentos Base, Protocolos, Circulares, etc.) emitidas por Direcciones, Secretarías, Subsecretarías y Ministerios.

Fueron varios los intentos por sistematizar y organizar las políticas educativas relevadas, ya que en un principio sólo se tenía como referencia la periodización oficial de ASPO y DISPO. Se tomaron como antecedentes dos periodizaciones que fueron establecidas para la Modalidad Común y se resignificaron considerando las particularidades de la EPJA. En el 2021, Suasnábar y Ferreyro²⁴, dividen las políticas educativas en pandemia en 3 períodos. Dos años más tarde, Arroyo y Castro, realizaron una profundización de la regulación normativa²⁵.

Teniendo en cuenta las periodizaciones antes mencionadas, pero considerando el análisis de la normativa de la EPJA y la construcción del significado del derecho a la educación en la modalidad, desde la presente investigación se reclasificaron los períodos de la siguiente manera:

²⁴ J. Manuel Suasnábar y Rocío Ferreyro, “De cuerpo presente: diálogos sobre la pandemia entre el teatro y la educación”, *El Cardo* No. 17 (2021): 105-120.

²⁵ Mariela Arroyo y Alejandra Castro, “Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito”, *Revista Espacios en Blanco Serie indagaciones* Vol. 1: No. 33, (2023): 18-19.

Período I (febrero-abril 2020): Continuidad pedagógica, acceso a contenidos y bienes culturales.

Período II (mayo-diciembre 2020): Continuidad pedagógica con presencialidad intermitente.

- **Primera etapa (mayo-julio 2020):** La suspensión de clases presenciales como política de cuidado.
- **Segunda etapa (agosto-diciembre 2020):** Políticas educativas orientadas a la evaluación de la enseñanza y aprendizajes. Trayectorias educativas discontinuadas.

Período III (enero-diciembre 2021): Continuidad pedagógica con presencialidad “plena”.

- **Primera etapa (enero-febrero 2021):** Continuidad pedagógica no presencial para la EPJA.
- **Segunda etapa (marzo-diciembre 2021):** Ausencia de políticas educativas en la Modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores.

A continuación se desarrollan los períodos y etapas establecidos anteriormente, a fin de poder establecer categorías de análisis.

Período I: Continuidad pedagógica, acceso a contenidos y bienes culturales.

En consonancia con Arroyo y Castro, se establece como período I una etapa breve en la que se tomaron medidas para mitigar la propagación de la epidemia COVID-19 a fin de preservar la salud pública. El 12 de marzo de 2020, mediante Decreto de Necesidad y Urgencia no. 260/20²⁶ del Poder Ejecutivo Nacional, se amplió la emergencia pública en materia sanitaria establecida por Ley no. 27.541/19²⁷, en virtud de la Pandemia declarada por la OMS respecto del Coronavirus.

En Argentina, en el plano educativo, el Ministerio de Educación de la Nación (MEN) recomendó, mediante Resolución no. 82/20²⁸, la adopción de medidas

²⁶ Poder Ejecutivo Nacional, Argentina, *Decreto de Necesidad y Urgencia no.260/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 12/03/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 12 de marzo de 2020).

²⁷ Congreso de la Nación Argentina, Argentina, *Ley no. 27.541/19*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 21/12/2019* (Ciudad de Buenos Aires, 21 de diciembre de 2019).

²⁸ Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, *Resolución no.82/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 10/03/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 10 de marzo de 2020).

preventivas (referidas a la salud e higiene) en todos los establecimientos educativos. Días más tarde, y considerando la situación epidemiológica, la Resolución del MEN no. 103/20²⁹ estableció modos de acción ante casos confirmados y sospechosos, dentro y fuera del aula. En función del artículo 7° del Decreto de Necesidad y Urgencia no. 260/20³⁰, el 14 de marzo se insta a las provincias a: otorgar una licencia preventiva por 14 días corridos con goce íntegro de haberes, a los trabajadores y trabajadoras docentes, no docentes o auxiliares y personal directivo; no computar las inasistencias de aquellos alumnos comprendidos en dicho artículo; dispensar al personal directivo, docente, no docente o auxiliar y estudiantes comprendidos en alguno de los grupos de riesgo y poblaciones vulnerables.

Mediante Resolución del MEN no. 106/20, se aprueba el Programa “Seguimos educando” que establecía como objetivos:

- a. Colaborar con las condiciones para la *continuidad de las actividades de enseñanza* en el Sistema educativo nacional.
- b. Asegurar la distribución de los recursos y/o materiales incluidos en el Programa.
- c. Elaborar materiales y/o recursos según los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios correspondientes a cada nivel.
- d. Elaborar y difundir materiales y/o recursos culturales para el uso familiar y/o comunitario.³¹

El derecho a la educación se asocia con el acceso a contenidos y bienes culturales:

[...] asumiendo que el *rol de la escuela resulta irremplazable*, pero entendiendo que, en este excepcional contexto, resulta necesario llevar adelante para hacer efectivo el *derecho a la educación*, un programa que facilite el *acceso a contenidos educativos y bienes culturales* hasta tanto se supere la emergencia.³²

En función de las medidas tomadas a nivel nacional, el 12 de marzo se declaró el estado de emergencia sanitaria en el ámbito de la provincia mediante Decreto no.

²⁹ Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, *Resolución no.103/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 12/03/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 12 de marzo de 2020).

³⁰ Poder Ejecutivo Nacional, *Decreto de Necesidad y Urgencia no.260/20*.

³¹ Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, *Resolución no.106/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 15/03/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 15 de marzo de 2020). *Cursivas agregadas por los autores.*

³² *Ibíd.* *Cursivas agregadas por los autores.*

132/20³³. En el plano educativo mediante Resolución no. 500/20 de la DGCyE³⁴, se estableció una justificación excepcional a inasistencias a los establecimientos educativos como consecuencia de haber ingresado a la Argentina desde países con casos confirmados de Coronavirus (en un plazo de 14 días inmediatos anteriores al mencionado arribo).

En este primer período, la continuidad pedagógica quedaba garantizada mediante la permanencia de los alumnos en las instituciones educativas, considerando las excepciones mencionadas anteriormente. En consecuencia la matriz de significados quedó configurada de la siguiente manera:

Derecho a la Educación de Adultos = Continuidad Pedagógica = Permanencia de alumnos en la escuela = Rol irremplazable de la escuela

Período II: Continuidad pedagógica con presencialidad intermitente.

Primera etapa: La suspensión de clases presenciales como política de cuidado.

En función de las medidas tomadas durante el mes de febrero y la primera mitad del mes de marzo, el 16 de marzo, el MEN de acuerdo con el CFE y otros organismos jurisdiccionales competentes, mediante Resolución no. 108/20³⁵, estableció la *suspensión del dictado de clases presenciales* en los niveles inicial, primario y secundario en todas sus modalidades y en institutos de formación superior por 14 días corridos a partir del 16 de marzo. Los establecimientos educativos se mantendrían abiertos a fin de garantizar la continuidad de las prestaciones alimentarias. Dicha medida fue adoptada por la DGCyE mediante Resolución no. 554/20³⁶ por 15 días corridos a partir del 16 de marzo.

Para ello, los equipos de conducción fueron facultados por la DGCyE a asignar tareas presenciales al personal docente y auxiliar (no perteneciente a la población de riesgo) tales como

³³ Poder Ejecutivo Provincial, *Decreto no.132/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.726* (La Plata, 12 de marzo de 2020).

³⁴ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.500/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.748* (La Plata, 13 de marzo de 2020).

³⁵ Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, *Resolución no.108/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 16/03/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 16 de marzo de 2020).

³⁶ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.554/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.729* (La Plata, 16 de marzo de 2020).

[...] la plena implementación del programa de continuidad pedagógica - incluyendo la entrega del material a aquellos alumnos que no disponen de conectividad en sus hogares-, la prestación del Servicio Alimentario Escolar (SAE)³⁷ bajo la modalidad que oportunamente disponga el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad [...],³⁸

entre otras.

A nivel nacional, el 19 de marzo mediante Decreto de Necesidad y Urgencia no. 297/20³⁹, el PEN estableció para todas las personas que habitan en el país o se encuentren en él en forma temporaria, la medida de ASPO⁴⁰.

La suspensión de clases en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial se prorrogó desde el 1° hasta el 12 de abril de 2020, mediante Resolución de la DGCyE no. 759/20⁴¹. En este contexto, desde la DGCyE, se generó un Documento Base (Circular Técnica no. 2/20⁴²), en función de la evaluación de la primera etapa de la cuarentena, a partir del cual, cada Subsecretaría y/o Dirección generarían comunicaciones pedagógicas desde cada nivel de enseñanza y/o modalidad para iniciar la segunda etapa, bajo la política de Estado “Quedarse en casa”.

Por su parte, la DEJAYAM, mediante Circular Técnica no. 01/20⁴³, se adecuó a lo determinado para la modalidad común. Mediante dicha circular, se comunicó un informe realizado por esa Dirección sobre la evaluación de la primera etapa, en la que se realizaron distintas propuestas de enseñanza a fin de dar *continuidad pedagógica* de los aprendizajes y mantener el vínculo con los estudiantes.

³⁷ El SAE consiste en “[...] una prestación alimentaria adecuada a todos los niños y jóvenes escolarizados, con necesidades nutricionales y/o en situación de riesgo social en la Provincia de Buenos Aires”. Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo, *Resolución no.547/03* en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, 19 de septiembre de 2003).

³⁸ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.574/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.731* (La Plata, 18 de marzo de 2020).

³⁹ Poder Ejecutivo Nacional, Argentina, *Decreto de Necesidad y Urgencia no.297/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 19/03/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 19 de marzo de 2020).

⁴⁰ El ASPO y posterior Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) se determinaron mediante el Decretos no. 297/20, su normativa modificatoria y complementaria.

⁴¹ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.759/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.746* (La Plata, 08 de abril de 2020).

⁴² Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina, *Circular Técnica no. 02/20*, en *Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, mayo de 2020).

⁴³ Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina, *Circular Técnica no. 01/20*, en *Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, abril de 2020).

Considerando la Resolución del MEN no. 106/20⁴⁴, se creó la Plataforma “Continuemos Estudiando” y en ella, los primeros cuadernillos para *acompañar y sostener las trayectorias*.

En dicho documento se enfatizó en la necesidad de garantizar la continuidad de los aprendizajes. Por ello, desde la Dirección se solicitó “Intervenir y orientar para acompañar a los estudiantes que no cuenten con dispositivos tecnológicos”⁴⁵ mediante la entrega de cuadernillos, en formato papel. En el nivel secundario de la modalidad, para la confección de los mismos, se utilizó la Resolución de la DGCyE no. 6321/95⁴⁶ y los cuadernillos se presentaron por Áreas de la Formación, Asignatura y Año.

Así mismo, como en la modalidad común, se propuso que los estudiantes confeccionen, a modo de portfolio, una carpeta personal, que sería utilizada en la vuelta a la presencialidad. El mismo documento establecía la necesidad de considerar las situaciones de alumnos/as sin acceso a conectividad o medios tecnológicos, aunque no especificaba el cómo: “Para quien no tenga acceso a ningún medio tecnológico o conectividad, se articulará el modo de ver de qué manera se garantiza el *acompañamiento a distancia*”⁴⁷.

La Resolución de la DGCyE no. 854/20⁴⁸, prorrogó la suspensión del dictado de clases presenciales en todos los niveles y todas las modalidades del sistema educativo provincial desde el 13 al 26 de abril de 2020, establecida por la Resolución no. 554/20⁴⁹ y prorrogada por la Resolución no. 759/20⁵⁰.

En esta primera etapa, el rol irremplazable de la escuela observado en la etapa anterior, se modificó por políticas de cuidado destinadas a garantizar la continuidad pedagógica mediante el acompañamiento y la preservación de los vínculos. Por lo tanto la cadena de equivalentes fue:

Derecho a la Educación de Adultos = Continuidad Pedagógica = Suspensión de Clases Presenciales = Cuidado y preservación de los vínculos

⁴⁴ Ministerio de Educación de la Nación, *Resolución no.106/20*.

⁴⁵ *Ibíd.*

⁴⁶ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no.6321/95*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires 07/12/1995* (La Plata, 07 de diciembre de 1995).

⁴⁷ *Ibíd.* Cursivas agregadas por los autores.

⁴⁸ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no.854/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.753* (La Plata, 20 de abril de 2020).

⁴⁹ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.554/20*.

⁵⁰ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.759/20*.

Segunda etapa: Políticas educativas orientadas a la evaluación de la enseñanza y aprendizajes. Trayectorias educativas discontinuadas.

Con el fin de cumplir con los propósitos definidos para 2020 y 2021, a nivel nacional se establecieron estrategias de *intensificación de la enseñanza*⁵¹, que consideraban alternativas curriculares y didácticas. Además se aprobaron las “Orientaciones para los Procesos de Evaluación en el marco de la Continuidad Pedagógica” dando un encuadre federal del trabajo pedagógico sobre la evaluación, acreditación y promoción del aprendizajes. A través de dicha resolución, se suspendió la aplicación de la prueba “Aprender” durante el ciclo lectivo 2020 y se aprobó la realización de la “Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica”⁵².

En la provincia de Buenos Aires durante el mes de mayo, se prorrogó la suspensión de clases presenciales y la continuidad de servicios y actividades no interrumpibles y personal autorizado a circular, mediante Resolución de la DGCyE no. 935/20⁵³. En función de dicha prórroga, mediante Circular Técnica no. 02/20⁵⁴, la DEJAYAM estableció los criterios a adoptar por la modalidad en relación a la Enseñanza y Evaluación para la tercera etapa de Cuarentena:

[...] continuidad refiere a la articulación de la trayectoria educativa que implica la historia de vida y de aprendizajes de cada sujeta/o adulta/o e institucionalmente ‘los actos educativos necesarios para el proceso de aprendizaje de los alumnos para dar cumplimiento efectivo a la jornada escolar [...]’.⁵⁵

En cuanto a la evaluación, especifica que “[...] no tiene que funcionar como control de la acumulación de actividades, sino basarse en el cúmulo de miradas reflexivas, comprensivas, interpretativas”. Es decir, “[...] se aspira a una ‘evaluación adulta entre adultas/os’ de los procesos de mejora de todas/os (estudiantes, docentes, supervisores)”⁵⁶.

⁵¹ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 363/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 15/05/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 15 de mayo de 2020). Cursivas agregadas por los autores.

⁵² *Ibíd.*

⁵³ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no.935/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no. 28.763* (La Plata, 05 de mayo de 2020).

⁵⁴ Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina, *Circular Técnica no. 02/20*.

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ *Ibíd.*

Mediante Resolución no. 1074/2020, la DGCyE adhirió a la Resolución no. 363/20 del CFE⁵⁷, conjuntamente con los Anexos I y II que formaban parte de la misma y aprobó el documento emitido por la Subsecretaría de Educación "Enseñanza y Evaluación". Dicho documento, que constaba en el Anexo I de la presente resolución, contenía definiciones sobre el proceso de evaluación durante la *suspensión de la presencialidad*. En el mismo se vislumbraba el rol principalista del Estado: "Somos responsables de la Educación pública en un contexto desconocido [...]" y se remarcaba la "[...] función indelegable del Estado de garantizar el derecho social a la educación"⁵⁸.

El "Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio" como punto de partida para la reanudación de clases presenciales.

El 7 de junio, el Decreto de Necesidad y Urgencia del PEN no. 520/20, estableció la medida de "Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (DISPO), "[...] para todas las personas que residan o transiten en los aglomerados urbanos y en los partidos y departamentos de las provincias argentinas en tanto estos verifiquen en forma positiva determinados parámetros epidemiológicos y sanitarios"⁵⁹. A su vez, prorrogaba la vigencia del Decreto no. 297/20⁶⁰ hasta el 28 de junio.

Sobre finales del mes de junio, y en función de la situación epidemiológica, se estableció la suspensión de clases presenciales mediante Decreto de Necesidad y Urgencia del PEN no. 576/20 y se facultó al MEN a establecer mecanismos y autoridades para disponer el reinicio de clases presenciales y la aprobación de protocolos, de conformidad con la normativa vigente.⁶¹

El 2 de julio, mediante Resolución del CFE no. 364/20, se acordaron las pautas para el retorno progresivo a las actividades presenciales. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deberían presentar un "Plan Jurisdiccional De Retorno A Clases Presenciales" que contara con la "[...] aprobación de la máxima autoridad

⁵⁷ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 363/20*.

⁵⁸ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no.1074/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.805* (La Plata, 06 de julio de 2020).

⁵⁹ Poder Ejecutivo Nacional, *Decreto de Necesidad y Urgencia no.520/20* en *Boletín Oficial de la República Argentina 07/06/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 07 de junio de 2020).

⁶⁰ Poder Ejecutivo Nacional, *Decreto de Necesidad y Urgencia no.297/20*.

⁶¹ Poder Ejecutivo Nacional, Argentina, *Decreto de Necesidad y Urgencia no.576/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 29/06/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 29 de junio de 2020).

educativa jurisdiccional y de la autoridad sanitaria que se designe como responsable de avalar el protocolo sanitario de cada jurisdicción”⁶².

Unidad temporal (o “Bienio”) como política de justicia educativa.

Con el objetivo de acordar lineamientos nacionales durante la etapa de retorno progresivo a clases presenciales, se distinguieron como formas de escolarización: la presencialidad, la no presencialidad y combinada, a través de la Resolución del CFE no. 366/20⁶³. En la misma se definió al período comprendido entre septiembre de 2020 y marzo/abril de 2021 como una unidad temporal que posibilite la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, organizada de acuerdo con las definiciones que, en referencia a esa etapa, estableciera cada jurisdicción.

Se establecieron, mediante Resolución del CFE no. 367/20 y sus anexos, los contenidos prioritarios en todos los niveles y modalidades como “[...] proceso de reorganización de los contenidos y metas de aprendizaje previstos en normativas curriculares vigentes en las jurisdicciones, para los ciclos, niveles y modalidades de la educación obligatoria”⁶⁴.

El mismo mes y considerando la Resolución del CFE no. 366/20⁶⁵, se estableció por la Resolución del CFE no. 368/20⁶⁶, que el ciclo lectivo 2020 quedaría articulado con el ciclo 2021, asegurando la continuidad de las trayectorias de las y los estudiantes como principio de justicia educativa, ante las condiciones desiguales de escolarización dadas por la posibilidad de acceder o no a la enseñanza no presencial.

Continuando con las acciones de vinculación, se aprobó la realización del Programa “ACOMPañAR: Puentes de Igualdad” mediante Resolución del CFE no.

⁶² Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 364/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 02/07/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 02 de julio de 2020).

⁶³ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 366/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 25/08/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 25 agosto de 2020).

⁶⁴ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 367/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 25/08/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 25 de agosto de 2020).

⁶⁵ Consejo Federal de Educación, *Resolución no. 366/20*.

⁶⁶ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 368/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 25/08/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 25 de agosto de 2020).

369/20⁶⁷, destinado a aquellos estudiantes que han interrumpido sus trayectorias educativas como consecuencia de la pandemia⁶⁸.

El 8 de octubre, la Resolución del CFE no. 370/20⁶⁹, modificó a su similar Resolución no. 364/20⁷⁰, incorporando el documento “Marco de análisis y evaluación de riesgo para el desarrollo de actividades presenciales y revinculación en las escuelas en el contexto de COVID-19”.

A nivel provincial, en el mes de octubre, se aprobó el Programa de “Educación Secundaria con Formación Profesional” mediante Resolución de la DGCyE no. 1871/20 cuya finalidad era “[...] articular institucionalmente la terminalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores con la Formación Profesional como línea estratégica de la Dirección General de Cultura y Educación”⁷¹. Dicha resolución deroga la Resolución de la DGCyE no. 711/17⁷².

La Resolución de la DGCyE no. 1819/20 aprobó el Programa “Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación” (ATR). El mismo estaba orientado a acciones de *revinculación y/o acompañamiento* entre las escuelas y las y los estudiantes del Nivel Secundario de la modalidad común que han visto vulneradas o interrumpidas sus trayectorias educativas:

La información relevada refleja, por un lado, que el 91,7% de la matrícula escolar ha sostenido la continuidad pedagógica y el vínculo socio afectivo y, por el otro, que ciertos establecimientos de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, han perdido el contacto total o parcial con algunos estudiantes y sus familias, situación que se manifiesta de manera diversa en los distintos espacios territoriales.⁷³

⁶⁷ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 369/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina* 25/08/2020 (Ciudad de Buenos Aires, 25 de agosto de 2020).

⁶⁸ Si bien dicho programa estaba destinado a estudiantes de los niveles escolares obligatorios, no se especificaba la modalidad. En su artículo 1º, b) plantea como un objetivo: “Alentar y propiciar la continuidad en los estudios de todas y todos, en la totalidad de los niveles y modalidades del sistema”. *Ibid.*

⁶⁹ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 370/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina* 09/10/2020 (Ciudad de Buenos Aires, 09 de octubre de 2020).

⁷⁰ Consejo Federal de Educación, *Resolución no. 364/20*.

⁷¹ Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros y Ministerio de Salud, Argentina, *Resolución Conjunta no.1871/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.871* (La Plata, 09 de octubre de 2020).

⁷² Aprobaba el Programa “Secundaria con Oficios” dependiente de la Dirección de Educación de Adultos. Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no.711/17*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires* 21/09/2017 (La Plata, 21 de septiembre de 2017).

⁷³ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no.1819/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.869*. (La Plata, 07 de octubre de 2020).

En función de la Resolución del CFE no. 366/20⁷⁴, se estableció en la provincia la Unidad Temporal 2020-2021 como “Bienio” mediante Resolución de la DGCyE no. 1872/20⁷⁵, incorporándola al ciclo lectivo para todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial, a los fines de instrumentar la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes. En el Anexo I se aprobó el documento base “Currículum Prioritario” para cada nivel por áreas y para las modalidades. En el Anexo II se aprobaron las pautas de evaluación, acreditación y promoción.

El 21 de octubre se aprobó, por Resolución Conjunta no. 63/20⁷⁶ de la Dirección General de Cultura y Educación, del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, el “Plan Jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a Clases Presenciales”. La reanudación o suspensión de clases presenciales estaba sujeta a la evaluación epidemiológica de niveles de riesgo realizada por el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.

Dos meses más tarde de la Resolución del CFE no. 368/20⁷⁷, la DEJAYAM a través de la Circular Técnica no. 03/20⁷⁸ estableció, siguiendo los lineamientos de la modalidad común, el documento Currículum y la Evaluación. Y en función de la Resolución de la DGCyE no. 1872/20⁷⁹, definió el Bienio 2020-2021:

Se definen como aspectos prioritarios para el bienio 2020-2021:

- Garantizar la oportunidad de alfabetización y finalización de los estudios primarios y secundarios a jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores para erradicar el analfabetismo y concluir los tramos educativos obligatorios.
- Consolidar los procesos de mejora de la enseñanza y de los aprendizajes en general y de la lectura y la escritura en particular.⁸⁰

⁷⁴ Consejo Federal de Educación, *Resolución no. 366/20*.

⁷⁵ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no.1872/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.871* (La Plata, 05 de octubre de 2020).

⁷⁶ Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, Argentina, *Resolución Conjunta no.63/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.881* (La Plata, 26 de octubre de 2020).

⁷⁷ Consejo Federal de Educación, *Resolución no. 368/20*.

⁷⁸ Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina, *Circular Técnica no. 03/20*, en *Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, octubre de 2020).

⁷⁹ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.1872/20*.

⁸⁰ Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, *Circular Técnica no. 03/20*.

En relación al currículum, se priorizaron los ejes temáticos y/o problemas de acuerdo con los diseños curriculares vigentes⁸¹, definiendo como áreas: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

En cuanto a la evaluación, adecuando lo implementado para modalidad común, se debían elaborar y entregar informes denominados Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza (RITE)⁸². A su vez, proponía orientaciones para trabajar en las jornadas institucionales con los docentes.

Mediante Circular Técnica Conjunta no. 01/20⁸³ de algunas de las direcciones dependientes de la Subsecretaría de Educación, se afianzó la definición del RITE, estableciendo la evaluación mediante valoraciones pedagógicas. Como consecuencia, la DEJAYAM, mediante Circular Técnica no. 04/20⁸⁴, aprobó el documento “*Intensificación de la Enseñanza*” para el último tramo del año teniendo en cuenta la Resolución de la DGCyE no. 1872/20⁸⁵. Así como se determinó para el resto de las modalidades, se fijaron los lineamientos para Promoción Acompañada (diciembre2020-abril2021) para alumnos con TEP y TED: “El objetivo es garantizar el debido acompañamiento a las trayectorias educativas de todos y todas las y los estudiantes de nuestra Modalidad que se encuentran en proceso o que se han visto discontinuadas por sucesivas interrupciones”⁸⁶.

En el mes de diciembre, se prorrogó la implementación del Programa ATR hasta el 31 de diciembre del 2020, mediante Resolución de la DGCyE no. 2721/20⁸⁷.

Dicha Dirección, mediante Resolución no. 2724/20, estableció orientaciones y pautas para la organización institucional en el cierre del ciclo lectivo 2020 (tales como la entrega excepcional de módulos de alimentos, lineamientos para el RITE,

⁸¹ Tal como mencionaba la Circular Técnica nro. 01/20, se toma como referencia la Resolución del año 1995.

⁸² Cada alumno era calificado, mediante una evaluación procesual, según la caracterización de cada tipo de trayectoria educativa (avanzada, en proceso o discontinua).

⁸³ Dirección Provincial de Educación Secundaria Dirección de Educación de Gestión Privada Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Dirección de Educación Especial Dirección de Educación Artística Dirección de Educación Física, Argentina, *Circular Técnica Conjunta 01/20, en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, noviembre de 2020).

⁸⁴ Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina, *Circular Técnica no. 04/20, en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, noviembre de 2020).

⁸⁵ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.1872/20*.

⁸⁶ Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, *Circular Técnica no. 04/20*.

⁸⁷ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no. 2721/20, en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.923* (La Plata, 29 de diciembre de 2020).

entre otros) y el inicio del ciclo 2021, a fin de llevar adelante el período de intensificación de la enseñanza.

La suspensión de clases presenciales quedó sin efecto a partir del 18 de diciembre del 2020 por Resolución de la DGCyE no. 2801/20⁸⁸, en cumplimiento del calendario establecido en febrero del 2020 que establecía esa fecha como finalización del ciclo lectivo. Se estableció el cierre del ciclo lectivo 2020 y el inicio del 2021.

En concordancia a las políticas de acompañamiento y cuidado implementadas hasta la fecha, se aprobó (para la modalidad común) el Programa Verano ATR⁸⁹ por Resolución de la DGCyE no. 2815/20⁹⁰, bajo la coordinación de la Dirección de Educación Física.

El mismo mes, mediante Resolución de la DGCyE no. 3016/20⁹¹, se aprobó el calendario escolar 2021⁹² (en Anexo I) considerando según Resolución no. 1872/20⁹³ la unidad temporal 2020-2021. Aprobando, entre otros documentos, el "Cronograma general del calendario escolar 2021" (como Anexo V), detallando el mismo por niveles y modalidades. En dicha resolución se enfatizó la importancia de "[...] preservar la continuidad pedagógica de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos y a su vez, fortalecer a las instituciones educativas en el proceso de retorno a las actividades presenciales" y establecía la "Iniciación del Ciclo Lectivo. Nivel Inicial, Primaria, Adultos, Artística, (Esc. Estética.), Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Educación Especial y Educación Física" a partir del 01 de marzo del 2021.

El 29 de diciembre, mediante Resolución no. 2883/20⁹⁴ emitida por el Ministerio de Salud se aprobó el "Plan estratégico para la vacunación contra la Covid-19 en la República Argentina".

⁸⁸ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no. 2801/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.917* (La Plata, 18 de diciembre de 2020).

⁸⁹ Tal como lo fue el Programa "ATR", el "Verano ATR" no incluyó a la modalidad EPJA en su formulación.

⁹⁰ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no. 2815/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires 15/12/2020* (La Plata, 15 de diciembre de 2020).

⁹¹ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no. 3016/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.924* (La Plata, 30 de diciembre de 2020).

⁹² El 4 de noviembre, mediante Res. CFE N° 374/2020, se estableció que la organización de los ciclos lectivos en las 24 jurisdicciones correspondientes al año 2021 contemplarán los criterios relativos a las tres formas de escolarización establecidas en el artículo 1° de la Res. CFE N° 366/2020.

⁹³ Dirección General de Cultura y Educación, *Resolución no.1872/20*.

⁹⁴ Ministerio de Salud de la Nación, Argentina, *Resolución no. 2883/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 29/12/2020* (Ciudad de Buenos Aires, 29 de diciembre de 2020).

Durante esta etapa, las medidas tomadas por los distintos niveles de gobierno estuvieron orientadas a la intensificación de la enseñanza y la revinculación de los estudiantes. Sin embargo, para la modalidad de EPJA y, a diferencia de la modalidad común, la revinculación no fue uno de los significantes que conformó el discurso del derecho a la educación. Por lo tanto:

Derecho a la Educación de Adultos = Continuidad Pedagógica = Suspensión (intermitente) de Clases Presenciales = Intensificación de la Enseñanza

Período III: Continuidad pedagógica con presencialidad “plena”.

Primera etapa: Continuidad pedagógica no presencial para la EPJA.

El 29 de enero de 2021, el Decreto de Necesidad y Urgencia del PEN no. 67/21⁹⁵ extendió en todo el territorio nacional el DISPO hasta el 28 de febrero y estableció que podían reanudarse las clases presenciales y las actividades educativas no escolares presenciales de acuerdo a las Resoluciones no. 364/20⁹⁶ y no. 370/20⁹⁷ sus complementarias y modificatorias⁹⁸.

En concordancia con las medidas tomadas a nivel nacional, en la provincia de Buenos Aires, el Decreto del GPBA no. 40/21⁹⁹ determinaba en su artículo 1°:

Aprobar la reglamentación para la implementación de la medida de ‘Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio’ y para el desarrollo de las actividades y servicios exceptuados del ‘Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio’, y de la prohibición de circular dispuesta por el Decreto Nacional N° 297/20¹⁰⁰ y sus normas complementarias, de conformidad con el Decreto Nacional N° 67/21.¹⁰¹

⁹⁵ Poder Ejecutivo Nacional, Argentina, *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 67/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 30/01/2021* (Ciudad de Buenos Aires, 30 de enero de 2021).

⁹⁶ Consejo Federal de Educación, *Resolución no. 364/20*.

⁹⁷ Consejo Federal de Educación, *Resolución no. 370/20*.

⁹⁸ El 7 de noviembre del 2020, el Decreto no. 875/20 había establecido que podrían reanudarse las clases presenciales y las actividades educativas no escolares presenciales de acuerdo a los parámetros de evaluación, estratificación y determinación del nivel de riesgo epidemiológico y condiciones establecidas en las Resoluciones del CFE no. 364/20 y no. 370/20, sus complementarias y modificatorias. Poder Ejecutivo Nacional, *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 875/20*, en *Boletín Oficial de la República Argentina* (Ciudad de Buenos Aires, 07 de noviembre de 2020).

⁹⁹ Poder Ejecutivo Provincial, *Decreto no.40/21*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.949* (La Plata, 04 de febrero de 2021).

¹⁰⁰ Poder Ejecutivo Nacional, *Decreto de Necesidad y Urgencia no.297/20*.

¹⁰¹ Poder Ejecutivo Nacional, *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 67/21*.

En función de dicho decreto, en el mes de febrero, la DGCyE mediante Resolución no. 415/21¹⁰², estableció la actividad presencial en los establecimientos educativos de todos los distritos de la provincia de Buenos Aires, dejando sin efecto la Resolución no. 1791/20¹⁰³.

El 5 de febrero, el Comunicado de la Dirección General de Cultura y Educación y de la Subsecretaría de Educación no. 01/21¹⁰⁴, estipuló el *regreso progresivo de las actividades presenciales* en las escuelas de la provincia de Buenos Aires. Antes del inicio de las clases presenciales, la DEJAYAM, presentó los Lineamientos para trabajar en Jornadas Institucionales a través de la Comunicación N° 03/21 “[...] poniendo el acento en el Currículum Prioritario, en la Intensificación de la enseñanza y sostenidos/as en el Plan Jurisdiccional para un regreso seguro a clases presenciales”¹⁰⁵.

En la Resolución de la DGCyE no. 417/21, se planificaron estrategias para la intensificación de la enseñanza y el acompañamiento de trayectorias educativas “[...] para las y los estudiantes de Nivel Primario y Secundario, incluyendo las modalidades de las Escuelas Secundarias Técnicas, Agrarias y las Especializadas en Arte, de gestión estatal y gestión privada”¹⁰⁶.

Para ello, se creó el “Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE)”. En su artículo 1°: “[...] con el objetivo de crear un espacio de actividad tendiente a la intensificación presencial de la enseñanza para los y las estudiantes con valoración pedagógica EN PROCESO o DISCONTINUA en las áreas establecidas del currículum prioritario, según el Registro de Trayectorias Educativas”¹⁰⁷.

La priorización del sostenimiento de clases presenciales en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria de acuerdo con el nivel de riesgo, fue

¹⁰² Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no. 415/21*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.951* (La Plata, 08 de febrero de 2021).

¹⁰³ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no.1791/20*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.866* (La Plata, 02 de octubre de 2020).

¹⁰⁴ Dirección General de Cultura y Educación y Subsecretaría de Educación, Argentina, *Comunicado no. 01/Febrero*, en *Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires 05/02/2021* (La Plata, 05 de febrero de 2021).

¹⁰⁵ Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, *Comunicación no. 03/21*, en *Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, febrero de 2021).

¹⁰⁶ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no. 417/21*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.961* (La Plata, 24 de febrero de 2021).

¹⁰⁷ *Ibíd.*

establecida por el CFE mediante Resolución no. 386/21¹⁰⁸ en concordancia con el Decreto del PEN no. 67/21¹⁰⁹.

A nivel provincial, el 24 de febrero mediante Resolución Conjunta del Ministerio de Salud, la Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros no.10/21¹¹⁰, se actualizó el “Plan Jurisdiccional de la provincia de Buenos Aires para un Regreso Seguro a las Clases Presenciales para el Inicio de Clases 2021” y se dispuso el regreso a la presencialidad en todos los establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires que se encontraban en DISPO.

Luego de unos días, la DGCyE, por Comunicación de la DEJAYAM no. 07/21, estableció el inicio de clases no presenciales: “[...] las instituciones educativas de jóvenes, adultos y adultos mayores, iniciarán el presente ciclo lectivo con *continuidad pedagógica no presencial*”¹¹¹.

En esta etapa la continuidad pedagógica para la modalidad EPJA estuvo asociada con la suspensión de las clases presenciales, aunque en el resto de las modalidades no haya sido así. Por lo tanto:

Derecho a la Educación de Adultos = Continuidad Pedagógica = Suspensión de Clases Presenciales

Así mismo, las acciones de intensificación de la enseñanza estuvieron destinadas a la modalidad común.

Segunda etapa: Ausencia de políticas educativas en la Modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores.

En el mes de marzo y a medida que han ido mejorando las condiciones sanitarias y avanzaba la campaña de vacunación en todo el país, las diferentes jurisdicciones transitan el retorno a las clases presenciales.

¹⁰⁸ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 386/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 13/02/2021* (Ciudad de Buenos Aires, 13 de febrero de 2021).

¹⁰⁹ Poder Ejecutivo Nacional, *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 67/21*.

¹¹⁰ Ministerio de Salud, Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, Argentina, *Resolución Conjunta no. 10/21*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.961* (La Plata, 24 de febrero de 2021).

¹¹¹ Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina, *Comunicación no. 07/21*, en *Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, febrero de 2021). Cursivas agregadas por los autores.

El 8 de abril, el Poder Ejecutivo Nacional dispuso, mediante Decreto de Necesidad y Urgencia no. 235/21¹¹², una serie de medidas temporarias, intensivas, focalizadas geográficamente y orientadas a las actividades y a los horarios que conllevan mayores riesgos.

El 4 de mayo, mediante Resolución del CFE no. 394/21¹¹³, se establecieron las condiciones de funcionamiento del Sistema Educativo en cada una de las categorías de riesgo. En caso de tener que suspender las clases presenciales (quedando exceptuada la Modalidad Especial), se fijaron las actividades que deben desarrollarse sin interrupción (por ejemplo: entrega del material, SAE, continuación de obras de infraestructura, etc.).

En la provincia en relación con dicha medida, durante los meses de abril, mayo y junio, el Jefe de Gabinete de Ministros y la Directora General de Cultura y Educación establecieron la *suspensión temporaria de las clases presenciales y actividades no escolares presenciales* en distintos municipios, según evaluación epidemiológica del Ministerio de Salud.

A nivel nacional, se aprobó el Plan Nacional de Evaluación Educativa 2020 – 2021. El mismo “[...] tiene por objetivo generar, sistematizar, valorar y difundir evidencias sobre la situación de la educación primaria y secundaria en Argentina en este período de funcionamiento excepcional del sistema educativo que impuso la pandemia”¹¹⁴.

El 21 de julio se determinaron, mediante Resolución del CFE no. 397/21¹¹⁵ los criterios para la organización institucional pedagógica y administrativa del tramo final de la unidad temporal de los ciclos 2020/2021, estableciéndose los tipos de trayectorias y las acciones correspondientes para la revinculación; el tratamiento de momentos críticos (inicio, pasaje de ciclos y niveles y terminalidad) y los criterios para la evaluación, calificación, acreditación y promoción para los niveles y modalidades.

¹¹² Poder Ejecutivo Nacional, Argentina, *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 235/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 08/04/2021* (Ciudad de Buenos Aires, 08 de abril de 2021).

¹¹³ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 394/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 04/05/2021* (Ciudad de Buenos Aires, 04 de mayo de 2021).

¹¹⁴ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 396/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 09/07/2021* (Ciudad de Buenos Aires, 09 de julio de 2021).

¹¹⁵ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 397/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 21/07/2021* (Ciudad de Buenos Aires, 21 de julio de 2021).

Mediante Resolución del CFE no. 398/21¹¹⁶, se aprobó el documento “COVID-19. Guía para las Instituciones Educativas: condiciones y recomendaciones para habitar la escuela”. La Resolución del CFE no. 400/21¹¹⁷ estableció una actualización de los protocolos que enmarcaba esa nueva etapa de intensificación de la presencialidad cuidada.

En la provincia, luego de la modificación en relación al distanciamiento social, se habilitó, mediante la Resolución Conjunta del Ministerio de Salud, de la Dirección General de Cultura y Educación y del Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, Argentina no. 10/21¹¹⁸, la *extensión de la jornada escolar* en todos los establecimientos educativos del Sistema Educativo de la PBA en cumplimiento de las pautas obligatorias de cuidado establecidas en el Plan Jurisdiccional.

El 31 de agosto, la DGCyE por Resolución no. 2905/21, creó el Programa para la Intensificación de la Enseñanza “+ATR”¹¹⁹ desde el 1° de septiembre de 2021 al 31 de marzo de 2022, “[...] con el objetivo de generar nuevas acciones para la continuidad pedagógica y el *fortalecimiento de las trayectorias educativas de niñas, niños y adolescentes* que requieren una enseñanza intensificada que garanticen los aprendizajes previstos en el Currículum Prioritario [...]”¹²⁰.

El Comunicado de agosto 2021 de la DGCyE¹²¹ “Presencialidad en la escuela: Actualización del Plan Jurisdiccional”, realizó un recuento de la situación epidemiológica y a partir de la Resolución del CFE no. 400/21¹²², estableciendo una actualización de los protocolos que enmarcan una nueva etapa de intensificación de la presencialidad cuidada:

La mejora permanente de la situación epidemiológica y el avance de la vacunación nos permitió primero extender el máximo de 4 horas de jornada escolar, retomando

¹¹⁶ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 398/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina* 21/07/2021 (Ciudad de Buenos Aires, 21 de julio de 2021).

¹¹⁷ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 400/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina* 26/08/2021 (Ciudad de Buenos Aires, 26 de agosto de 2021).

¹¹⁸ Ministerio de Salud, Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, Argentina, *Resolución Conjunta no. 10/21*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.961* (La Plata, 24 de febrero de 2021).

¹¹⁹ En consonancia con programas anteriores (“ART” y “Verano ART”), el mismo no estaba destinado a intensificar la enseñanza de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores.

¹²⁰ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Resolución no. 2905/21*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.087* (La Plata, 31 de agosto de 2021). Cursivas agregadas por los autores.

¹²¹ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Comunicado Agosto 2021*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.087*. La Plata, 31 de agosto de 2021.

¹²² Consejo Federal de Educación, *Resolución no. 400/21*.

la jornada habitual de todas las escuelas, así como *regresar a la presencialidad en la modalidad de Adultos*¹²³, en el nivel Superior para el dictado de las materias prácticas¹²⁴, en los Centros de Educación Física¹²⁵ y en las Escuelas de Arte¹²⁶,¹²⁷

El 22 de octubre, dicho Consejo aprobó el Calendario Escolar del año 2022 con al menos CIENTO NOVENTA (190) días de clases, determinando la organización del ciclo lectivo del año 2022, mediante la Resolución no. 405/21¹²⁸. El mismo día, la Res. N° 406/21 fijó las fechas del operativo Aprender 2021¹²⁹.

El 23 de diciembre de 2021, mediante Decreto de Necesidad y Urgencia del PEN no. 867/21¹³⁰, se prorrogó el Decreto no. 260/20¹³¹, sus modificatorios y normas complementarias, hasta el día 31 de diciembre de 2022.

En esta última etapa las políticas educativas relevadas no estuvieron destinadas a la modalidad EPJA, configurando la matriz:

*Derecho a la Educación de Adultos = Continuidad Pedagógica = Presencialidad
“plena”*

Como puede observarse entre marzo del año 2020 y diciembre del 2021, la concepción del derecho a la educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores fue mutando, aunque mantuvo su asociación con la continuidad pedagógica. A continuación se propone una reflexión acerca del significado de dicho derecho en cada período a fin de poder dar cuenta de los cambios y permanencias acontecidos en la modalidad durante la pandemia.

¹²³ Ver Comunicación DEJAyAM N° 07/2021.

¹²⁴ Dirección Provincial de Educación Técnico-Profesional y Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Disposición no. 01/21*, en *Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires* (La Plata, mayo de 2021).

¹²⁵ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Protocolo y orientaciones para el regreso presencial a los Centros de Educación Física 2021* en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.087* (La Plata, 31 de agosto de 2021).

¹²⁶ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Protocolo para el regreso seguro a clases presenciales en el Nivel Superior de Artística*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.079* (La Plata, 19 de agosto de 2021).

¹²⁷ Dirección General de Cultura y Educación, Argentina, *Comunicado Agosto 2021*, en *Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.087* (La Plata, 31 de agosto de 2021). Cursivas agregadas por los autores.

¹²⁸ Consejo Federal de Educación, Argentina, *Resolución no. 405/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 22/10/2021* (Ciudad de Buenos Aires, 22 de octubre de 2021).

¹²⁹ El mismo había sido suspendido el 15 de mayo, mediante la Resolución del CFE no. 363/20.

¹³⁰ Poder Ejecutivo Nacional, Argentina, *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 867/21*, en *Boletín Oficial de la República Argentina 23/12/2021* (Ciudad de Buenos Aires, 23 de diciembre de 2021).

¹³¹ Poder Ejecutivo Nacional, *Decreto de Necesidad y Urgencia no.260/20*.

Palabras finales

La investigación tuvo como propósito general el análisis y la caracterización de las políticas educativas implementadas en el Nivel Secundario de la Modalidad de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores en el contexto de pandemia Covid-19 para la garantía del derecho a la educación.

Retomando la pregunta central de la investigación *¿qué características tuvieron las PE implementadas en el nivel secundario de la modalidad EPJA para la garantía del derecho a la educación?*, se proponen algunas reflexiones.

Durante el primer período las políticas educativas estuvieron destinadas a mitigar la propagación del virus, promoviendo medidas de prevención. En este período el rol de la escuela fue entendido como fundamental y se priorizó la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas. No se relevaron políticas educativas específicas, debido a la urgencia de la situación epidemiológica.

En el segundo período, subdividido en dos etapas, se promovió como política de cuidado la suspensión de clases presenciales. Durante dicha suspensión, la continuidad del SAE y el mantenimiento del vínculo con las/os alumnas/os fueron los objetivos principales, a fin de garantizar la continuidad pedagógica de los aprendizajes planificados por las/os docentes para el Ciclo Lectivo 2020. La DGCyE elaboró cuadernillos para lograr dicho objetivo que podían encontrarse en la Plataforma “Continuemos Educando”. Para aquellas/os alumnas/os que no tenían acceso a internet, se previó la entrega de los mismos en formato papel.

Durante el mes de abril, se realizó una evaluación de la primera etapa de la cuarentena donde los conceptos “Continuidad Pedagógica” y “Sostenimiento de Vínculos y Trayectoria” conformaron el sentido del derecho a la educación.

Ruiz, siguiendo a Burbules y Callister, diferencia entre un acceso instrumental y un acceso real a los recursos tecnológicos:

El primero se vincula con la posibilidad de contar con la infraestructura necesaria (equipamiento, conectividad) para poder acceder al contenido educativo. El segundo tipo de acceso –el real– refiere a la posibilidad de una apropiación relevante de las tecnologías, en términos de formación de las personas, un acceso que debería ser equitativo, desde el enfoque del derecho a la educación, en la medida que favorezca aprendizajes equivalentes entre los estudiantes.¹³²

¹³² Guillermo Ruiz, “Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* Vol. 9 (2020): 55.

Durante la segunda etapa se realizó una evaluación de la primera etapa de cuarentena así como también la planificación de la enseñanza y evaluación para el resto del año, considerando la situación epidemiológica y la prórroga de la suspensión de clases presenciales. Se determinaron orientaciones para los procesos de evaluación para la modalidad y se aspiró a una evaluación adulta entre adultos, sin mucha especificidad.

Un hecho importante fue la aprobación de la "Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica". Si bien la misma no fue implementada en la modalidad, según Finnegan, González y Valencia los resultados para la modalidad común brindaron información cuyas implicancias para la EPJA pueden hipotetizarse:

[...] se señala que el 32% de la población de entre 13 y 19 años trabaja en apoyo a un adulto del hogar en su trabajo [...]. Si se considera conjuntamente las tareas laborales y de cuidado de niñas y niños, se observa que actualmente el 20% de las y los adolescentes realizan ambos tipos de actividades. En los hogares en condiciones de vulnerabilidad, la participación de los y las adolescentes en estas actividades aumenta a un 46%.¹³³

En el mes de julio se acordaron las pautas para un retorno progresivo a las actividades presenciales, quedando a cargo de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la presentación de un Plan Jurisdiccional de Retorno Seguro a Clases Presenciales.

Se articularon los años 2020-2021: Bienio, a fin de garantizar la revinculación de los estudiantes que han interrumpido su trayectoria como política de justicia educativa y se definieron los contenidos prioritarios para los distintos niveles y modalidades. Los contenidos que refieren a la modalidad, fueron priorizados en función de una resolución del año 1995, contextualizada por políticas neoliberales y definida como régimen especial.

Una de las estrategias de revinculación más importante fue el Programa "Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación" (ATR), destinado únicamente a la modalidad común. En el mes de diciembre, a modo de darle continuidad al mismo, se aprobó el Programa "Verano ATR".

En lo que refiere a la evaluación de los aprendizajes, tal como sucedió en la modalidad común, se implementó un Registro Institucional de Trayectoria Educativa y la Intensificación de la Enseñanza mediante valoraciones pedagógicas cualitativas.

¹³³ Florencia Finnegan, Delia González y Daniela Valencia, "Educación Permanente", 14.

A su vez, encuadrada en el Bienio, se estableció como medida de intensificación de la enseñanza la Promoción Acompañada 2021.

Sobre finales del año 2020, se aprobó el calendario escolar 2021, que incorporaba la articulación entre los años 2020-2021.

En la primera etapa del período III, una vez iniciado el “Plan estratégico para la vacunación contra la Covid-19 en la República Argentina” se estableció la actividad presencial en todos los establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires. El sostenimiento de las clases presenciales debía ser prioridad, por lo que las mismas comenzaron de manera progresiva. Sin muchos argumentos, en la modalidad se determinó que la continuidad pedagógica en el mes de marzo sería no presencial.

Se aprobó el “Programa Especial para el Fortalecimiento de las Trayectorias Educativas de las y los estudiantes bonaerenses (FORTE)”, destinado a estudiantes de Nivel Primario y Secundario, incluyendo las modalidades de las Escuelas Secundarias Técnicas, Agrarias y las Especializadas en Arte, de gestión estatal y gestión privada. Esta fue otra política educativa importante de revinculación y fortalecimiento que no consideró a la modalidad.

La última etapa de ese período, estuvo definida por la ausencia de políticas educativas para la modalidad. Si bien la cantidad de medidas tomadas durante el año 2021 fue menor que en el año 2020, a partir del mes de marzo, no se emitieron políticas educativas para el nivel secundario de EPJA. Se aprobó el “Programa para la Intensificación de la Enseñanza +ATR”, destinado a estudiantes de la modalidad común.

De 182 políticas educativas, sólo 6 fueron emitidas por la Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. Se puede observar una homologación normativa, en términos de Lorenzatti¹³⁴ del nivel secundario de la modalidad EPJA con la modalidad común, ya que no se generaron políticas específicas para la EA que consideren a los sujetos adultos como sujetos pedagógicos, sus marcas educativas y de exclusión y los niveles de conceptualización¹³⁵.

El derecho a la educación, históricamente, estaba basado en la permanencia de las/os alumnas/os en las instituciones educativas. Durante la pandemia, el

¹³⁴ María del Carmen Lorenzatti, “Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos* [en línea] Vol. 28: No. 02 (2006).

¹³⁵ María del Carmen Lorenzatti, “Prácticas escolares de cultura escrita. Un estudio etnográfico con adultos de nula escolaridad”, en *Educación de Jóvenes y adultos: Políticas, instituciones y prácticas*, editado por Florencia Finnegan (Buenos Aires: Aique. 2012).

fortalecimiento de las trayectorias educativas, el acompañamiento de las/os estudiantes para la continuidad pedagógica no presencial, el sostenimiento del vínculo y la intensificación de la enseñanza, fueron los significantes que configuraron discursivamente dicho derecho. Los programas provinciales destinados a la garantía de dichas medidas, estaban destinados a la modalidad común, generando “[...] condiciones desiguales de escolarización dadas por la posibilidad de acceder o no a la enseñanza no presencial”¹³⁶ para la matrícula de EPJA.

Esas condiciones desiguales ponen en cuestión el sentido de la palabra “plenitud”, encuadrada en la presencialidad “plena”. Plenitud sin intensificación y sin políticas específicas que garanticen la continuidad pedagógica, el acompañamiento y la revinculación de los jóvenes, adultos y adultos mayores.

Esta situación dejó de manifiesto dos cuestiones. Por un lado, el rol del Estado para con la modalidad, que como garante de dicho derecho las acciones fueron reactivas y descoordinadas, advirtiendo el problema de la invisibilización de las diferentes condiciones de acceso real a los recursos digitales por parte de la población escolar¹³⁷. Por el otro, la continuidad de la modalidad EPJA como subsistema que no generó políticas específicas, sino que adaptó las mismas a las de la modalidad común.

Tal como afirma Blazih:

Si la modalidad EPJA ya traía una carga de problemáticas vinculadas con la práctica pedagógica tales como la falta de formación docente específica, la infantilización metodológica y la escasez de material de estudio adaptado a las demandas y necesidades de su población destinataria, estas podrían haberse agravado con la situación de aislamiento y la necesidad de implementar otras estrategias, entre ellas la virtualidad, para las cuales ni docentes ni estudiantes estaban formados¹³⁸.

Por lo tanto, resulta necesario que se realicen estudios que profundicen la temática abordada, específicamente la implementación de las políticas educativas para la garantía del derecho a la educación durante la pandemia COVID-19 en la modalidad y sus consecuencias. Estudios que evalúen el impacto de dichas medidas en las trayectorias educativas, que caractericen las prácticas pedagógicas (tareas,

¹³⁶ Consejo Federal de Educación, *Resolución no. 366/20*.

¹³⁷ Guillermo Ramón Ruiz, *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas* (Ciudad de Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2020).

¹³⁸ Gladys Blazih, “Buscan conocer el impacto de la pandemia en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos”, *UNNE medios*, Buenos Aires, 16 de septiembre de 2021. <https://medios.unne.edu.ar/2021/09/16/buscan-conocer-el-impacto-de-la-pandemia-en-la-modalidad-de-educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos/> (fecha de consulta: 09 de diciembre de 2023).

organización y formas de interacción) desde la perspectiva de los docentes y estudiantes, la composición de la matrícula, la demanda educativa potencial¹³⁹ y la redefinición de los sujetos pedagógicos de la EPJA.

Estas líneas de investigación permitirán generar nuevas significaciones del abandono del nivel secundario de la modalidad común y de la vulneración del derecho a la educación de jóvenes, adultos y adultos mayores. Resulta necesario que su análisis incluya la *(re) vulneración* del derecho a la educación y a la *(re) interrupción* de las trayectorias educativas, entendidas como una forma de volver a transitar (en la modalidad EPJA) el abandono del nivel secundario de la modalidad común, considerando a “[...] la escuela como espacio social”, la “[...] complejidad que supone la experiencia escolar”¹⁴⁰ y evaluando el impacto que la pandemia COVID-19 tuvo en dicho espacio en convivencia con el lugar de la EPJA y su significado en cada período.

¹³⁹ *Ibíd.*

¹⁴⁰ Rocío Arrieta, “De pizarrones y celulares”, en *Educación de jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*, editado por María del Carmen Lorenzatti y María Alejandra Bowman (Río Cuarto: UniRío Editora, 2019), 161.

Referencias

Fuentes primarias:

Leyes, decretos y documentación institucional:

Nivel nacional:

- Dirección Nacional de Educación del Adulto, Argentina. *Resolución no. 1316/70 en Boletín Oficial de la República Argentina 27/07/1970*. Ciudad de Buenos Aires, 27 de julio de 1970.
- Congreso General Constituyente, Argentina. *Ley no. 24.430/94 en Boletín Oficial de la República Argentina 15/12/1994*. Ciudad de Buenos Aires, 15 de diciembre de 1994.
- Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. *Ley no.26.206/06 en Boletín Oficial de la República Argentina 28/12/2006*. Ciudad de Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.
- Congreso de la Nación Argentina, Argentina. *Ley no. 27.541/19 en Boletín Oficial de la República Argentina 21/12/2019*. Ciudad de Buenos Aires, 21 de diciembre de 2019.
- Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. *Resolución no.82/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 10/03/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 10 de marzo de 2020.
- Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. *Resolución no.103/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 12/03/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 12 de marzo de 2020.
- Poder Ejecutivo Nacional, Argentina. *Decreto de Necesidad y Urgencia no.260/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 12/03/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 12 de marzo de 2020.
- Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. *Resolución no.106/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 15/03/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 15 de marzo de 2020.
- Ministerio de Educación de la Nación, Argentina. *Resolución no.108/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 16/03/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 16 de marzo de 2020.
- Poder Ejecutivo Nacional, Argentina. *Decreto de Necesidad y Urgencia no.297/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 19/03/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 19 de marzo de 2020.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 363/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 15/05/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 15 de mayo de 2020.
- Poder Ejecutivo Nacional, Argentina. *Decreto de Necesidad y Urgencia no.520/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 07/06/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 07 de junio de 2020.
- Poder Ejecutivo Nacional, Argentina. *Decreto de Necesidad y Urgencia no.576/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 29/06/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 29 de junio de 2020.

- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 364/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 02/07/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 02 de julio de 2020.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 366/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 25/08/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 25 agosto de 2020.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 367/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 25/08/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 25 de agosto de 2020.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 368/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 25/08/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 25 de agosto de 2020.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 369/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 25/08/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 25 de agosto de 2020.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 370/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 09/10/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 09 de octubre de 2020.
- Poder Ejecutivo Nacional, Argentina. *Decreto de Necesidad y Urgencia no.875/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 07/11/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 07 de noviembre de 2020.
- Ministerio de Salud de la Nación, Argentina. *Resolución no. 2883/20 en Boletín Oficial de la República Argentina 29/12/2020*. Ciudad de Buenos Aires, 29 de diciembre de 2020.
- Poder Ejecutivo Nacional, Argentina. *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 67/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 12/02/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 12 de febrero de 2021.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 386/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 13/02/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 13 de febrero de 2021.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 387/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 13/02/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 13 de febrero de 2021.
- Poder Ejecutivo Nacional, Argentina. *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 235/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 08/04/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 08 de abril de 2021.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 394/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 04/05/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 04 de mayo de 2021.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 396/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 09/07/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 09 de julio de 2021.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 397/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 21/07/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 21 de julio de 2021.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 398/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 21/07/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 21 de julio de 2021.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 400/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 26/08/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 26 de agosto de 2021.
- Consejo Federal de Educación, Argentina. *Resolución no. 405/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 22/10/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 22 de octubre de 2021.
- Poder Ejecutivo Nacional, Argentina. *Decreto de Necesidad y Urgencia no. 867/21 en Boletín Oficial de la República Argentina 23/12/2021*. Ciudad de Buenos Aires, 23 de diciembre de 2021.

Nivel provincial

- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. *Ley no. 24.049/91 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires 06/12/1991*. Ciudad de Buenos Aires, 06 de diciembre de 1991.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no.6321/95 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires 07/12/1995*. La Plata, 07 de diciembre de 1995.
- Ministerio de Desarrollo Humano y Trabajo, Argentina. *Resolución no.547/03 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires 17/09/2003*. Ciudad de Buenos Aires, 17 de septiembre de 2003.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no.711/17 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires 21/09/2017*. La Plata, 21 de septiembre de 2017.
- Poder Ejecutivo Provincial. *Decreto no.132/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.726*. La Plata, 12 de marzo de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Resolución no.500/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.748*. La Plata, 13 de marzo de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Resolución no.554/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.729*. La Plata, 16 de marzo de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Resolución no.574/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.731*. La Plata, 18 de marzo de 2020.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria y Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. *Comunicación Conjunta no. 02/20 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires 06/04/2020*. La Plata, 06 de abril de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación. *Resolución no.759/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.746*. La Plata, 08 de abril de 2020.
- Dirección de Educación de Jóvenes, Argentina, Adultos y Adultos Mayores, Argentina. *Circular Técnica no. 01/20 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, abril de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no.854/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.753*. La Plata, 20 de abril de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no.935/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no. 28.763*. La Plata, 05 de mayo de 2020.
- Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina. *Circular Técnica no. 02/20 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, mayo de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no.1074/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.805*. La Plata, 06 de julio de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no.1791/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.866*. La Plata, 02 de octubre de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no.1872/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.871*. La Plata, 05 de octubre de 2020.

- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no.1819/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.869*. La Plata, 07 de octubre de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros y Ministerio de Salud, Argentina. *Resolución Conjunta no.1871/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.871*. La Plata, 09 de octubre de 2020.
- Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina. *Circular Técnica no. 03/20 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, octubre de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires y Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros. *Resolución Conjunta no.63/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.881*. La Plata, 26 de octubre de 2020.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria Dirección de Educación de Gestión Privada Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social Dirección de Educación Especial Dirección de Educación Artística Dirección de Educación Física, Argentina. *Circular Técnica Conjunta 01/20 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, noviembre de 2020.
- Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina. *Circular Técnica no. 04/20 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, noviembre de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no. 2815/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires 15/12/2020*. La Plata, 15 de diciembre de 2020.
- Ministerio de Desarrollo de la Comunidad y Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución Conjunta no. 2724/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.916*. La Plata, 17 de diciembre de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no. 2801/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.917*. La Plata, 18 de diciembre de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no. 2721/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.923*. La Plata, 29 de diciembre de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no. 3016/20 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.924*. La Plata, 30 de diciembre de 2020.
- Poder Ejecutivo Provincial. *Decreto no.40/21 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.949*. La Plata, 04 de febrero de 2021.
- Dirección General de Cultura y Educación y Subsecretaría de Educación, Argentina. *Comunicado no. 01/Febrero en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires 05/02/2021*. La Plata, 05 de febrero de 2021.

- Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores. *Comunicación no. 03/21 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, febrero de 2021.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no. 415/21 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.951*. La Plata, 08 de febrero de 2021.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no. 417/21 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.961*. La Plata, 24 de febrero de 2021.
- Ministerio de Salud, Dirección General de Cultura y Educación, Ministerio de Jefatura de Gabinete de Ministros, Argentina. *Resolución Conjunta no. 10/21 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.28.961*. La Plata, 24 de febrero de 2021.
- Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores, Argentina. *Comunicación no. 07/21 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, febrero de 2021.
- Dirección Provincial de Educación Técnico-Profesional y Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Disposición no. 01/21 en Sitio Web Oficial de la Dirección General de Cultura y Educación del Gobierno de la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, mayo de 2021.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Protocolo para el regreso seguro a clases presenciales en el Nivel Superior de Artística en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.079*. La Plata, 19 de agosto de 2021.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Resolución no. 2905/21 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.087*. La Plata, 31 de agosto de 2021.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Protocolo y orientaciones para el regreso presencial a los Centros de Educación Física 2021 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.087*. La Plata, 31 de agosto de 2021.
- Dirección General de Cultura y Educación, Argentina. *Comunicado Agosto 2021 en Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires no.29.087*. La Plata, 31 de agosto de 2021.

Fuentes secundarias:

- Arrieta, Rocío. “De pizarrones y celulares”. En *Educación de jóvenes y adultos: contribuciones de la investigación para pensar la práctica educativa*, editado por María del Carmen Lorenzatti y María Alejandra Bowman. Río Cuarto: UniRío Editora, 2019, 161.
- Arroyo, Mariela y Castro, Alejandra. “Aproximaciones a la regulación normativa sobre los procesos de escolarización en la escuela secundaria en contexto de pandemia en la Argentina. De cómo se intentó encauzar la irrupción de lo inédito”. *Revista Espacios en Blanco Serie indagaciones* Vol. 1: no. 33 (2023): 13-26.
- Blazih, Gladys. “Buscan conocer el impacto de la pandemia en la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos”. *UNNE medios*, Buenos Aires, 16 de septiembre de 2021. <https://medios.unne.edu.ar/2021/09/16/buscan-conocer-el-impacto-de-la-pandemia-en-la-modalidad-de-educacion-permanente-de-jovenes-y-adultos/>

- Buenfil Burgos, Rosa. “Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso”. *Revista Electrónica de Educación Sinéctica* No. 35 (2010): 1-17.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). “Panorama Social de América Latina, 2020”. Santiago, 16 de marzo, 2021, 1-262.
<https://www.cepal.org/es/publicaciones/46687-panorama-social-america-latina-2020>
- de Souza Santos, Boaventura. “El coronavirus y nuestra contemporaneidad”. En *Políticas, movimientos sociales y futuros en disputa en tiempos de pandemia*, editado por Breno Bringel Geoffrey Pleyers. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial, 2020, 35-40.
- Dirección de Educación de Adultos. “Propuesta de Diseño Curricular para el Nivel Secundario de Adultos”. Documento de trabajo. Dirección General de Cultura y Educación. Buenos Aires, 2019, 1-152.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Argentina: Editorial Siglo XXI, 1997.
- Finnegan, Florencia; González, Delia y Valencia, Daniela. “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ¿Un derecho que llega a todos?”. Documento de trabajo. Observatorio Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2021.
- Finnegan, Florencia y Montesinos, María Paula. “Panorama de la oferta educativa del Nivel Secundario de la Modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la Provincia de Buenos Aires”. Documento de trabajo. Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa, Ministerio de Educación, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2016.
- Garcés, Marina. “La evaluación, la otra Mirada (I)”. *Campus Educativo Ministerio de Educación de Santa Fe*, Santa Fe, 20 de mayo de 2020
<https://campuseducativo.santafe.edu.ar/la-evaluacion-la-otra-mirada/>
- Giovine, Renata y Martignoni, Liliana. *Políticas educativas e institucionales escolares en Argentina*. Buenos Aires: Editorial UNCPBA, 2010.
- Giovine, Renata y Suasnábar, Juan. “(Des)Construyendo caminos: propuestas para una análise política dos textos jurídicos educativos”. En *Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*, editado por César Pinto y María Lourdes Pinto de Almeida. Campinas: Editorial Mercado de letras, 2013, 193-228.
- Lorenzatti, María del Carmen. “Saberes y conocimiento acerca de la cultura escrita: un trabajo de maestros de jóvenes y adultos”. *Revista Interamericana de Educación de Adultos* [en línea] Vol. 28: No. 02 (2006): 205-206.
- _____. “Prácticas escolares de cultura escrita. Un estudio etnográfico con adultos de nula escolaridad”. En *Educación de Jóvenes y adultos: Políticas, instituciones y prácticas*, editado por Florencia Finnegan. Buenos Aires: Aique, 2012.
- Maidana, M. Victoria. “Políticas educativas y derecho a la educación en el nivel secundario de Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en la provincia de Buenos Aires durante la Pandemia Covid-19 (2020-2021)”. Tesis de pregrado en Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN), 2023.

- Meo, Analía; Dabenigno, Valeria; Austral Rosario y Romualdo, Vanesa. Ponencia. “Políticas educativas como ‘texto’ y ‘discurso’. Una perspectiva teórica para el estudio de las identidades laborales de los docentes en Escuelas de Reingreso”. IX Jornadas de Sociología. Buenos Aires, Argentina, 8 al 12 de agosto de 2011.
- Ohep, Oscar Matute. *Política Educativa. Curso de Capacitación y Actualización para Planificadores de la Educación. Programa de Formación de recursos Humanos en Gerencia Educativa*. Caracas: Cinterplan, 1993.
- Ruiz, Guillermo. “El derecho a la educación como objeto de estudio de la política educacional”. Ponencia. I Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa. II Seminario Internacional de Questões de Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, 6 y 7 de julio de 2015.
- _____. “Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado”. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* Vol. 9 (2020): 45-59.
- _____. *El derecho a la educación: definiciones, normativas y políticas públicas revisadas*. Ciudad de Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 2020.
- _____. “La educación ciudadana revisada: definiciones curriculares federales y adaptaciones provinciales”. En *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos (rlee) Nueva Época* Vol. 53: No. 02 (2023): 265–288.
- Sautu, Ruth. *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Editorial Lumiere, 2003.
- Southwell, Miriam. “Análisis político del discurso educativo o cómo hacemos cosas con palabras en educación”. En *La pregunta por lo social en América Latina en el siglo XXI. Abordajes desde la comunicación, la educación y la política*, editado por Mónica Eliana García Gil, Diego Mauricio Plazas Gil y Nicolás Arata Bogotá. Buenos Aires: Ediciones usta, 2020, 175-190.
- _____. “Análisis político del discurso y la investigación educativa o la insistencia sobre la desactivación de determinismos”. En *Bastidores da pesquisa em instituições educativas*, editado por de la Fare, M. [et al.]. Porto Alegre: EDIPUCRS: Universidad Nacional de la Plata, 2020, 79-100.
- Suasnábar, Juan Manuel y Ferreyro, Rocío. “De cuerpo presente: diálogos sobre la pandemia entre el teatro y la educación”. *El Cardo* No. 17 (2021): 105-120.
- Vasilachis de Gialdino, Irene. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A, 2006.
- Vassiliades, Alejandro. “Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa”. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires, 2012.

Segregación educativa y segmentación socioresidencial.

Reflexiones a partir de estudios de casos en Bahía Blanca (Argentina)

Segregation segmentation and socio-residential segmentation.

Reflections from cases studies in Bahía Blanca (Argentina)

Autores

 **Ignacio Fernandez Sallustio***
nachofsallustio@gmail.com 

 **Pablo Ariel Becher ‡**
pabloarielbecher@gmail.com 

* Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Sur, Argentina.

‡ Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias sociales. Becario Postdoctoral del Instituto de Humanidades y Ciencias Sociales CONICET, Argentina.

Resumen

Los procesos de segregación educativa tienen una importancia crucial y su abordaje constituye un factor relevante en relación a la diferenciación en el acceso y la permanencia en los circuitos educativos así como en la reproducción del propio sistema. El presente estudio coloca el foco en la segregación educativa en el Nivel Secundario de la ciudad de Bahía Blanca (Buenos Aires- Argentina) entre los años 2016 y 2019, específicamente sobre cinco casos de estudio que permiten caracterizar las trayectorias estudiantiles, las políticas educativas y los procesos socioeconómicos y espaciales de ese contexto en particular. Los instrumentos metodológicos utilizados fueron el análisis de datos estadísticos, el relevamiento crítico de documentos legales y una serie de entrevistas semiestructuradas a diversos actores de las comunidades educativas, seleccionados como informantes claves del periodo. Entre las conclusiones obtenidas se observa que la implementación de distintos programas y políticas públicas educativas incidieron levemente en la acentuación de la segregación educativa. A su vez, se observa una fuerte vinculación con la segregación socio-residencial y las acciones que pueden o no llevar adelante las distintas autoridades intermedias del Sistema Educativo de la provincia de Buenos Aires.

Palabras clave:

Bahía Blanca, Nivel secundario, Segregación Educativa, Segregación socio-residencial.

Key words:

Bahía Blanca, Educational Segregation, Secondary Level, Socio-residential Segregation.

Abstract

The processes of educational segregation are of crucial importance and their approach constitutes a relevant factor in relation to the differentiation in access and permanence in the educational circuits as well as in the reproduction of the system itself. This study focuses on educational segregation at the secondary level in the city of Bahía Blanca (Buenos Aires, Argentina) between 2016 and 2019, specifically on five case studies that allow characterizing student trajectories, educational policies and socioeconomic and spatial processes in this particular context. The methodological tools used were the analysis of statistical data, the critical survey of legal documents and a series of semi-structured interviews with various actors of the educational communities, selected as key informants of the period. Among the conclusions obtained, it can be observed that the implementation of different educational programs and public policies had a slight influence on the accentuation of educational segregation. In turn, these seem to be strongly linked to socio-residential segregation and the actions that may or may not be carried out by the different intermediate authorities of the Educational System of the province of Buenos Aires.



La presente investigación fue realizada durante los años 2021 y 2023, en el marco de una investigación más amplia impulsada por el Ignacio Fernández Sallustio, con las dificultades propias de la post-pandemia de Covid-19.

Agradecemos las lecturas críticas de los evaluadores del artículo, así como el acompañamiento permanente del Dr. Raúl Menghini de la Universidad Nacional del Sur.

Fundamentación del problema

El presente estudio se enfoca en una serie de casos específicos de segregación educativa en el nivel secundario en la ciudad de Bahía Blanca, durante el periodo comprendido entre 2016 y 2019. La elección de éste se vincula a la observación de un conjunto de variables y políticas públicas en materia educativa que se produjeron con el gobierno de la Coalición Cambiemos¹ en la provincia de Buenos Aires y que incidieron en la segregación educativa en un contexto de regresión económica y crisis social².

El trabajo se inscribe en la línea de investigación iniciada en Argentina a mediados de la década de 1980 referida a la temática de diferenciación en el acceso y permanencia en los circuitos educativos y su reproducción en el propio sistema. Esta problemática, se acentuó con las reformas llevadas adelante por el gobierno peronista de Carlos Menem (1989-1999), de corte neoliberal, caracterizado por un proceso de reestructuración del Estado. Las transformaciones impulsadas en esta década repercutieron en una mayor fragmentación del sistema educativo, con diferentes estructuras por provincias y una mayor exposición a los efectos de las crisis económicas y sociales³.

Durante los gobiernos de Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) se sancionaron varias leyes educativas, que apuntaron a mitigar los efectos de las políticas implementadas en la década de 1990, las cuales propiciaron un conjunto de cambios de importancia dentro del sistema educativo nacional, aunque se mantuvieron problemáticas estructurales entre las cuales el acceso y la permanencia escolar fueron las más relevantes⁴.

Con el gobierno nacional de Mauricio Macri y de María Eugenia Vidal en la provincia de Buenos Aires (2015-2019) se inauguró un periodo que consolidó la tendencia al desfinanciamiento y la descentralización de las políticas socioeducativas⁵. Además, no hubo cambios relevantes que permitieran revertir las

¹ “Cambiemos” fue una coalición política nacional de Argentina inscrita en 2015 para poder competir en las elecciones nacionales que se realizaron ese mismo año, a partir del acuerdo establecido entre la Coalición Cívica ARI, Propuesta Republicana, la Unión Cívica Radical y otras fuerzas políticas. Llevó como candidato presidencial a Mauricio Macri, quien ganó las elecciones internas y generales, asumiendo la presidencia de la Nación el 10 de diciembre de 2015.

² Paula Belloni y Francisco Cantamutto, *La economía política de Cambiemos: Ensayos sobre un nuevo ciclo neoliberal en la Argentina* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Batalla de Ideas, 2019).

³ Adriana Puiggrós, “La reforma de la educación: Camino a la fragmentación”, *Encrucijadas* No. 27 (2004).

⁴ Flavia Terigi, *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández Análisis* (Buenos Aires: Fundación Friedrich Ebert Stiftung, 2016).

⁵ Laura Rodríguez, “Cambiemos: la política educativa del macrismo”, *Question* No. 53 (2017): 95-105.

dificultades de acceso estudiantil ni una disminución en los niveles de desigualdad existente hacia el interior del sistema⁶.

En esta investigación se describe la distribución espacial de las escuelas secundarias estatales y la dinámica de la movilidad de la matrícula en el nivel secundario, entre los años 2016 y 2019, identificando el efecto de diversas políticas educativas y programas escolares en la ciudad de Bahía Blanca. El enfoque pone el lente sobre la perspectiva de los equipos directivos de escuelas secundarias estatales y de los funcionarios públicos como inspectores y consejeros escolares, por su importancia en la asignación de recursos y de reconocimiento de las matrículas escolares. No se toma como sujeto de estudio a las familias de los estudiantes y docentes – por ser un recorte específico – aunque se reconoce su importancia en las motivaciones y decisiones para acceder y permanecer en un establecimiento educativo.

La relevancia de este estudio está dada por el interés en generar conocimiento referido a la distribución y la dinámica de la matrícula en el nivel secundario y su relación con los procesos de segregación educativa en la ciudad de Bahía Blanca desde una perspectiva crítica que permita ponderar múltiples factores de análisis, entre los cuales resaltan las políticas públicas y el rol de los equipos directivos. Se comprende a la segregación educativa como una continuación de los procesos de segmentación y fragmentación en el sistema acentuados por la creciente y constante rotura del tejido social argentino⁷.

Asimismo, se hace referencia a una temática que ha sido poco estudiada a nivel local desde la perspectiva de las Ciencias de la Educación, pudiendo generar una serie de insumos necesarios para el análisis de las políticas públicas educativas y de derecho a la educación.

El artículo se divide en seis partes. En un primer apartado se introduce la problemática y los objetivos generales. En un segundo momento se especifica el enfoque teórico metodológico de investigación y en un tercero se coloca la investigación dentro de un estado de la cuestión concreto. Luego, en dos capítulos diferentes, se desatacan las principales políticas públicas y de programas específicos implementados en la ciudad, para en otro apartado discutir discuten los principales procesos de segregación educativa y espacial caso por caso. Por último, se presentan las principales conclusiones.

⁶ Myriam Feldfeber y Nora Gluz, “Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina”, *Revista Estado y Políticas Públicas* No. 13 (2020): 19-38.

⁷ Leandro Bottinelli, “Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina”, *Revista Sociedad* No. 37 (2017): 98- 107.

Enfoque teórico- metodológico de la investigación

Entre los conceptos teóricos más importantes utilizados a lo largo de esta investigación figuran los de segregación espacial⁸ y socio-residencial^{9,10}. La segregación espacial y la segregación socio-residencial pueden ser consideradas como condición anterior, en el plano urbano y social, a la segregación educativa. De esta forma, cobra importancia el contexto social en el cual están enmarcadas las escuelas. Para su análisis es importante la categoría de segregación espacial, definida como la distribución desigual de ciertos grupos sociales (de acuerdo con características étnicas, religiosas, socioeconómicas, etc.) al interior del espacio urbano¹¹. Este concepto puede relacionarse con la segregación socio-residencial en Bahía Blanca¹², la cual se vincula con la discriminación económica, cultural e institucional, en términos de desigualdad en los ingresos y acceso a la vivienda, teniendo esto como principal consecuencia la concentración desmedida de minorías desfavorecidas en determinadas zonas al interior las distintas áreas urbanas¹³.

En segundo lugar, se retoman los procesos de segmentación, fragmentación y segregación educativa, aludiendo en estos casos a los aportes mencionados de Cecilia Braslavsky¹⁴, Guillermina Tiramonti¹⁵ y Cecilia Veleda¹⁶. Para la primera autora, ha sido posible evidenciar procesos de diferenciación social hacia el interior

⁸ Jaques Brun, "Essai critique sur la notion de ségrégation et sur son usage en géographie", en *La ségrégation Dans la ville*, editado por Jacques Brun y Catherine Rhein (París: L'Harmattan, 1994), 21-58.

⁹ Cristina Calle Espinosa, Silvia London y Stella Pérez, "Migración, pobreza y segregación urbana en una ciudad intermedia como Bahía Blanca", *Revista Conflicto social* No.16 (2016): 34-59.

¹⁰ Belén Prieto, "Segregación socio-espacial urbana: Una mirada Geográfica utilizando Sistemas de Información Geográfica al caso de Bahía Blanca – Argentina", ponencia en XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Neuquén, Argentina, 23 de septiembre de 2011.

¹¹ Carmen Bernard, "Ségrégation et anthropologie, anthropologie de la ségrégation. Quelques éléments de réflexion", en *La ségrégation dans la ville: concepts et mesures*, editado por Jacques Brun y C. Rhein (París: L'Harmattan, 1994), 73- 84.

¹² Nidia Formiga, *La diferenciación socioespacial y los espacios subjetivos de los bahienses. Relación global-local en la estructuración del espacio urbano* (Tesis de doctorado en Geografía, Universidad Complutense de Madrid, 2000).

¹³ Alexandra López Martínez, "Segregación socioespacial bajo el nuevo modelo de ciudad en América Latina. Características, perspectivas e implicaciones", *Revista Hallazgos* Vol. 15: No. 30 (2018): 99-124.

¹⁴ Cecilia Braslavsky, *La discriminación educativa en Argentina* (Buenos Aires: Gel, 1985).

¹⁵ Guillermina Tiramonti, *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes de la escuela media* (Buenos Aires: Manantial, 2004).

¹⁶ Cecilia Veleda, "La segregación educativa en el conurbano bonaerense: construcción de una problemática", Documento de Trabajo n°32, Capital Federal, Escuela de educación, Universidad de San Andrés, 2009, 1- 35.

de las instituciones educativas. Es así que, para dar cuenta de esto, el concepto de segmentación educativa se comprende como la concentración de los estudiantes en distintos circuitos educativos según la posición socioeconómica de las familias, logrando un sistema educativo “segmentado y desarticulado”. Entrada la década de 1990, se retoma este concepto y se lo amplía para relacionarlo con la fragmentación educativa, a partir del cual afirma que este proceso hacia el interior de las escuelas se acentúa y deriva en circuitos cada vez más herméticos, inconexos y relativamente autónomos, donde pasar de uno a otro es cada vez más difícil. Estos dos conceptos, que se suceden en el tiempo, dan lugar al de segregación educativa, entendida como la separación, y posterior concentración, de los estudiantes en circuitos educativos diferenciados según su lugar de origen.

Se eligió un enfoque metodológico mixto y un diseño descriptivo aplicado a un estudio de casos múltiples, lo cual permite explorar la problemática de la segregación desde distintas variables y dimensiones¹⁷. Se seleccionó como unidades de análisis a cinco escuelas secundarias estatales de la ciudad de Bahía Blanca emplazadas en diferentes puntos geográficos del territorio urbano (céntrico y periférico). Esto permitió complementar el análisis general con la variación de la matrícula del nivel secundario en el periodo 2016-2019.

Los principales insumos cuantitativos para la realización de este trabajo se vincularon a los datos desagregados de la matrícula¹⁸ inicial y final de las escuelas seleccionadas, entre los años 2016 y 2019. Se examinó su variación, y la influencia del Estado provincial y otros agentes en torno a los procesos de segregación educativa a través del relevamiento de diferentes programas y acciones. Esta información fue solicitada a las autoridades pertinentes debido a la necesidad de comprender la problemática en profundidad.

Además, se desarrollaron entrevistas a integrantes de los equipos directivos de las 5 instituciones seleccionadas (4 mujeres y 3 hombres, todos ellos con una edad estimada de entre 40 y 60 años). La mismas estuvieron compuestas por las siguientes dimensiones de análisis: impacto de las distintas políticas y programas educativos y socioeducativos, la variación y composición de la matrícula de las escuelas, la relación entre las instituciones y la comunidad, el funcionamiento de distintos estamentos del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y de la ciudad de Bahía Blanca, entre otras.

La elección de las escuelas secundarias estatales fue posible a partir de ciertas características particulares como su ubicación, una determinada población

¹⁷ Peter Rule y Mitchell Vaughn, “A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research” *International Journal of Qualitative Methods* No. 6 (2015): 1-11.

¹⁸ Entendida como el registro de la cantidad de estudiantes que se inscriben en un año en una institución educativa. La misma está compuesta por la matrícula inicial y final.

estudiantil y, en algunos casos, un arraigo con el barrio. A fin de mantener la reserva acerca de las escuelas seleccionadas, se las identificará como A, B, C, D y E.

Breve estado de la cuestión

La segregación educativa es una problemática que tiene incidencia en la mayoría de los países del mundo. A nivel internacional, la segregación educativa responde a distintos factores, principalmente socioeconómicos, pero también culturales, raciales, migratorios y étnicos. En Europa, los estudios acerca de la misma se han enfocado principalmente en la incidencia de los factores socioeconómicos¹⁹.

En lo que respecta a Latinoamérica destacan cuatro dimensiones: en primer término, altos o muy altos niveles de segregación socioeconómica; en segundo término, pronunciadas diferencias hacia el interior del continente; en tercer término, la disparidad en lo que respecta a la variación de los indicadores de cada país en las últimas décadas; y, en cuarto término, una distribución desigual de los estudiantes entre los sectores de gestión pública y privada, pero también al interior de cada uno de estos circuitos, especialmente en el último²⁰. Asimismo, la segregación educativa adquiere una relevancia aún mayor en nuestro continente debido a la gran fragmentación socio-económica, cultural y simbólica que caracteriza a sus sociedades²¹. Estos procesos de ruptura de la trama social al interior de las escuelas dinamitan el rol del sistema educativo en tanto debe brindar las mismas oportunidades a todos los ciudadanos por igual sin importar la posición socioeconómica de sus familias de origen. La acentuación de la segregación educativa deviene en la generación y consolidación de los fenómenos de exclusión social.

A nivel local, desde una línea específica de la economía de la educación y los estudios sobre calidad y equidad educativa, se recalca que las condiciones socioeconómicas de origen constituyen diferencias lo suficientemente relevantes en lo que respecta al ingreso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes²², y, por otro lado, una serie de estudios sobre la relación entre

¹⁹ Stephen Jenkins, John Micklewright y Sylke Schnepf, *Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries?* (Southampton: University of Southampton, 2006).

²⁰ Natalia Krüger, “La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 27: No. 8 (2019): 2- 19.

²¹ Silvina Gvirtz y Jason Beech, “Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 22: No. 44 (2014): 1-24.

²² Natalia Krüger, María Ibáñez Martín, y María Formichella, “Elección escolar e inequidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri”, en *Los pilares del desarrollo económico. Salud, educación y empleo*, editado por Silvia London y Stella Pérez (Bahía Blanca: EdiUNS, 2016).

condiciones de infraestructura, restricción de la oferta educativa y derecho a la educación²³.

El debate respecto a la segregación educativa evidencia la tensión entre diversas posturas acerca de las causas y las dimensiones que la propician. Cristian Bellei²⁴ plantea la existencia de distintos factores tanto exógenos como endógenos. Con respecto a los primeros, advierten que la segregación educativa cobra relevancia debido a las continuas rupturas de la trama social y la creciente fragmentación socioeconómica que caracteriza a toda Latinoamérica. En lo que respecta a los segundos, Axel Rivas explica que la masificación del sistema educativo argentino en un contexto signado por el incremento de las desigualdades sociales propició los procesos de exclusión dentro del propio sistema²⁵. Otros autores postulan la existencia de otros factores, como la inclusión en condiciones de desigualdad²⁶.

Este estudio, que retoma algunas de las líneas de investigación anteriormente mencionadas, busca dar cuenta de las complejidades inherentes a la segregación educativa, como una problemática que articula distintas variables macrosociales en torno al espacio, políticas estatales y las relaciones socioeconómicas y de nivel microsocial como las decisiones de los equipos de dirección escolar y las acciones intrafamiliares.

El rol de las entidades estatales educativas en la segregación educativa

En materia educativa, la llegada del PRO al gobierno nacional estuvo a cargo de Esteban Bullrich (2015-2017) y Alejandro Finocchiaro (2017-2019). En ambas gestiones pueden identificarse dos factores principales: el recorte presupuestario y las actitudes confrontativas con los sindicatos docentes. La primera gestión buscó ser más propositiva mientras que la segunda se centró en profundizar las dos características previamente mencionadas²⁷. En este periodo existieron dos criterios que dieron forma a las políticas educativas: el recorte presupuestario y la meritocracia, acentuando el control hacia los docentes y las evaluaciones estandarizadas. El gobierno bonaerense de María Eugenia Vidal, y sus carteras

²³ María Gayone, Sonia Sapini y Valentina, “Dimensiones sobre el acceso al derecho a la educación en la población infantil”, *Revista nuestraAmérica*, Vol. 8: No. 15 (2020): 21- 33.

²⁴ Cristian Bellei, “El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena”, *Estudios Pedagógicos* Vol. 39: No.1 (2013): 325-345.

²⁵ Axel Rivas, *Radiografía de la educación argentina* (Buenos Aires: Fundación CIPPEC, 2010).

²⁶ Amartya Sen y Bernardo Kliksberg, *Primero la gente. Una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado* (Barcelona: Deusto, 2007)

²⁷ Emilia Di Piero, “Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019)”, *Foro de Educación* Vol. 19: No. 02 (2021): 115-139.

educativas conducidas por Alejandro Finocchiaro (2015- 2017) y luego por Gabriel Sanchez Zinny (2017- 2019), acentuaron las medidas educativas nacionales, e incorporaron programas del gobierno anterior como el programa de becas Progresar, el Plan Finalización de Estudios Primarios y Secundarios²⁸, y el Programa Conectar Igualdad²⁹. A nivel distrital se pueden mencionar dos programas que tuvieron relación con la segregación educativa, paliando levemente sus efectos más adversos. Por un lado, el Programa Escuelas promotoras y por el otro un avance en la infraestructura de salas maternas.

El programa Escuelas Promotoras fue una política del Ministerio de Educación que tuvo como finalidad promover transformaciones en la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria para que todos los estudiantes puedan completar sus estudios con los aprendizajes fundamentales para llevar adelante sus proyectos de vida. Se inició en la Provincia de Buenos Aires a partir de la Resolución N° 748/18, enmarcado en la Ley Nacional de Educación N° 26206, la Ley de Educación Provincial N° 13688 y la implementación de la Secundaria 2030.

El programa Escuelas promotoras propició un cambio de formato del nivel secundario incidiendo principalmente en el acompañamiento y seguimiento de las trayectorias educativas, el trabajo docente colegiado, estrategias de enseñanza en el marco de proyectos pedagógicos y evaluación en base a capacidades y rúbricas con el intento de superar la atomización disciplinar y la repitencia. Entre sus características sobresalientes fueron: el Trabajo Docente y la figura del PAT (Profesor Acompañante de Trayectorias), y el Aprendizaje Basado en Proyectos³⁰. Otro aspecto fueron los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ), una experiencia que buscó reescolarizar a adolescentes y jóvenes para terminar el ciclo básico. Respecto a esto una de las entrevistadas dice lo siguiente:

Esa es una política que se creó a partir del 2008 con Claudia Bracchi...yo con ella trabajé todo el periodo anterior y se crearon 90 CESAJ, que eran espacios para chicos que no habían terminado el Ciclo Básico, podrán terminarlo de forma acelerada...en mi gestión se transformó en aulas de aceleración, con la misma lógica, la normativa

²⁸ Florencia Finnegan y Cecilia Brunetto, "Acá hay un trabajo político: Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires", Ponencia, Jornadas de Sociología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina, 3 de diciembre de 2014.

²⁹ Martín Torres, "¿Innovan las innovaciones? Un análisis de Conectar Igualdad y Aprender Conectados", *Revista Hipertextos* Vol. 12: No. 7 (2019):120-138.

³⁰ Marcelo Krichesky, Rafael Gagiano y Julia Lucas, "Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019)", *RELAPAE* No. 14 (2021): 51-63.

de creación toma como antecedente los CESAJ, pasamos de 90 a algo así como 200, se duplicó y más porque en cada una de las escuelas donde había estudiantes con características se genera un aula de aceleración, lo único que sí se modificó es que en lugar de ser un espacio alejado de la escuela sería como un aula en la escuela... con el objetivo de acelerar esta trayectoria y que efectivamente después puedan pasar al cuarto año, entonces muchas veces después de la creación del aula de aceleración se crea el cuarto año en turno vespertino para recibir a los chicos que hayan terminado³¹.

En este mismo sentido, existió otro programa aplicado en la provincia de Buenos Aires y específicamente en el distrito de Bahía Blanca que fueron las Propuestas Alternativas de Secundaria Obligatoria (PASO) con una lógica similar a los *CESAJ*, en comunidades terapéuticas, para chicos de 15 a 17 años que no hubieran terminado el ciclo básico.

Además, la gestión de Vidal avanzó en la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas de educación común. Si bien existían propuestas anteriores, no había normativa; por lo tanto, en el año 2017 el Consejo Federal de Educación establece la obligación de incluir estudiantes con discapacidad, aprobando la normativa provincial, la 311, y además permitiendo la titulación de estos. En la ciudad de Bahía Blanca este proceso fue realizado en algunas escuelas³².

Cuando analizamos al estado en materia educativa resulta necesario comprender las formas en que interviene en el territorio. En este sentido, uno de los organismos estatales centrales en la organización educativa de la provincia de Buenos Aires ha sido la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) que generó consecuencias en la segregación educativa al establecer los criterios a partir de los que se regula la distribución de estudiantes y docentes en las escuelas de gestión estatal³³.

En lo que respecta a la distribución de estudiantes, la Ley Provincial de Educación n° 13.688/07³⁴ establece en su Capítulo II, art. n° 90 que “son los padres, madres o tutores quienes tienen la potestad de elegir para sus hijos o representados la institución que responda a sus convicciones educativas, pedagógicas, filosóficas, éticas o religiosas”. A partir de esta ley y su correspondiente a nivel nacional, la provincia de Buenos Aires dejó librada la elección de escuelas a las familias,

³¹ Entrevista realizada por Ignacio Fernández, a CC, ex Directora Provincial de Educación Secundaria, 18 de mayo de 2023, Bahía Blanca, Argentina. *Todas las entrevistas utilizadas en este documento fueron realizadas por Ignacio Fernández.

³² *ibíd.*

³³ Cecilia Veleda, “State regulation and educational segregation in the Province of Buenos Aires”, *Education Policy Analysis Archives* Vol. 22: No. 42 (2014).

³⁴ Provincia de Buenos Aires/ Legislatura provincial, Argentina. Ley Provincial de Educación n° 13.688 (La Plata, 2007).

limitando la intervención del Estado, manteniendo el criterio neoliberal de la Ley Federal de Educación. Por lo tanto, las decisiones que tomen las familias son fundamentales al momento de la distribución de los estudiantes. Sin embargo, existen criterios que pueden contribuir a la acentuación de los procesos de segregación educativa, como lo estipulado en el Decreto n° 257/05³⁵, según el cual la cantidad de estudiantes de una institución educativa determina la cantidad de cargos docentes de la misma a partir de la Plantas Orgánica Funcional (POF)³⁶.

Otro aspecto que debe ser tenido en cuenta es la categorización de las escuelas. El Estatuto del Docente de la provincia de Buenos Aires hace referencia a la clasificación de los establecimientos de enseñanza y estipula que la categoría de las mismas depende de varios factores, entre los que destaca la cantidad de matrícula. Este punto se emparenta con la distribución de docentes dentro del sistema. El Estatuto del Docente prevé la dotación de determinada cantidad y tipo de cargos docentes y auxiliares en función de la cantidad de alumnos por medio de actos públicos, con un criterio único y reglamentado de selección, si bien el puntaje acumulado y la antigüedad son factores tenidos en cuenta. Si bien no existen criterios de selección que puedan influir en la segregación educativa si existen determinados márgenes de autonomía, por ejemplo, si el acto público es para cubrir un cargo en una escuela periférica, el docente seleccionado puede rechazar la oferta prefiriendo una escuela céntrica por diversos motivos; por el contrario, también puede suceder que se elija la escuela periférica por el factor desfavorabilidad³⁷ que, sumado a determinada antigüedad puede decantar en un sueldo significativo. Por lo tanto, no habría razones fuera de la elección personal de cada docente de una escuela u otra escuela para afirmar que sea un factor que propicia la segregación educativa.

Sobre la cuestión de vacantes, el Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires³⁸ especifica en el artículo n° 130 un conjunto de prioridades en la asignación de las mismas, donde destacan la continuidad de la articulación pedagógica, hermanos de estudiantes regulares y la cercanía del domicilio. Al mismo tiempo el artículo n° 131 estipula que las

³⁵ Provincia de Buenos Aires/ Legislatura provincial, Argentina. Decreto n° 257 (La Plata, 2005).

³⁶ La Planta Orgánica Funcional (POF) es el conjunto de cargos, horas cátedra y módulos asignados legal y presupuestariamente a cada uno de los establecimientos educativos. Esta planta es regulada por la Resolución 333/09 de la Dirección General de Escuelas (Provincia de Buenos Aires, Argentina) en la que se establecen las pautas para su confección.

³⁷ La desfavorabilidad es una de las clasificaciones de los establecimientos de enseñanza en función de su ubicación y/o dificultades de acceso. Tanto la ubicación como las dificultades de acceso generan condiciones de trabajo diferenciales para los docentes, por ello reciben una bonificación según la escala de desfavorabilidad (de I a V).

³⁸ Provincia de Buenos Aires/ Legislatura provincial, Argentina. Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires (La Plata, 2007).

autoridades de la escuela donde ya no hayan vacantes deberán elevar una lista con los mismos al órgano distrital que defina la DGCyE. El artículo n° 3 de la Resolución 587/11 sobre Régimen Académico del Nivel Secundario³⁹ establece que la reorganización de los estudiantes inscriptos que no hayan accedido a vacantes dependerá de las Jefaturas Distritales, con intervención de los Inspectores Jefes Distritales e Inspectores de enseñanza. Esta situación podría dar pie a determinadas discrecionalidades que incentiven, o no, la diferenciación de matrícula entre escuelas favoreciendo la existencia de procesos de segregación educativa. En este sentido, podría decirse que por más que la normativa existe y es clara, en muchas ocasiones tiene lugar un “amplio margen” de acción por parte de muchos equipos directivos. Respecto a esto una de las entrevistadas dijo:

En realidad no es un tema de autonomía sino que hago lo que quiero hasta que depende de la decisión de algún supervisor (...) hubo situaciones que no pueden suceder, como en el tema de vacantes, normativas sobre la repitencia, donde la escuela no puede desentenderse, la autoridad de ese momento, tanto en el tema de vacantes como en el tema de la normativa, donde según dependa, la escuela puede desentenderse de las distintas situaciones que son de incumbencia directa de la institución, y que a veces hasta que no toma intervención el inspector no se modifican (Entrevista a CC, ex Directora Provincial de Educación Secundaria, 18 de mayo de 2023).

En lo que respecta a los cuerpos de Inspección, su rol es fundamental debido a que son quienes aplican las políticas públicas educativas, sin embargo, su función ha sufrido variaciones a lo largo del siglo XX que ha mermado en cierto punto su capacidad de incidencia⁴⁰. Asimismo, los inspectores:

Son gestión intermedia entre la gestión central y la gestión de las escuelas y deberían ser garantes de que no existiera ninguno de esos medios de segregación...los inspectores de escuelas secundarias, en la provincia de Buenos Aires, tienen una doble dependencia: dependen pedagógicamente de la Dirección Provincial de Educación Secundaria...y, en cuanto a la gestión...de la Dirección Provincial de Inspección General⁴¹ (Entrevista a

³⁹ Provincia de Buenos Aires/ Legislatura provincial, Argentina. Reglamento Académico del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires (La Plata, 2005).

⁴⁰ Mariano Legarralde, “Inspectores”, en *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, editado por Fiorucci Flavia y José Bustamante Vismara (Buenos Aires: UNIPE, 2019), 203-206.

⁴¹ Entrevista realizada por Ignacio Fernández a CC, ex Directora Provincial de Educación Secundaria, 18 de mayo de 2023, Bahía Blanca, Argentina.

Una función importante para destacar de los inspectores tiene que ver con el asesoramiento a los equipos directivos en lo referente al desarrollo y aplicación de los Proyecto Educativo Institucional (PEI) que son planificaciones relacionadas a la dimensión pedagógica, administrativa y socio-comunitaria de las escuelas el cual “debería ser elaborado en conjunto con la comunidad”⁴². Asimismo, según lo estipulado en el Marco General del Régimen Académico para la Educación Secundaria los cuerpos de inspección tienen la facultad de difundir las ofertas educativas y las vacantes existentes en sus correspondientes distritos y deben facilitar la relocalización de aquellos estudiantes que no hayan logrado acceder con el fin de garantizar su escolarización.

En lo que respecta a la distribución de los estudiantes entre las escuelas, los inspectores intervienen en caso de conflicto principalmente, ligados a excedente de matrícula o reclamos de familias, pero al mismo tiempo tienen facultades que les permiten fusionar cursos o cerrar secciones en base a la cantidad de matrícula de una determinada escuela según lo estipulado anualmente en las mesas POF. Por lo tanto, su rol se podría considerar predominante en este sentido, en la medida que tengan o no justificación para hacerlo.

Por último, otro organismo estatal para abordar este tema es el Consejo Escolar (CE)⁴³. A partir de entrevistas con funcionarios públicos que fueron parte de este cuerpo en el periodo 2016-2019, fue posible abordar algunas cuestiones propias de su rol local. Una de las funciones principales se refiere a generar soluciones a las demandas en infraestructura, a partir de listados establecidos por órdenes de prioridad. El CE jugó un papel central en la mayor o menor dotación de mobiliario y la priorización de ciertas instituciones sobre otras, habilitando que puedan existir diferencias entre las mismas con eventuales diferencias en el acceso y permanencia de escolares.

Otro factor a tener en cuenta es la incidencia que pueden tener los municipios. Si bien la educación es una competencia provincial y los Consejos Escolares tienen sus propios fondos dependientes de la DGCyE, a partir del 2012 se avanzó en la transferencia del Fondo Educativo⁴⁴ a los 135 municipios de la Provincia de Buenos Aires, con resultados distintos, entendiendo que a nivel local puede ser considerada

⁴² *Ibíd.*

⁴³ Silvina Gvirtz y Gustavo Dufour, *El rol de los niveles intermedios en el gobierno de la educación: su incidencia sobre la equidad. Un estudio exploratorio sobre Argentina, Colombia, Chile y Perú* (Buenos Aires: Proyecto U. de San Andrés - Ford, 2006).

⁴⁴ El fondo educativo fue creado en 2012, producto de diversos impuestos provinciales, y luego administrado por una mesa de organizaciones estatales y privadas a nivel local, entre las cuales sobresalía el Municipio.

como “un avance en la descentralización, pero dejando la elección de las prioridades en manos del ejecutivo municipal”⁴⁵.

En síntesis, estos programas implementados en el periodo analizado tuvieron un impacto menor al esperado y como veremos en los casos de estudio la segregación educativa se mantuvo. La intervención estatal de los tres organismos intermedios fue clave para el insumo de determinados recursos para infraestructura que no lograron generar un incremento de la matrícula en las escuelas seleccionadas para este estudio, aunque si propiciaron cierto acompañamiento a las políticas institucionales de los equipos directivos.

Estudios de casos: análisis y principales resultados

La ciudad de Bahía Blanca es un centro urbano intermedio, ubicado geográficamente en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, sobre la costa Atlántica, con una población de 335.190 habitantes, según los datos provisorios del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (INDEC) del año 2022. Es, además, la ciudad cabecera del partido homónimo. En materia educativa cuenta con más de 500 establecimientos escolares (públicos y privados).

Algunos datos estadísticos de la investigadora Belén Prieto que se verifican en el censo poblacional del 2001 sobre segregación socioespacial se pueden resumir en lo siguiente: una mayor densidad poblacional se localiza en el centro con altas concentración de actividades urbanas (154,3 a 267,21 hab./ha.) y en ciertos barrios de la periferia en coincidencia con conjuntos habitacionales, lo que puede indicar un patrón definido donde la densidad va disminuyendo en forma progresiva hacia la periferia de la planta urbana en correspondencia con espacios menos poblados. En la periferia además se consolidan procesos de precariedad sociohabitacional, con bajo nivel socio profesional y dependencia demográfica con situaciones de pobreza alrededor de un porcentaje del 20%⁴⁶.

En la ciudad de Bahía Blanca, las zonas en las que se evidencia una mayor concentración de situaciones de mayor privación en las condiciones de vida de sus habitantes corresponden a los sectores del sur, sudoeste y oeste de la ciudad, además de algunas otras áreas de asentamientos carenciados. En cambio, las zonas que registran las mejores condiciones de habitabilidad de los hogares se encuentran, en su mayoría, en las zonas del micro y macro centro de la ciudad, así como en algunas zonas periféricas que corresponden a barrios de carácter residencial.

⁴⁵ Entrevista realizada por Ignacio Fernández a RA, Consejero Escolar, 24 de mayo de 2023, Bahía Blanca, Argentina.

⁴⁶ Belén Prieto, “Segregación socio-espacial urbana”, 2011.

Las escuelas seleccionadas comparten determinadas características entre las que destacan: el tipo de ubicación en la que están emplazadas, su población estudiantil, su dependencia funcional con la Dirección Provincial de Educación Secundaria y, en algunos casos, un arraigamiento con el barrio en el que se encuentran. Las zonas bajas estudio corresponden en su mayoría a zonas vulnerables, exceptuando dos que se encuentran emplazadas en núcleos barriales bien establecidos.

La Escuela Secundaria “A” se encuentra en Villa Bordeu. Es una institución pública de gestión estatal de ámbito urbano, de tercera categoría y con un grado de desfavorabilidad por ser zona rural. Cuenta con jornada simple en turno tarde, con una oferta de educación común en 6 secciones. Asimismo, desde su fundación tiene una única orientación de ciencias naturales. La matrícula está compuesta principalmente por estudiantes del barrio, pero también provenientes de otros como pueden ser Los Chañares, Don Ramiro, Villa Nocito o Tierras Argentinas, además de los sectores que bordean la ruta provincial n° 35, la mayoría de los mismos asisten caminando o por medio de colectivos.

Respecto a la condición socioeconómica de los estudiantes, la mayoría proviene de familias en condición de pobreza. La escuela tiene servicio de merienda reforzada y la lesión de derechos es afrontada principalmente por medio del equipo de orientación escolar que atiende cada caso de manera particular y articula con distintas entidades dependiendo el caso, principalmente el servicio local, la unidad sanitaria o diversas organizaciones como puede ser la Casa Nido (Centro de Asistencia y Prevención de la Violencia Familiar en Bahía Blanca). En caso de ser situaciones que superen las herramientas disponibles en la escuela, pasa a nivel distrital.

En esta escuela se verifica otra cuestión vinculada a la segmentación socioespacial y está relacionada con la distancia que deben recorrer muchos estudiantes de zonas vulnerables es un factor que influye en el aumento estadístico del ausentismo y la repitencia⁴⁷. Esta situación se traduce en la existencia de circuitos educativos diferenciados, donde es casi imposible pasar de uno a otro porque la misma escuela comienza a tener actitudes que llegan a ser expulsivas, concentrando algunos estudiantes de clases sociales distintas, con contextos, posibilidades y necesidades distintas. Las instituciones educativas virtualmente refuerzan las desigualdades precedentes porque las diferencias socioeconómicas se traducen en diferencias materiales.

⁴⁷ Valentina Viego y Monserrat Gayone, “El camino a la escuela: distancias entre hogares y unidades educativas en distintos estratos sociales”, *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación* No. 18 (2023): 93-109.

En lo que respecta al PEI, la institución apunta principalmente a trabajar lo relacionado a las habilidades blandas de los estudiantes para darle la mayor cantidad posible de herramientas para afrontar los estudios del nivel superior. En este sentido:

Esta escuela tiene una historia muy nueva de alumnos egresados que ingresan en los estudios superiores, antes los chicos salían y se iban a trabajar, hará 4 años que están ingresando a la universidad, entonces estamos trabajando en tareas que tienen que ver con la comprensión lectora, con la escritura y con la lógica matemática⁴⁸.

Asimismo, la escuela trabaja de manera articula con una escuela primaria y con un jardín de infantes entendiendo que son estudiantes que eventualmente llegarían a la institución. Estos proyectos de articulación pueden ser entendidos como iniciativas que buscan reforzar y promover la continuidad en las trayectorias educativas y el reforzamiento de la identidad de la escuela con el barrio en el cual está enmarcada, por medio de políticas públicas anteriormente mencionadas.

La matrícula de la institución a lo largo del periodo analizado se ha mantenido relativamente estable. Es evidente que el crecimiento ha sido sostenido, pasando de un número inicial de 74 estudiantes en 2016 a 101 a finales de 2019. Salvo en 2018 que la matrícula descendió levemente, el crecimiento ha sido constante. Otro aspecto a destacar tiene que ver con que, salvo en el año 2019, la matrícula inicial siempre ha sido superior a la final.

Un dato no menor que debe ser tenido en cuenta es que en el periodo 2016-2019 la institución tenía un alto nivel de repitencia y abandono, en este sentido “...hace unos años que empezó a bajar, [...] teníamos un alto nivel de repitencia y de abandono, sobre todo, después se fue mejorando y después vino la pandemia, ahí se evidencio un poco más la deserción...”⁴⁹.

En lo referente a la influencia de determinadas políticas educativas aplicadas en la gestión Vidal no se hace referencia a un impacto significativo en la escuela. Si, en cambio, se destaca que la institución fue considerada en el periodo como escuela semi-rural sin ser parte de esa denominación.

La Escuela Secundaria “B” está emplazada en el Barrio Patagonia, en la delegación Centro. Es una institución pública de gestión estatal, de ámbito urbano. La institución cuenta en el Ciclo Superior con las orientaciones de Comunicación, Economía y Administración, y Artes Visuales. Históricamente, la escuela desde su creación tuvo su fuerte en la modalidad de economía. Además, siempre existieron dificultades respecto a los turnos porque en su mayoría los estudiantes buscaban el

⁴⁸ Entrevista realizada por Ignacio Fernández a CA, directora de escuela, 1 de diciembre de 2022, Bahía Blanca, Argentina.

⁴⁹ *Ibíd.*

turno mañana sin importar la orientación. Un aspecto importante por resaltar es que se decidió abrir una nueva orientación en el turno tarde, siendo uno de los fundamentos la variación en la matrícula.

En lo referente a la composición del estudiantado principalmente provienen de barrios aledaños al Patagonia, destacando Millamapu y El Nacional. Además, la escuela también recibe estudiantes de Aldea Romana y Harding Green. Asimismo, se destaca que asisten "...algunos chicos del centro por la orientación, a la tarde, o porque fracasaron en escuelas privadas o en otras escuelas..."⁵⁰. Se puede afirmar que la composición de la matrícula principalmente está dada por estudiantes que provienen de familias de clase media y clase media baja.

Respecto a la variación de la matrícula en el período considerado, el equipo directivo hace referencia a que los factores son principalmente mudanzas, es decir, estudiantes que se van de los barrios aledaños; por no haber cupo en el turno mañana y decisiones de orden familiar, principalmente estudiantes con conflictos. Por otro lado, el equipo directivo no reconoce influencia de programas y políticas públicas en las variaciones de la matrícula a lo largo del periodo analizado.

La escuela cuenta con 18 secciones y, en el periodo estudiado, pasó de tener 352 estudiantes inscriptos a principios de 2016 a tener 382 a fines de 2019; por lo tanto, la matrícula ha aumentado teniendo un pico máximo en 2017 para luego disminuir en 2018 y aumentar en 2019. Además, en la comparación año por año, la matrícula final siempre es superior a la matrícula inicial.

Otra de las escuelas estudiadas es el caso C. Esta institución se encuentra ubicada en el barrio Tiro Federal, perteneciente a la Delegación de las Villas de la ciudad de Bahía Blanca. Es una institución de ámbito urbano y su conformación se dio en el año 2016. Actualmente, la escuela cuenta con una oferta de educación común de 40 secciones, distribuidas en tres turnos: mañana, tarde y vespertino.

En lo que respecta al PEI (Proyecto Educativo Institucional) el equipo directivo resalta:

Los rasgos salientes de la escuela tienen que ver principalmente con el desafío de formar en valores y otorgar una formación integral. Además existe un trabajo en conjunto con instituciones del barrio como puede ser el caso del CPA de calle Necochea, abordando principalmente temas vinculados a la salud mental, la violencia institucional o las adicciones. Antes del cambio de autoridades del CPA la vinculación consistía principalmente en charlas. Además, hace 2 años se trabaja con la educación ambiental como eje nodal. Hace más de 6 años se trabaja la ESI con docentes y

⁵⁰ Entrevista realizada por Ignacio Fernández a GD, director de la Escuela Secundaria "B", 6 de octubre de 2022, Bahía Blanca, Argentina.

estudiantes, y hace 4 años tienen lugar jornadas institucionales para que el cuerpo docente pueda incorporar la ESI a sus prácticas docentes⁵¹.

En la entrevista realizada con el equipo directivo se mencionó que la institución recibe estudiantes que en muchos casos vienen de escuelas privadas, atribuyendo como una de las principales causas la imposibilidad de sentirse alojados en otras instituciones, no solo por factores de orden económicos sino también por la heterogeneidad o el género, entre otras razones. Además, los estudiantes en su mayoría provienen de zonas aledañas, principalmente Villa Mitre, 9 de noviembre y Tiro Federal, entre otros. También asisten muchos estudiantes de barrios lejanos que en su mayoría vivían cerca y se mudaron prefiriendo continuar en la institución.

La escuela cuenta con cuatro orientaciones en el Ciclo Superior distribuidas entre los turnos mañana, tarde y vespertino: economía y administración, ciencias naturales, ciencias sociales y artes visuales. Un punto importante a destacar es que la matrícula entre las mismas no es fija sino que varía año a año.

Este es un caso donde se verifica como las escuelas públicas de gestión estatal comienzan a homogeneizar sus respectivas poblaciones y, al mismo tiempo, evidencia una tendencia de las familias con mayores recursos que buscan otras escuelas, principalmente públicas de gestión estatal céntrica o escuelas privadas. En la medida en que la ciudad comienza a segregarse en términos residenciales los estudiantes tienden a asistir a las instituciones educativas más cercanas a sus hogares, más aun teniendo en cuenta las dificultades de acceder a distintos medios de transporte para trasladarse a otras zonas de la ciudad, dejando esa posibilidad a unos pocos que sí pueden acceder a los mismos, por ejemplo, que la familia cuente con un auto a su disposición o tengan trabajos en el centro de la ciudad. Este fenómeno, que se denomina como selección de doble vía⁵², hace referencia a una elección mutua por parte de las familias y las escuelas, donde las primeras tienden a elegir a las escuelas que más coinciden con sus ideales y las segundas pretenden seleccionar a aquellos estudiantes que provienen de familias que tienen un determinado capital cultural, social, económico y simbólico.

Otro aspecto a tener en cuenta es que el equipo directivo no cree que la variación de la matrícula en el periodo estudiado haya tenido relación con las políticas y programas educativos implementados por el gobierno de María Eugenia Vidal. En este sentido, "...No hubo impacto vinculado a las políticas y programas que tuvieron

51 Entrevista realizada por Ignacio Fernández a ML, Directora de la Escuela Secundaria "C", 27 de octubre de 2022, Bahía Blanca, Argentina.

52 Guillermina Tiramonti y Sandra Ziegler, *La Educación de las Elites. Aspiraciones, Estrategias y Oportunidades* (Buenos Aires: Paidós, 2008).

lugar entre 2015 y 2019. Se atribuye la incidencia principalmente a los lazos propios de la institución...”⁵³.

Respecto a la totalidad de la matrícula de la institución en el periodo analizado se evidencia un aumento de esta, pasando de un número inicial de 663 en 2016 a 743 en 2019. El crecimiento fue constante y sostenido a pesar de haber disminuido brevemente en los años 2017 y 2018, teniendo los mayores números de estudiantes a finales del ciclo lectivo 2019. Asimismo, puede evidenciarse que la matrícula inicial, salvo en el año 2018, siempre ha sido superior a la final.

La Escuela Secundaria “D” es una institución de gestión estatal que se encuentra ubicada en el barrio Villa Libre del Sur, en la delegación de Las Villas, perteneciente a la ciudad de Bahía Blanca. El tipo de jornada de la escuela es simple, tiene una oferta de educación común y turnos mañana, tarde y vespertino.

La institución cuenta en el Ciclo Superior con 3 orientaciones: ciencias naturales, ciencias sociales y economía y administración. Respecto a su composición destaca una mayoría proveniente de barrios aledaños pero también de Harding Green y de la periferia del barrio Villa Libre Sur, en el cual se encuentra la escuela, y también estudiantes que viven en el centro de la ciudad o de barrios más lejanos. Respecto a esto quienes asisten desde zonas más lejanas principalmente lo hacen en colectivo: “...acá en calle Láñez hay paradas de colectivos que vienen de toda la ciudad...”⁵⁴.

En lo referido al impacto de las políticas públicas y los programas educativos de la gestión Vidal, no se reconocen grandes impactos; si, en cambio, se advierte la importancia dada a la infraestructura.

En lo que respecta a la matrícula, no ha sufrido grandes variaciones en el periodo estudiando. Asimismo, puede destacarse que la matrícula inicial siempre ha sido superior a la matrícula final, es decir que en general son más los estudiantes que comienzan el ciclo lectivo que los que lo finalizan, notándose una disparidad mayor en el año 2019 en el cual la matrícula comenzó siendo de 589 y terminó con 524 estudiantes.

La Escuela Secundaria “E” en la delegación Noroeste de la ciudad de Bahía Blanca. Respecto a la variación de la matrícula, el equipo directivo plantea que existe cierta fluctuación principalmente debido a que la misma está compuesta generalmente por estudiantes de clase baja y clase media baja por lo que debido a cuestiones laborales o de organización familiar deban mudarse a lo largo del año lectivo, por lo cual no terminan el secundario en la institución, e incluso suele suceder que algunos estudiantes que comienzan primer año no terminen su

⁵³ Entrevista a ML, Directora de la Escuela Secundaria “C”, 27 de octubre de 2022, Bahía Blanca, Argentina.

⁵⁴ Entrevista realizada por Ignacio Fernández a GA, directivo de escuela, 18 de noviembre de 2022, Bahía Blanca, Argentina.

escolarización en la escuela. También puede decirse que la escuela es receptora de una matrícula que principalmente proviene de los barrios más cercanos y respecto a los medios para llegar destacan principalmente son por medio de los padres -en automóvil-, en bicicleta, caminando y algunos pocos en colectivo. El crecimiento de la matrícula en el periodo analizado ha sido sostenido logrando pasar de una matrícula inicial de 372 estudiantes en el año 2016 a una matrícula final de 397 en el año 2019. Un aspecto para destacar es que, por más que la variación es mínima, la matrícula inicial siempre ha superado a la matrícula final de cada año.

En lo referente a las orientaciones del Ciclo Superior, la escuela cuenta con economía y administración, artes visuales y ciencias sociales. Esto no siempre fue así, sino que las orientaciones fueron cambiando. En este sentido, el equipo directivo argumenta que: “estos cambios de orientación tuvieron que ver con que se daba poca matrícula en el turno tarde y se observó que economía era la orientación menos elegida, entonces se buscó una orientación que pudiera tener un poco de mejor respuesta de lo que fue la comunidad”⁵⁵.

Además, afirman que la respuesta a esta decisión fue buena pero que generalmente las escuelas son elegidas principalmente por el turno y no por las orientaciones ofrecidas, teniendo más demanda el turno mañana.

Sobre el impacto de los programas y políticas educativas aplicadas en la gestión de Vidal, no se reconoce ninguna repercusión específica. En cambio, sí en la implementación de determinado tipo de ayudas, principalmente el denominado “Plan de Mejoras Institucionales”; es decir paquetes de horas-módulos destinados a docentes para facilitar el acompañamiento en el fortalecimiento de las trayectorias educativas, que no tuvo impacto directo en la variación de la matrícula, pero sí indirecto. Esto principalmente porque sirvió en un sentido puramente pedagógico, mermando la repitencia y logrando un acompañamiento a aquellos estudiantes que habían discontinuado sus trayectorias educativas

Asimismo, se destacan las inversiones en infraestructura por parte del gobierno municipal por medio del fondo educativo:

Lo que más nos afectó es en el tema de infraestructura, nosotros acá en el 2017 fue cuando se hace la obra de remodelación y acondicionamiento del edificio...eso se estaba pidiendo desde hacía mucho tiempo y, te estoy diciendo una cuestión histórica porque acá hay problemas estructurales desde ese año 2000 que se inaugura la escuela ,tuvo varias falencias edilicias durante ese tiempo, y cuando yo asumo la dirección en septiembre de 2016 vuelvo a hacer un pedido y después con fondos municipales se logra hacer la obra, en 2017, más o menos mayo/junio, ahí arrancó⁵⁶.

⁵⁵ Entrevista a FR, Director de la Escuela Secundaria “E”, 16 de noviembre de 2022, Bahía Blanca, Argentina.

⁵⁶ *ibid.*

Además, a partir de las entrevistas realizadas surge que en el periodo analizado en esta investigación la escuela presentaba sobre-edad⁵⁷ en la matrícula, principalmente en el ciclo superior. En la institución confluyen muchos estudiantes con trayectorias educativas discontinuas que llegan al último año con una edad superior a 18 años, frente a lo que no existen líneas de acción, haciendo que repercuta en el desgranamiento⁵⁸ de la matrícula y convirtiendo la deserción en un factor a trabajar. En este sentido, desde la institución reconocen la importancia de trabajar de manera articulada con el equipo de orientación, psicología y con el servicio local. Asimismo, el equipo directivo reconoce que en su gestión se comenzó a trabajar en un cambio de mirada referente al PEI. Antes de esto estaba enfocado principalmente a trabajar la matrícula pero las condiciones de aprendizaje no eran las mejores. Es a partir de esto que se comienza a trabajar con las familias y con los estudiantes preparando a estos últimos para la salida laboral, la vida ciudadana, la conservación del propio espacio y como conservar el espacio público en general. También se reconoce que las condiciones edilicias de la institución no eran las mejores:

Esta era una escuela que estaba muy destruida, que eran arreglos que se hacían en un aula y duraban 15 días porque los rompen, había mucho vandalismo, y bueno fuimos trabajando en esto, un sentido de pertenencia por la escuela, implementamos distintas jornadas, se han hecho jornadas de limpieza, de conservación, después implementamos una muestra institucional que todos los años en el mes de noviembre se hace una muestra con todos los trabajos que se han ido haciendo y bueno, logramos que vinieran medios de comunicación, que tuviera repercusión a nivel ciudad, y eso que los chicos empezaran a verse ellos mismo desde otra perspectiva⁵⁹.

Como se dijo previamente, la escuela está ubicada en el barrio Noroeste, más precisamente en un sector del mismo con determinadas características que lo hacen complejo: "...tenemos la plaza que está acá atrás... que durante muchos años fue un lugar de mucha conflictividad, mucho delito, mucha cuestión muy, muy compleja y entonces, bueno, la escuela salía siempre en las noticias porque había pasado algo en la plaza, o porque habían entrado a robar, o porque habían vandalizado el edificio..."⁶⁰.

⁵⁷ Entendida como el desfasaje entre la edad cronológica del estudiante y la edad escolar, es decir cuando la primera está por encima de la segunda. La edad escolar "preferible" está determinada por el propio sistema educativo y la sobre-edad existe a partir de un año o más de diferencia.

⁵⁸ Apreciación de la pérdida de matrícula que ocurre en el transcurso de una cohorte determinada.

⁵⁹ Entrevista a FR, Director de la Escuela Secundaria "E", 16 de noviembre de 2022, Bahía Blanca, Argentina.

⁶⁰ *ibíd.*

A partir de detectar esta situación, el equipo directivo planteó en el PEI el fortalecimiento del sentido de pertenencia de la escuela con el barrio, lo cual repercutió en la llegada de nuevos estudiantes, muchos del propio barrio, y eventualmente el aumento de la matrícula y en pasar de cerrar secciones a crearlas. Esto además puede ser visto como una consecuencia positiva de la aplicación del PEI porque en palabras del propio director:

Se dió mucha gente que en el barrio empezó a elegir la escuela, porque se daban los casos de gente que vivía en el barrio, acá a dos, tres cuadras y se iban a escuelas del centro porque consideraban que acá no era el lugar que quieren para sus hijos, escuelas céntricas no privadas, en general el que elige privadas las sigue eligiendo, acá se dio mucho de chicos que estaban en otras escuelas de gestión pública⁶¹.

El análisis realizado en este apartado respecto a las distintas escuelas secundarias seleccionadas permite lograr un acercamiento a sus distintas realidades, así como también al posible impacto de determinadas políticas públicas educativas y la inversión en infraestructura destacada por algunos de los directivos entrevistados. Además, permitió conocer la dinámica de la movilidad de la matrícula en distintas zonas de la ciudad y diversos factores de elección por parte de las familias de los estudiantes.

Conclusiones

La segmentación socio-residencial y, eventualmente, la segregación educativa, generan diferencias en el acceso a la educación y las oportunidades de aprendizaje de cada estudiante, principalmente porque la composición de la matrícula de las escuelas refleja en gran medida las condiciones socioeconómicas de las zonas circundantes. La escuela es parte de un contexto donde la rotura del tejido social repercute en los procesos de diferenciación al interior del sistema educativo.

Uno de los primeros resultados es que las instituciones educativas abordadas se encuentran emplazadas en diferentes zonas de la ciudad, por lo cual sus respectivas matrículas están compuestas mayormente por estudiantes de los barrios más cercanos y, en algunos casos, por aquellos que viven en zonas lejanas (aunque representan una minoría de estas). Algunas de ellas representan zonas de vulnerabilidad social, tales como la escuela d y e. y la mayoría de las escuelas seleccionadas tienen como característica común la condición socioeconómica de origen de las familias que, en la mayoría de los casos, pertenecen a la clase media baja, según las entrevistas realizadas a directivos de las escuelas. En este sentido, es

⁶¹ *ibíd.*

importante destacar que las poblaciones más carenciadas evidencian una tendencia a concentrarse en las áreas periféricas de la ciudad.

En segundo lugar, las matrículas de las escuelas seleccionadas no han presentado variaciones significativas en el período analizado, sino que se han mantenido relativamente estables y, en general, han ido aumentando. Esto puede ser atribuido a diferentes causas, pero principalmente al trabajo llevado adelante por los equipos directivos de las propias escuelas. Por ejemplo, en lo que respecta a la articulación con otras instituciones de los barrios, pero también a la disponibilidad de vacantes en los distintos turnos, principalmente el turno mañana y, en menor medida a la variedad de ofertas disponibles del Ciclo Superior Orientado.

Asimismo, es posible afirmar que las políticas y programas aplicados en la gestión de Cambiemos tuvieron un impacto menor -según los entrevistados- en la captación y retención de matrícula, o en la pérdida de matrícula de las escuelas, pero se reconoce en varios casos que la inversión en infraestructura fue un factor de retención. En este mismo sentido, en el período analizado hay escuelas que presentan como característica que la matrícula inicial siempre ha superado a la matrícula final y otras donde ha sucedido lo contrario.

Como tercera conclusión es importante señalar que las causas que incidieron en los procesos de segregación educativa en la ciudad de Bahía Blanca en el período 2016-2019 parecen ser multidimensionales y no atribuibles a una sola variable. En este sentido, es posible detectar tres factores principales que se atribuyen a las entrevistas realizadas a los equipos directivos:

- A) En primer término, las desigualdades socioeconómicas existentes en la ciudad, sumadas a distintas ideas respecto a la educación que las familias quieren para sus hijos o al tipo de institución buscada y la disparidad de ingresos, generaron un factor de diferenciación en la búsqueda de ofertas educativas. En este estudio donde se observa una mayoría de familias con menos recursos sin un acceso tan amplio como para decidir entre la oferta educativa, optan en general por asistir a las escuelas más cercanas, disminuyendo gastos y tiempos de traslado.
- B) En segundo término, y ligado al punto anterior, la segregación socio-residencial puede ser vista como un factor fundamental en la existencia de la segregación educativa, principalmente porque existe una concentración de familias con ingresos y condiciones de vida similares que se agrupan en barrios determinados, como se afirma en las entrevistas a directivos de los casos estudiados.
- C) Y, por último, en tercer término, la existencia de una desigual distribución de recursos educativos. En este sentido, la aplicación de distintas políticas educativas ha contribuido a consolidar espacios diferenciados para los estudiantes con relación a la posición socioeconómica de origen de sus familias,

por lo cual es pertinente retomar la importancia de las autoridades intermedias del sistema educativo.

La distribución espacial de las escuelas secundarias en la ciudad de Bahía Blanca no resulta ser un factor directo que tenga incidencia en la segregación educativa. Sin embargo, diversas cuestiones vinculadas al recorrido y la distancia espacial entre establecimientos educativos y hogares de estudiantes, carencia de transporte público, faltante de infraestructura urbana han acentuado procesos de ausentismo y repitencia. Por otra parte, la construcción y conformación de nuevos barrios periféricos en la ciudad no fue acompañada por la consolidación de escuelas, jardines o instituciones estatales que contengan la demanda vecinal⁶². Ante esta situación ha cobrado mayor relevancia la tendencia a la privatización de la educación⁶³ por medio de una política de desfinanciación en materia de creación de establecimientos, lo que favorece u obliga a que las familias tengan que optar por una escuela privada si logran sostener el pago de su precio.

A partir de la investigación realizada es posible realizar una primera aproximación a las formas de desigualdad que se tejen en los entramados educativos vinculados al rol de las instituciones y políticas públicas. El debate en torno a la expectativa en el rol de la educación como herramienta privilegiada para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones más vulnerables, en una búsqueda de luchar contra la desigualdad, es un principio insoslayable que solo puede ser acompañado de una mayor equidad social como condición necesaria, ética y responsable.

⁶² Valentina Viego *et al.*, “Del derecho a la educación a los hechos educativos”, en *Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos* Vol. 2: No. 8 (2018): 210-232.

⁶³ Laura Rodríguez y Silvina Vior, “Lo público y lo privado en la educación Argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiamos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación” *Educación en Revista* No. 36 (2020).

Referencias

Fuentes primarias

Leyes y normativas

Provincia de Buenos Aires/ Legislatura provincial, Argentina. *Ley Provincial de Educación n° 13.688, La Plata, 2007.*

Provincia de Buenos Aires/ Legislatura provincial, Argentina. *Decreto n° 257, La Plata, 2005.*

Provincia de Buenos Aires/ Legislatura provincial, Argentina. *Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 2007.*

Provincia de Buenos Aires/ Legislatura provincial, Argentina. *Reglamento Académico del Nivel Secundario de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 2005.*

Entrevistas

Entrevista realizada por Ignacio Fernández a ML, 27 de octubre de 2022 Bahía Blanca Argentina.

_____ a FR, 26 de noviembre de 2022. Bahía Blanca Argentina.

_____ GD, 6 de octubre de 2022. Bahía Blanca Argentina.

_____ a GA, 18 de noviembre de 2022. Bahía Blanca Argentina.

_____ a CA, 1 de diciembre de 2022. Bahía Blanca Argentina.

_____ a RA, 24 de mayo de 2023. Bahía Blanca Argentina.

_____ a IB, 17 de abril de 2022. Bahía Blanca Argentina.

_____ a CR., 8 de mayo de 2023. Bahía Blanca Argentina.

_____ a CC. Bahía Blanca.18 de mayo de 2023. Bahía Blanca Argentina.

_____ a AF, 31 de mayo de 2023, Bahía Blanca Argentina.

Fuentes secundarias

- Bellei, Cristian. “El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena”. *Estudios pedagógicos* Vol. 39: No. 01 (2013): 325-345.
- Belloni, Paula y Cantamutto, Francisco. *La economía política de Cambiemos: Ensayos sobre un nuevo ciclo neoliberal en la Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Batalla de Ideas, 2019.
- Bernard, Carmen. “Ségrégation et anthropologie, anthropologie de la ségrégation. Quelques éléments de réflexion”. En *La ségrégation dans la ville: concepts et mesures*, editado por Jacques Brun y C. Rhein. París: L’Harmattan, 1994, 73-84.
- Bottinelli Leandro. Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad* , 37,(2017): 98-107.
- Braslavsky, Cecilia, *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires: Gel, 1985.
- Calle Espinosa, Cristina, London Silvia y Pérez, Stella. “Migración, pobreza y segregación urbana en una ciudad intermedia como Bahía Blanca”. *Revista Conflicto social*, No. 16, (2016): 34-59.
- Di Piero, Emilia. “Políticas educativas, desigualdades y nivel secundario en la Argentina del siglo XXI: de la ampliación de derechos al ajuste y la meritocracia (2003-2019)”. *Foro de Educación* Vol. 19: No. 02 (2021): 115-139.
- Feldfeber, Myriam y Nora Gluz. “Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina”. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, (octubre de 2019 - abril de 2020):19-38.
- Florencia Finnegan y Cecilia Brunetto, "Acá hay un trabajo político": Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires, Ponencia, en Jornadas de Sociología, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de La Plata, la Plata, Argentina, 3 de diciembre de 2014.
- Formiga, Nidia. *La diferenciación socioespacial y los espacios subjetivos de los bahienses. Relación global-local en la estructuración del espacio urbano*. Tesis doctoral en Geografía, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2000.
- Gayone, María, Sapini, Sonia y Viego, Valentina. “Dimensiones sobre el acceso al derecho a la educación en la población infantil”, *Revista nuestraAmérica*; Vol. 08: No. 15, (2020): 21- 33.

- Gvirtz, Silvina y Jason Beech. “Educación y cohesión social en América Latina: una mirada desde la micropolítica escolar”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 22: No. 44 (2014): 1-24.
- _____. y Gustavo Dufour. *El rol de los niveles intermedios en el gobierno de la educación: su incidencia sobre la equidad. Un estudio exploratorio sobre Argentina, Colombia, Chile y Perú*. Buenos Aires: Proyecto U. de San Andrés – Ford, 2006.
- Jenkins, Stephen, Micklewright John, y Schnepf, Sylke. *Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries?*. Southampton: University of Southampton, 2006.
- Krichesky, Marcelo, Gagiano, Rafael y Lucas, Julia. “Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019)”. *RELAPAE* Vol. 14 (2021): 51-63.
- Krüger, Natalia. “La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* Vol. 27: No. 08 (2019): 2- 19.
- _____., Ibáñez Martín, María y Formichella, María. “Elección escolar e inequidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri”. En *Los pilares del desarrollo económico. Salud, educación y empleo*, editado por Silvia London y Stella Pérez. Bahía Blanca: EdiUNS, 2016.
- Legarralde, Mariano. “Inspectores”. En *Palabras claves en la historia de la educación argentina*, editado por Fiorucci Flavia y José Bustamante Vismara. Buenos Aires: UNIPE, 2019, 203-206.
- López Martínez, Alexandra. “Segregación socioespacial bajo el nuevo modelo de ciudad en América Latina. Características, perspectivas e implicaciones”. *Revista Hallazgos* Vol. 15: No. 30 (2018): 99- 124.
- Belén Prieto, “Segregación socio-espacial urbana: Una mirada Geográfica utilizando Sistemas de Información Geográfica al caso de Bahía Blanca – Argentina”, ponencia en XI Jornadas Argentinas de Estudios de Población. Asociación de Estudios de Población de la Argentina, Neuquén, Argentina, 23 de septiembre de 2011.
- Puiggrós, Adriana. “La reforma de la educación: Camino a la fragmentación.” *Encrucijadas* No. 27 (2004).
- Rivas, Axel. *Radiografía de la educación argentina*, Fundación CIPPEC, Buenos Aires (2010).
- Rodríguez, Laura. “Cambiamos”: La política educativa del macrismo”. *Question* Vol. 1: No. 53 (2017): 95-105
- _____. y Vior, Silvina. “Lo público y lo privado en la educación Argentina en el marco del proyecto político de la alianza cambiamos (2015-2019): notas críticas sobre una agenda de investigación”. *Educación en Revista* No. 36 (2020).

- Rule, Peter y Mitchell, Vaughn. "A Necessary Dialogue: Theory in Case Study Research". *International Journal of Qualitative Methods*, No. 6 (2015): 1-11.
- Sen, Amrta y Kliksberg, Bernardo. "América Latina: La región más desigual de todas". *Revista de Ciencias Sociales* Vol. 11: No. 3 (2005): 411-421.
- Terigi, Flavia, *Políticas públicas en educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández*, Capital Federal: Fundación Friedrich Ebert Stiftung, 2016.
- Tiramonti, Guillermina, *¿Hacia dónde van las burocracias educativas?*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1985.
- _____. y Ziegler, Sandra. *La Educación de las Elites. Aspiraciones, Estrategias y Oportunidades*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Torres, Martín. "¿Innovan las innovaciones? Un análisis de Conectar Igualdad y Aprender Conectados". *Revista Hipertextos* Vol. 12: No. 7 (2019):120-138.
- Cecilia Velea, "La segregación educativa en el conurbano bonaerense: construcción de una problemática", *Documento de Trabajo n°32*, Capital Federal, Escuela de educación, Universidad de San Andrés (2009), 1- 35.
- _____. "State regulation and educational segregation in the Province of Buenos Aires". *Education Policy Analysis Archives* Vol. 22: No. 42 (2014).
- Viego, Valentina y Gayone, Monserrat. "El camino a la escuela: distancias entre hogares y unidades educativas en distintos estratos sociales". *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración de la Educación* No. 18 (2023): 93-109.
- _____. et al.. "Del derecho a la educación a los hechos educativos". *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos* Vol. 2: No. 8 (2018): 210-232.

El fortalecimiento de la robótica educativa y el pensamiento computacional

a través de VEX.code y Bitbloq

Strengthening educational robotics and computational thinking through VEX.code and Bitbloq

Autor

Yordanny Yiran Alzate Ortiz

 <https://orcid.org/0009-0006-0639-9464>

 yordanny.alzate@gmail.com

Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. Especialista en aplicación de TIC para la enseñanza de la universidad de Santander, Colombia.

Resumen

A través del fortalecimiento de la robótica educativa y el pensamiento computacional efectuados en las plataformas VEX.code y Bitbloq se pretende cerrar la brecha que se presenta en los estudiantes del grado décimo del Instituto San Carlos la Salle Medellín, con la experiencia de la robótica como una materia del área de tecnología e informática. Lo anterior bajo el supuesto que el acercamiento a un laboratorio físico que carece de implementos y guías ha generado más vacíos que aprendizajes. Por ese motivo se elabora una estrategia con diferentes actividades mediadas con aplicaciones digitales que ayuden a avanzar en los conocimientos específicos de la robótica educativa, de la programación, la electrónica y el pensamiento computacional. La investigación se centró en VEX.code y Bitbloq como plataformas online para el proceso de la formulación de la metodología de investigación, el cual se centró en un enfoque mixto, con el fin de poder comparar un proceso observacional y un proceso evaluativo cuantitativo que permita medir las destrezas a través de los desempeños para validar la hipótesis. Teniendo presente las diferentes estrategias didácticas como lo son la metodología STEAM, el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en problemas. La educación no es ajena a este cambio y se va transformando según las necesidades que trae consigo la evolución y la misma adaptación digital, en especial en un mundo donde las tecnologías son emergentes.

Palabras clave:

Pensamiento computacional, programación con algoritmos, robótica educativa, STEAM, TIC.

Key words:

Computational thinking, educational robotics, ICT, programming with algorithms, STEAM.

Abstract

Through the strengthening of educational robotics and computational thinking carried out on the VEX.code and Bitbloq platforms, it is intended to close the gap that occurs in tenth grade students of the San Carlos la Salle Medellín Institute, with the experience of robotics as a subject in the area of technology and computing. , since the approach to a physical laboratory that lacks tools and guides has generated more gaps than learning, for this reason a strategy is developed with different activities mediated with digital applications that help advance in the specific knowledge of educational robotics, programming, electronics and computational thinking. VEX.code and Bitbloq as online platforms for the process of formulating the research methodology, which focused on a mixed approach, in order to be able to compare an observational process and a quantitative evaluation process that allows skills to be measured through of the performances to validate the hypothesis. Bearing in mind the different didactic strategies such as the STEAM methodology, teamwork and problem-based learning. Education is no stranger to this change and is being transformed according to the needs brought about by evolution and digital adaptation itself, especially in a world where technologies are emerging.



Introducción

El propósito principal del docente, en la actualidad, es desarrollar didácticas con base en tecnologías que permitan aplicar los procesos de enseñanza aprendizaje y que soporten los contenidos académicos propios de las asignaturas; se reconoce que este tipo de herramientas posibilita el desarrollo de habilidades de pensamiento y destrezas computacionales en el alumnado. El gran avance tecnológico se ha distinguido por el uso de plataformas y aplicaciones que promueven las habilidades de pensamiento superior y ambientes de aprendizaje colaborativo y comunicativo, recursos conocidos como Tecnologías de la Información y las Comunicaciones – TIC – que pueden transformar las diferentes maneras de enseñar y aprender. En este contexto, el docente afronta el gran reto de actualizarse para responder a las posibilidades y retos pedagógicas que las TIC brindan al proceso de enseñanza. Esto permite cerrar brechas toda vez que hace posible sortear y soportar las carencias de espacios físicos y recursos materiales para su correcta implementación.

Por medio del presente artículo se pretenden identificar las necesidades que las instituciones educativas tienen para alinearse con las tendencias en la enseñanza en una era tecnológica, máxime cuando en ellas encontramos materias que están desarrollando contenidos con la aplicación de la robótica y la programación. En este orden de ideas, el eje de análisis del artículo busca dar respuesta a la pregunta: ¿cómo las aplicaciones VEX.code y Bitbloq fortalecen la robótica educativa y el pensamiento computacional en los estudiantes del grado décimo del Instituto San Carlos la Salle Medellín? Para ello se hace énfasis en los objetivos que permiten su fortalecimiento, en los conceptos principales, las leyes y los elementos técnicos y tecnológicos propios de la robótica educativa.

La robótica educativa y sus potencialidades en la enseñanza

Según Seymour Papert, la robótica como apoyo a la educación tiene sus orígenes décadas atrás. De hecho, en 1967 los informáticos Cynthia Solomon, Wally Feurzeig y Seymour Papert diseñaron un lenguaje de programación llamado LOGO con el cual buscaron que las ciencias de la computación y las matemáticas fueran más fáciles de entender para los estudiantes. Desde entonces, LOGO ha sido un lenguaje que ha favorecido el desarrollo del pensamiento computacional y la capacidad cognitiva en estudiantes, susceptible de ser implementado por todos los individuos estén involucrados, o no, con las ciencias de la computación¹.

¹ Seymour Papert, *Mindstorm: children, computers and powerfull ideas* (New York: by Basic Books, 1980), 210-212.

Autores como Anaclara Gerosa, Victor Kolezar, Alejandro Carboni y Leonel Gómez definen el pensamiento computacional como: “una habilidad que permite resolver problemas, diseñar sistemas y entender el comportamiento humano basándose en conceptos fundamentales de las ciencias de la computación”². En esta línea, Francisco Vicent Uriz en su tesis doctoral titulada *Diseño de proyectos STEAM a partir del currículo actual de la educación*, sostiene que la robótica educativa es un proceso que ayuda a desarrollar el pensamiento lógico matemático, la imaginación y la lingüística en los estudiantes; involucra, a su vez, capacidades en la construcción y aplicación de la tecnología y de elementos que permiten la realización de cada actividad, facilitando la percepción y ejecución del proceso pedagógico. Se basa en un aprendizaje interactivo y creativo con recursos electrónicos, eléctricos y digitales que permiten al estudiante construir elementos automáticos a partir del ensayo y error y de la interacción de áreas como las matemáticas, la física y la tecnología. Todo lo anterior se concretan en la construcción, programación y manipulación de elementos robóticos³.

En los múltiples espacios donde se aplica la metodología STEAM (Science Technology Engineering, Arts and Mathematics) para alcanzar las diferentes competencias u objetivos siempre se encuentran resultados positivos buscando fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas en los estudiantes, combinando disciplinas para abordar desafíos del mundo real. En este sentido, Hillary Swanson *et al.* destacan que los diferentes usos de la robótica y de herramientas virtuales, hacen posible el desarrollo de diversos proyectos de aula. Ejemplo de ello, lo evidencia la experiencia *Evaluación del pensamiento computacional en el Aula de Ciencias de Secundaria* del School of Education and Social Policy, Northwestern University, Evanston, USA para el desarrollo de competencias en el área de ciencias naturales; a partir de la práctica de la modelación en 3D y la simulación de los estados que tienen los gases fue posible que los estudiantes alcanzaran las competencias de ciencias y tecnología, razón por la cual el proyecto CT-STEAM, al final con una métrica de evaluación mixta, respaldó los

² Anaclara Gerosa *et al.*, *Desafiando al Pensamiento Computacional* (Montevideo: CICEA Udelar, 2019).

³ Francisco Vicent Uriz, “Diseño de proyectos STEAM a partir del currículo actual de la educación primaria utilizando aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, flipped calssroom y robótica educativa” (Tesis de doctorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad CEU Cardenal Herrera, 2017), 45-109.

resultados positivos que tienen dentro del aula de clase este tipo de procesos pedagógicos⁴.

En el proyecto *Entorno virtual para cocrear recursos educativos digitales en la educación superior* de la Universidad de Medellín, Bell Manrique, María Zapata y Sandra Arango, argumentan que la producción y el uso de Recursos Educativos Digitales Abiertos (REDA) permite generar contenidos técnicamente enriquecidos y colaborativamente estructurados para la intervención de productores, gestores y creadores en entornos virtuales. A través de una metodología hermenéutica identificaron las necesidades y las fuentes documentales, luego se buscó y procesó la información y, finalmente, se les agregó valor a los datos⁵.

Consiguiente con los anteriores proyectos que encontramos en Colombia, tenemos el proyecto *Herramienta de robótica educativa basada en Lego Mindstorms y VEX Robotics mediante software 3D y diseño mecatrónico* de la Universidad de Manizales, sus autores Luis Correa *et al.*, implementaron y validaron un software de programación de robots para cumplir tareas específicas, teniendo presente En el proceso, se introdujo al usuario final y al robot. Durante esta etapa, se identificó un modelo mixto que combina el funcionamiento de los robots QFD (Quality Function Deployment, despliegue de la Función de Calidad) con datos observables en diversos escenarios. Este enfoque integral busca maximizar la eficiencia y la calidad en la interacción entre el usuario y el robot, incorporando tanto las expectativas del usuario como las funciones de calidad del despliegue para lograr un rendimiento óptimo en diversos entornos⁶.

Al comparar los resultados se evidencia que los estudiantes mejoran el relacionamiento de la información que encuentran en los diferentes programas y espacios web, mejorando su inferencia y potenciando su capacidad de análisis; Florencia Artecona, Florencia Bonetti, Clara Darino y Federico Mello mencionan en cuanto a la experiencia física de operar un robot VEX.code acerca mucho a los estudiantes a vivir una experiencia real de interactuar con un artefacto programable tangible, ya que el mismo programa permite pasar el código por bloques a código

⁴ Hillary Swanson *et al.*, "Introducing and Assessing Computational Thinking in the Secondary Science Classroom", en *Computational Thinking Education*, editado por Siu-Cheung Kong y Harold Abelson (Singapur: Springer Nature, 2019), 99-100.

⁵ Bell Manrique, María Zapata y Sandra Arango, "Entorno virtual para cocrear recursos educativos digitales en la educación superior", *Revista Campus Virtual* Vol. 9: No.1 (2020): 102-105.

⁶ Luis Correa *et al.*, "Herramienta de robótica educativa basada en Lego Mindstorms y VEX Robotics mediante software 3D y diseño mecatrónico", *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação* No. 34 (2019): 4-10.

escrito e ingresarlo a un Arduino e , identificación de patrones y uso de algoritmos⁷. Que a su vez es lo que facilito Bitbloq.

Otro aspecto fundamental fue elevar la calidad de la educación, en especial mejorar el rendimiento en el área de tecnología e informática del colegio donde se implementa como materia robótica y programación, se puede observar que a mediano plazo los resultados fueron los esperados y a largo plazo el adquirir destrezas que permiten resolver problemáticas de entornos físicos mediante el pensamiento computacional.

Materiales y métodos

Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández y Pilar Baptista afirman que la metodología mixta permite realizar un análisis de datos a través del planteamiento de un problema de investigación en el que se articulan datos cuantitativos y cualitativos⁸. Este enfoque direcciona la recolección y el análisis de la información resultado del proceso investigativo. Para el caso de la investigación que soporta este artículo, el problema de investigación giró en torno a la siguiente hipótesis: la implementación de la plataforma VEX.code y del programa Bitbloq permite el fortalecimiento de la Robótica educativa y el pensamiento computacional en los estudiantes del grado décimo en el Instituto San Carlos de la Salle Medellín.

El alcance y profundización del proyecto fue de carácter descriptivo coincidiendo con los autores citados en que

“Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, esto es, su objetivo no es indicar cómo se relacionan éstas”⁹.

Según Jesús Arias, Miguel Villasis y Miguel Miranda, precisar la población de estudio juega un papel fundamental, pues da el insumo que necesita el investigador para identificar el punto de partida y cómo proceder, ya que, los ritmos de aprendizaje cambian según la edad y el factor social que permea a las personas objeto

⁷ Florencia Artecona *et al.*, *Pensamiento computacional un aporte a la educación de hoy* (Montevideo: Gurises Unidos, 2017), 06-18.

⁸ Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de la investigación. Quinta edición* (Ciudad de México: McGraw-Hill, 2019), 92 - 542.

⁹ *Ibid.*, 92.

de estudio. Será posible generalizar o extrapolar los resultados obtenidos del estudio hacia el resto de la población o universo”¹⁰. La población con la que se realizó la investigación estuvo compuesta por estudiantes del Instituto San Carlos de la Salle de la ciudad de Medellín, ubicado en el barrio Belén donde el estrato socioeconómico es de 4 y 5; en la institución se desarrollan estrategias para la implementación de la robótica en el uso cotidiano y académico. La muestra de estudio se centró en los 126 estudiantes del grado décimo, quienes tienen entre 15 y 17 años. Conforme a Pedro Luis López citando a Fisher, la muestra puede identificarse teniendo en cuenta dos criterios: los recursos disponibles y la cantidad de población. Teniendo estos dos elementos claros, se podrá hacer objetivo el resultado partiendo de un porcentaje concreto, el cual dará el resultado final¹¹.

El proceso se ejecutó en cuatro fases que permitieron evidenciar y evaluar el avance de los estudiantes mediante la implementación de diferentes actividades. Esa información se cotejó con datos capturados haciendo uso de diferentes instrumentos de recolección de la información cualitativa como focus group online, observación de prácticas y cuestionarios.

En cuanto los datos cuantitativos, se desarrolló una evaluación diagnóstica mediante una encuesta de conocimientos previos. La encuesta permitió medir los conceptos previos y habilidades de los estudiantes sobre la robótica y durante el desarrollo de las actividades se aplicó un test cada cinco semanas que permitió el seguimiento continuo de la adquisición de conocimientos¹².

Los datos cualitativos se obtuvieron en el proyecto mediante la observación de las actividades de participación de los estudiantes en las plataformas VEX.code y Bitbloq. Estas fueron consignadas en un diario de campo en el que se evidenció y constató el manejo de las herramientas y las competencias desarrolladas gracias a la programación, la construcción de los robots con herramientas virtuales y la implementación constante del pensamiento computacional.

En la parte instrumental encontramos diversos métodos para organizar e interpretar los datos obtenidos del proyecto aplicado, entre esos encontramos el focus groups online que consistió en la aplicación de una serie de preguntas mediante el uso de un foro virtual, la interacción social de los estudiantes arrojó elementos

¹⁰ Jesus Arias, Miguel Villasis y Miguel Miranda, “El protocolo de investigación III: la población de estudio”, *Revista Alergia Mexico* Vol. 63: No. 2 (2016): 202.

¹¹ Pedro Luis López, “Población muestra y muestreo”, *Punto Cero* Vol. 9: No 8 (2004).

¹² Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández y Pilar Baptista, *Metodología de la investigación*, 542.

esenciales para el desarrollo de las actividades. Según Beatriz Braniff y Lorena Pablos, actualmente, los *focus groups* han alcanzado un gran éxito al permitirse desarrollar, por medio del uso del internet, una mayor interacción entre pares; logrando hacer una cobertura más acertada, ya que, se puede obtener un alcance de manera más precisa en su ubicación geográfica, en la rapidez de la obtención de los resultados¹³. Otro de los instrumentos aplicados, fue la observación de las prácticas y la consigna de lo interpretado en un diario de campo donde lo principal fue identificar el desarrollo del individuo en el ámbito individual y grupal para reconocer los aprendizajes obtenidos, también se hace mención que en el diario de campo se consignó cada actividad desarrollada. De acuerdo con lo anterior, Guillermo Campos y Nallely Lule argumentan que cuando se habla de procesos de la observación, es necesario entender que se trata de una secuencia lógica e intencionadas que tienen una determinada temporalidad en un escenario específico. Este proceso puede demorar días, semanas o quizá meses, ya que, depende del alcance, experiencia y propósitos del investigador ante el fenómeno, objeto o hecho en estudio¹⁴.

En el marco de estas actividades, los estudiantes fueron introducidos en la tarea de recrear un robot junto con sus componentes en la plataforma Bitbloq. Este proceso no solo implicó la simple construcción virtual de un robot, sino que también brindó la oportunidad de desentrañar el funcionamiento intrincado de cada elemento que lo conforma. Se enfocó especialmente en resaltar la importancia de cada componente en relación con las funciones específicas que el robot estaba destinado a desempeñar. Aspectos cruciales como el mantenimiento del movimiento hacia adelante y la capacidad para sortear obstáculos fueron abordados minuciosamente. El resultado final fue la recreación de un robot móvil, lo que no solo constituyó un logro tangible, sino que también proporcionó una comprensión profunda de cómo cada pieza contribuye al funcionamiento global de la máquina.

Al trasladarlos a la plataforma VEX.code, los estudiantes se adentraron en el mundo de la programación con bloques, enfocándonos en su aplicación práctica a un robot móvil. La interfaz del simulador permitió a los estudiantes observar de manera inmediata las acciones que el robot llevaría a cabo según las elecciones de bloques que realizaran. Los desafíos planteados en esta plataforma fueron más allá de simples ejercicios; se convirtieron en una serie de pruebas dinámicas que exigieron a los estudiantes idear estrategias de programación ingeniosas para que el robot superara con éxito cada obstáculo.

¹³ Beatriz Braniff y Lorena Pablos, “¿Por qué seguir haciendo Focus group?”, *Revista Amai* No. 41 (2004): 19-21

¹⁴ Guillermo Campos y Nallely Lule, “La observación, un metodo para el estudio de la realidad”, *Xihmai* Vol. 7: No. 13 (2012): 49-50.

Un aspecto clave que se subrayó durante estas actividades fue la transposición del código desde el entorno del computador hasta el mundo real de un robot físico. La posibilidad de exportar la programación no solo facilitó el proceso, sino que también brindó la oportunidad de comparar directamente lo diseñado y probado en el simulador con las acciones reales del robot. Este enfoque práctico resaltó la trascendencia de comprender que lo programado en el simulador se traduce de manera directa y concreta en las acciones del robot físico, consolidando así los conceptos teóricos con experiencias prácticas.

Por último, en la fase final del proyecto se implementó un cuestionario para la recolección de datos; con él se midió, a través de un conjunto de preguntas, los valores para determinar que el motivo de estudio que se empleó en el escenario escogido fue positivo. Al finalizar el curso se aplicó un test de selección múltiple cerrado, de esta forma se identificó el avance de los estudiantes mediante una escala de valoración por desempeños. Según los instrumentos aplicados se realizó una técnica de cotejo; para Dennis Chavéz de Paz esta técnica permite analizar la información extraída en tres fases para analizar los datos y poder emparejar los datos cualitativos que arrojaron los *focus group*, la observación y el diario de campo con la información cuantitativa del cuestionario. De esta manera, los instrumentos cualitativos fueron transformados a valores numérico a través de desempeños los cuales se recolectaron como actividades evaluativas desde el principio del curso hasta el cuestionario final o test. Este último arrojó datos cuantitativos catalogados en desempeños, así se pudo medir desde el primer momento el avance de los estudiantes en cada uno de los momentos y actos evaluativos del proceso¹⁵.

Resultados obtenidos

Como ya se expuso, fueron implementadas cuatro fases con resultados diferenciales: diagnóstico de conocimientos sobre la robótica y programación, diseñar actividades en VEX.code y Bitbloq, implementar actividades aplicando VEX.code y Bitbloq y, evaluar los conocimientos adquiridos sobre la robótica educativa y pensamiento computacional. El análisis de datos obtenidos, enfocado en la mejora de los conocimientos de robótica y pensamiento computacional en los estudiantes del grado 10º, partiendo del desarrollo de las actividades diseñadas en las plataformas de VEX.code y Bitbloq, arrojó los siguientes resultados.

¹⁵ Dennis Chavéz de Paz, "Conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación jurídico social", *Sitio web de la Universidad de Friburgo*, 13 de octubre de 2008, 5-15.

Por medio de la fase diagnóstica se analizó los conocimientos significativos y relevantes de los estudiantes previos al proceso investigativo. Miguel Santos plantea que el diagnóstico es una radiografía que se realiza para reconocer situaciones previas, para este caso, las actitudes y experiencia de los alumnos teniendo en cuenta la trayectoria previa y relacionándola con los temas aplicados a un espacio de instrucción¹⁶. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica aplicada en la plataforma VEX.Forum se evidenció que el 30% de los estudiantes tenían escasos conocimientos sobre el desarrollo y aplicación de los temas asociados a la robótica. El 44% de los estudiantes arrojó un desempeño básico frente a las competencias de la robótica. El 22% poseía un desempeño alto comprendiendo los conceptos y los elementos de la robótica. Y finalmente, sólo el 4% demostró poseer dominio y comprensión de los conceptos de la robótica.

En la construcción e implementación de las actividades se evidenció la adquisición de competencias específicas del siglo XXI como aprender a aprender, con el uso de herramientas TIC que se basan en el diseño de diferentes metodologías incluyendo el aprendizaje basado en problemas y STEAM. Como afirman César Garcés y Rogelio Bermúdez las acciones se desarrollan de acuerdo al ámbito socio-cultural en el que se pueda observar y medir una persona, así se identifican las habilidades y capacidades que son obtenidas por esta¹⁷. De esta manera, a través de la observación experimental que se aplicó en la fase dos, se obtuvieron datos que fueron controlados en un entorno propuesto por el docente, con el fin de interpretar y analizar secuencias lógicas y, de esta forma, consignarlo en el diario de campo para estructurar los datos capturados. Al observar los resultados obtenidos en las actividades de VEX.code y Bitbloq se puede evidenciar que predomina un resultado del 63% de los estudiantes en alto y 7% en superior siendo estas las escalas más altas en calificación. Demostrando un cumplimiento con los parámetros estipulados para alcanzar las competencias diseñadas para el fortalecimiento de la robótica educativa y el pensamiento computacional.

En la fase final se desarrolló una evaluación del conocimiento de la robótica educativa y del pensamiento computacional a través de una prueba con preguntas cerradas. Guillermo López, Rene Quintana, Odalys Cruz, Leysa Gomez, Alina Pérez y Grisel Aparicio afirman que “una evaluación es objetiva cuando, partiendo de los objetivos definidos, determina el dominio del contenido de la enseñanza y las

¹⁶ Miguel Santos, “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”, *Investigación en la escuela* No. 20 (1993): 137-138.

¹⁷ César Garcés y Rogelio Bermúdez, “Incorporación de competencias investigativas, para mejorar la formación académica de los estudiantes del primer ciclo de la carrera de Sociología de la Universidad de Guayaquil”, *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento* Vol. 1: No. 38 (2017): 38.

cualidades que lo caracterizan, de acuerdo con el nivel de profundidad precisado y su correspondencia con el nivel de asimilación exigido”¹⁸. Al respecto se pudo identificar que el 67% de los estudiantes lograron una calificación entre 4.0 y 4.7 reflejando un desempeño alto en donde se evidencia un mayor grado de comprensión de los elementos conceptuales de la robótica. Un 7% de los estudiantes se destacó aún más al obtener calificaciones entre 4.8 y 5.0, situándose en un nivel superior. Estos alumnos demostraron un dominio excepcional de los conceptos y competencias de la robótica, evidenciando una comprensión avanzada y una capacidad para aplicar sus conocimientos de manera efectiva.

Por otro lado, un 11% de la población obtuvo un desempeño básico, logrando calificaciones entre 3.5 y 3.9. Aunque demostraron conocimientos elementales en el tema, se identificó la necesidad de seguir avanzando en el proceso para fortalecer sus habilidades y alcanzar niveles más altos de desempeño.

Finalmente, el 15% restante de los estudiantes obtuvo calificaciones entre 1.0 y 3.4, evidenciando una falta de conocimientos básicos y elementales conforme a los objetivos delineados en el plan de trabajo y expresados en la evaluación. Este grupo representa una oportunidad para intervenciones específicas y un enfoque adicional en la comprensión de los fundamentos de la robótica educativa y el pensamiento computacional.

En términos generales, el 85% de los estudiantes del grado décimo cumplió con éxito el objetivo establecido, demostrando una comprensión efectiva de la aplicación de las herramientas VEX.code y Bitbloq en el fortalecimiento de la robótica educativa y el pensamiento computacional. Estos resultados positivos subrayan el impacto beneficioso de la metodología y las herramientas utilizadas en el proceso educativo.

Tabla general de resultados del proyecto de investigación¹⁹

¹⁸ Guillermo López *et al.*, “El profesor principal y su preparación para diseñar instrumentos de evaluación escritos”, *Revista Edumecentro* Vol.6: No. 2 (2014): 3.

¹⁹ En la presente tabla se puede identificar el proceso completo de los resultados arrojados desde que comienza la prueba diagnóstica hasta el finalizar con la evaluación de conocimientos adquiridos, elaborada por el autor.

| Categoría | Bajo | Básico | Alto | Superior |
|---|---|--|---|--|
| Descripción Cualitativa | Tiene escasos conocimientos necesita desarrollar las competencias en robótica | Posee conocimientos elementales y competencias básicas en robótica | Comprende los elementos conceptuales de la robótica | Domina, conoce y comprende a profundidad los conceptos y competencias de la robótica |
| Evaluación Cuantitativa | 1.0 - 3.4 / 0% - 68% | 3.5 - 3.9 / 70% - 78% | 4.0 - 4.7 / 80% - 94% | 4.8 - 5.0 / 96% - 100% |
| Diagnóstico de conocimientos previos | 30% | 44% | 22% | 4% |
| Trabajos de seguimiento | 4% | 26% | 63% | 7% |
| Evaluación final | 15% | 11% | 67% | 7% |

En el transcurso de este proceso evolutivo, se adoptó la observación participativa como una herramienta estratégica adicional con el propósito de profundizar en la comprensión del aprendizaje de los estudiantes. La observación participativa, según Barbara Kawulich lejos de limitarse a la evaluación cuantitativa convencional, se sumerge de manera meticulosa en la participación activa, el compromiso y las interacciones entre los estudiantes durante las actividades de programación y robótica. A través de esta observación directa, se logró descifrar patrones conductuales, estrategias para resolver problemas y niveles de colaboración entre los estudiantes. Se destacaron momentos donde la creatividad floreció, la persistencia se manifestó en la superación de desafíos, y la aplicación de conceptos en situaciones del mundo real demostró la solidez del aprendizaje. Con perspicacia, se identificaron áreas de oportunidad, señalando dónde algunos estudiantes podrían beneficiarse de

un respaldo adicional, mientras se evaluaba la eficacia de las estrategias pedagógicas implementadas.²⁰

La integración de la observación participativa en el proceso de evaluación no solo amplió la comprensión global del progreso de los estudiantes más allá de los números, sino que también proporcionó valiosas percepciones cualitativas sobre el desarrollo de habilidades blandas. Estas habilidades, tales como el trabajo en equipo, la resolución colaborativa de problemas y la creatividad, se erigen como pilares fundamentales en el ámbito de la robótica y la programación. En consecuencia, la observación participativa no solo sirvió como un complemento a la evaluación cuantitativa del aprendizaje, sino que también enriqueció la narrativa que rodea al impacto de la educación en robótica y pensamiento computacional en la formación integral de los estudiantes. Este enfoque holístico emerge como una ventana más amplia y clara, revelando cómo las habilidades técnicas se fusionan de manera armoniosa con las habilidades socioemocionales, contribuyendo así al desarrollo integral de los estudiantes en el contexto de la educación del siglo XXI.

Discusión

A través de la herramienta VEX.Forum se facilitó realizar el focus group ya que esta herramienta tecnológica fue una pieza clave para marcar la trayectoria del trabajo que se realizaría con los estudiantes, permitiendo así realizar una construcción colectiva. Jazmine Escobar y Francly Bonilla-Jimenez plantean que esta técnica de recolección de datos, permitió de manera grupal y estructurada dar respuesta a la temática propuesta por el docente investigador. Guiado y estructurado a través de un conjunto de preguntas diseñadas para resolver el objetivo planteado²¹. Según los resultados obtenidos se visualiza que inicialmente en la fase diagnóstica se contaba con un porcentaje del 30% en estudiantes que poseían conocimientos inferiores a los temas que debían dominar dentro del desarrollo del grado decimo y un 44% básico, intrínsecamente en el marco de la excelencia académica que se tienen en el Instituto San Carlos la Salle Medellín, que se enfoca en buscar desempeños más altos. Iveth Moreno, Lilia Muñoz, Jacqueline Quintero, Jose Serracin y Kathia Pitti enfatizan que la importancia de la robótica educativa ha crecido muy rápidamente en los últimos años ya que el uso de los robots se ha incorporado en nuestra vida diaria, es por ello que, la robótica en la educación va más allá de solo

²⁰ Barbara Kawulich, La observación participante como método de recolección de datos, *Forum Qualitative Social Research* Vol. 6: No. 2 (2005).

²¹ Jazmine Escobar y Francly Bonilla-Jiménez, “Grupos focales: una guía conceptual y metodológica”, *Cuaderno Hispanoamericano de Psicología* Vol. 9 (2019): 52.

adquirir conocimientos, sino que se pretender trabajar las competencias básicas del trabajo cooperativo y la toma de decisiones en equipo ²².

De acuerdo con María Martínez, Alindra Monserrate y Minerva Castillo cuando la observación la asociamos con la educación, permite identificar contextos dentro del aula obteniendo información más detallada enfocándola en las didácticas planificadas por el investigador docente, partiendo del desarrollo de las actividades dirigidas en el grupo de trabajo²³. En la fase de trabajo de implementación de actividades, se evidenció una migración de los estudiantes ubicándose en los desempeños básicos con un 26%, altos con un 63% y superior con 7%, permitiendo observar un ajuste de conceptos y elementos que brindan mayor comprensión en la robótica y el pensamiento computacional. De esta manera, se generó un avance del 96% de la muestra de estudio que alcanzó los desempeños esperados, de esta misma manera según Miryam Lozano se puede afirmar la importancia de la mediación de los procesos con el uso de las TIC que van transformando radicalmente la forma en que percibimos nuestras futuras oportunidades y nuestra futura sociedad²⁴.

Se necesitó emplear la construcción de un cuestionario que permitió la observación y seguimiento de los estudiantes que tuvieron interacción a la instrucción de comprensión lectora para proporcionar la información solicitada. Según Patricia Farias el cuestionario hace caso a la evaluación final para evidenciar las competencias adquiridas por los estudiantes; allí se implementaron preguntas concretas sacadas de cada uno de los ejercicios desarrollados²⁵. Y se construyeron las preguntas a partir de los elementos conceptuales que conforman el pensamiento computacional y estas fueron calificadas a través de desempeños, estableciendo su jerarquía desde la misma instrucción de Bajo, Básico, Alto y Superior que parametriza la institución educativa.

Finalmente, en la fase de evaluación se logró obtener un resultado del 85% de los estudiantes que alcanzan los desempeños trazados dentro del marco de las actividades; en donde se evidenció el dominio y aprendizaje de la robótica educativa y el pensamiento computacional, los cuales se ven reflejados cuando el estudiante

²² Iveth Moreno *et al.*, “La robótica educativa, una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías”, *Revista Red de Revistas Científicas de Americana Latina, el Caribe, España y Portugal* Vol. 13: No. 2 (2012): 74-90.

²³ María Martínez, Alindra Monserrate y Minerva Castillo, *Una mirada hacia la importancia de la observación en la practica docente* (Ciudad de México: Editorial Centenaria y Benemérita, 2018), 8.

²⁴ Miryam Lozano, *Construcción de metodologías comparativas e indicadores para medir el uso de las TIC y sus impactos en el- salon de clase* (Bogota: Fedesarrollo, 2016), 29-30.

²⁵ Patricia Farias, “El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media”, *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 5: No. 45 (2008): 2.

realiza la construcción de secuencias, abstracción de información, identificación de patrones y uso de algoritmos. Sólo el 15% no logró aprobar la evaluación, pero no quiere decir que no alcancen las competencias planteadas dentro del desarrollo del curso. El resultado final es que el 9% de la muestra de estudio no alcanzó las competencias establecidas dentro del marco de las actividades y el 91% de los estudiantes logró obtener resultados positivos.

Como señala Miryam Lozano la integración de las TIC en el aula de clase logra evidenciar que las técnicas de evaluación, los recursos tecnológicos permiten potenciar y generar una sociedad con una mejor equidad en el desarrollo del ámbito tecnológico²⁶.

Al aplicar el test final se desarrolló una encuesta de satisfacción. Que permitió contestar preguntas sobre qué tan satisfecho o insatisfecho habían quedado los estudiantes con los elementos que conforman la robótica educativa y el pensamiento computacional, del cómo es la descomposición de la información, los patrones, la abstracción y los algoritmos. Realizando así, una encuesta inferencial la cual permitió cotejar los datos obtenidos desde los porcentajes del total de los estudiantes.

Después de realizar el análisis y dialogar con los estudiantes, se deja ver la importancia de incluir las plataformas VEX.code y Bitbloq, para implementar en laboratorios virtuales ya que los estudiantes se ven motivados al trabajar con ellas por sus diferentes interacciones. Cabe resaltar, que en la pregunta número 11 la cual dice: ¿Siente usted que el simulador de VEX en realidad virtual se puede comparar con el uso de un robot de verdad?; genera un mayor impacto en los estudiantes, lo que permite observar un porcentaje del 78,4% totalmente satisfecho, 13,7% muy satisfecho y 7,8% satisfecho. Siendo un buen sustituto que crea la inmersión del usuario en la programación de un robot, partiendo de los bloques de programación que, a su vez estos se pueden exportar en lenguaje textual para su implementación en un entorno real. Para finalizar, los estudiantes expresaron que las clases fueron muy didácticas e interactivas, haciendo que su atención estuviera centrada en cada uno de los procesos que se desarrollaron en la plataforma.

Conclusiones

Tras haber finalizado la escritura de este artículo, se ha confirmado la importancia que tiene la creación de los laboratorios al implementarse aplicaciones VEX.code y Bitbloq para el fortalecimiento de la robótica educativa en el aula de clase, y la concientización que tiene la aplicación del pensamiento computacional (a través de

²⁶ Miryam Lozano *et al.*, *Construcción de metodologías*, 30-33.

la descomposición, abstracción, patrones y algoritmos en los procesos académico y el desarrollo competencias tecnológicas las cuales se desarrollan de forma digital y natural.

La tecnología es un proceso de innovación y de cambio de esta época, a principios de siglo entramos en una era digital en donde la humanidad ha ligado su vida y sus conocimientos a las que hoy conocemos como tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El comienzo de esta era ha permitido generar una revolución en la educación debido a las necesidades sociales actuales, las cuales demandan unas competencias tecnológicas que permitan a cada individuo ser hábil en lo que compete con los sistemas de información; tales como gestores digitales, herramientas tecnológicas y programas de fácil acceso que permitan dar soluciones a problemas del entorno.

La educación no es ajena a este cambio y se va transformando según las necesidades que trae consigo la evolución y la misma adaptación digital, en especial en un mundo donde las tecnologías emergentes son tan cambiantes, en el sentido que cada día salen nuevas. Y más aún, para mejorar la vida del ser humano; siendo estas facilitadoras para el desarrollo de cualquier actividad lo que nos muestra que la misma educación se debe adaptar al cambio o buscar implementar de una forma idónea lo que trae la evolución tecnológica

Al utilizarse la herramienta VEX.Forum para la realización de la encuesta diagnóstica, el análisis se centró en la clasificación de las falencias que traían los estudiantes y así emplear nuevas estrategias que se centrarán en potenciar su aprendizaje. También se diseñó un recorrido en las plataformas VEX.code y Bitbloq para hacer un reconocimiento de los conceptos, esto con el propósito de relacionarse con la interfaz gráfica e identificar los elementos que componen las plataformas. En este primer acercamiento se centró el aprendizaje para el desarrollo de las habilidades digitales y la secuencia de las instrucciones asignadas por el docente investigador y organizarlos para emplear soluciones al ejercicio planteado.

En la elaboración de las actividades de robótica educativa mediadas por VEX.code y Bitbloq se incluye procesos de programación, algoritmos y elementos electromecánicos para interactuar y brindar una experiencia real del manejo de un robot, además, se promueve el desarrollo del pensamiento computacional al realizar procesos de desglose de información, abstracción y de secuenciación, elementos fundamentales para abordar la temática y la inclusión de la tecnología. Adicional, a lo anteriormente mencionado, se identificó una necesidad inherente al ser humano y fue el conocimiento que se tiene de la implementación del pensamiento computacional y de esta forma hacerlo consiente para desarrollarlo de una forma más

extensa, teniendo estos dos elementos en cuenta se desarrolló un plan de estudio que abarco estos dos elementos.

Referencias

Arias, J., Villasis, M., & Miranda, M. “El protocolo de investigación III: la población de estudio”. *Revista Alergia Mexico RAM* Vol. 63: No. 2 (2016). <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>

- Artecona, F., Bonetti, F., Darino, C., & Mello, F. *Pensamiento computacional un aporte a la educación de hoy*. Montevideo: Movistar Ed., 2017.
<https://www.gurisesunidos.org.uy/wp-content/uploads/2017/11/PensamientoComputacional.pdf>
- Braniff, B., & Pablos, L. “¿Por qué seguir haciendo Focus group?”. *Revista amai* No. 41 (2004): 19-21.
<https://ilustracionaplicada.files.wordpress.com/2011/05/porquehacerfocus.pdf>
- Kawulich, B.B.. “La observación participante como método de recolección de datos”. *Forum Qualitative Social Research* Vol. 6: No. 2 (2005).
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2715>
- Campos, G. & Lule, N. “La observación, un metodo para el estudio de la realidad”. *Revista Xihmai* Vol. 7: No. 13 (2012): 49-50.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Correa, L., Vallejo, M., Martínez, J., & Trujillo, J. “Herramienta de robótica educativa basada en Lego Mindstorms y VEX Robotics mediante software 3D y diseño mecatrónico”. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información* No. 34 (2019): 18-36.
<https://pdfs.semanticscholar.org/efc6/9f455b1df18464859d2b51a110bd44f75f12.pdf>
- L. K., Karpudewan, M., & Zaharudi, R. “Computational Thinking in STEM Education among Matriculation Science Students”. *Revista Asia Pacific Journal of Educators and Education* Vol. 36: No. 1 (2021).
http://apjee.usm.my/APJEE_36_1_2021/apjee36012021_10.pdf
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. “Grupos focales: una guía conceptual y metodológica”. *Cuaderno Hispanoamericano de Psicología* Vol. 9: No. 52 (2019). [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- Fabbi, M. S. “Las técnicas de investigación: la observación”. *Educación y Sociedad*. S.F. <https://peducacionysociedad.blogspot.com/2016/05/tecnicas-de-investigacion-la-observacion.html> (Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2023).
- Farias, P. “El uso del cuestionario como instrumento de enseñanza de la comprensión de textos en la escuela media”. *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 5: No. 45 (2008). <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2389Farias.pdf>

- Garcés, C., & Bermúdez, R. “Incorporación de competencias investigativas, para mejorar la formación académica de los estudiantes del primer ciclo de la carrera de Sociología de la Universidad de Guayaquil”. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento* Vol. 1: No. 38 (2017). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7983606.pdf>
- Gerosa, A. *et al.* “Desafiando al Pensamiento Computacional”. CICEA, Montevideo: 2019. <https://www.cicea.ei.udelar.edu.uy/pensamientocomputacional/>
- H. Swanson *et al.* “Introducing and Assessing Computational Thinking in the Secondary Science Classroom”. En *Computational Thinking Education*, editado por Siu-Cheung Kong y Harold Abelson. Singapur: Springer Nature, 2019. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6528-7>
- López, G *et al.* “El profesor principal y su preparación para diseñar instrumentos de evaluación escritos”. *Revista edumecentro* Vol. 6: No. 2 (2014). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000200007
- López, P. “Población muestra y muestreo”. *Revista Punto cero* Vol. 9: No. 8 (2004). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762004000100012
- Lozano, M. *Construcción de metodologías comparativas e indicadores para medir el uso de las TIC y sus impactos en el salón de clase*. Bogotá: Fedesarrollo, 2016. https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/2946/LIB_2_016_Construccion_Martinez_y_Ramos_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Luis Correa *et al.*, “Herramienta de robótica educativa basada en Lego Mindstorms y VEX Robotics mediante software 3D y diseño mecatrónico”. *RISTI: Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação* No. 34 (2019): 4-10.
- Manrique, B., Zapata, M. y Arango, S. “Entorno virtual para cocrear recursos educativos digitales en la educación superior”. *Revista Campus Virtual* Vol. 9: No.1 (2020): 102-105.
- Martinez, M., Monserrate, A., & Castillo, M. *Una mirada hacia la importancia de la observación en la práctica docente*. Ciudad de México: Editorial Centenaria y

- Benemérita, 2018, 8.
<http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P324.pdf>
- Moreno, I., Muñoz, L., Quintero, J., Serracin, J., & Pitti, K. “La robótica educativa, una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías”. *Revista Red de Revistas Científicas de Americana Latina, el Caribe, España y Portugal* Vol. 13: No. 2 (2012): 74-90.
<https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390005.pdf>
- Papert, S. *Mindstorm: children, computers and powerfull ideas*. New York: by Basic Books, 1980. <http://worrydream.com/refs/Papert%20-%20Mindstorms%201st%20ed.pdf>
- Paz, D. C. Conceptos y técnicas de recolección de datos en la investigación jurídico social. *Sitio web de la Universidad de Friburgo*, 13 de octubre de 2008.
https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20080521_56.pdfCo
(Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2023).
- Perazzo, M. M. “La importancia de los foros virtuales en los procesos educativos”. *Campus Virtual UNLa*. 13 de octubre de 2015. <https://campus.unla.edu.ar/la-importancia-de-los-foros-virtuales-en-los-procesos-educativos/> (Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2023).
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. *Metodología de la investigación*. Quinta edición. Ciudad de México: McGraw-Hill, 2019, 92 - 542.
<https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdfQ>
- Santos, M. “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. *Investigación en la escuela* No. 20 (1993).
<https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/cap8.pdf>
- Tirado, C. “¿Qué es un robot? Análisis jurídico comparado de las propuestas japonesas y europeas”. *Mirai. Estudios Japoneses* No. 4 (2020): 36-37-38.
<https://revistas.ucm.es/index.php/MIRA/article/download/67530/4564456553817>
- Uriz, V. “Diseño de proyectos STEAM a partir del currículo actual de la educación primaria utilizando aprendizaje basado en problemas, aprendizaje cooperativo, flipped calssroom y robotica educativa”. Tesis de doctorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, Departamento de Ciencias de la

Educación, Universidad CEU Cardenal Herrera, 2017, 45-109.
<https://repositorioinstitucional.ceu.es/bitstream/10637/8739/1/Dise%C3%B1o%20de%20proyectos%20STEAM%20a%20partir%20de%20curr%C3%ADculum%20actual%20de%20Educaci%C3%B3n%20Primaria%20utilizando%20Aprendizaje%20Basado%20en%20Problemas.pdf>

Permanecer en la red realmente virtuales y virtualmente reales

Stay on the net: really virtual and virtually real

Autor

Edgar Enrique Velásquez Camelo

 <https://orcid.org/0000-0003-2453-9433>

 evelasquez@sdbcob.org

Licenciado en Filosofía y letras de la Universidad Pontificia Bolivariana, Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Resumen

Los procesos de virtualización y actualización pertenecen a la naturaleza simbólica de la existencia humana y, en cierto modo, la esencia misma de la historia de la humanidad se expresa a través de su simultánea y constante relación. En la actualidad se permanece en la red, somos realmente virtuales y virtualmente reales. Con la virtualización y actualización de nuestra existencia, se une a este proceso la digitalización del mundo social y del mundo de la vida, en su continua y constante unificación hasta llegar al punto de no poderse diferenciar lo virtual-real y actual-real. Este artículo se propone presentar una reflexión, fruto de un proceso de investigación documental, acerca de la situación del ser humano que permanece en la red.

Abstract

The processes of virtualization and actualization belong to the symbolic nature of human existence, and in a way, the very essence of human history is expressed through its simultaneous and constant relationship. Today we remain in the network, we are really virtual and virtually real. With the virtualization and updating of our existence, joins this process the digitalization of the social world and the world of life in its continuous and constant unification to the point of not being able to differentiate the virtual-real and current-real. This article aims to present a reflection, fruit of a process of documentary research, about the situation of the human being that remains in the network.

Palabras clave: Permanecer en la red, virtualización, actualización, real-actual, virtual-real y digitalización.

Keywords: Remain in the network, virtualization, update, real-current-virtual-real and digitization.



Introducción

La sociedad red es una verdadera aldea global en donde se experimenta una real experiencia comunitaria de relaciones¹. Las redes sociales en Internet han permeado la dinámica relacional en donde se vivencia la continua presencia del otro, que está disponible a través y en el dispositivo². También, la red informática hace disponible los diferentes subsistemas del mundo social.

Por muchos años se ha mirado con sospecha lo que acontece en la red, con justa razón, por tantas cosas negativas que suceden en el mundo digital: la manipulación ideológica³, la difusión de material falso⁴ causante de la atrofia espiritual contemporánea⁵, los engaños potencialmente plausibles, *Deep web*, *Dark web*⁶, entre otras cosas. Aunque sea un mínimo porcentaje lo que acontece en la *Surface web*⁷ no podemos despreciar lo que sucede en este espacio de participación y el potencial transformador de este escenario. ¿Acaso en la vida real actual no sucede de la misma manera? Ya Immanuel Kant decía en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* que la realidad siempre es contradictoria⁸ y, luego, en la *Crítica de la razón pura* que, aunque los ideales no pertenezcan a las situaciones reales del mundo, éstos, sin embargo, regulan y orientan la vida de la persona hacia los fines de un buen vivir⁹.

Hay un hecho concreto: permanecemos en la red y somos en este escenario digital realmente virtuales y virtualmente reales¹⁰. Esto tiene serias consecuencias en la comprensión de la vida del ser humano porque, como ya se ha dicho con insistencia, el objeto técnico, los dispositivos tecnológicos ya no son simplemente herramientas

¹ Manuel Castells, *La era de la información. La sociedad red* (Ciudad de México: Editorial Siglo XXI, 2006), 378.

² Zygmunt Bauman, *Amor líquido. Sobre la fragilidad de los vínculos humanos* (Barcelona: Paidós, 2018), 91.

³ Jean Baudrillard, *Cultura y simulacro* (Barcelona: Kairós, 1978), 12.

⁴ Papa Francisco, “Mensaje del Santo Padre Francisco para la 52° Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales «la verdad os hará libres» (Jn 8, 32). Fake news y periodismo de paz”, 24 de enero de 2018,

https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/communications/documents/papa-francesco_20180124_messaggio-comunicazioni-sociali.html

⁵ Byung-Chul Han, *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad* (Barcelona: Taurus, 2023), 43.

⁶ Eva Martín Ibáñez, “Dark web y deeb web como fuentes de ciberinteligencia utilizando memoria de datos”, *Cuadernos de la guardia civil* No. 54 (2017): 74.

⁷ Bryan Enrique Miranda Palacios, “Surface Web vs. Deep Web.” *RITS* No. 9 (2014): 14.

⁸ Immanuel Kant. *Fundamentación metafísica de las costumbres* (Ciudad de México: Austral, 2017), 53.

⁹ Immanuel Kant. *Crítica de la razón pura* (Madrid: Taurus, 2019), 327.

¹⁰ Manuel Castells, *La galaxia Internet* (Madrid: Areté, 2011), 51.

para un fin específico: configuran todo un escenario de acción-participación en donde existe una relación real-virtual entre quienes hacen parte de la red.

la red no es en absoluto un simple “instrumento” de comunicación que se puede usar o no, sino que se ha convertido en un espacio, un “ambiente” cultural, que determina un estilo de pensamiento y que crea nuevos territorios y nuevas formas de educación, contribuyendo a definir también una nueva manera de estimular la inteligencia y estrechar las relaciones, un modo incluso de habitar el mundo y de organizarlo¹¹.

Al permanecer en la red ya no se puede seguir insistiendo en el dualismo virtual-real. La vida se está desarrollando ya a través y en los dispositivos; y todas las dinámicas que pertenecían al escenario real-actual de interacción social están siendo o ya ha sido completamente virtualizadas¹². ¿Qué suscita en nosotros esta situación? ¿Cómo responder al mundo actual sin caer en juicios peyorativos o resistencias inútiles? ¿De qué forma pensar la vida desde la digitalidad como un elemento esencial de la existencia del ser humano? El propósito de este artículo es presentar una provocación reflexiva acerca de la situación del ser humano que permanece en la red.

Para desarrollar lo anterior se propone el siguiente camino: en el primer apartado se expone aquello que significa ‘permanecer en la red’ y su relación con la digitalización del mundo. En el segundo y tercer apartado se hace una aproximación al sentido de la virtualización y actualización, reconociendo que estos procesos no son de ahora, sino que surgieron con el nacimiento de la escritura. En el cuarto apartado se presenta una provocación reflexiva hacia un existencialismo digital. Y, por último, la conclusión.

Permanecer en la red

La tecnología se ha entendido como la extensión de las capacidades del ser humano¹³; hoy se podría decir que son la extensión existencial de la compleja realidad de la persona, tanto en su situación individual como comunitaria. Si esto sucede en la persona, se puede evidenciar también que la sociedad en internet, en toda su complejidad, ya ha sido virtualizada¹⁴. Esto sucede de forma simultánea tanto

¹¹ Antonio Spadaro, *Ciberteología. Pensar el cristianismo en los tiempos de la red* (Barcelona: Herder, 2014), 23.

¹² Edgar E. Velásquez Camelo, *La virtualización en escenario contemporáneo de la educación. La era de la información: la sociedad red y su correlato con la realidad virtualizada* (Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2017), 30.

¹³ Javier Méndez, “¿Homo ciber-informaticus? Reflexiones introductorias para el debate ético-político sobre las nuevas tecnologías”, *Signo y pensamiento* Vol. 19: No. 36 (2000): 119-117.

¹⁴ Manuel Castells, *La era de la información*, 405.

en los procesos de virtualización como de actualización¹⁵. La virtualización es el medio en que se codifica la realidad, dispuesta de forma simbólica en grandes cantidades de información. Por otro lado, la actualización decodifica la realidad virtualizada a través de la transferencia espontánea de los códigos, ya sea desde el ámbito institucional o desde las dinámicas del mundo de la vida.

Tanto la virtualización como la actualización son procesos que nacen espontáneamente de la naturaleza simbólica del ser humano. Desde la antropología filosófica de Ernst Cassirer se entiende al ser humano como un animal simbólico¹⁶, es decir, que se relaciona con el mundo a través de símbolos, expresados de múltiples formas en la religión, el lenguaje, la ciencia, el arte, entre otras formas del símbolo. Solo se comprende la realidad, desde esta perspectiva, a través y en relación con los símbolos que contienen grandes cantidades de información que dan sentido tanto al mundo social como el de la vida.

La virtualización hace que la pura realidad se convierta en símbolo; la actualización, por su parte, es el modo en que se transfiere el sentido del símbolo que siempre, como afirma Paul Ricoeur, da qué pensar¹⁷. Así las cosas, en el mundo digital confluyen y se interconectan constantemente estos dos modos del procesamiento simbólico hacia su paulatina y total integración. Cuando no hay integración, es decir, cuando la virtualización va por un lado y la actualización no surte efectos, entonces se habla de una persona que no es consecuente. La integración de estos dos procesos es la forma en que el ser humano asciende a la generalidad¹⁸, a través de la formación¹⁹.

Ahora bien, permanecer en la red es darse cuenta de las dinámicas integradoras que suceden tanto en la virtualización como en la actualización hacia la configuración de la sociedad red²⁰. Así, el mundo digital en toda su complejidad es la virtualización de las dinámicas del mundo actual-real. (Con la palabra ‘complejidad’ se expresa la complejidad virtualizada del mundo social y del mundo de la vida). Se entiende, por tanto, que la permanencia en la red tanto de las personas como de las instituciones es debido a la imbricación, interdependencia y concatenación entre la virtualización y actualización como dos procesos que suceden, actualmente, de forma espontánea en la constitución y configuración constante de la sociedad red. Se habla de permanencia porque de alguna manera siempre está como opción la no permanencia o desconexión de la red.

¹⁵ Pierre Levy, *¿Qué es lo virtual?* (Barcelona: Paidós, 1999), 10.

¹⁶ Ernst Cassirer, *Antropología filosófica* (Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2012), 101.

¹⁷ Paul Ricoeur, *Finitud y culpabilidad* (Madrid: Trotta, 2011), 481.

¹⁸ G. W. F. Hegel, *Fenomenología del espíritu* (Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2019), 90.

¹⁹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II* (Salamanca: Sígueme, 1998), 181.

²⁰ Manuel Castells, *La sociedad red: una visión global* (Madrid: Alianza, 2006), 49.

En este sentido, se podría decir que resulta ser una opción en la medida en que la persona puede renunciar radicalmente al mundo como las madres o padres del desierto de los primeros siglos de la era cristiana²¹. Así, como es posible renunciar al mundo real-actual en términos espirituales, así también puede suceder en el mundo virtual-real. Por eso se usa la expresión ‘permanecer en la red’.

De todos modos, en la actualidad, en las sociedades llamadas desarrolladas, tal como las denomina Lyotard²², la digitalización del mundo hace parte de los componentes ideológicos esenciales que dan sentido y dirigen a la humanidad, tal como lo propone Paul Ricoeur al considerar que dichos componentes son parte fundamental de la cohesión y participación social²³; en sentido estricto, lo ideológico no comporta una distorsión de la realidad, pero si es potencialmente plausible.

La permanencia en la red se caracteriza por lo siguiente:

- La disposición continúa a través y en el dispositivo móvil. Bauman describe esta realidad al poner de manifiesto que somos en la vida real-actual seres móviles, o sea, en movimiento, potencialmente disponibles a la comunicación a través del dispositivo tecnológico que está conectado a la red. Así las cosas,

[u]n mensaje salta en la pantalla implacablemente detrás de otro. Tus dedos siempre están ocupados: apretando teclas, llamados a nuevos números que respondan llamadas o escribiendo tus propios mensajes. Te *mantienes conectado*, aunque estés constantemente en movimiento, y aunque los remitentes y los destinatarios invisibles de llamadas y mensajes se muevan también, siguiendo todos ellos sus propias trayectorias. Los móviles están hechos para gente en movimiento²⁴.

La persona que ha virtualizado su existencia y que permanece en la red, hace posible que en sí mismo confluya la virtualización y actualización como dos procesos que hacen que el mundo real-actual y virtual-real configuren aquello que Manuel Castells denomina cultura de la virtualidad real²⁵. Si la cultura es la mediación simbólica de la cohesión social²⁶, y ésta acontece de forma especial en los escenarios de interacción y participación digital, tiene sentido considerar que, al

²¹ Martín Elizalde, *Los dichos de los Padres de la Iglesia. Colección alfabética de los apotegmas* (Sevilla: Apostolado Mariano, EUNSA, 1991), 15.

²² Jean- François Lyotard, *La condición posmoderna* (Madrid: Cátedra, 1989), 9.

²³ Paul Ricoeur, *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción* (Buenos Aires: Prometeo, 2008), 124.

²⁴ Zygmunt Bauman, *Amor líquido*, 91.

²⁵ Manuel Castells, *La era de la información*, 406.

²⁶ Ernst Cassirer, *Antropología filosófica*, 47.

permanecer en la red, somos creadores de cultura a través de la virtualización y actualización de la existencia y del mundo.

Así, de este modo, nos damos cuenta de que la tecnología no es considerada simplemente por su carácter instrumental, sino que ha sido capaz de permear el lazo social comunicativo entre las personas que hacen parte de la sociedad red.

- Tanto la virtualización como actualización suceden de forma simultánea para quien permanece en la red; de ahí que no son dos procesos separados sino totalmente integrados, tanto en la persona como en la constante creación y transformación de los significados que dan sentido a la realidad.
- El dispositivo técnico que permite a la persona o las instituciones la permanencia en la red puede ser el atenuante de su desarrollo o de su posible detrimento²⁷.
- La permanencia en la red desde los nativos digitales, hasta nuestros días es un elemento *a priori* que, en cierta manera, corresponde ahora a los rasgos no elegidos que determinan todas las elecciones²⁸. Para quiénes son migrantes o analfabetas digitales, la permanencia en la red puede considerarse como una opción que muchas veces es vista con sospecha. Esto no quiere decir que el nativo digital no sea capaz de una hermenéutica crítica, que lo lleve a la emancipación de las distorsiones digitales que se promueven en la virtualidad acerca de la comprensión del mundo²⁹.

La permanencia en la red, tanto de las personas como de las instituciones, hace que el mundo social y de la vida tenga su pleno desarrollo en lo digital. En últimas, quiénes hacen parte de la red permanecen en ella a través de los procesos de virtualización y actualización. Así mismo, en las instituciones del mundo social que han virtualizado su información y han generado ámbitos de participación y comunicación, es posible esta situación por los dos procesos mencionados. Como también, en el ejemplo paradigmático para Manuel Castells, los movimientos sociales en red: se han virtualizado con el fin de que los efectos de la actualización sean notables en la creación y transformación del mundo.

Pierre Levy, al respecto afirma en su libro ‘¿qué es lo virtual?’, que la virtualización de las diferentes actividades del ser humano no equivalente a decir que se somete a un proceso de desrealización, sino que lo virtual, actualmente, es otra

²⁷ Francesc Torralba, *Inteligencia espiritual* (Barcelona: Plataforma actual, 2018), 278.

²⁸ Paul Ricoeur, *Finitud y culpabilidad*, 80.

²⁹ Paul Ricoeur, *Hermenéutica y acción*, 147.

forma de realidad³⁰. Además, afirma Levy que es preciso pensar una antropología para el ciberespacio donde se reconozca la persona tanto en el ámbito real-actual y real-virtual³¹. En este sentido, él hace una distinción entre virtual y actual, dando a entender que lo actual es lo que está presente delante de mí, expresado en mi relación con el otro, con el ambiente, con el mundo; y lo virtual no es actual en tanto que es posible relacionarme con las cosas, pero fuera del límite espaciotemporal. En consecuencia, si se habla de realidad virtual no es en términos de lo que se entiende por actual, sino que es otra forma de realidad, en donde el mundo, por el uso de los medios tecnológicos de comunicación e información, está disponible en la red.

Tras la instauración del modelo económico capitalista en el mundo y la configuración política neoliberal, la virtualización del mundo ha tenido el espacio privilegiado para su desarrollo exponencial, debido a la proliferación, casi descontrolada, de los dispositivos tecnológicos³². Si bien, esta tendencia es propia de la sociedad de consumo³³, y de la llamada cultura del descarte³⁴, no podemos desconocer el influjo y función de las tecnologías en la virtualización del mundo social, porque están gestando el nacimiento de un mundo en que se logrará la síntesis del carbono y el silicio³⁵.

Realmente virtuales: la virtualización

La virtualización es, en esencia, el proceso que expresa la connatural capacidad simbólica del ser humano. Éste ha iniciado en el mismo momento en que el ser humano ha creado formas de representación dadas en la pintura rupestre³⁶, el lenguaje en su forma oral y en el nacimiento de la escritura³⁷, que representa la singularidad de los procesos de virtualización en su forma actual. Ahora bien, la escritura en sí misma no sería nada si no se hubieran desarrollado los materiales necesarios para plasmar los primeros dibujos, imágenes y letras. Por eso, la

³⁰ Pierre Levy, *¿Qué es lo virtual?*, 9.

³¹ Pierre Levy, *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio* (Washington: OMS, 2004), 9.

³² Vicente Verdú, *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*, (Barcelona: Anagrama, 2009), 69.

³³ Jean Baudrillard, *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*, (Madrid: Editorial Siglo XXI, 2018), 75.

³⁴ Francisco, *Carta Encíclica Laudato Si' sobre el cuidado de la casa común*, (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2015), 22.

³⁵ Kevin Warwick, "I, cyborg", *Kevin Warwick*, <http://kevinwarwick.coventry.ac.uk/i-cyborg/> (Fecha de consulta: 05 de octubre de 2023).

³⁶ John Green, *Tu mundo y el mío* (Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S, 2021), 49.

³⁷ Irene Vallejo, *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo* (Barcelona: Siruela, 2022), 136.

virtualización ha dependido tanto del desarrollo de la escritura como de la sofisticación del material. Cuando se ha limitado el mejoramiento del material de escritura, se ha estancado el proceso de virtualización. Por ejemplo, el control en el desarrollo tecnológico del papel en la antigua china por temor a la revolución.

Así, el auge de la revolución tecnológica centrada en la información y la comunicación hacia la mitad del siglo XX no es, en realidad, una situación nueva si la comparamos con algunas revoluciones del mismo talante; ya muchos siglos atrás se habían incitado revoluciones tecnológicas enfocadas hacia la información y la comunicación. Por ejemplo, “hacia 1400, cuando el Renacimiento europeo estaba plantando las semillas intelectuales del cambio tecnológico que dominaría el mundo tres siglos después, China era la civilización tecnológica más avanzada de todas, según Mokyr”³⁸, en donde los grandes avances tecnológicos basados en la información y la comunicación que se dieron en esta zona geográfica oriental se dieron inclusive un milenio y medio antes con la invención de artefactos como el reloj de agua, la industria textil y por supuesto, la gran revolución de la información que ha alcanzado gran repercusión hasta ahora: la invención del papel.

Con esto afirmamos que esta revolución tecnológica de la comunicación y la información ya se había presentado y que precisamente no tuvo gran auge debido al control del Imperio sobre el desarrollo técnico y tecnológico, temiendo la desestabilización de la sociedad china. En este sentido, revoluciones como la Americana, la Industrial y la Francesa que influyeron en gran medida sobre el orden de la sociedad, cambiando el sistema social, político y cultural de la humanidad, todavía persisten sus logros alcanzados por la virtualización y actualización de su sistema de pensamiento, en tanto que siguen influyendo en la comprensión del mundo, de la relación entre el ser humano y el sistema de objetos³⁹. Si así sucede en las revoluciones mencionadas, con mayor razón en la actual revolución informática virtual.

No se puede hablar de revolución si no se supone un cambio. La virtualización del mundo y su consolidación en la sociedad red, ha sido consecuencia de todo el potencial tecnológico que se ha desarrollado en los últimos años. Aunque los objetos tecnológicos, que hacen más llevadera la existencia humana, en primer lugar, tuvieron una finalidad meramente instrumental, ahora su huella no se reduce a la instrumentalidad, sino que se reconoce su impacto en la creación de entornos simbólicos que configuran diversos modos de comprensión de la vida.

De alguna manera, la virtualización del mundo social ha permeado las estructuras del mundo de la vida. Esto tiene implicaciones de carácter ontológico existencial porque la vida del ser humano se desenvuelve en la tensión entre estos modos del

³⁸ Manuel Castells, *La era de la información*, 33.

³⁹ Jean Baudrillard, *Contraseñas* (Barcelona: Anagrama, 2002), 47.

mundo. Por un lado, lo institucional orienta la vida en la sociedad; y la cotidianidad es el ámbito privilegiado de las relaciones regidas por los principios de subsistencia y permanencia. Cuando estos dos elementos son absorbidos por la virtualización, esta hace que los mecanismos de permanencia y subsistencia tengan su modo específico en lo virtual; de ahí que tenga sentido afirmar que la situación actual ha configurado un modo determinante del sentido de la existencia del ser humano.

En sus inicios la virtualización ha respondido a dos funciones especialmente: a una función natural y otra social. En la primera, satisface la necesidad de materializar la creatividad humana desde las primeras pinturas rupestres, hasta las más complejas formas literarias en la actualidad; como es una función natural satisface una necesidad espontánea de dejar rastro, que no es otra cosa que la necesidad de comunicar y transmitir el mundo que acontece interiormente⁴⁰. La segunda función de la virtualización es la social; en sus inicios buscó la conservación de la tradición oral y con ella la identidad de un colectivo humano específico. Por ejemplo, dado que las obras de Homero son el baluarte literario de la identidad griega, la virtualización de los cánticos homéricos, que sólo se transmitían oralmente, su fijación en la escritura significó la virtualización, no sólo de la tradición oral, sino de la identidad misma del pueblo.

Además, la virtualización desde su función social ha servido para la unificación de culturas. Si hoy se habla de globalización⁴¹, mucho antes, hacia el s. IV se desarrolló un proceso llamado helenización impulsado por Alejandro Magno, que consistió en la unificación de un vasto territorio con la imposición de la lengua griega⁴²; la virtualización en la difusión del griego hizo que muchos territorios la tuvieran como idioma de referencia en variados escenarios de acción y participación social.

Así, identificamos otro elemento de la función social de la virtualización en la antigüedad: la institucionalización de diversas formas de asociación humana. La conservación de la memoria, el registro de la experiencia, por ejemplo, de un pueblo como el de Israel, ha sido posible por medio de la virtualización y con ella la institucionalización posterior del judaísmo y del cristianismo⁴³.

Como no es el propósito de este artículo profundizar en los orígenes de la virtualización, lo anterior es mencionado sólo como provocación para reconocer la naturaleza de la virtualización. Así las cosas, si ésta surgió con el nacimiento mismo de la escritura por la capacidad simbólica del ser humano, entonces ¿en qué difiere los actuales procesos de virtualización con los precedentes?

⁴⁰ Paul Ricoeur, *Del texto a la acción* (Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2001), 104.

⁴¹ Zygmunt Bauman, *La globalización. Consecuencias humanas* (Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2015), 13.

⁴² Irene Vallejo, *El infinito en un junco*, 29.

⁴³ Paul Ricoeur, *Finitud y culpabilidad*, 169.

Como ya lo hemos mencionado, la virtualización depende tanto de la escritura como de la tecnología que hace posible el registro. Así, con la modernidad se ha acelerado el desarrollo exponencial de la virtualización con el perfeccionamiento de la tecnología; hemos pasado del papiro, al papel; luego del papel a la pantalla. Junto con ello se ha perfeccionado también aquello que se denomina ‘lenguaje de máquina’ o ‘lenguaje de programación;’ se ha generado una gran revolución tecnológica informacional que ha acelerado en gran medida la virtualización del mundo entero y, en forma simultánea, la vida misma de las personas. En este sentido, la virtualización en este momento ha hecho posible la continua y permanente relación entre el mundo actual-real y virtual-real hasta el punto de llegar a confundirse y ser al mismo tiempo el mismo mundo.

El desarrollo tecnológico avanza de forma exponencial. Las últimas décadas dan cuenta del surgimiento de la sociedad red a través de la virtualización de las dinámicas del mundo social con la digitalización de cada subsistema. Si antes solo bastaba el capital y la coerción para gobernar un Estado, hoy en día se ha vuelto un elemento indispensable la tecnología que dispone el mundo institucional en grandes cantidades de información, dispuestas en la red, para favorecer la participación, como también el control de las personas.

El mundo de la vida ha sido también virtualizado. Se entiende por ‘mundo de la vida’ las dinámicas espontáneas de socialización de carácter comunitario en donde la comunicación juega un papel muy importante⁴⁴. Y es quizás esté el punto de divergencia con el proceso de virtualización antiguo. Hoy en día se es realmente virtual porque mi ser actual acontece de forma real en el escenario virtual-digital de interacción, comunicación y participación, en continua y constante simultaneidad. La función natural del antiguo proceso de virtualización no tenía alcances tan significativos como los de ahora. Inclusive, es posible recrear digitalmente una época antigua y hacerla real para la persona que se conecta en los simuladores.

Todo esto nos lleva a considerar el impacto del desarrollo y sofisticación de la tecnología en el proceso de virtualización, para hacer de este mundo una simulación real y simultánea de la existencia y del mundo que acontece tanto en su estado actual-real como virtual-real.

Virtualmente reales: la actualización

La actualización es el proceso de decodificación simbólica del ser humano que existe al comprender. Se actualiza solo aquello que puede ser decodificado y transmitido a través de un camino que incluye la vinculación vital y referencial, como facilitadores de la aplicación, no como momento segundo sino parte integral

⁴⁴ Jürgen Habermas, *Conciencia moral y acción comunicativa* (Madrid: Trotta, 2018), 138.

del proceso. Así como la virtualización surgió con el nacimiento de la escritura en sus formas ancestrales, la actualización, se podría decir, está muy unido no a la escritura en sí, sino al material que soporta lo virtualizado. El desarrollo del proceso de actualización es directamente proporcional a la sofisticación del material que hace posible la virtualización. Entre mejor sea al material desde el punto de vista tecnológico, mayor será su impacto en el proceso ontológico e intersubjetivo de la comprensión. Así las cosas, si la virtualización del mundo ha iniciado en el mismo momento en que el ser humano ha creado formas de representación dadas en la pintura rupestre, el lenguaje en su forma oral y en el nacimiento de la escritura, la actualización empezó con la necesidad de comunicar y transmitir lo que ha sido virtualizado y que estaba dispuesto en materiales que poco a poco se han ido sofisticando.

Sin profundizar mucho en esto, cabe resaltar que la actualización en la antigüedad se efectuó a través de la educación, en las diversas escuelas de pensamiento y las múltiples formas de asociación que tuvieron por objeto la conservación y materialización de una visión de mundo. Hoy conocemos estas propuestas por la virtualización fijada en la escritura, y podemos efectuar procesos de aplicación a través de la pragmática de la comprensión en el despliegue del mundo del texto⁴⁵.

Ahora bien, el control de los procesos de actualización en cierta manera dependía de la alfabetización. Quien ignoraba los códigos que habían virtualizado el pensamiento humano, recibían una información interpretada o sesgada. Por eso, la actualización va unida a la formación como un elemento que facilita la apropiación de lo virtualizado.

La comunicación es la fuente de los procesos de actualización porque a través de ella, ya sea en forma oral o escrita, se convierte un pensamiento, una idea, una visión de mundo en una escuela de pensamiento que posteriormente quedará registrado en los diversos materiales que soportan el contenido virtualizado; de ahí que la actualización se comprende como el proceso que hace actual aquello que ha sido virtualizado en la escritura⁴⁶.

No se nos puede olvidar que la naturaleza humana es en esencia simbólica, y en esta connatural condición funcionan los dos procesos, la virtualización y la actualización, de forma simultánea. Así, el símbolo virtualiza y actualiza al mismo tiempo. Por ejemplo, el símbolo de la fe es la virtualización de la experiencia religiosa de un colectivo humano, cuya función principal consiste en generar procesos de actualización en los diversos escenarios en donde se comunica dicha

⁴⁵ Paul Ricoeur, *Del texto a la acción*, 105.

⁴⁶ David Tracy, *Pluralidad y ambigüedad. Hermenéutica, religión, esperanza* (Madrid: Trotta, 1997), 111.

confesión de fe⁴⁷. Cada ámbito espaciotemporal actualiza y al mismo tiempo virtualiza la confesión de fe que, aunque sea la misma confesión, la comprensión siempre estará influenciada por el proceso de actualización.

La actualización en nuestros días, con el desarrollo tecnológico, ha hecho que tanto el mundo social como las personas que participan del mundo de la vida sean virtualmente reales; en su conjunto conforman el entramado informativo de la sociedad red y, a la vez, acontecen en el mundo actual de interacción social. Un ejemplo claro de esto son los movimientos sociales en red⁴⁸; tienen su representación en el ámbito digital pero su objetivo es afectar las dinámicas que acontecen en la realidad-actual. El movimiento social es virtualmente real porque su impacto en la sociedad red es notable por el alcance de sus objetivos a través de las plataformas digitales y, por ende, en los procesos de virtualización y actualización.

Otro ejemplo, son todas las formas de la acción humana digital que se despertaron a partir de la pandemia⁴⁹. Si antes sabíamos del potencial transformador de los dispositivos digitales como facilitadores de la comunicación y participación, hoy en día muchas de las actividades que se gestaron virtualmente siguen siendo digitales con un fuerte impacto ideológico notable en la vida de las personas. Así, los *Influencers* que hacen parte de la sociedad de individuos del mundo líquido son la conjugación simultánea de la virtualización y la actualización⁵⁰.

Los límites de la actualización están en lo que llamamos ‘vida privada’. Sin embargo, nos preguntamos, ¿es posible creer actualmente en la vida privada? Tendrán vida privada quiénes no permanecen en la red. La vida privada es una de las mayores pérdidas de nuestro siglo, en donde todo está al descubierto⁵¹. La cultura hacker en este sentido⁵², descubre la mayor potencial y a la vez la mayor debilidad de la sociedad red: la información es fuente para el ejercicio del poder⁵³.

Con el avance y sofisticación de la tecnología los límites entre la actualización y virtualización son cada vez menos notables. Nos dirigimos como sociedad hacia la total unificación e integración de estos procesos que nos conducirán hacia un existencialismo digital, en que las preguntas esenciales del ser humano emergerán para favorecer la comprensión del ser, en su ahí específico que es virtualmente real.

⁴⁷ Paul Ricoeur, *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso* (Buenos Aires: Prometeo, 2008), 127.

⁴⁸ Manuel Castells, *Comunicación y poder* (Madrid: Alianza Editorial, 2009), 393.

⁴⁹ Marcelo Alarcón. *Covid19-2. Selección de artículos* (MA-Editores: 2020), 145-155.

⁵⁰ Zygmunt Bauman, *Vida líquida* (Barcelona: Paidós, 2017), 63.

⁵¹ Zygmunt Bauman y Leonidas Donskis, *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida* (Barcelona: Paidós, 2015), 77.

⁵² Manuel Castells, *La galaxia internet*, 51.

⁵³ Manuel Castells, *Comunicación y poder*, 33.

Hacia un existencialismo digital

¿De qué se ocupa el existencialismo?, trata sobre el ser humano en tanto que existe al comprender. Y si hablamos de existencialismo digital, quiere decir, la comprensión del ser humano que ha virtualizado su existencia en la sociedad red y junto con él, el mundo social y de la vida. En este sentido, el ser humano es virtualmente real y realmente virtual, permanece en la red y camina hacia la superación epistemológica y existencial del dualismo digital, hacia la total integración existencial de los procesos de virtualización y actualización.

¿En qué consiste este dualismo? En persistir en la incisión entre virtual-real y actual real; en menospreciar lo digital como no-realidad porque acontece en la pantalla a través de un dispositivo artificial. La realidad en su complejidad es virtual y actual; y esto no es reciente: como ya se ha sugerido, la virtualización y la actualización comenzaron cuando el primer ser humano quiso transmitir la herencia cultural a otro ser humano a través de la oralidad o la escritura. Si lo virtual y lo actual constituyen la realidad, y en ésta es el ser humano intramundano e intratemporal, entonces el existencialismo digital se convierte en el camino loable para desarrollar una epistemología que comprenda a la persona totalmente integrada en el ámbito digital. Dicho de otra manera: el ser humano que existe es virtual y real, potencialmente plausible y en acto en los procesos de actualización y virtualización.

El ser humano que permanece en la red es existencialmente virtual-real y actual-real. Ahora bien, la inteligencia artificial nos abre nuevos caminos en la reflexión acerca del lugar del ser humano en el mundo, su papel en el desarrollo del devenir histórico personal y colectivo. La pregunta no será simplemente ¿quién es ese ser cuyo ser consiste en comprender?, sino también ¿quién es ese ser digital cuyo ser consiste en comprenderse a través de la actualización y virtualización de su existencia?

Ya han sido varias ramas del saber que se han empezado a ocupar de aquello que acontece en la cultura de la virtualidad real: por un lado, la ciberética se ha ocupado de la reflexión moral acerca del ser humano en la red; la ciberteología acerca de la revelación en los entornos digitales; por su parte el existencialismo digital se entiende como la reflexión que permita tomar conciencia de la situación del ser humano en su ahí específico virtual y a la vez movable, haciendo que la comprensión del tiempo y el espacio sean también virtuales, afectando la realidad personal y comunitaria de todos aquellos que forman parte de la sociedad red y en donde se configura aquello que Manuel Castells denomina ‘espacios de flujos’⁵⁴. La fluctuación constante del ser humano en la digitalidad hace que los procesos de virtualización y actualización sean dinámicas de constante aceleración porque se

⁵⁴ Manuel Castells, *La era de la información*, 413.

permanece en la red; esto siempre y cuando se esté conectado a ella a través de los instrumentos de enlace virtual. La desconexión temporal que hacen algunos es la toma de distancia del mundo virtual. Sin embargo, muchos que ya han integrado lo virtual en su realidad y, por tanto, en su forma de representar el mundo, permanecen en la red, están en constante interacción con el mundo social y de la vida virtual, potencialmente disponibles a las múltiples maneras en que se gesta la comunicación.

El espacio de flujos, en este sentido, define el tiempo virtual como volátil y transitorio: pasa el tiempo mientras se permanece en la red en la constante sobreestimulación de los sentidos; y el espacio como el lugar digital de interacción social en la fluctuante y eterna dinámica de la interacción que se gesta tanto en el mundo social y de la vida digital. De esta forma se define el lugar que ocupa el ser humano que ha virtualizado su existencia y está expuesto a constantes procesos de actualización digital, en donde se ven involucrados procesos personales como comunitarios y, del mismo modo, artificiales del mundo social. Así, por ejemplo, la virtualización de una experiencia de amistad hace que la presencia del otro esté siempre disponible a través de la red; o, también, las relaciones institucionales hacen al ‘representante’ de los diversos subgrupos del mundo social digital, esté siempre disponible para quienes conforman la sociedad red.

La existencia de quien está en la red está sometida a los mecanismos intrínsecos a la virtualización y la actualización. Los primeros soportados por la tecnología que digitaliza la realidad en grandes cantidades de información; los segundos, definidos por las acciones que hacen posible, por el grado de verosimilitud y referencialidad, que el mundo digital acontezca como ámbito de integración e interacción social y existencial. Se entiende por mundo digital la unión del mundo social y de la vida en la cultura de la virtualidad real.

en la denominada “cultura de la virtualidad real” los procesos de virtualización y actualización son posibles porque surge una dialogicidad entre lo actual-real y lo virtual-real: éste influye de manera significativa en la comprensión del mundo y la constitución del lazo comunicativo de la sociedad red; y aquél, una vez catalizado en la pantalla, hace posible lo virtual. En la posmodernidad, la realidad es absorbida y aunada por los procesos de virtualización y actualización⁵⁵.

El existencialismo digital hará posible, a nuestro modo de ver, el resurgimiento de la pregunta por el sentido. Estamos ante el asedio del ocaso del pensamiento reflexivo; esto debido al impacto ideológico de la sociedad red en la era de la información, causando la polarización del individuo y aniquilando su capacidad natural de religación, asombro y de pensamiento simbólico, por los efectos de la

⁵⁵ Edgar E. Velásquez Camelo, *La virtualización en escenario contemporáneo de la educación*, 16.

superficialidad noética y existencial, la manipulación de la opinión y, por ende, la voluntad política y el influjo del consumismo y la globalización.

Mientras el ser humano permanezca alienado por el influjo de la tecnología no podrá promover en su interior el ascenso a la generalidad. Dicho de forma positiva: la formación de la persona, desde una hermenéutica crítica, hará posible el resurgimiento de un ser humano que vuelve a plantearse preguntas, aunque su vida se desenvuelva en la virtualidad. La pregunta es fuente de sentido y permite a la persona darse cuenta de su situación pura y transparente.

Ya Heidegger planteaba la necesidad de que la pregunta por el ser no se quedara en el olvido. Tanto en *El ser y el tiempo*⁵⁶ como también en la alocución *Serenidad*⁵⁷ destaca la importancia de la pregunta en un mundo tecnificado y ahogado por la visión materialista y positivista de la existencia. Si la persona que ha virtualizado su existencia además es capaz de plantearse preguntas, ha logrado formar y dar consistencia a su capacidad interrogativa, para hacer frente a la alienación provocada por las distorsiones digitales que difuminan una clara comprensión de la realidad.

Un existencialismo digital hará que la persona que se ha virtualizado vuelva a sentir que todavía es importante el cultivo de la vida espiritual, como un componente indispensable que permita la superación del dualismo virtual-real hacia la unificación de los procesos de actualización y virtualización que harán posible ese nuevo despertar.

Conclusión

El mundo de la vida y el mundo social acontecen de forma simultánea en la red y los procesos de virtualización y actualización están en continua relación. A mayor avance tecnológico, la integración de estos dos procesos se hace cada vez más notable, a tal punto que llegará el momento en que no se podrá diferenciar: estamos ante la emergencia de un mundo totalmente digitalizado; la inteligencia artificial representa un paso más hacia esa conquista, en la continua y acelerada transformación hacia la síntesis del carbono y silicio.

En este momento, el avance tecnológico es notable. Sin embargo, la actualización se ve estropeada por los elementos ideológicos que entorpecen la promoción integral del ser humano; hoy se vuelve necesaria la reflexión que promueva un existencialismo digital que supere la incisión entre virtual-real y actual-real. La fragmentación es uno de los problemas existenciales que sucede tanto en la realidad digital como en la actual. Si, por ejemplo, una persona con problemas de inseguridad o de identidad virtualiza su existencia, virtualiza además sus problemas. En este caso,

⁵⁶ Martín Heidegger, *El ser y el tiempo* (Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2018), 15.

⁵⁷ Martín Heidegger, *Serenidad* (Barcelona: Ediciones del Serbal, 2002), 17.

se hace necesario un trabajo que permita a la persona alcanzar la integralidad virtual y actual, que haga posible una existencia consciente de sus límites y potenciales desarrollos, en la consecución de una madurez digital en la cultura de la virtualidad real.

Referencias

- Alarcón, Marcelo. *Covid19-2. Selección de artículos*. MA-Editores: 2020, 145-155
- Baudrillard, Jean. *Contraseñas*. Barcelona: Anagrama, 2002.
- _____. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós, 1978.
- _____. *La sociedad de consumo. Sus mitos, sus estructuras*. Madrid: Editorial Siglo XXI, 2018.
- Bauman, Zygmunt y Leonidas Donskis, *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós, 2015.
- Bauman, Zygmunt. *Vida líquida*. Barcelona: Paidós, 2017.
- _____. *Amor líquido. Sobre la fragilidad de los vínculos humanos*. Barcelona: Paidós, 2018.
- _____. *La globalización. Consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2015.
- Cassirer, Ernst, *Antropología filosófica*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2012.
- Castells, Manuel *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial, 2009
- _____. *La era de la información. La sociedad red*. Ciudad de México: Editorial Siglo XXI, 2006.
- _____. *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza, 2006.
- _____. *La galaxia Internet*. Madrid: Areté, 2011.
- Elizalde, Martín. *Los dichos de los Padres de la Iglesia. Colección alfabética de los apotegmas*. Sevilla: Apostolado Mariano, EUNSA, 1991.
- Francisco. “Mensaje del santo padre francisco para la 52 jornada mundial de las comunicaciones sociales «la verdad os hará libres» (Jn 8, 32). fake news y periodismo de paz”. Ciudad de Vaticano, 24, 01, 2018. https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/communications/documents/papa-francesco_20180124_messaggio-comunicazioni-sociali.html
- Francisco. *Carta Encíclica Laudato Si´ sobre el cuidado de la casa común*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2015.
- Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme, 1998.
- Green, Jhon. *Tu mundo y el mío*. Bogotá: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.S, 2021.
- Habermas, Jürgen. *Conciencia moral y acción comunicativa*. Madrid: Trotta, 2018.
- Han, Byung-Chul. *Vida contemplativa. Elogio de la inactividad*. Barcelona: Taurus, 2023.
- Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2019.

- Heidegger, Martín. *El ser y el tiempo*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2018.
- _____. *Serenidad*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2002.
- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Taurus, 2019.
- _____. *Fundamentación metafísica de las costumbres*. Ciudad de México: Austral, 2017.
- Levy, Pierre. *¿Qué es lo virtual?*. Barcelona: Paidós, 1999.
- _____. *Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio*. Washington: OMS, 2004.
- Liotard, Jean- François. *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra, 1989.
- Martín I, Eva. “Dark web y deeb web como fuentes de ciberinteligencia utilizando memoria de datos”. *Cuadernos de la guardia civil* No. 54, (2017): 74.
- Méndez, Javier. “¿Homo ciber-informaticus? Reflexiones introductorias para el debate ético-político sobre las nuevas tecnologías” *Signo y pensamiento* Vol. 19: No. 36 (2000): 119-117.
- Miranda P, Bryan E. “Surface Web vs. Deep Web”. *RITS* No. 9 (2014): 14.
- Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica, 2001.
- _____. *Fe y filosofía. Problemas del lenguaje religioso*. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- _____. *Finitud y culpabilidad*. Madrid: Trotta, 2011.
- _____. *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires: Prometeo, 2008.
- Spadaro, Antonio, *Ciberteología. Pensar el cristianismo en los tiempos de la red*. Barcelona: Herder, 2014.
- Torralba, Francesc, *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma actual, 2018.
- Tracy, David. *Pluralidad y ambigüedad. Hermenéutica, religión, esperanza*. Madrid: Trotta, 1997.
- Vallejo, Irene. *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*, Barcelona: Siruela, 2022.
- Velásquez, E. *La virtualización en escenario contemporáneo de la educación. La era de la información: la sociedad red y su correlato con la realidad virtualizada*. Saarbrücken: Editorial Académica Española, 2017.
- Verdú, Vicente. *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama, 2009
- Warwick, Kevin. “I, cyborg”, Kevin Warwick. <http://kevinwarwick.coventry.ac.uk/i-cyborg/> (Fecha de consulta: 05 de octubre de 2023)

Bienestar y territorio

en los pueblos de la provincia de Buenos Aires, Argentina (2010)

Well-being and territory in towns of Buenos Aires province, Argentine (2010)

Autora
Sofía Estela Ares

 <https://orcid.org/0000-0003-0907-5992>

 ares.sofi@gmail.com

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Licenciada en Geografía por la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

Resumen

En la Geografía argentina hay una producción académica importante sobre calidad de vida y bienestar, desarrollada en distintas escalas de análisis, como son provincias, partidos/departamentos o radios censales. En este artículo el objetivo es analizar el bienestar de la población residente en los pueblos pequeños y grandes de la provincia de Buenos Aires en 2010 y explorar su asociación con otras variables, como la tasa anual de crecimiento intercensal y la accesibilidad a una ciudad de 50.000 habitantes o más. Para la medición del bienestar la principal fuente de datos es el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010. A esta se suman el informe elaborado por el Defensor del Pueblo de la Nación (2010) y el SINAGIR (2018). Estas han sido el insumo para la obtención de un índice de bienestar de los pueblos bonaerenses (IBPB) mediante la aplicación de técnicas cuantitativas. Además, se ha utilizado un Sistema de Información Geográfica para la construcción de cartografía temática y el análisis espacial. Los resultados muestran marcadas desigualdades, pero con predominio de poblados en situación intermedia. Se ha advertido la existencia de un vínculo estadístico medio entre nivel de bienestar y tasa anual de crecimiento pero una conexión alta con el tiempo de viaje a una ciudad de 50.000 habitantes o más, definiendo las peores condiciones en las localidades con menor accesibilidad.

Palabras clave:

Accesibilidad; bienestar; dinámica demográfica; provincia de Buenos Aires; pueblos pequeños y grandes; territorio.

Keywords:

Accessibility; buenos Aires Province; demographic dynamic; small and large towns; territory; well-being.

Abstract

In Argentine geography there is an important academic production about quality of life and well-being, developed at different scales of analysis, such as provinces, districts/departments or census radii. The aim of this article is to analyze the well-being of the population living in small and large towns in the province of Buenos Aires in 2010 and to explore its association with other variables, such as the annual rate of intercensal growth and accessibility to a city of 50,000 inhabitants or more. For the measurement of well-being, the main source of data is the 2010 National Census of Population, Households and Housing. Added to this is the report prepared by the National Ombudsman (2010) and SINAGIR (2018). These have been the input for obtaining an index of well-being of the peoples of Buenos Aires (IBPB) through the application of quantitative techniques. In addition, a Geographic Information System has been used for the construction of thematic cartography and spatial analysis. The results show marked inequalities, but with a predominance of villages in intermediate situations. The existence of a medium statistical link between the level of well-being and the annual growth rate has been noted, but a high connection with travel time to a city of 50,000 inhabitants or more, defining the worst conditions in localities with less accessibility.



Introducción

La provincia de Buenos Aires ofrece – bajo la lupa de la información censal disponible desde 1991 hasta 2010 – un paisaje heterogéneo que combina pueblos con trayectorias demográficas zigzagueantes, conjuntos en franco decrecimiento y otros creciendo de forma acelerada y constante. En torno a estas transformaciones se han esbozado explicaciones que van desde los cambios agroproductivos, culturales, educativos y de perspectivas personales hasta la distancia a ciudades de mayor tamaño y la accesibilidad a servicios. Más allá de estos factores se reconoce que en cada dinámica demográfica interaccionan numerosas variables, relacionadas a su vez con los niveles de bienestar de los pobladores.

En la Geografía argentina hay una producción muy importante en torno a la calidad de vida y el bienestar, la que se detalla – sin pretensión de exhaustividad – en la sección correspondiente a Antecedentes y perspectiva conceptual. Estas investigaciones se han desarrollado en distintas escalas de análisis, como son provincias, partidos/ departamentos o radios censales desde una perspectiva metodológica cuantitativa. En línea con ese campo de investigación se propone analizar el bienestar de la población residente en los pueblos pequeños y grandes de la provincia de Buenos Aires en 2010 y explorar su asociación con otras variables, como la tasa anual de crecimiento intercensal y la accesibilidad a una ciudad de 50.000 habitantes o más.

El artículo se estructura en cinco secciones. La primera, a continuación de esta introducción, refiere a los antecedentes y la perspectiva conceptual que sostiene la investigación. En la segunda se describe brevemente el área de estudio. La tercera sección se concentra en los aspectos metodológicos, es decir, la operacionalización del concepto de bienestar, las fuentes de datos y técnicas empleados. También se detallan los aspectos concernientes a las variables con las se busca contrastar el índice sintético de bienestar. El cuarto epígrafe está focalizado en el despliegue de los resultados. Finalmente se propone un cierre, con conclusiones generales y específicas.

Antecedentes y perspectiva conceptual

El estudio de las desigualdades territoriales es un tema central de la Geografía, en especial desde los años 1970, acompañando a las perspectivas críticas que se desarrollan desde entonces. Dentro del tema de las desigualdades, los estudios en calidad de vida y bienestar tienen múltiples antecedentes y la Geografía de Argentina posee un acopio muy importante de investigaciones, basadas en técnicas

cuantitativas y en el uso de sistemas de información geográfica. Este acervo de conocimientos ha logrado mostrar las desigualdades y la polarización territorial de Argentina en distintas escalas y temporalidades, sustentadas en un concepto de calidad de vida objetiva o bienestar¹.

Los debates en torno al concepto calidad de vida muestran su temprano surgimiento, su multidimensionalidad y la posibilidad de realizar investigaciones desde numerosas disciplinas, apelando a métodos cualitativos o cuantitativos². La investigación del bienestar o calidad de vida objetiva se concentra únicamente en los aspectos materiales y cuantificables. Es decir, en aquello que las poblaciones ya han conseguido y en lo que resta para alcanzar los valores máximos. Cabe aclarar que esos máximos o situaciones ideales no se fijan de manera inocente o arbitraria sino que están en directa relación con las escalas de valores de la sociedad y del contexto en el que se vive³. Así pues, aquí se delimita al bienestar como el grado de satisfacción en las condiciones objetivas de vida, las que abarcan aspectos materiales como son atención sanitaria, educación, vivienda, empleo, conectividad, ambiente o accesibilidad⁴.

Otra particularidad sobre los trabajos de investigación en calidad de vida es que no tienen un anclaje disciplinar y se abordan desde distintas ciencias, focalizando en alguno o varios de sus múltiples aspectos. El aporte de la Geografía radica en que las investigaciones de calidad de vida que incorporan al territorio como una dimensión más de la sociedad pueden identificar grupos sociales con distintos niveles de bienestar así como su distribución territorial, su agrupamiento o

¹ Son numerosos los aportes registrados desde la década de 1990. Algunas contribuciones publicadas – se aclara que no es un listado exhaustivo – en los últimos años son:

- Guillermo Velázquez, *Geografía y calidad de vida en Argentina: análisis regional y departamental (2010)* (Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2016);
- Guillermo Velázquez y Juan Pablo Celemín (coord. del tomo) *Atlas histórico y geográfico de la Argentina. Tomo I* (Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2020);
- Guillermo Velázquez, Néstor Gómez y Adela Tisnés, “Región pampeana” en *Atlas histórico y geográfico de la Argentina. Tomo II*, coordinado por Guillermo Velázquez, Claudia Mikkelsen y Santiago Linares (Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2022);
- Claudia Mikkelsen *et al.*, “The Well-Being of Rural Population”. En: *Maps of Quality of Life in Argentina Since the 19th Century*, editado por Juan Pablo Celemín y Guillermo Velázquez (Springer, 2022)
- Sofía Ares, Alejandra Auer y Claudia Mikkelsen, “Desigualdad y calidad de vida objetiva en la provincia de Buenos Aires”, *Geograficando* Vol. 19: No. 1 (2023) <https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/geoe125/17517>

²Claudia Mikkelsen, Damián Molgaray y Graciela Tonon, “Los estudios geográficos orientados a combinar la noción calidad de vida y los usos del territorio en Argentina”, ponencia, VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas. Resistencia, Argentina, 2017.

³ Guillermo Velázquez y Juan Pablo Celemín (coord. del tomo), *Atlas histórico y geográfico*, 36.

⁴ Sofía Ares, Alejandra Auer y Claudia Mikkelsen. “Bienestar rural (Región Pampeana, Argentina (1990-2010)”, *Diccionario del Agro Iberoamericano*, editado por Alejandra Salomón y José Muzlera (Teseo Press. Ebook, 2021).

dispersión. Este enfoque permite explicar las causas de ciertas relaciones asimétricas, o sea de disparidades en la productividad, en el potencial de empleo, en la difusión de información, en la innovación, las que en definitiva son resultados del poder desigual⁵. Afirma Bailly "la geografía del bienestar se centra en el conjunto de relaciones que los hombres tejen entre sí y con su territorio, para comprender las satisfacciones que derivan de estas relaciones y de las desigualdades que resultan de ellas"⁶

Para el tratamiento del bienestar desde la Geografía es preciso detenerse en el concepto territorio. Es un vocablo que ha cobrado notoriedad en los últimos años debido a su uso extendido, desprovisto muchas veces de reflexiones en torno a perspectivas teóricas. El acercamiento al territorio desde la Geografía latinoamericana muestra en la hibridación, la multidimensionalidad, la historicidad y la construcción social sus puntos fundamentales. Santos sostiene que el territorio usado "es un conjunto de objetos y acciones, sinónimo de espacio humano, espacio habitado"⁷. Haesbaert⁸, por su parte, sigue estos lineamientos y lo concibe a través de una perspectiva integradora entre las distintas dimensiones sociales y de la sociedad con la naturaleza. Desde ese punto de vista el territorio se construye a partir de un espacio híbrido (entre naturaleza y sociedad, entre materialidad e idealidad) y mediante la imbricación de múltiples relaciones de poder, desde el más material de orden económico-político, al más simbólico de las relaciones culturales. Es una perspectiva conceptual que propone examinar al territorio en movimiento, en su interacción constante con los grupos sociales y, por ende, en la intersección de relaciones de poder asimétricas.

El territorio es fundamental para comprender las desigualdades en el bienestar ya que "el territorio nace como simple materialidad pero a lo largo del tiempo adquiere connotaciones más amplias, hasta el punto de ser considerado como nuestro "marco de vida"⁹. Este no es, en consecuencia, un simple escenario donde quedan inscritas las diferenciaciones en el bienestar. Es, por el contrario, una construcción social e histórica que con sus características generales incide en los procesos sociales, condicionando la vida cotidiana.

⁵ Jean Racine, "Bien-être et justice socio-spatiale : vers une géographie de la pertinence sociale (A propos des ouvrages d'A. Bailly et d'A. Reynaud)", *Espace géographique* Vol. 13 : No. 1 (1984): 26, doi: <https://doi.org/10.3406/spgeo.1984.3898>.

⁶ Jean Racine, *Ibid.*, 49.

⁷ Milton Santos, *De la totalidad al lugar* (Barcelona: Oikos Tau, 1996), 124.

⁸ Rogerio Haesbaert, *El mito da desterritorialização* (Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004), 77

⁹ Rogerio Haesbaert, "De categoria de análise a categoria da prática: A multiplicidade do território numa perspectiva latino-americana", en *Políticas públicas e territórios: onze estudos latino-americanos*, organizado por F. Fridman, L. Alem Gennari e S. Lencioni (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018), 271.

El bienestar, la población y la sociedad son dimensiones del territorio e interactúan como tales con las restantes, siempre intersecadas por relaciones de poder disímiles. Sobre este particular, se han hallado trabajos de investigación publicados en la última década que procuran interpretar las situaciones de bienestar en conexión estadística con otras variables¹⁰, como pueden ser el Producto Bruto Geográfico, el tamaño de las localidades, la tasa anual de crecimiento intercensal o el saldo migratorio. Por ejemplo, se ha planteado como hipótesis que las zonas con tasas de crecimiento negativas (expulsoras de población) serían las de peores condiciones de bienestar. Sin embargo, en el análisis de la calidad de vida en Argentina se ha identificado que el índice sintético es muy similar aún con diferentes ritmos de crecimiento de la población y que “La calidad de vida resulta ligeramente mayor en aquellas zonas cuya población tuvo un crecimiento bajo (menor a 12%)”¹¹. Los avances sobre el vínculo bienestar-población apuntan a desentrañar su desempeño en escalas de grandes aglomerados urbanos o incluso unidades como los partidos o departamentos. Un artículo reciente, focalizado en pueblos pequeños y grandes de los partidos de Mar Chiquita y General Pueyrredon ha mostrado¹² que en los pueblos grandes (2.000 a 20.000 habitantes) es donde la asociación estadística entre variación del crecimiento intercensal y cambios en el índice de bienestar tuvo mayor significancia. De este modo se ve cómo en un proceso de expansión demográfica y habitacional sin planificación ni inversiones en infraestructura los niveles de bienestar han descendido al tiempo que subió el ritmo de crecimiento poblacional, situación que de mantenerse podría reducir el actual atractivo de estos poblados y configurar un panorama negativo.

La situación de las localidades está relacionada con el territorio en que se localizan y los pueblos “tienen, de forma general, el inconveniente de no poder

¹⁰ El tratamiento conjunto de un índice de calidad de vida y otras variables se aprecia por ejemplo en: Guillermo Velázquez, “Calidad de vida en la Argentina. Elementos de diferenciación socio-espacial”. En: *El mosaico argentino. Modelos y representaciones del espacio y de la población, siglos XIX y XX* dirigido por Hernán Otero (Buenos Aires; Siglo 21 de Argentina Editores, 2004), 184-192.

Guillermo Velázquez y Juan Pablo Celemín, *Atlas histórico y geográfico*, 605.

Néstor Gómez y Guillermo Velázquez. “Calidad de vida y crecimiento demográfico en el Gran Santa Fe”, *Caderno de Geografía* Vol. 24: No. 42 (2014): 187.

Leandro Parracone y Sofía Ares, “Reconfiguraciones territoriales en la costa atlántica bonaerense: cruces entre cambio demográfico y bienestar”, *Journal de Ciencias Sociales* Vol.10: No.19 (2022): 19. <https://doi.org/10.18682/jcs.vi19>

Sofía Ares, Alejandra Auer y Claudia Mikkelsen, “Desigualdad y calidad de vida objetiva”: 10.

García, Leonel *et al.*, “Impacto de la accesibilidad carretera en la calidad de vida de las localidades urbanas y suburbanas de Baja California, México”. *EURE (Santiago)* Vol. 45: No. 134 (2019): 117. <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612019000100099>

¹¹ Guillermo Velázquez, *Geografía y calidad de vida*, 185-186.

¹² Leandro Parracone y Sofía Ares, “Reconfiguraciones territoriales en la costa atlántica”: 22.

generar economías de aglomeración para la localización de actividades”,¹³ con lo que resulta imprescindible la conexión con otros centros poblados -de mayor escala demográfica- para acceder a servicios o puestos laborales. La relación población y territorio influye en “la calidad de vida, en el funcionamiento de las estructuras sociales y económicas, en la eficiencia económica, en la equidad, en la cohesión social, en la sostenibilidad de la utilización de algunos recursos limitados”¹⁴.

La literatura especializada muestra que la posibilidad de acceso a los servicios ofrecidos por otras aglomeraciones, los vínculos entre localidades son esenciales para el bienestar de las poblaciones, con lo cual es importante considerar su posible relación. La accesibilidad es una de las cuatro esferas de problemas rurales (junto con la demografía, la educación y el mercado de trabajo) que están interrelacionadas y van generando el deterioro de las condiciones de vida en los pueblos, lo que a su vez incrementa las diferencias respecto de otras localidades, en general las de más población¹⁵. Una investigación sobre Baja California (México) concentrada en la asociación entre calidad de vida y las características de la red vial federal muestra que “aquellas localidades con mayor accesibilidad a la red carretera son las que presentan los menores niveles de IMU [índice de marginación urbana], principalmente aquellas que hacen intersección con una carretera con anchos de sección transversal más amplios.”¹⁶. En conjunto los antecedentes revisados han motivado preguntas en torno al vínculo bienestar – accesibilidad.

Se considera aquí la definición de accesibilidad que establece que es “el potencial para alcanzar o conseguir oportunidades que se distribuyen en el espacio. Estas oportunidades son elementos que ofrecen un servicio cuya localización es fija”¹⁷.

Sintéticamente, la estructura conceptual del artículo se observa en la Figura 1, donde quedan plasmadas las intersecciones entre Territorio y Bienestar, así como los posibles enlaces con la dinámica demográfica y la accesibilidad.

¹³ Horacio Capel, “Las pequeñas ciudades en la urbanización generalizada y ante la crisis global”. *Investigaciones geográficas* No. 70 (2009): 14. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112009000300002

¹⁴ Julio Vinuesa Angulo, “Dinámica demográfica y transformación territorial” En: *La población en España: 40 años de cambio (1975-2015)* editado por Sempere Souvannavong, J. D.; Cutillas Orgilés, E. (Sant Vicent del Raspeig: Publicacions de la Universitat d'Alacant, 2017), 55-56

¹⁵ Luis Camarero, “Despoblamiento, baja densidad y brecha rural: un recorrido por una España desigual”, *Panorama Social* No. 31 (2020): 70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573490>

¹⁶ García, Leonel *et al.*, “Impacto de la accesibilidad carretera”: 99.

¹⁷ Gerardo Ubilla-Bravo, “Accesibilidad y conectividad geográfica en áreas rurales. Caso de la comuna de María Pinto, Chile”, *Papeles de Geografía* No. 63 (2017): 196. <https://doi.org/10.6018/geografia/2017/299271>

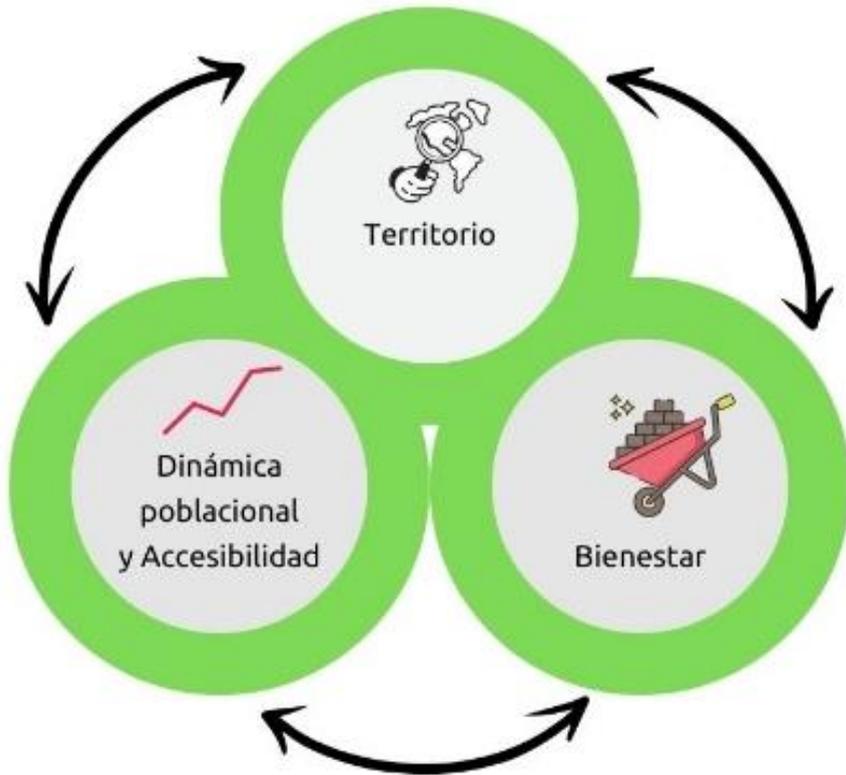


Figura 1. Estructura conceptual¹⁸

Área de estudio

La República Argentina se organiza en 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Las localidades que constituyen el área de estudio se ubican en la provincia de Buenos Aires, subdividida al interior en 135 partidos, es decir unidades civiles que coinciden con un área de gobierno local, según señala el artículo 190 de la Constitución Provincial. Cada partido incluye áreas rurales y localidades de distinto tamaño, en cada uno la localidad más importante es la ciudad cabecera, sede del gobierno local.

¹⁸ Todas las figuras y tablas utilizadas en este documento fueron realizadas por la autora.

Cabe consignar que en Argentina, con sus 46 millones de habitantes,¹⁹ la provincia de Buenos Aires es la de más peso demográfico (38 % del total nacional), condición gestada por las características del poblamiento desde finales del siglo XIX, sostenido en el modelo agroexportador y la inmigración de ultramar. La distribución territorial de la población actual es resultado de dos procesos centrales, por un lado el despoblamiento rural y por el otro la aglomeración urbana desde la década de 1930 impulsada por la industrialización sustitutiva de importaciones. La provincia tiene 17.523.996 habitantes²⁰, en su mayoría urbanos (aproximadamente el 98 %)²¹ y con fuerte concentración en los partidos del Gran Buenos Aires²². En 2010 la población en localidades con 20.000 habitantes o menos era de 1.037.000 personas, correspondientes al 6.6 % del total provincial censado en ese año²³, distribuidas en 503 unidades espaciales.

La provincia tiene gran extensión territorial (307.500 kilómetros cuadrados) y por ello su subdivisión en áreas ecológicas resulta de utilidad. La propuesta de división por áreas²⁴ se sostiene en características de relieve, suelo, patrón de drenaje y vegetación (Figura 2). Las características de cada área se relacionan a su vez con otros atributos del territorio, como son los económico-productivos, demográficos o recreativos. Las denominaciones de las áreas se retoman a lo largo del artículo tanto para organizar la exposición como para colaborar en la interpretación de las situaciones de bienestar identificadas. En estos casos el territorio como híbrido, tal como manifiesta Haesbaert²⁵ entre sociedad y naturaleza, muestra su condición de producto y condicionante.

¹⁹ Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos. Indicadores demográficos, por sexo y edad* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2023).

²⁰ Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), *Ibidem*

²¹ En Argentina la condición rural-urbano se define por un umbral demográfico. De este modo son urbanas todas las aglomeraciones con 2.000 habitantes o más.

²² El INDEC denomina así al área comprendida por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 24 partidos que la circundan o están próximos a ella formando un área continua. Se puede consultar el siguiente documento para ampliar la información https://www.indec.gov.ar/dbindec/folleto_gba.pdf

²³ Hasta el momento, diciembre de 2023, no están publicados los datos Censales correspondientes a los menores niveles territoriales (localidades, fracciones y radios censales).

²⁴ Carlos Reboratti, "La dinámica ambiental desde fines del siglo XIX", en *Historia de la provincia de Buenos Aires. Tomo I*, dirigido por Hernán Otero (Buenos Aires: Edhasa, 2012).

²⁵ Rogerio Haesbaert, *El mito*, 77.

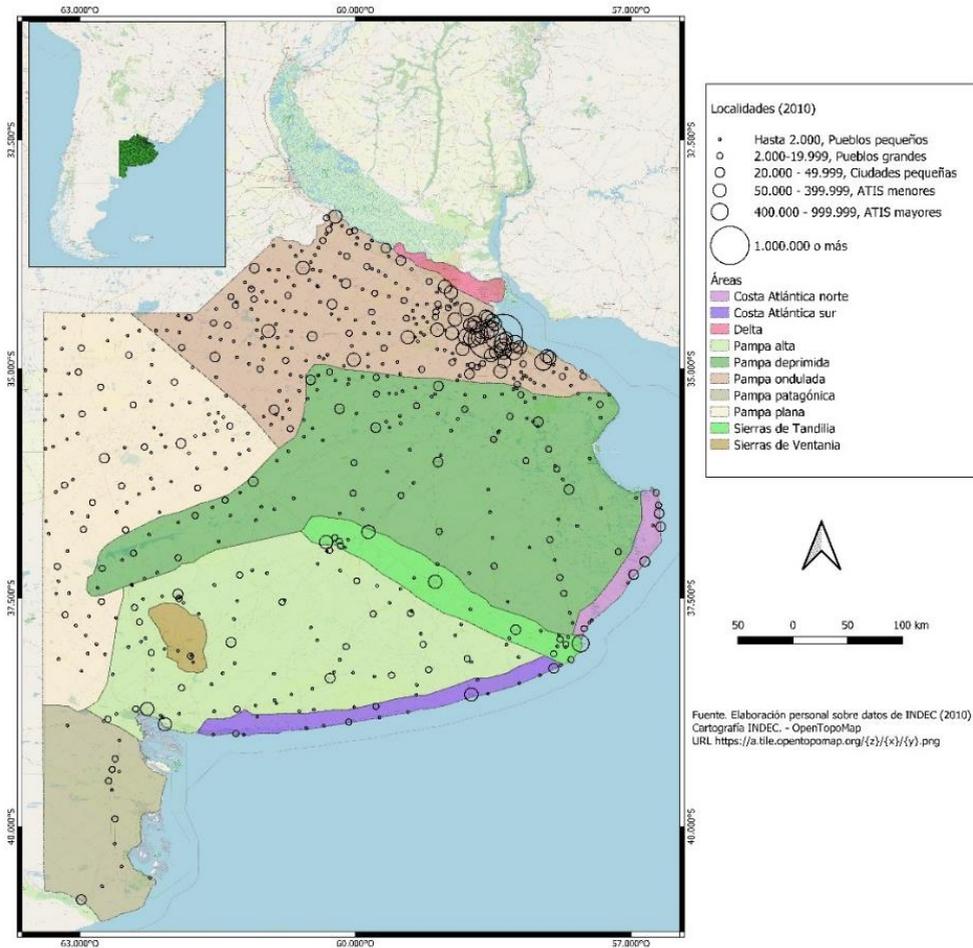


Figura 2. Provincia de Buenos Aires. Localidades y áreas ecológicas

Las unidades de análisis son las localidades identificadas en la Base de Asentamientos Humanos de la República Argentina (BAHRA)²⁶, que en 2010 tenían menos de 20.000 habitantes. En Argentina la localidad se reconoce a partir de un criterio físico, sin que esto implique un mínimo de habitantes²⁷. Trabajar con las localidades (aglomeraciones, pueblos, centros poblados), por tanto, permite

²⁶ INDEC- Instituto Geográfico Nacional (IGN) Base de Asentamientos Humanos de la República Argentina, <http://www.bahra.gob.ar/>

²⁷ César Vapñarsky y Néstor Gorojovsky, *El crecimiento urbano en la Argentina* (Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1990), 127.

mostrar los procesos en curso en el continuo urbano-rural, superando el límite demográfico de los 2.000 habitantes²⁸. Las localidades pueden clasificarse según su población²⁹, lo que suma un esquema para el análisis e interpretación de los resultados (Figura 1). 1) Aglomeraciones de más de 1.000.000 habitantes; 2) Aglomeraciones de Tamaño Intermedios (ATIs): Mayores: 400.0000 – 999.999 y Menores: 50.000 – 399.999; 3) Ciudades Pequeñas: 20.000-49.999; 4) Pueblos Grandes: 2.000 a 19.999 y 5) Pueblos Pequeños: hasta 2.000. Sobre este marco se propone la siguiente desagregación para los pueblos pequeños: a) 1-100 habitantes; b) 100-500 habitantes; c) 500-1.999 habitantes.

Metodología: Fuentes de datos y técnicas empleadas

Tradicionalmente el bienestar social se ha medido con tres enfoques, el contable, el utilitarista y el de indicadores sociales. Este último es el de aplicación más extendida en tiempos recientes y el elegido para este trabajo. Un indicador social es una herramienta estadística válida para la descripción y el análisis de la realidad socio-económica y para las comparaciones entre diferentes unidades territoriales³⁰. El bienestar y su multidimensionalidad se deben captar a través de medidas compuestas formadas por indicadores objetivos,³¹ la medición del bienestar a través de un índice sintético es una operación compleja que va desde la elección de la perspectiva conceptual hasta la operacionalización. Esta última depende además de la disponibilidad espacial y temporal de las variables e indicadores que se desea incluir, lo que supone un constante ida y vuelta entre el concepto, su operacionalización, la exploración de fuentes de datos, lo deseable y lo posible.

El territorio es el eje central de las investigaciones geográficas y su abordaje “no puede hacerse simplemente desde un punto de vista discursivo, sino que resulta

²⁸ Hortensia Castro y Carlos Reboratti, *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición* (Buenos Aires: SAGPyA, 2008), 16.

Ernest Martínez, Francisco J. Gisbert e Isidro Cantarino Martí, *Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local: demografía, coberturas del suelo y accesibilidad* (Bilbao: Fundación BBVA, 2016), 39.

²⁹ César Vapñarsky y Néstor Gorojovsky, *El crecimiento urbano*, 45

³⁰ Pena (1994) citado en José Núñez Velázquez y Luis Rivera Galicia, “La evolución de los sistemas de indicadores sociales”, en *Información económica y técnicas de análisis en el siglo XXI: homenaje al profesor Dr. Jesús B. Pena Trapero* coordinado por José Miguel Casas Sánchez y Antonio Pulido San Román (coord.) (España: Instituto Nacional de Estadística. 2003), 211.

³¹ Antonella Rita Ferrara, Rosanna Nisticó y Rosetta Lombardo, “Subjective and Objective Well-Being: bridging the gap”, *Scienze Regionali No.18* (2019): 576.

necesario actuar de forma concreta sobre la realidad”³². En este sentido, los resultados obtenidos se convierten en conocimiento académico sobre las desigualdades, las brechas e injusticias espaciales y a su vez en posibles insumos para la gestión, la instrumentación de políticas específicas y su monitoreo.

Tomando las bases brevemente revisadas se detalla a continuación como ha sido la construcción del índice sintético de bienestar. La operacionalización del concepto de bienestar se ha realizado teniendo en cuenta los antecedentes -algunos de los cuales se han citado puntualmente- y las fuentes de datos disponibles. En este sentido, se entiende que el bienestar reúne a diez indicadores pertenecientes a cuatro dimensiones. En cuanto al método de agregación, se ha optado por el de la media ponderada, un método en el que “se realiza solamente la agregación, con lo cual primero hay que estandarizar las variables y luego decidir y aplicar los factores de ponderación” (2015, p. 8). Como resultado de la aplicación de este método se ha obtenido un Índice de Bienestar de Pueblos Bonaerenses (IBPB)

Para el estudio del bienestar se han usado fuentes secundarias de datos, el Censo Nacional de Población de 2010, el Plan Nacional para la reducción del riesgo de desastres 2018-2023 e información concerniente al uso de plaguicidas correspondiente al año 2010 El procedimiento seguido se describe a continuación pero puede ampliarse en bibliografía específica³³. En primer lugar el con los datos se construyó la matriz de datos originales, base para el cálculo de la matriz de datos índice. Esta es el insumo para su estandarización por puntajes Z³⁴. Por último, se hizo una ponderación de cada uno de los indicadores (Tabla 1) y se obtuvo un índice de bienestar a escala de las localidades. Los procedimientos indicados, como también el análisis de correlaciones se hicieron en hojas de cálculo y en un sistema de información geográfica (SIG).

³² Gustavo Buzai y Eloy Montes Galbán, *Estadística Espacial: Fundamentos y aplicación con Sistemas de Información Geográfica*, (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Impresiones Buenos Aires, 2021), 31.

³³ Gustavo Buzai, *Mapas sociales urbanos* (Buenos Aires: Lugar editorial, 2003), 112.

³⁴ Gustavo Buzai, *Ibid.*

| Dimensión | Variable | Indicador | Ponderación | Fuente |
|-------------------------------|--|--|--------------------|---------------|
| Educación y Empleo | Máximo nivel educativo logrado | % de población de 20 a 59 años con nivel secundario o polimodal completo | 15 | INDEC (2010) |
| | Empleo o actividad autónoma registrada | % de población de 26 a 59 años con nivel universitario completo | 20 | |
| | | % de población mayor de 14 años que está ocupada y tiene aportes previsionales | 10 | |
| Saneamiento y vivienda | Saneamiento y acceso al sistema de salud | % de población en hogares con conexión de agua dentro de la vivienda | 10 | INDEC (2010) |
| | | % de población con Obra social | 5 | |
| | Adecuación de la vivienda | % de población en hogares con espacio suficiente (dos o menos personas por cuarto) | 5 | |
| TICS | Computadora | % de población en hogares con computadora | 5 | INDEC (2010) |
| | Telefonía | % de población en hogares con celular o con teléfono de línea | 5 | |

| | | | | |
|-----------------|---------------------|---|----|---|
| Ambiente | Riesgos ambientales | Menor recurrencia de Inundaciones (1975-2018) | 10 | SINAGIR (2018) |
| | | Menor contaminación por uso de plaguicidas | 15 | Defensoría del pueblo de la Nación (2010) |

Tabla 1. Dimensiones, variables e indicadores.

Para el análisis del IBPB se han construido cinco categorías (Figura 3), en base a un desvío estándar a partir de la media de los puntajes Z. Los intervalos extremos, quedaron abiertos dada la menor frecuencia estadística de aglomeraciones en las categorías de valores más altos y más bajos.

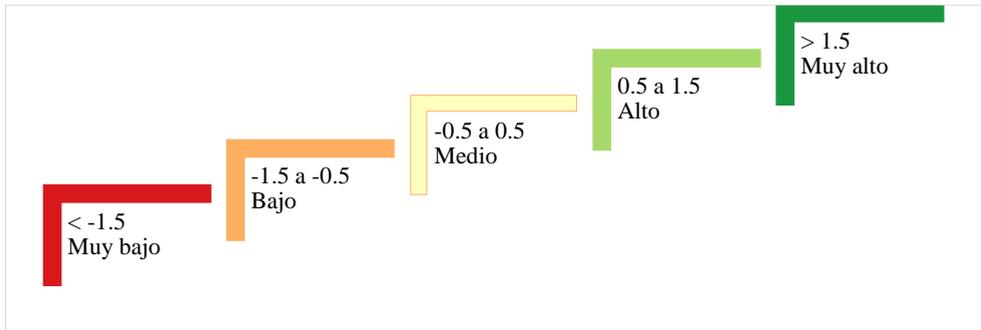


Figura 3. Intervalos de clasificación del Índice de Bienestar de los Pueblos Bonaerenses.

Con el fin de reconocer la dispersión de los valores dentro de cada dimensión y observar cómo contribuyen al valor final del índice se calculó el índice de brecha absoluta de Kuznets³⁵. Con esta técnica cada valor obtenido es adimensional e indica el número de veces, en más o en menos, que separa a los grupos en peor situación de los que se encuentran más favorecidos.

Por último, las variables demográficas que se han explorado en relación con la medida sintética de bienestar proceden de INDEC (Censos Nacionales de Población, Hogares y Vivienda de 2001 y 2010) y fueron la base para obtener la tasa anual de crecimiento intercensal, mediante la fórmula exponencial. A partir de

³⁵ Organización Panamericana de la Salud (OPS). *Guías ilustradas paso a paso para el cálculo y análisis de desigualdades eco sociales en salud* (Washington DC: OPS, 2020), 3.

este indicador se crearon agrupamientos de pueblos: a) Con decrecimiento, tasa inferior a 0,0 ‰; b) Con crecimiento lento o estancado, tasa entre 0,0 y 11,9 ‰; c) Con crecimiento acelerado, tasa entre 12,0 y 24,9 ‰; d) Con crecimiento muy acelerado, tasa igual o superior al 25,0 ‰.

La accesibilidad se ha analizado mediante el procesamiento de una capa raster que brinda información de tiempo de viaje a ciudades con 50.000 o más habitantes³⁶ a escala del pixel. Esa información sirvió para clasificar a las localidades en estos rangos: a) Menor a 20 minutos, b) Entre 20 y 45 minutos, c) Entre 45 y 60 minutos; d) Entre 60 y 120 minutos y d) Superior a 60 minutos.

Resultados

Bienestar y configuración territorial

El IBPB se despliega entre valores muy bajos (-3.4 - -1.5) y muy altos (1.5 a 6.0), pero con la mayor parte de las localidades (155, 30 %) en condiciones medias. En la Figura 4 se advierte que 53 aglomeraciones tienen un índice de bienestar Muy bajo y 145 por un índice Bajo. Alcanzando entre ambos grupos casi el 40 % de los pueblos. Los dos niveles más elevados de bienestar (Alto y Muy alto) son minoría, reuniendo al 30 % de las localidades.

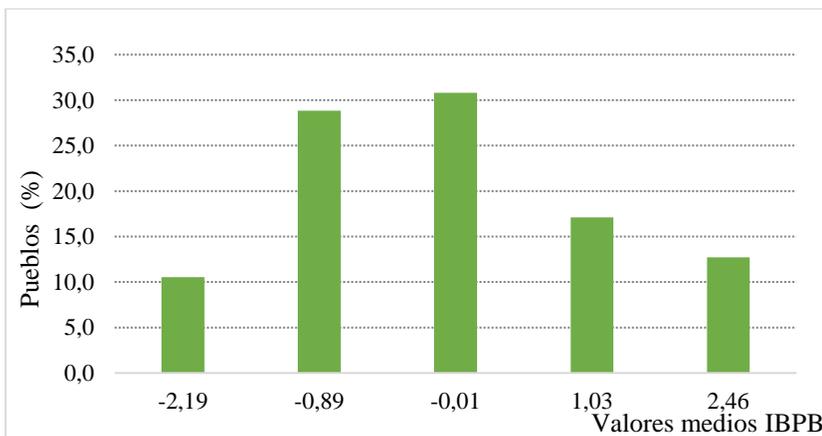


Figura 4. Buenos Aires. Distribución relativa de pueblos según IBPB

³⁶ Andy Nelson “Estimated travel time to the nearest city of 50,000 or more people in year 2000”, *Global Environment Monitoring Unit - Joint Research Centre of the European Commission*, Ispra, Italy, 2008, <https://forobs.jrc.ec.europa.eu/gam/download> (fecha de consulta: 20 de diciembre de 2023).

La población incluida en las distintas condiciones de bienestar es variable y está concentrada en los valores bajos (52 %) y medios (35 %), replicando las condiciones analizadas según cantidad de aglomeraciones. De este modo se nota que los pueblos en situaciones más comprometidas son los que tienen más volumen de población y, por el contrario, los que están en mejores condiciones tienen cerca del 6 % entre las categorías Alto y Muy alto.

Por otra parte, los guarismos varían según tamaño de las localidades. Los pueblos grandes tienen en promedio un IBPB de -0.60, es decir un Bajo nivel de bienestar. Los pueblos chicos, por el contrario, se clasifican preferentemente en el grupo de cifras medias, con un índice promedio de 0.18.

La provincia de Buenos Aires está densamente poblada y tiene una gran concentración técnica y productiva, pero esto no es sinónimo de homogeneidad. Hay diferenciales que tienen relación con las características del suelo, la distribución de las precipitaciones, los procesos de poblamiento y construcción de la trama de localidades³⁷, el tamaño de las explotaciones agropecuarias, el impacto diferencial de la industrialización y otras actividades económicas -como el turismo- o la traza de las redes de transporte. En consecuencia, el análisis por área ecológica (Figuras 2 y 5) es imprescindible por la heterogeneidad de la provincia y por la cantidad de pueblos bajo estudio.

En cierta forma los condicionantes físico-naturales han interactuado con los procesos que se mencionaban en el párrafo precedente y, en consecuencia, con los niveles de bienestar de la población. De este modo se ve que aún en áreas donde de forma global hay mejores condiciones económicas, hay sectores marginales, como son las zonas inundables o con baja accesibilidad, donde los niveles de bienestar son bajos o muy bajo.

Hacia el oeste provincial la Pampa plana, no tiene Aglomeraciones de Tamaño intermedio (ATIS) y tradicionalmente ha estado abocada a actividades agrícolas y de cría de ganado. La Pampa deprimida, desarrollada en torno a la cuenca del Salado, también tiene poca diversificación productiva y una estructura económica tradicional -centrada en la ganadería vacuna- con un mercado laboral limitado. Carece de ciudades importantes “y los núcleos más dinámicos están relacionados con actividades turísticas o se encuentran situados en las áreas de contacto con otras zonas”³⁸. Al sur de la provincia se desarrolla la Pampa patagónica, área con limitaciones edáficas y precipitaciones escasas, donde se desarrollan algunas actividades agrícolas y hay un novel incentivo al turismo. Estas particularidades se

³⁷ Santiago Linares y Guillermo Velázquez, “La conformación histórica del sistema urbano” en *Historia de la provincia de Buenos Aires. Tomo 1*, dirigido por Hernán Otero (Buenos Aires: Edhasa, 2012), 360.

³⁸ Guillermo Velázquez *et al.*, “Región pampeana”, 173.

asocian con valores muy bajos de bienestar en las Pampas plana y ondulada -en especial hacia el noroeste de la segunda-, como también en la patagónica y en el norte de la Pampa deprimida. La Pampa ondulada, en el norte, tiene en la agricultura y la ganadería dos actividades económicas esenciales, pero en los sectores próximos a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires es creciente el peso las actividades industriales, recreativas y residenciales privadas, actuando como zona de expansión, tanto de sectores de bajos recursos como de clases altas.

Sobre las cifras bajas del índice la situación se dispersa en el territorio, y se agregan a las zonas nombradas la Costa atlántica norte, Sierras de Tandilia y al resto de la Pampa deprimida. En cuanto a los valores altos, representativos de las situaciones más favorables, las localidades con mayor bienestar abarcan la Costa atlántica sur, el sur de la Pampa alta, la zona norte y central -próxima a la Autovía 2- de la Pampa deprimida y gran parte de la Pampa ondulada. Sobre la Costa Atlántica -en su extensión norte-sur- se advierte que tiene un uso intensivo del suelo y de los recursos naturales, principalmente por la presencia de localidades de diverso tamaño, por su diversificación económica y de servicios. En su desarrollo hacia el sur es importante la producción mixta (ganadería y agricultura extensivas) y hortícola. Hacia el norte, en cambio, el nivel de urbanización es muy alto y las actividades del sector primario son casi inexistentes. La Pampa alta, así como las áreas de Tandilia y Ventania, tienen suelos de aptitud agro-ganadera, a lo cual se suma la presencia de ciudades importantes (Mar del Plata, Tandil) con servicios y actividades económicas variadas o muy vinculadas a la producción agrícola (Balcarce).

La distribución relativa de las localidades según el índice de bienestar amplía las ideas expresadas en los párrafos precedentes, insinuando la vinculación entre condiciones objetivas de vida y territorio.

En la Pampa ondulada gran parte de las localidades (31 %) tiene un valor medio del IB, pero casi el 38 % de las aglomeraciones se ubica entre valores muy bajos y bajos. La Pampa deprimida tiene un escenario marcado por poblados distribuidos prioritariamente entre valores bajos (36 %) a altos del IB (17 %), pasando por un 31 % con IBPB medio. En el oeste provincial, la Pampa plana expresa una situación semejante a las anteriormente descritas, con casi un 35 % de las localidades en IB bajo, 25 % medio y 16 % alto.

En el sur bonaerense la Pampa alta muestra al 38 % de los centros poblados con IB medio y al 34 % en condiciones altas y muy altas, en partes iguales. Por otra parte, el 21 % tuvo un nivel bajo de bienestar. La Pampa patagónica, abarcando los partidos de Villarino y Patagones, tiene una situación signada por los niveles muy bajos (25 % de los pueblos) y bajos (53 %), sin representación en la categoría media. Las áreas serranas son opuestas entre sí. En Ventania hay cuatro localidades, distribuidas entre el índice medio y muy alto. En Sierras de Tandil, por

el contrario, hay predominio de condiciones bajas (37 %) a muy bajas (31 %). En tal sentido, las numerosas localidades de General Pueyrredon, próximas a Mar del Plata, tienen gran influencia en la situación observada. Estas han permitido la desconcentración demográfica desde la ciudad, pero no cuentan con servicios adecuados y presentan numerosas dificultades. Asimismo, es importante el impacto negativo por el uso de pesticidas en la población y los recursos naturales (suelos, agua de napas).

Por último, la Costa atlántica expresa situaciones diferenciales entre sus sectores norte y sur. En el norte del corredor atlántico las localidades se concentran en las categorías bajas y medias (84 %). El atlántico sur bonaerense, por su lado, tiene una significativa parte de sus pueblos entre valores medios (50 %) y muy altos (18 %).

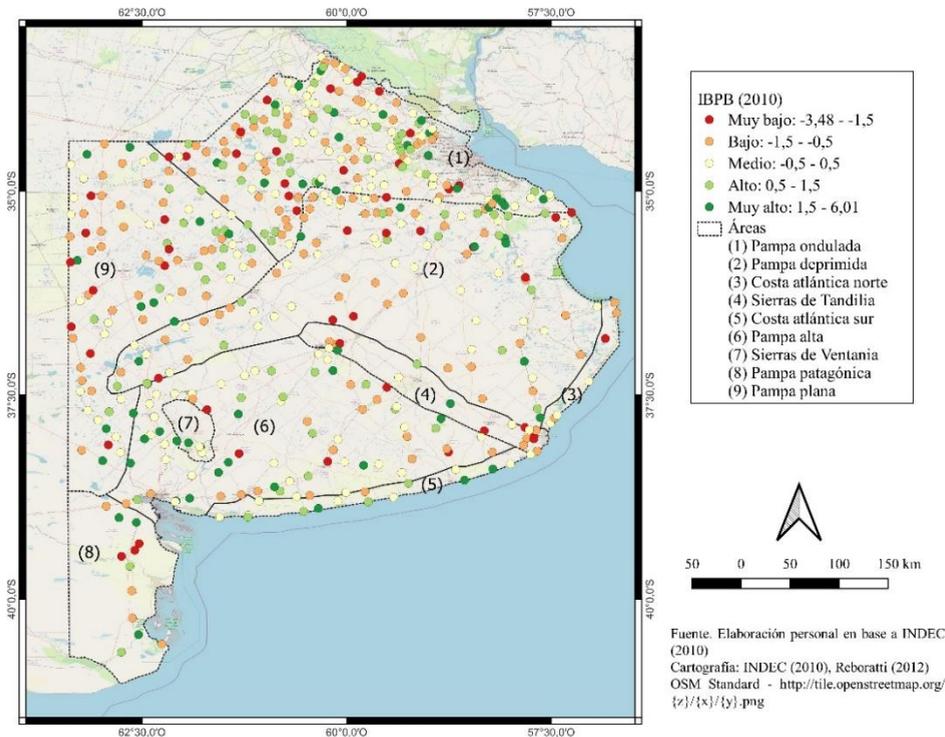


Figura 5. Índice de Bienestar de los Pueblos Bonaerenses.

Por otra parte, la medición de la brecha absoluta del IBPB, con un valor de 9.5 señala la profundidad de las disparidades entre los pueblos en mejor y peor situación, exhibiendo los primeros una ventaja de casi 10 puntos sobre los

segundos. Ahora bien, ¿cómo se llega a esa grieta? ¿Las cuatro dimensiones y sus indicadores tienen similares niveles de disparidad? ¿O algunas impactan más que otras?

Las cuatro dimensiones no ostentan la misma composición de valores ni tienen semejante incidencia (Figura 6 y Tabla 2). Se destacan por su intervención en la configuración de desigualdades las dimensiones Educación-Empleo, con una brecha absoluta de 6.9 y TICS, con un índice de 2.3. Se trata, por consiguiente, de las que tienen más peso en la conformación del índice. En conjunto tienen entre sí estrecha vinculación porque el mayor nivel educativo tendría repercusiones positivas en el empleo y este, a su vez, en la disposición de ingresos constantes, condición necesaria para sostener servicios (telefonía, conexión a internet) que aunque muy importantes no serían esenciales. Las situaciones de saneamiento-vivienda y ambiente son las que menos rango han mostrado entre los valores más altos y los más bajos.

Dentro de estas los indicadores tienen distintos niveles de dispersión entre los valores máximos y mínimos. Así pues, en la dimensión Educación y empleo la mayor distancia entre cifras aparece en la completud de niveles educativos superiores, (Tabla 2). Dentro de la dimensión TICS, la tenencia de computadora es un fuerte factor de diferenciación, con 6.3 puntos de diferencia entre los guarismos extremos.

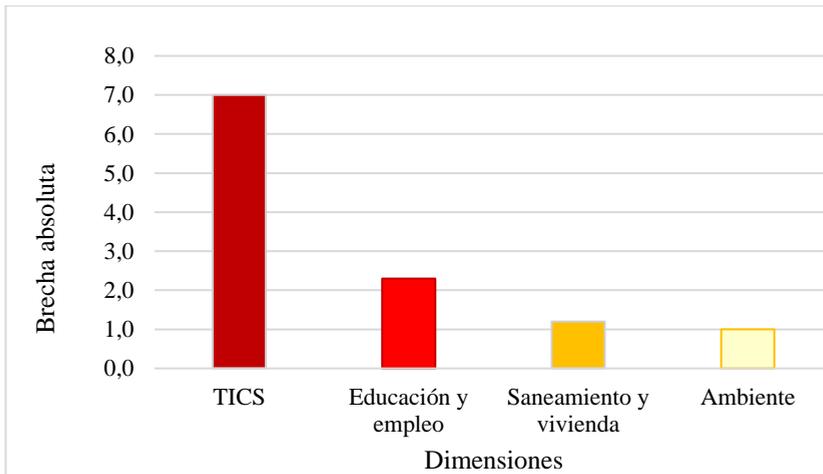


Figura 6. Brechas absolutas de cada dimensión del IBPB.

| Dimensiones e indicadores | Brechas absolutas |
|--|---|
| <p><i>Educación y empleo</i> Nivel secundario Nivel superior y universitario Empleo registrado</p> | <p>2,3 0,9 1.7 1.3</p> |
| <p><i>Saneamiento y vivienda</i> Conexión de agua en la vivienda Espacio suficiente Obra social</p> | <p>1.3 0.7 0.3 0.4</p> |
| <p><i>Ambiente</i> Recurrencia de inundaciones Uso de pesticidas</p> | <p>0.9 0.3 0.7</p> |
| <p><i>TICS</i> Computadora Telefonía</p> | <p>6.9 6.3 2.6</p> |

Tabla 2. Brechas por dimensión e indicadores

A partir de los rasgos descritos se ahonda en los próximos párrafos, mostrando las características de cada dimensión, así como su disposición territorial.

Dimensión educación y empleo. Ambos atributos se tratan en la misma dimensión por su profunda relación, en especial porque solo se ha evaluado la presencia de empleo o actividad económica registrada. Es decir, la que tiene aportes, contribuciones y garantiza derechos a los sujetos. El *empleo*, así como el desarrollo de alguna profesión o actividad económica es relevante porque permite a los

sujetos la obtención de ingresos para la satisfacción de las diversas necesidades materiales, a la par de aplicar e incluso acrecentar sus conocimientos y capacidades. La focalización en las actividades registradas permite poner atención sobre un aspecto del bienestar que contempla el potencial de calidad de vida en el presente -atención sanitaria a través de obra social, beneficios para gestiones bancarias y financieras, garantías en caso de despido o cese de actividad, vacaciones remuneradas, entre otras- y en el futuro de los trabajadores y familiares. La *educación* es fundamental en los estudios de bienestar por su aporte a la formación del espíritu crítico y la autonomía de los sujetos. Amplía además, en tanto capital cultural incorporado, las opciones de inserción laboral.

La delimitación de grupos etarios específicos para evaluar los niveles educativos se debe a dos aspectos relacionados entre sí. Por un lado el reconocimiento de que el acceso a los niveles educativos no es constante en las distintas generaciones y que ha manifestado transformaciones a través del tiempo, con mayor incorporación de población tanto en el nivel secundario³⁹ como en los estratos superiores⁴⁰. Por el otro lado, las localidades tienen tasas de crecimiento variables, en general negativas o estancadas. Estas situaciones se relacionan a su vez con procesos de emigración -fuertemente concentradas en grupos etarios jóvenes- hacia aglomeraciones de mayor tamaño, procesos que repercuten en la estructura demográfica local con fuerte tendencia al envejecimiento demográfico⁴¹.

En la composición de esta dimensión la completud del nivel secundario muestra bajo rango (Tabla 2) entre los valores máximos y mínimos y expresa su dominio en la categoría intermedia, con un promedio en el universo de análisis del 22 % de la población mayor de 20 años que ha finalizado esa etapa de la escolarización. El indicador de educación superior tiene una amplitud de dos puntos entre los

³⁹ Sobre las tasas de egreso del nivel secundario, entre 1996 y 2010 los valores subieron del 36% al 42%, en ese período hay un crecimiento inicial que alcanza al 49%, seguido de un descenso desde 2003 y un repunte posterior al año 2010. Ministerio de Educación de la Nación, *La escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años. Serie Boletines de Estadística* No. 2 (Buenos Aires. 2018)

⁴⁰ En Argentina la tasa de matriculación universitaria entre 1999 y 2009 pasó del 48% al 71% del total de egresados del nivel secundario. El nivel de graduación universitario aumentó del 7% al 12% en el mismo período. Cfr. Roberto Tafani *et al.*, "La Educación Superior en Argentina", *Revista de Salud Pública* Vol. 16: No. 3 (2012): 56

⁴¹ El análisis de la estructura demográfica muestra que entre los Censos de población de 1991 y 2010 hay un proceso de feminización de la población residente en pueblos pequeños y grandes, con un índice de masculinidad superior a 100 que en la primera fecha alcanzaba al 64% de los poblados y en la segunda al 55%. Acompaña a este fenómeno el envejecimiento observable en el porcentaje de aglomeraciones que tenían más del 7% de población con 65 años o más. Así, en el Censo de 1991 esta proporción era de 85% y en 2010 del 90%. Sin embargo, la información más llamativa reside en el proceso de sobrevejecimiento, donde se nota que el aumento de la esperanza de vida se ha extendido a gran parte del territorio, de esta forma los pueblos que en el grupo de los adultos mayores tienen un alto componente en el conjunto de 80 o más años pasaron del 62% en 1991 al 80% en 2010.

extremos y en él se destaca que los guarismos más elevados se ubican preferentemente cercanos a aglomeraciones con universidades nacionales e instituciones de formación superior -Bahía Blanca, Mar del Plata, La Plata, Gran Buenos Aires-.

En cuanto al empleo registrado, es un indicador que en sus niveles más altos da continuidad a lo visualizado con respecto a la educación superior, pero con la emergencia de situaciones con valores elevados en las localidades ubicadas en proximidad del límite con la provincia de La Pampa. Avanzar sobre algunas condiciones de oferta de bienes y servicios esenciales en provincias vecinas será fundamental para profundizar en estas particularidades. Asimismo, resultaría de interés poder evaluar los niveles de bienestar para los distintos grupos etarios ya que muchas veces las credenciales educativas no necesariamente conllevan menor precarización laboral o mejores condiciones generales de vida.

Globalmente la dimensión expresa que los niveles más bajos se concentran en 8 pueblos, situados en el centro y oeste de la provincia. Estos tienen menos de 20 habitantes y se encuentran sometidos a tasas de crecimiento negativas al menos desde 1991. En el siguiente nivel, los indicadores mejoran y son los que caracterizan a 473 pueblos, distribuidos en todo el territorio bonaerense. Casi el 50 % de estas aglomeraciones tenía en 2010 menos de 500 habitantes y una tasa de crecimiento baja pero positiva (promedio 1 ‰). Los niveles más altos de esta dimensión se encontraron en localidades de la Costa Atlántica, Tandilia, Ventania y la Pampa ondulada -en proximidades de La Plata y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dimensión saneamiento y vivienda. Aquí la atención se dirige a dos cuestiones primordiales del bienestar de los sujetos. Por un lado, la vivienda y por el otro la cobertura social privada. En lo que concierne a la vivienda se evalúan dos aspectos como son la posibilidad de tener conexiones de agua en el interior de la unidad residencial y la relación entre habitantes y habitaciones mediante el indicador de espacio suficiente. La vivienda es ámbito de la cotidianidad. Debe proteger a sus habitantes contra la intemperie, brindar confort térmico y protección contra sustancias o vectores que constituyan riesgos para la salud. Además, debe cumplir con requisitos mínimos en cuanto a materiales, tamaño y saneamiento. En este sentido, lo opuesto al espacio suficiente es el hacinamiento personal, condición adversa que contribuye en la transmisión de enfermedades y puede tener impacto negativo en relación con la violencia intradoméstica. La importancia de contar con espacio suficiente radica en que permite el aislamiento y la privacidad de los integrantes del hogar.

Por otra parte, la posibilidad de tener agua dentro de la vivienda facilita la resolución de tareas de higiene y preparación de alimentos, favoreciendo el cuidado de la salud de los integrantes del hogar.

En cuanto al acceso a prestaciones sanitarias, el sector público brinda servicios a todos los habitantes, no obstante la cobertura universal es limitada y la oferta desigual por su organización y distribución territorial⁴². Coexiste con instituciones de gestión privada y con diferentes tipos de cobertura social. El sector público de salud ofrece sus prestaciones a toda la población, aun los que tienen alguna cobertura privada, sin poner en juego factores como el lugar de residencia o el origen. Coexiste con instituciones de gestión privada y, asimismo, con diferentes tipos de cobertura social, como pueden ser obras sociales nacionales (abarcan a trabajadores en relación de dependencia y monotributistas); sistemas propios de salud (fuerzas armadas, personal de seguridad, judicial y universitario); obras sociales provinciales (trabajadores estatales provinciales o municipales y sus familias); PAMI (jubilados, pensionados y sus familias); seguros voluntarios de medicina prepa.

Del análisis del sistema se advierte que la cobertura universal es limitada ya que “Brinda protección contra los riesgos financieros para toda la población, pero de manera sumamente desigual debido a la desigualdad de derechos derivada de su particular organización y distribución territorial”⁴³.

Se desprende de este marco que el análisis de la cobertura social por fuera del sistema público de salud es un eje que alude a un diferencial o beneficio para el bienestar de la población por las características que adquiere la cobertura universal.

De acuerdo con los datos analizados, la conexión de agua en el interior de la vivienda predomina en el territorio provincial, con valores medios. Es semejante a esta la distribución de los indicadores de espacio suficiente y obra social. En contextos de despoblamiento, la extensión de situaciones con espacio suficiente - sin hacinamiento personal- puede ser también un indicio fuerte del vaciamiento de algunos pueblos, la disponibilidad de viviendas y dentro de estas la posibilidad de tener espacio para toda la familia.

En esta dimensión del bienestar se replica la escasa incidencia de las cifras más bajas, concentrada en pocos pueblos del oeste y noroeste provincial. En esas aglomeraciones los valores de cobertura de servicios tienen gran peso en la determinación del subíndice, con solo un 26 % de la población en viviendas con agua en su interior, 50 % con suficiente espacio personal y 40 % con cobertura sanitaria a través de una obra social. En los ocho poblados en peor condición la

⁴² Oscar Cetrángolo y Ariela Goldschmit, *Las obras sociales y otras instituciones de la seguridad social para la salud en Argentina. Origen y situación actual de un sistema altamente desigual* (Buenos Aires: Fundación CECE, 2018), 7.

⁴³ Oscar Cetrángolo y Ariela Goldschmit, *Ibid.*, 7.

población es inferior a 100 habitantes en 7 casos, con un ritmo medio de crecimiento de -45 %. Los valores medios de la dimensión incluyen a 491 pueblos y según se aprecia sus elementos expresan una distancia cuantitativa considerable respecto de los detallados para el conjunto precedente.

En cuanto a sus componentes, la tenencia de agua en el interior de la vivienda no presenta grandes variaciones y no genera, por tanto, un patrón territorial relevante. La tenencia de obra social, en cambio, muestra que los guarismos que denotan las situaciones más positivas se distribuyen principalmente en cercanía de ciudades como Mar del Plata, Bahía Blanca, Tandil, Olavarría, La Plata, Luján, Mercedes, Campana, entre otras. Es decir, las posibilidades de tener un empleo formal se acrecentarían en cercanía a aglomeraciones de tamaño intermedio. Otro aspecto a tener en cuenta está constituido por la estructura demográfica dominante en pueblos pequeños y grandes, con alta proporción de adultos mayores, beneficiarios de jubilaciones y pensiones y, por tanto, con cobertura social a través de PAMI o IOMA (obra social provincial) fundamentalmente.

Dimensión ambiente. Este es uno de los aspectos de más reciente incorporación a los estudios de bienestar. Para Reboratti⁴⁴ “el concepto de ambiente engloba a todos los elementos y relaciones que se encuentran dentro de la biosfera, tanto los que son estrictamente naturales como los que han sido producto, en mayor o menor grado, de la intervención humana”, por tanto incluye a los elementos que fueron alterados por la humanidad. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2012 casi una cuarta parte del total mundial de muertes fueron por vivir o trabajar en ambientes poco saludables, siendo los principales factores de riesgo ambiental la contaminación del aire, el agua y el suelo, la exposición a productos químicos, el cambio climático y la radiación ultravioleta⁴⁵.

En esta dimensión las brechas no son demasiado profundas (Tabla 2). Las cifras más bajas se concentran en el sudeste bonaerense (Partido de General Pueyrredon - Sierras de Tandilia- y la Pampa ondulada, en localidades que tienen un ritmo de crecimiento acelerado (tasa media del 22 % y 2500 habitantes en promedio). Al interior de la dimensión, y en relación con el impacto de las inundaciones, si se traza una línea horizontal que divida en dos a la provincia de Buenos Aires, se nota que al sur de ese eje la recurrencia de inundaciones es menor, contrastando profundamente con otros sectores del territorio, sobre todo la Pampa deprimida y

⁴⁴ Carlos Reboratti, *Ambiente y sociedad Conceptos y relaciones* (Buenos Aires: Editorial Ariel, 2000), 8.

⁴⁵ Organización Mundial de la Salud, “Cada año mueren 12,6 millones de personas a causa de la insalubridad del medio ambiente”, Ginebra, 15 de marzo de 2016, <https://www.who.int/es/news-room/detail/15-03-2016-an-estimated-12-6-million-deaths-each-year-are-attributable-to-unhealthy-environments> (fecha de consulta: 14 de febrero de 2023)

parte de la Pampa alta. La comprensión de esa configuración procede de la dimensión físico natural del territorio:

Es una planicie de escasa pendiente con paisaje de llanura caracterizado por su baja energía de relieve. En ella, como en otras regiones muy planas y deprimidas, predominan los movimientos verticales del agua: precipitación y evapotranspiración, sobre los horizontales: escurrimiento superficial y profundo⁴⁶

Al respecto se sostiene que en Buenos Aires “A los problemas de topografía, escasa infiltración, alternancia de inundaciones y sequías, y anegamiento e invasión de malezas se suman la acción obstaculizadora de la sociedad y la ausencia de soluciones técnicas efectivas”⁴⁷.

Acerca del uso de los plaguicidas se encuentra que es diferencial en el territorio, ya que está relacionado con el tipo de actividades agrícolas. Así, en torno a los cordones hortícolas se intensifica su acción negativa (como en los partidos de General Pueyrredon, General Alvarado, cercanía de la ciudad de La Plata), al igual que en áreas de cultivo de papas y soja, donde los plaguicidas empleados se encuentran entre los de mayor toxicidad⁴⁸. El norte provincial y algunos sectores del sudeste bonaerense, amén de los ya aludidos, son los que tienen más repercusión negativa por el uso de plaguicidas⁴⁹.

Dimensión TICS. En líneas generales, las TICs son herramientas que permiten la ampliación de oportunidades informativas, transaccionales y de ocio y entretenimiento. También favorecen la integración social, las oportunidades culturales y de aprendizaje, los niveles de actividad y la resolución de problemas cotidianos⁵⁰. Para el estudio de la conectividad y comunicación se ha incluido la tenencia de computadora, herramienta que en la actualidad permite realizar actividades de interacción, educación, gestiones bancarias e incluso administrativas. Del mismo modo se evaluaron los indicadores correspondientes a Población en hogares con teléfono fijo o en hogares con teléfonos móviles.

Esta es, junto a las de educación y empleo, la dimensión que exhibe mayores diferenciaciones. En el nivel más bajo afecta a 36 localidades. Acerca de este

⁴⁶ Olga Scarpati y Alberto Capriolo, “Sequías e inundaciones en la provincia de Buenos Aires (Argentina) y su distribución espacio-temporal”, *Investigaciones geográficas* Vol. 82 (2013): 39.

⁴⁷ Guillermo Velázquez *et al.*, “Región pampeana, 172.

⁴⁸ Defensor del Pueblo de la Nación, *Niñez y Riesgo Ambiental en Argentina* (Buenos Aires: PNUD, 2010), 56-57.

⁴⁹ Defensor del Pueblo del Pueblo de la Nación, *Ibid.*, 56-57.

⁵⁰ Ana Rivoir; María Julia Morales y Adriana Casamayou, “Usos y percepciones de las tecnologías digitales en personas mayores. Limitaciones y beneficios para su calidad de vida”, *Revista Austral De Ciencias Sociales* No. 36 (2019), 297. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-15>

conjunto se puede indicar, como característica general, que la mitad de ellas estaba por debajo de los 100 habitantes y en declive poblacional, con una tasa promedio de crecimiento anual intercensal de -64 %. En cambio, las restantes tienen más de 100 habitantes y crecen a ritmo acelerado (tasa promedio 19 %).

Las cifras muy bajas (36 casos) y bajas (151 pueblos) de esta dimensión se distribuyen a lo largo de toda la provincia, con predominio de los pueblos pequeños (117). Es interesante notar que dentro de ese conjunto de pueblos pequeños con bajo nivel de acceso a las TICS se destacan -abarcando al 51 % de ese grupo, los que tienen menos de 500 pobladores. Una situación similar se advierte para los valores medios, con 116 localidades (sobre un total de 164) que tenían menos de 2000 pobladores. Al interior de esos pueblos pequeños sobresale el conjunto con menos de 500 habitantes (80 %). Por último, los valores altos y muy altos de esta dimensión abarcan a 152 localidades. De estas 150 tienen menos de 2000 pobladores y 114 están por debajo de los 500 habitantes. Interesa remarcar, para las cifras muy altas, su particular ubicación territorial. Tiene un rol preponderante la proximidad a ciudades de 50.000 habitantes o más, dejando algunos espacios vacíos en la Pampa deprimida, Pampa plana y patagónica.

Se ha evidenciado que a diferencia de lo observado en aglomeraciones de tamaño intermedio o mayor⁵¹, las desigualdades tienen menor magnitud en los pueblos. Además, en las ATIS el territorio ocupado es mayor y las diferenciaciones son muy notorias, atravesadas por la constitución de sectores diferenciados socioeconómicamente, como se ha visto en diversas investigaciones⁵². Una investigación a escala de partidos⁵³ ha mostrado que las unidades de análisis con mejores niveles de calidad de vida son -en general- las que tienen al menos una aglomeración de tamaño intermedio dentro o en proximidad de la jurisdicción, lo que respalda la importancia de este tipo de localidades en la conformación de un índice sintético de bienestar. En el análisis de los pueblos pequeños y grandes la cercanía a este tipo de ciudades parece ejercer influencia positiva en el bienestar social y en el valor final del índice. En referencia a los pueblos pequeños y grandes se ha encontrado, de la misma manera que en el estudio mencionado, son

⁵¹ Guillermo Velázquez *et al.*, “Región pampeana”.

Claudia Mikkelsen; Laura Zulaica y Sofía Ares, “Aglomerados urbanos argentinos: construcción de un índice de bienestar en tres momentos (2003, 2008 y 2014)”. *ACTA Geográfica*, Vol. 14 No. 35, (2020):159.

⁵² Lucero, Patricia *et al.*, “Calidad de Vida Urbana en la Argentina de la postconvertibilidad. Procesos sociales y territoriales en el período 2003-2012”, *Población de Buenos Aires*, Vol. 21 (2015)

Claudia Mikkelsen *et al.*, *Ibid.*

Guillermo Velázquez *et al.*, *Ibid.*

⁵³ Sofía Ares *et al.*, “Desigualdad y calidad de vida objetiva”: 10.

importantes las diferencias en la dimensión educación y, como se ha mostrado en otras investigaciones, en lo que concierne a las TICS.

En el territorio socialmente construido, cada una estas dimensiones interactúan con las otras e incluso con aspectos que no se han considerado en la construcción del índice porque las fuentes de datos no permiten su tratamiento -como serían las estadísticas vitales-. Los aspectos ambientales del índice están vinculados con la salud de la población, aproximada a través de la dimensión saneamiento y vivienda. Para el mejoramiento de la salud, y consecuentemente del bienestar general, la prevención, la educación, la higiene, las condiciones habitacionales, son esenciales y no pueden escindirarse entre sí. Por último, el acceso a tecnologías de información y comunicación también constituye un pilar para la integración social, el acceso a información, gestiones, educación, posibilidades de empleo e incluso servicios de telemedicina, conformando un conjunto de opciones que también inciden sobre las condiciones de vida.

Bienestar, población y accesibilidad

El índice de bienestar es una medida sintética que ha mostrado su potencial para el reconocimiento de las diferenciaciones presentes entre los pueblos pequeños y grandes la provincia. De acuerdo con lo analizado por otros autores, según se detalló en la sección de Antecedentes, la dinámica demográfica y la accesibilidad podrían influenciarse mutuamente y al mismo tiempo sobre la calidad de vida objetiva y su distribución en el territorio. En tal sentido, se abordan a continuación la relación entre el índice de bienestar e indicadores como son la tasa anual de crecimiento intercensal y el tiempo de viaje a una ciudad con 50.000 habitantes o más.

Los cambios y continuidades observados en la dinámica poblacional no se producen de forma aislada. Así, las tasas anuales de crecimiento cuantifican procesos (nacimientos, defunciones, migraciones) que tienen relación con la economía, la política o la cultura. También, por supuesto, con la accesibilidad y la duración de los trayectos hasta aglomeraciones de tamaño intermedio. Estos caracteres se han advertido como focos de interés en la revisión de antecedentes y literatura especializada⁵⁴. Al respecto, es preciso recordar que el interior

⁵⁴ Joaquín Recaño, “La sostenibilidad demográfica de la España vacía”, *Perspectives Demographiques* No. 7 (2017): 2. https://ced.cat/PD/PerspectivesDemografiques_007_CAST.pdf

Julio Vinuesa Angulo, “Distribución espacial de la población y modelos demográficos regionales”, *Economistas* Vol. 18 No. 86 (2000),. <https://privado.cemad.es/revistas/online/Revistas/0086.pdf/104>

Gerardo Ubilla-Bravo, “Accesibilidad y conectividad geográfica”.

Ernest Martínez et al., *Delimitación de áreas rurales*.

bonaerense en sus orígenes fue predominantemente ganadero⁵⁵ y en este territorio muchas ciudades tuvieron origen militar en relación con la expansión de la frontera. Es una provincia en la que hay “mayor distancia media entre las ciudades bonaerenses que entre las de otras provincias pampeanas como Santa Fe o Entre Ríos, en donde tuvieron mayor peso las colonias agrícolas”⁵⁶.

El análisis estadístico entre tasa anual de crecimiento intercensal e índice de bienestar (Figura 7) muestra que en la escala propuesta hay una correlación estadística media, con un R de 0.611. En el conjunto de los pueblos con el índice de bienestar más alto (0.040 en promedio) son dominantes los poblados en declive demográfico. En el conjunto de datos analizados se ha notado que el bienestar, a través de su indicador sintético, retrocede a medida que aumenta la dinámica demográfica positiva, con la excepción de los pueblos con tasas de crecimiento superiores al 25.0 %. En estos el IBPB vuelve a mostrar leves mejoras, pero siempre ubicado en el rango de valores medios.

De acuerdo con estos resultados, los pueblos estarían en cierta forma replicando la situación previamente observada a escala de los partidos⁵⁷, donde los distritos con bienestar más elevado son los que menos crecen e incluso los que están con ritmos bajos o nulos de cambio demográfico. Un panorama semejante se ha analizado en otra escala, correspondiente al Gran Santa Fe (provincia de Santa Fe)⁵⁸, donde las zonas de mayor dinamismo demográfico suelen ser las de peores desempeños en el Índice de calidad de vida, afectado especialmente por sus indicadores públicos (Inundabilidad, red de cloacas o gas, presencia de pavimento). En ese caso los autores indican que el menor bienestar en las áreas con mayor dinamismo demográfico podría estar respondiendo a la falta de inversiones en infraestructuras que satisfagan las demandas en lo atinente a servicios básicos o a la regulación de las áreas residenciales teniendo en cuenta factores socioambientales. Para Buenos Aires los pueblos con los menores niveles de bienestar se ubican preferentemente en proximidad de ciudades con 50.000 habitantes o más, con excepciones en la Pampa alta y Pampa plana -aunque en este caso tendría que analizarse la situación de conexión con la provincia de La Pampa-, y algunos de estos estarían respondiendo a los procesos expansivos propios de algunas urbanizaciones mayores, como serían las más próximas al Gran Buenos Aires, a Mar del Plata, Bahía Blanca o Tandil.

Estos resultados no implican que el crecimiento demográfico acelerado sea un proceso negativo o adverso. Por el contrario, frente a las posturas pesimistas

García, Leonel *et al.*, “Impacto de la accesibilidad carretera”.

⁵⁵ Guillermo Velázquez *et al.*, “Región pampeana”, 171.

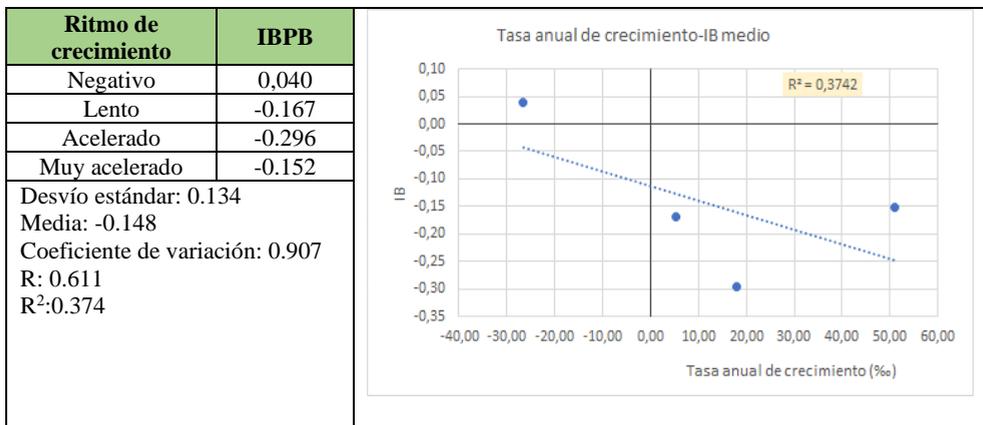
⁵⁶ Guillermo Velázquez *et al.*, *Ibid.*, 171.

⁵⁷ Sofía Ares *et al.*, “Desigualdades y calidad de vida objetiva”, 13.

⁵⁸ Néstor Gómez y Guillermo Velázquez, “Calidad de vida y crecimiento”, 194.

respecto del futuro de los pueblos y las áreas rurales en general, la dinámica poblacional positiva es un proceso valioso que pone de relieve la importancia de las aglomeraciones menores para la elección residencial por motivos diversos (cercanía a la naturaleza, mayor seguridad personal, menores costos inmobiliarios, entre otros). Las dificultades emergen cuando los procesos expansivos son en pueblos que no cuentan con los servicios necesarios para satisfacer una demanda nueva o creciente ni tampoco con los recursos financieros para su renovación o ampliación.

Figura 7. Relación tasa anual de crecimiento e Índice de Bienestar.



En cuanto a los tiempos de viaje a una ciudad intermedia, los resultados del análisis estadístico muestran que los guarismos más altos del IB se concentran de preferencia en localidades ubicadas a menores tiempos de viaje, con alto valor de correlación (R 0.805) (Figura 8).

El contraste entre las dos categorías extremas repite la desigualdad ya advertida para el análisis general en las dimensiones TICS y Educación-Empleo, aportando evidencias para confirmar la importancia de la accesibilidad en la determinación del bienestar. A través del análisis por indicador se ha notado la gran disparidad en el acceso a la educación superior no universitaria y universitaria, distinguiéndose con los guarismos más encumbrados los poblados próximos a ciudades con gran oferta en estos niveles de formación (La Plata, Mar del Plata, Tandil, Bahía Blanca).

Al impacto observable sobre los niveles educativos se le suman otros aspectos que no pueden identificarse mediante los indicadores seleccionados, como sería la presencia de centros de salud de alta complejidad, mercados laborales

diversificados y una gama de servicios comerciales, financieros y recreativos que también hacen al bienestar de los pobladores.

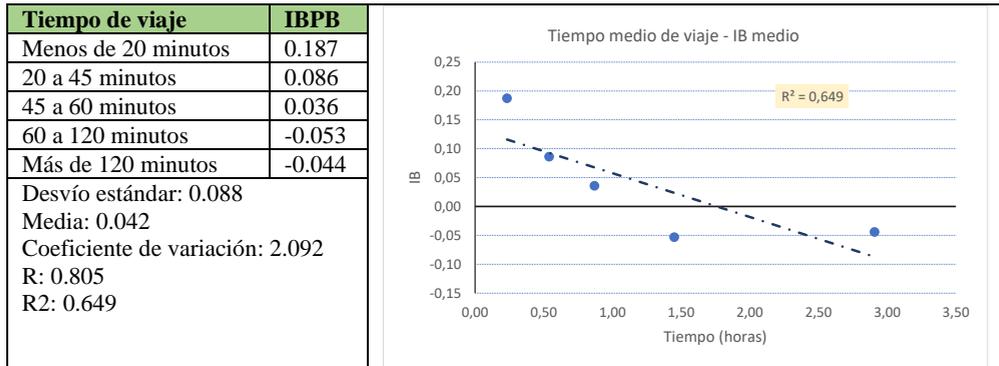


Figura 8. Relación Tiempo de viaje e Índice de Bienestar.

En este último análisis también se marca que los mayores tiempos de viaje a ciudad no son aspectos negativos en sí mismos, pero que si conllevan desventajas para con los residentes más aislados, en especial cuando se encuentran bajo circunstancias apremiantes.

Palabras de cierre

El trabajo en torno al objetivo de analizar el bienestar de la población residente en los pueblos pequeños y grandes de la provincia de Buenos Aires en 2010 y explorar su asociación con otras variables, como son la tasa anual de crecimiento intercensal y la accesibilidad a una ciudad de 50.000 habitantes o más ha mostrado resultados que, en línea con investigaciones precedentes, muestran la existencia de importantes desigualdades entre las localidades bonaerenses. Los resultados generales muestran que a escala de los pueblos de la provincia de Buenos Aires hay fuertes desigualdades en cuanto a la posibilidad de acceso a bienes, servicios, empleo y calidad ambiental, lo que impacta en el bienestar de los pobladores.

Se ha observado la preponderancia de niveles medios de calidad de vida objetiva o bienestar, aunque con brechas absolutas muy importantes en las dimensiones TICS (6.9) y Educación-empleo (2.3). Focalizando en los sectores en situación más adversa se nota que el 60 % de la población está agrupada en niveles muy bajos a bajos del índice, lo que denota no solo la presencia de fuertes

disparidades sino además su elevada concentración. En relación con estos pueblos interesa destacar que las dimensiones TICS y Educación-empleo, son aquellas sobre las que más se debería trabajar en pos de reducir las desigualdades e incrementar el bienestar. Los niveles altos y muy altos de calidad de vida objetiva, por su parte, comprenden tan solo al 6 % de la población, pero repiten el impacto de las dimensiones TICS y Educación-empleo.

Explorar la vinculación estadística entre el índice de bienestar, la dinámica demográfica y la accesibilidad ha sido una vía fructífera de avance. Se ha podido advertir que las localidades con ritmo de crecimiento veloz o muy veloz suelen ser las que tienen menores índices de bienestar. La observación en detalle, sin embargo, muestra que el 54 % de las 132 localidades que creció a ritmos superiores al 12 % tuvo un IBPB de 0,28 mientras que las restantes promediaron el -0,22. Ambos valores se encuadran en el rango medio, pero expresan una distancia que merece ser tenida en cuenta por las brechas sociales que genera. Los 71 pueblos que crecieron velozmente y registraron altos o muy altos índices de bienestar se ubicaron en la Pampa ondulada -vecinos al Gran Buenos Aires-, centro de la Pampa deprimida -en torno a la Autovía 2 y cercanos a Castelli y Chascomús, la Costa atlántica y el área de Sierra de la Ventana. La otra asociación estadística, entre bienestar y accesibilidad, ha mostrado mayor intensidad en sus coeficientes y propone una mirada distinta respecto de las condiciones de vida y su deterioro a medida que se incrementa el tiempo de viaje a una ciudad de 50.000 habitantes o más. Con lo cual, dadas las características de la urbanización bonaerense, son numerosos los poblados que permanecen en aislamiento relativo y tienen, en consecuencia, menores niveles de bienestar.

A lo largo de este recorrido se ha podido apreciar, tal como propone Bailly⁵⁹ que la dimensión espacial de la calidad de vida y las relaciones de poder tienen una relación estrecha, la cual incide en las desigualdades. En este sentido se ha identificado que en los pueblos bonaerenses se congregan dispares situaciones, afectadas especialmente por el acceso al empleo registrado, la educación superior y las innovaciones tecnológicas. El territorio como construcción social, con sus múltiples dimensiones en acción, propone algunas claves para entender cómo se han desarrollado los procesos de diferenciación. Las características físico-naturales han condicionado las actividades económicas y, con ellas, el devenir poblacional y de las transformaciones en la estructura productiva, acompañadas a su vez de la inercia del territorio construido, de los procesos históricos cristalizados en formas. Todo ello, expuesto de forma sintética, es fundamental para comprender por qué la provincia argentina más poblada, con más elevado PBI, con enorme oferta educativa y de servicios, con capacidad agroproductiva y exportadora, tiene en el

⁵⁹ Jean Racine, "Bien-être et justice", 49.

espacio de la ruralidad localidades inmersas en situaciones de gran déficit en lo que respecta a la calidad de vida objetiva de sus pobladores, alimentando un ciclo difícil de cortar entre despoblamiento, condiciones de vida y relativo aislamiento.

Desde lo técnico-metodológico, queda por destacar la importancia de las fuentes de datos oficiales y su actualización oportuna para la construcción de medidas síntesis que luego puedan abrir preguntas de investigación orientadas hacia otros aspectos de la calidad de vida.

Referencias

Fuentes secundarias

Ares, Sofía; Auer, Alejandra y Mikkelsen, Claudia, “Desigualdad y calidad de vida objetiva en la provincia de Buenos Aires”, *Geograficando*, 19(1) (2023) <https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/geoe125/17517>

_____ “Bienestar rural (Región Pampeana, Argentina (1990-2010)”, *Diccionario del Agro Iberoamericano*, editado por Alejandra Salomón y José Muzlera. Teseo Press, 2021 <https://www.teseopress.com/diccionarioagro/front-matter/introduccion/>

Buzai, Gustavo y Montes Galbán, Eloy, *Estadística Espacial: Fundamentos y aplicación con Sistemas de Información Geográfica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Impresiones Buenos Aires, 2021

Buzai, Gustavo, *Mapas sociales urbanos*, Buenos Aires: Lugar, 2004

Camarero, Luis, “Despoblamiento, baja densidad y brecha rural: un recorrido por una España desigual”, *Panorama Social*, 31, 47-73, (2020), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7573490>

Castro, Hortensia y Reboratti, Carlos, *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición*, Buenos Aires: SAGPyA, 2008

Cetrángolo, Oscar y Goldschmit, Ariela. *Las obras sociales y otras instituciones de la seguridad social para la salud en Argentina. Origen y situación actual de un sistema altamente desigual*, Buenos Aires: Fundación CECE, 2018

Defensor del Pueblo de la Nación, *Niñez y Riesgo Ambiental en Argentina*. Buenos Aires: PNUD, 2010

Ferrara, Antonella Rita; Nisticó, Rosanna y Lombardo, Rosetta, “Subjective and Objective Well-Being: bridging the gap”, *Scienze Regionali*, 18, 575-610, (2019)

García, Leonel, Mungaray-Moctezuma, Alejandro, Calderón, Julio, Sánchez-Atondo, Alejandro y Gutiérrez-Moreno, José, “Impacto de la accesibilidad carretera en la calidad de vida de las localidades urbanas y suburbanas de Baja California, México”. *EURE*, 45(134), 99-122 (2019), <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612019000100099>

Gómez, Néstor; Velázquez, Guillermo, “Calidad de vida y crecimiento demográfico en el Gran Santa Fe”, *Caderno de Geografía*; 24(42), 169-197, (2014)

Haesbaert, Rogerio, “De categoria de análise a categoria da prática: A multiplicidade do território numa perspectiva latino-americana”. Em: *Políticas públicas e territórios: onze estudos latino-americanos*, organizado por F. Fridman, L. Alem Gennari e S. Lencioni, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018, pp 267-288

_____ *El mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Resultados definitivos. Indicadores demográficos, por sexo y edad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEC, 2023

_____ *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Base de datos*. REDATAM, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEC

_____ *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001. Base de datos*. REDATAM, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: INDEC

_____ Instituto Geográfico Nacional (IGN) *Base de Asentamientos Humanos de la República Argentina*. <http://www.bahra.gob.ar/>

Linares, Santiago y Velázquez, Guillermo, “La conformación histórica del sistema urbano”. En: *Historia de la provincia de Buenos Aires. Tomo 1*, dirigido por Hernán Otero, Buenos Aires: Edhasa, 2012, pp. 366-399

Lucero, Patricia; Mikkelsen, Claudia; Ares, Sofía y Sabuda, Fernando, “Calidad de Vida Urbana en la Argentina de la postconvertibilidad. Procesos sociales y territoriales en el período 2003-2012”. *Población de Buenos Aires*. 21 (2015), 43-74.

Martínez, Ernest, Gisbert, Francisco, & Martí, Iñigo. *Delimitación de áreas rurales y urbanas a nivel local: demografía, coberturas del suelo y accesibilidad*. Bilbao: Fundación BBVA, 2016

Mikkelsen, Claudia; Ares, Sofía; Gordziejczuk, Matías, Picone, Natasha y Bruno, Mariana, “The Well-Being of Rural Population”. En: *Maps of Quality of Life in Argentina Since the 19th Century*. Juan Pablo Celemín y Guillermo Velázquez.. Springer, 2022, pp 369-400

Mikkelsen, Claudia; Molgaray, Damián y Tonon, Graciela, “Los estudios geográficos orientados a combinar la noción calidad de vida y los usos del territorio en Argentina”, *VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas*. Resistencia, Argentina, 2017

Mikkelsen, Claudia; Zulaica, Laura y Ares, Sofía, “Aglomerados urbanos argentinos: construcción de un índice de bienestar en tres momentos (2003, 2008 y 2014)”. *ACTA Geográfica*, 14(35), (2020): 140-164, <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v14i35.5769>

Ministerio de Educación de la Nación, *La escolarización de los adolescentes de 13 a 17 años. Serie Boletines de Estadística N° 2*, Buenos Aires, 2018

Nelson, Andy, “Estimated travel time to the nearest city of 50,000 or more people in year 2000”, *Global Environment Monitoring Unit - Joint Research Centre of the European Commission*, Italy: Ispra, 2008

Núñez Velázquez, José y Rivera Galicia, Luis, “La evolución de los sistemas de indicadores sociales”, En: *Información económica y técnicas de análisis en el siglo*

XXI: *homenaje al profesor Dr. Jesús B. Pena Trapero* coordinado por José Miguel Casas Sánchez y Antonio Pulido San Román, España: Instituto Nacional de Estadística, 2003, pp. 141-149

Organización Mundial de la Salud, “Cada año mueren 12,6 millones de personas a causa de la insalubridad del medio ambiente”, Ginebra, 15 de marzo de 2016, <https://www.who.int/es/news-room/detail/15-03-2016-an-estimated-12-6-million-deaths-each-year-are-attributable-to-unhealthy-environments>

Organización Panamericana de la Salud (OPS). *Guías ilustradas paso a paso para el cálculo y análisis de desigualdades eco sociales en salud*. Washington DC, 2020

Parracone, Leandro y Ares, Sofía, “Reconfiguraciones territoriales en la costa atlántica bonaerense: cruces entre cambio demográfico y bienestar” *Journal de Ciencias Sociales*, 10(19). <https://doi.org/10.18682/jcs.vi19>

Racine, Jean. “Bien-être et justice socio-spatiale : vers une géographie de la pertinence sociale (A propos des ouvrages d'A. Bailly et d'A. Reynaud)”. *Espace géographique*, 13, (1), (1984) 72-78, doi: <https://doi.org/10.3406/spgeo.1984.3898>.

Santos, Milton. *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-Tau, 1996

Reboratti, Carlos. “La dinámica ambiental desde fines del siglo XIX”. En *Historia de la provincia de Buenos Aires. Tomo I*, dirigido por Hernán Otero, Buenos Aires: Edhasa, 2012, pp. 113-139

_____. *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Buenos Aires: Editorial Ariel, 2000

Recaño, Joaquín, “La sostenibilidad demográfica de la España vacía”. *Perspectives Demographiques*, 7, (2017), 1-4. https://ced.cat/PD/PerspectivesDemographiques_007_CAST.pdf

Rivoir, Ana; Morales, María Julia y Casamayou, Adriana. “Usos y percepciones de las tecnologías digitales en personas mayores. Limitaciones y beneficios para su calidad de vida”. *Revista Austral De Ciencias Sociales*, (36), (2019) 295–313. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2019.n36-15>

Scarpatti, Olga & Capriolo, Alberto. “Sequías e inundaciones en la provincia de Buenos Aires (Argentina) y su distribución espacio-temporal”. *Investigaciones geográficas*, (82) (2013), 38-51

SINAGIR (Sistema Nacional para la Gestión Integral del Riesgo de Desastres). *Plan Nacional para la reducción del riesgo de desastres 2018-2023*. <https://www.argentina.gob.ar/sinagir>

Tafani Roberto; Roggeri Mariana; Chiesa, Gastón y Gaspio, Nuri. “La Educación Superior en Argentina”, *Revista de Salud Pública*, (XVI) 3 (2012), 56-70

Ubillá-Bravo, Gerardo, “Accesibilidad y conectividad geográfica en áreas rurales. Caso de la comuna de María Pinto, Chile”. *Papeles de Geografía*, 63, (2017), 195-209. <https://doi.org/10.6018/geografia/2017/299271>

Vapñarsky, César y Gorojovsky, Néstor. *El crecimiento urbano en la Argentina*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1990

Velázquez, Guillermo y Celemin, Juan Pablo (coord. del tomo). *Atlas histórico y geográfico de la Argentina. Tomo I*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2020

Velázquez, Guillermo. *Geografía y calidad de vida en argentina análisis regional y departamental (2010)*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2016

Velázquez, Guillermo. “Geografía y calidad de vida en la Argentina. Elementos de diferenciación socio-espacial”. En: *El mosaico argentino. Modelos y representaciones del espacio y de la población, siglos XIX y XX*. Hernán Otero (director). Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores, 2004, 173-200.

Velázquez, Guillermo; Gómez, Néstor y Tisnés, Adela. “Región pampeana” En: *Atlas histórico y geográfico de la Argentina. Tomo II*. Guillermo Velázquez, Claudia Mikkelsen y Santiago Linares (coord. del tomo), Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2022, pp 167-194

Vinuesa Angulo, Julio. “Dinámica demográfica y transformación territorial”. En: *La población en España: 40 años de cambio (1975-2015)* editado por Sempere Souvannavong, J. D.; Cutillas Orgilés, E., Sant Vicent del Raspeig: Publicacions de la Universitat d'Alacant. 2017

_____. Julio. “Distribución espacial de la población y modelos demográficos regionales”. *Economistas*, 18(86), (2000) 6-22. <https://privado.cemad.es/revistas/online/Revistas/0086.pdf/104>.

Sobre las metáforas de los fundadores de Annales

Una reflexión sobre su impacto en las teorías de la historia

*On the metaphors of the founders of Annales.
A reflection on its impact on the theories of history*

Autores

  **John Edison Mazo Lopera***
  **Juan Felipe Gutiérrez Florez ‡**
  **Adolfo Hernández Rodríguez ****

*
Docente cátedra de la
Universidad Nacional de
Colombia sede Medellín en el
área de Teorías de la Historia
e Historiografía.

‡
Profesor Titular Departamento
de Historia. Universidad
Nacional de Colombia sede
Medellín en el área de Teorías
de la Historia e Historiografía.

**
Profesor asociado, en
Dedicación Exclusiva, del
Departamento de Economía,
Universidad Nacional de
Colombia, Sede Medellín.

Resumen

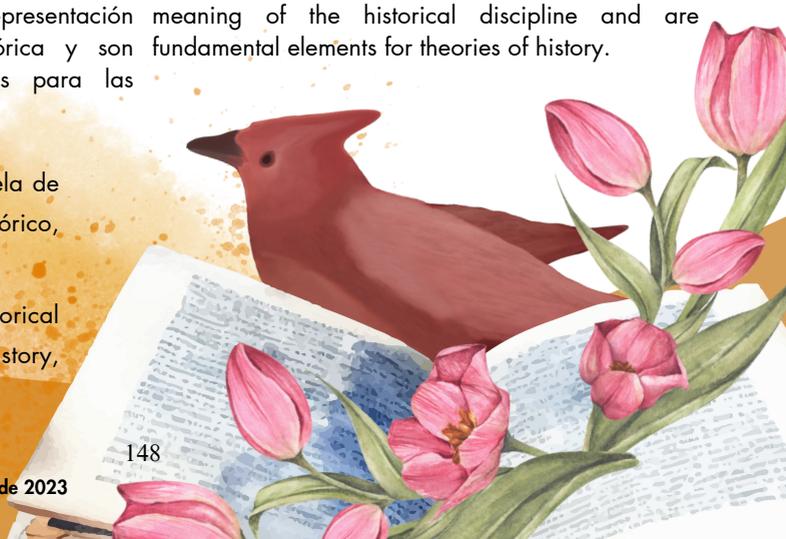
Este artículo examina las metáforas sobre la historia que utilizaron los fundadores de la escuela de Annales, Marc Bloch (1886-1944) y Lucien Febvre (1878-1956). El propósito es mostrar que ambos historiadores emplearon metáforas significativas que han configurado el oficio de los historiadores a principios del siglo XX. Para ello, se sigue el método de la lectura crítica de textos y como enfoque la teoría de la metáfora conceptual de George Lakoff y Mark Johnson. Se demostrará con ello que, los fundadores de Annales emplearon metáforas en las que se representa el conocimiento de la historia como un “edificio” en constante construcción, y que el historiador, además de “cazador”, es un “constructor” que crea teorías e interpretaciones. La importancia de este análisis radica en que las metáforas estructuran las formas de representación y el sentido de la disciplina histórica y son elementos de análisis fundamentales para las teorías de la historia.

Palabras clave: Crítica histórica, escuela de Annales, historia, método histórico, metáfora, teorías de la historia.

Keywords: Annales School, historical criticism, historical method, history, metaphor, theories of history.

Abstract

This article examines the metaphors used by the founders of the Annales School, Marc Bloch (1886-1944) and Lucien Febvre (1878-1956), regarding history. The purpose is to demonstrate that both historians employed significant metaphors that shaped the profession of historians in the early 20th century. The method used is critical reading of texts, with a focus on George Lakoff and Mark Johnson's theory of conceptual metaphor. It will be shown that the founders of Annales employed metaphors that portray historical knowledge as a “building” in constant construction and that the historian, in addition to being a “hunter”, is a “builder” who creates theories and interpretations. The importance of this analysis lies in the fact that metaphors structure the forms of representation and the meaning of the historical discipline and are fundamental elements for theories of history.



Introducción

Las teorías de la historia y las historiografías están sometidas a continuas interpretaciones y transformaciones, por lo que el papel de las metáforas en estos procesos adquiere una importancia fundamental. Este escrito se adentra en una reflexión crítica sobre la influencia de las metáforas en la construcción teórica y práctica de la historia. En ese sentido, se emprende una revisión cuidadosa de las principales metáforas que Marc Bloch y Lucien Febvre utilizaron para contribuir a la renovación y redefinición de la historiografía, con el propósito de establecer diferencias en comparación con otras metáforas que han dado forma a distintas corrientes historiográficas y, en consecuencia, han influido en el oficio del historiador.

Esta investigación se enfoca en identificar y comprender el lugar de las metáforas en el análisis y producción de sentido en el trabajo del historiador, es decir, sus implicaciones y limitaciones en la ejecución de la operación historiográfica. Se adopta una perspectiva analítica, de gran utilidad para el análisis epistemológico de la historia, que permite un entendimiento reflexivo y crítico de su definición, concepciones, estrategias de análisis y objetos de estudio.

En esta línea, se reconoce la convergencia conceptual de diversas perspectivas, entre ellas la tensión entre el pensamiento lógico y analógico de Enzo Melandri, así como las teorías literarias promovidas por Hayden White, entre otros.

En este caso, se opta por el enfoque de la lingüística cognitiva y la teoría de la metáfora conceptual de George Lakoff y Mark Johnson para analizar dos obras clave de la historiografía francesa: "Introducción a la historia" de Marc Bloch y "Combates por la historia" de Lucien Febvre. Ambas obras se destacan por su relevancia en la renovación y redefinición de la historiografía a principios del siglo XX, lo que Peter Burke ha denominado "la revolución historiográfica francesa". Además, estas obras se caracterizan por el uso recurrente de metáforas para esclarecer la disciplina histórica y las expectativas científicas asociadas a ella.

La metáfora conceptual: su significado y aplicaciones.

En el amplio campo de la percepción y el conocimiento de la realidad, la metáfora se destaca como uno de los mecanismos que hacen posible este proceso cognitivo. La etimología de la palabra "metáfora", se deriva del latín *metaphora* y del griego μεταφορά, que se compone de dos términos: la preposición μετά, que significa "más allá", "a continuación" o "después de"; y del sustantivo φορά, que traduce: "conducción", "transporte" o "traslado". Así, partiendo del sentido de estos

conceptos, la formación del verbo griego μεταφέρω (*metapherō*) significa: “trasladar”, “transportar” o “transferir”.

La definición de metáfora que plantea la Real Academia de la Lengua Española (RAE), establece que se trata de la “traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita”¹. De acuerdo con esta acepción, se da por sentado que las palabras tienen un sentido “literal” y otro “figurado”. En otros términos, la metáfora es una figura literaria que sirve para “transferir” o “trasladar” el sentido “literal” o “recto” de una voz a otra, lo que viene a representar su sentido “figurado”.

Aristóteles, por su parte, estableció que la metáfora es una figura retórica que implica la transferencia del significado de un término a otro. En sus palabras, el filósofo sostiene que: “la metáfora es la traslación de un nombre ajeno”². A su vez, el estagirita afirmó que la metáfora proporciona claridad, placer o extrañeza en el discurso, lo que se refiere a la capacidad de embellecer y enriquecer la expresión de ideas de una manera novedosa y sorprendente mediante el uso de metáforas en el discurso retórico. En síntesis, según Aristóteles, la metáfora es una herramienta fundamental para la persuasión y el efecto estético en el discurso retórico³.

Si bien esta definición aristotélica de la metáfora ha predominado en la historia de la retórica en Occidente, los filósofos y lingüistas estadounidenses Georg Lakoff y Mark Johnson se distancian de aquella interpretación para explorar la función cognitiva de las metáforas. Es decir, según la interpretación de ambos académicos, la metáfora no es solo una figura retórica, sino una herramienta fundamental para el pensamiento y la comprensión del mundo. En este sentido, Lakoff y Johnson sostienen que las metáforas están presentes en las formas de pensar, hablar y actuar del ser humano, y son ellas las que permiten entender conceptos abstractos a través de imágenes mentales concretas y familiares. Dicho así, la metáfora no solo tiene una función estética y literaria, sino también una función cognitiva esencial para la comprensión del mundo.

De acuerdo con lo anterior, las metáforas no son simplemente herramientas retóricas para embellecer el discurso, sino que son elementos esenciales para la comprensión humana. Según Lakoff y Johnson, aquellas son una forma de concebir una cosa en términos de otra, y su función primaria es ayudarnos a comprender ideas complejas y abstractas⁴. A su vez, las metáforas están profundamente arraigadas en la experiencia sensorial y en las interacciones del ser humano con el mundo físico y social, y son uno de los estructuradores del significado de las palabras. Por lo tanto,

¹ *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª edición. Madrid: Real Academia Española. “Metáfora” [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Recuperado el 31 de marzo de 2023].

² Valentín García Yebra (editor), *Poética de Aristóteles* (Madrid: Gredos, 1999), 204.

³ Aristóteles, *Retórica* (Madrid: Gredos, 1994), 492.

⁴ Georg Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana* (Madrid: Cátedra, 2004), 74.

según estos autores, no existe una distinción clara entre el sentido literal y figurado de las palabras, ya que ambas formas de significado se construyen a través de metáforas.

En efecto, las metáforas se emplean para comprender el mundo y expresar ideas, emociones y sentimientos. Ejemplos de su uso en la vida cotidiana se evidencian en metáforas como: “el amor es un laberinto”, “el tiempo es dinero” o “la vida es un viaje”. Estas metáforas describen conceptos abstractos de una manera vívida y accesible al asociarlos con algo más familiar, conocido o tangible. El amor, al ser un sentimiento intrincado y desconcertante, se descifra a partir de algo más familiar. En este caso, la imagen del laberinto como espacio enigmático esclarece de cierto modo lo que es el amor. Sucede lo mismo cuando se dice que “la vida es un viaje”, ya que esta metáfora expresa que la vida es un constante desplazamiento que implica experiencias valiosas, expectativas, desafíos y riesgos. Y, respecto a la expresión “el tiempo es dinero”, que se compara a otras similares como “el tiempo es oro” y “el tiempo es valioso”, son metáforas a las que Lakoff y Johnson se refieren en los siguientes términos:

Los recursos metafóricos *El tiempo es dinero*, *el tiempo es un recurso limitado*, y *El tiempo es un objeto valioso* constituyen un sistema único basado en la subcategorización, ya que en nuestra sociedad el dinero es un recurso limitado y los recursos limitados son cosas valiosas. Estas relaciones de subcategorización caracterizan ciertos vínculos entre las metáforas. Que *El tiempo es dinero* implica que *El tiempo es un recurso limitado*, lo cual a su vez implica que *El tiempo es una cosa valiosa*⁵.

Lakoff y Johnson plantean que existen diferentes tipos de metáforas, algunas son estructurales, ontológicas y otras orientacionales. Estas últimas organizan un sistema general de conceptos con relación a otros en términos de dirección, por ejemplo: “feliz es *arriba*” y “triste es *abajo*”, por lo cual se expresa: “se me *subió* el ánimo”, “tengo el entusiasmo *en el suelo*”, “dar *saltos* de alegría”. A su vez, las metáforas ontológicas permiten ver algo abstracto en términos de una entidad física: “la *fortuna* me odia”, “el *internet* se cayó” y “la *esperanza* se fue”. Por último, las metáforas estructurales son las que permiten entender conceptos complejos a partir de otros, tales como: “la argumentación racional es una guerra”, “el ser humano es un animal simbólico” o “la sociedad es un organismo viviente”.

Es importante resaltar que en el uso de metáforas que implican comprender una cosa en términos de otra está en juego simultáneamente la manera en que se percibe, piensa y actúa frente al mundo⁶. Así, la metáfora “el discurso racional es una guerra”,

⁵ *Ibid.*, 45.

⁶ *Ibid.*, 39.

estructura la forma en que los interlocutores se ven a sí mismos y el modo como actúan frente a un debate; lo que se constata en expresiones como: “sus argumentos son vulnerables”, “atacó mi tesis con malicia”, “lanzó una pregunta capciosa”, “no tiene pruebas para su defensa”, “nunca lo he vencido en una discusión”, entre otras. De la misma forma, en el uso de metáforas del tipo: “el discurso racional es una guerra” en tanto que se forman debates políticos, discusiones parlamentarias, foros de discusión y oposiciones doctorales, donde se espera que los participantes defiendan sus opiniones y ataquen con argumentos para controvertir hipótesis, ideas, pruebas, razonamientos o tesis. El resultado de estos escenarios puede dar lugar a “ganadores”, “perdedores” e incluso a un empate o tregua entre las partes involucradas.

De acuerdo con lo expuesto, las metáforas conceptuales ejercen una influencia significativa en la percepción y comprensión de la vida cotidiana, y en las conductas del ser humano en distintos contextos. Su presencia se hace evidente en múltiples ámbitos, desde la expresión de emociones hasta la transmisión de ideas morales, políticas y científicas, pasando por la descripción de enfermedades, conceptos psicoanalíticos, ideologías culturales e incluso nociones matemáticas, tal como se observa a continuación⁷.

En la configuración de las ciencias, las metáforas desempeñan un papel importante. Peter Burke ha señalado que la metáfora del “organismo” o la “máquina”, ha moldeado la percepción del mundo moderno en el siglo XVII. Metáforas que fueron esenciales para hacer referencia a un mundo físico que obedecía a “leyes naturales” y a hombres de ciencia que deseaban descubrir en el cosmos aquellos principios. Sobre este fenómeno cultural, el historiador británico comenta: “A los pensadores del siglo XVII, por ejemplo, no sólo les fascinaba la imagen de la máquina, sino también la metáfora de la ley. Hablaban y escribían de las leyes de la naturaleza y del «tribunal» cielo, con sus jueces, abogados, etc.”⁸

En cuanto a los discursos de difusión científica y de opinión política, las metáforas también cumplen un papel relevante. Los medios de comunicación transmiten discursos de bioseguridad en los que se representa a la sociedad en medio de una “guerra” contra enfermedades, virus, pestes y otros agentes patógenos. Según Brendon Larson et. al., (2005), en Estados Unidos, desde la década de 1970, se ha hablado de “la guerra contra el cáncer” y desde la década de 1990, de “la guerra contra el SIDA.” De igual manera, algunos discursos ambientalistas emplean

⁷ Raymond W. Gibbs, “Evaluating Conceptual Metaphor Theory”, *Discourse Processes* 48: No. 8 (2011): 533.

⁸ Peter Burke, *Formas de Historia Cultural* (Madrid: Alianza, 2000), 228.

metáforas “militaristas”, donde se personifica a los animales en términos de “especies invasoras” para enmarcarlos en una “guerra” contra la sociedad⁹.

De igual manera, las metáforas cumplen un papel fundamental en la comprensión de algunas nociones matemáticas. En particular, una metáfora ampliamente utilizada es la recta numérica, que permite representar puntos mediante números. Otra metáfora común en matemáticas es la dirección espacial, tal como se evidencia en el plano cartesiano, donde se asocia la izquierda con la disminución y la derecha con el aumento. Esta metáfora direccional resulta crucial para la comprensión de entidades matemáticas, ya que permite visualizar los procesos de suma y resta en contextos específicos¹⁰.

Con respecto al psicoanálisis, la teoría freudiana sobre el “complejo de Edipo” es ampliamente reconocida. Esta metáfora ha sido importante para explicar el desarrollo psicosexual del niño, así como sus sentimientos de amor hacia la madre y rivalidad con el padre¹¹. Otra teoría, como la psicología analítica junguiana, hace uso de conceptos como el *animus* y el *anima* para describir los aspectos masculinos y femeninos de la psique humana¹². Metáforas que hacen referencia a la unidad originaria de ambos sexos, remitiéndose al antiguo mito del andrógino descrito en el *Banquete* de Platón¹³. Por otro lado, según Antal F. Borbely, una persona neuróticamente defensiva, con el objeto de protegerse, suele expresar con metáforas lo contrario de lo que realmente quiere decir. A su vez, si una persona se refiere a sus relaciones interpersonales en términos metafóricos de “posesión” o “propiedad”, su estructura psicológica refleja necesidades defensivas, como mantener el control debido a sus inseguridades¹⁴.

Las ciencias sociales y humanas también hacen uso de metáforas para explicar fenómenos culturales y sociales complejos. Antropólogos y sociólogos modernos han descrito a través de metáforas las dinámicas del pensamiento humano y de la sociedad en general¹⁵. Se ha llegado a sostener que el pensamiento puede ser lógico o pre-lógico, se han propuesto distintas categorías para clasificar las sociedades en modernas o tradicionales, primitivas o civilizadas, y también se han empleado

⁹ Brendon M. Larson et. al., “Metaphors and Biorisks”: The War on Infectious Diseases and Invasive Species”, *Science Communication* 26: No. 3 (2005): 53. Mathew K. Chew and Manfred Laubichler, “Natural Enemies—Metaphor or Misconception?”, *Science* 301: No. 5629 (2003): 53. <https://doi.org/10.1126/science.1085274>.

¹⁰ George Lakoff y Rafael Núñez, *Where Mathematics Come From. How The Embodied Mind Brings Mathematics Into Being* (New York: Basic Books, 2000), 90-91.

¹¹ Sigmund Freud, *Obras completas* (Argentina: Amorrortu editores, 1991), 401.

¹² Carl G. Jung, *El hombre y sus símbolos* (Barcelona: Paidós, 1995), 30-31.

¹³ Platón, *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro* (Madrid: Gredos, 1988), 221-229.

¹⁴ Antal F. Borbely, “Toward a Psychodynamic Understanding of Metaphor and Metonymy: Their Role in Awareness and Defense”, *Metaphor and Symbol* 19: No. 2 (2004): 97.

¹⁵ Claude Lévi-Strauss, *Mito y Significado* (Madrid: Alianza, 1987), 37-40.

conceptos como escritura y oralidad para entender la forma en que se transmite la cultura. Asimismo, conceptos como naturaleza y cultura son metáforas que los antropólogos emplean para comprender, clasificar y traducir diferentes visiones socioculturales sobre el mundo¹⁶.

La historia, como otras disciplinas de las ciencias humanas, hace uso de metáforas para analizar sus objetos de estudio. Así se tienen los conceptos de “tejido social” y “contrato social” que los historiadores emplean para referirse a la idea de que la sociedad es una “red de relaciones” entre los individuos y el Estado. Asimismo, la metáfora “lucha de clases” expresa la división de la sociedad en una pugna de intereses y objetivos diferentes. Estas metáforas son útiles porque permiten a los historiadores comprender y explicar de manera clara y accesible conceptos complejos y abstractos sobre la sociedad y la cultura.

En este mismo orden de ideas, cabe señalar que los historiadores también practican una reflexión constante sobre sus propios métodos, enfoques, categorías y temas de estudio. En este proceso de reflexión intervienen las teorías de la historia e historiografías en las que las metáforas juegan un papel importante al momento de esclarecer el sentido de la historia y el quehacer de los historiadores. En este caso, las teorías cognitivas del lenguaje contribuyen al análisis y uso de las metáforas que afectan la configuración de las ciencias, lo que destaca aún más la importancia de entender su impacto en la disciplina histórica.

Metáforas de la historia: una reflexión desde Bloch y Febvre.

En el ámbito de las teorías de la historia, una pregunta que a simple vista parece sencilla, se convierte en un desafío complejo para los historiadores: ¿qué es la historia? Su estructura es similar a la de cuestiones cotidianas y familiares como: ¿qué es una silla?, ¿qué es una casa? o ¿qué es un jardín? No obstante, el sentido del concepto historia es amplio y diverso, lo que convierte a la pregunta inicial en un espacio de indagación en el que concurren las tensiones que la epistemología ayuda a poner en evidencia a través de sus estrategias de análisis para las disciplinas, los saberes y las ciencias.

Una visión general del problema se tiene al examinar las perspectivas de historiadores como Reinhardt Koselleck (1923-2006) y Jacques Le Goff (1924-2014), quienes sostienen que el concepto de historia se puede entender de muchas

¹⁶ Philippe Descola, *Antropología de la naturaleza* (Lima: IFEA/ Lluvia editores, 2003), 32-50.

maneras: ya sea la disciplina que se dedica al estudio del pasado, el objeto mismo de la historia, o el relato que los historiadores configuran en un proceso de escritura¹⁷.

Una obra destacada en la exploración de esta cuestión es el libro: *¿Qué es la historia?*, de Edward Hallett Carr (1892-1982). Un análisis en detalle de su contenido, permite apreciar que el historiador británico emplea diferentes significados para el sustantivo historia, a veces, inclusive, sin advertir entre su uso conceptual como ciencia o como objeto de estudio. De cualquier modo, la propuesta de E. H. Carr plantea algunas metáforas interesantes, tal como se relación en el siguiente cuadro:

Ilustración 1: Definiciones de la historia según E. H. Carr¹⁸

| ¿Qué es la Historia? | |
|----------------------|---|
| Definición | Como disciplina |
| | “Mi primera contestación a la pregunta de qué es la historia, será pues la siguiente: un proceso continuo de interacción entre el historiador y sus hechos, un diálogo sin fin entre el presente y el pasado” ¹⁹ . |
| | “La historia es un estudio de causas” ²⁰ . |
| | “La historia es por lo tanto un proceso de selección” ²¹ . |
| Como acontecimiento | “La historia es, en su misma esencia, cambio, movimiento” ²² . |

¹⁷ Reinhart Koselleck, *historia/Historia* (Madrid: Trotta, 2004), 27-38; Jacques Le Goff, *Pensar la historia* (Barcelona: Paidós, 2005), 21-22. Otra referencia importante sobre la variedad de significados y usos del concepto historia en Focio, véase José A. Ochoa, “El término ἱστορία en la Biblioteca de Focio”, *Ítaca: Quaderns Catalans de Cultura Clàssic* No. 5 (1989): 85-98.

¹⁸ El cuadro es elaboración propia.

¹⁹ E. H. Carr, *¿Qué es la historia?* (Barcelona: Ariel, 1984), 40.

²⁰ *Ibíd.*, 117.

²¹ *Ibíd.*, 141.

²² *Ibíd.*, 178.

Desde una perspectiva teórica, estas interpretaciones del historiador británico, no solo reflejan un trabajo intelectual por comprender la teoría y práctica de la historia, sino que además representan un esfuerzo lingüístico en el que operan metáforas con el fin de dilucidar la pregunta: ¿qué es la historia? Las metáforas que emplea E. H. Carr, indican que “la historia es un *proceso* de interacción”, “un *proceso* de selección”, “un *estudio* de causas”. Estas proposiciones también sugieren que, en términos generales, “la historia es una actividad” consciente y reflexiva que se enfoca en la interacción entre el historiador y los hechos, que son cambiantes y dinámicos.

Por su parte, la metáfora: “la historia es cambio”, que entiende la historia como orden del acontecer, implica la idea de que los acontecimientos no se repiten. Esta idea establece una diferencia tajante en relación con las teorías cíclicas de la historia y las explicaciones de eventos sociales en términos de procesos naturales y orgánicos, donde se tiene como hipótesis la idea de que a lo largo del tiempo (en la historia como acontecer) ocurren acontecimientos similares o repetidos²³. La metáfora que emplea E. H. Carr, no solo sugiere la idea contraria a la propuesta por estas teorías o filosofías de la historia, sino que también rescata la singularidad de cada momento histórico y la necesidad de abordar cada uno de ellos en su particularidad y complejidad.

Además de las significativas reflexiones de E. H. Carr, Marc Bloch y Lucien Febvre hacen aportes significativos a la exploración del problema de la historia. Sus contribuciones lograron un éxito significativo a lo largo del siglo veinte, como se refleja en la orientación que dieron a la revista de *Annales*, de la cual fueron sus fundadores. En correspondencia con las metáforas que aquí se analizan, Bloch y Febvre dedican igualmente atención a la historia como quehacer y como estructura del acontecer.

En primera instancia, Marc Bloch sostiene que el objeto central de la historia es el ser humano²⁴, perspectiva que coincide con la postura de Lucien Febvre, quien expresa que: “la historia es la ciencia del hombre”²⁵. Esta afirmación se refuerza otro poco con las palabras de Bloch, cuando este menciona que la historia es “la ciencia de los hombres en el tiempo”²⁶, lo que proporciona a la disciplina una definición más precisa de lo que se establecerá como nuevo paradigma de la disciplina histórica. Con estas proposiciones ambos historiadores emplean metáforas estructurales, tal

²³ Oswald Spengler, *La decadencia de Occidente* (Madrid: Espasa-Calpe, 1966); Arnold J. Toynbee, *La civilización puesta a prueba* (Buenos Aires: Emecé, 1967).

²⁴ Marc Bloch, *Introducción a la historia* (Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1982), 24-25.

²⁵ Lucien Febvre, *Combates por la historia* (Barcelona: Ariel, 1982), 55.

²⁶ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, 26.

como se diría desde Lakoff y Johnson, ya que con ellas explican un concepto abstracto a través de otro, es decir, “la historia es una ciencia”, lo que permite agregar complejidad a los conceptos que ponen en interacción. Además, los aportes de los fundadores de *Annales* no concluyen con el planteamiento de estas proposiciones, sino que elaboran otras metáforas que, tal como se demostrará a continuación, añaden complejidad y enriquecen el problema que implica la delimitación de la historia como disciplina científica.

En efecto, como se observa en la siguiente ilustración, que agrupa las metáforas usadas por Marc Bloch en su trabajo *Introducción a la historia*, el historiador francés no solo propone la metáfora “la historia es una ciencia”, sino que aborda el problema de diversas maneras. En ocasiones, el historiador se refiere a la historia como si esta fuera una “cosa” o “entidad” que lleva a cabo acciones:

Ilustración 2: Metáforas sobre la historia en Marc Bloch.²⁷

| | METÁFORAS ONTOLÓGICAS | METÁFORAS ESTRUCTURALES |
|--------------------|---|--|
| LA HISTORIA | Es una cosa que se escribe ²⁸ . | Es una ciencia ²⁹ . |
| | Es una cosa que sirve para la acción ³⁰ . | Es una vieja palabra ³¹ . |
| | Es una cosa que trabaja o emplea el historiador ³² . | Es un conocimiento por huellas ³³ . |
| | Es una cosa en movimiento ³⁴ . | Es una ciencia que se encuentra en la infancia ³⁵ . |

²⁷ El cuadro es elaboración propia.

²⁸ Cfr., Marc Bloch, *Introducción a la historia*, 12.

²⁹ Cfr., *Ibíd.*, 16.

³⁰ Cfr., *Ibíd.*, 13.

³¹ Cfr., *Ibíd.*, 21.

³² Cfr., *Ibíd.*, 15.

³³ Cfr., *Ibíd.*, 47.

³⁴ Cfr., *Ibíd.*, 15.

³⁵ Cfr., *Ibíd.*, 16.

| | |
|---|--|
| Es una cosa que quiere aprehender a los hombres ³⁶ . | La historia es un esfuerzo por conocer mejor ³⁷ . |
| Es una cazadora ³⁸ . | |
| Es una exploradora ³⁹ . | |

En su obra, Marc Bloch expresa una tendencia a concebir la labor del historiador en relación a una actividad cinegética en la que el pasado se concibe a modo de “entidad” o “cosa” que deja caer “pistas” o “huellas”. Según el historiador francés, “el pasado deja caer trozos en su ruta”⁴⁰, y, luego, agrega que, “el pasado es una cosa que se conoce por sus rastros”⁴¹. Estas metáforas expresan el oficio del historiador en términos de una actividad venatoria en la que el investigador persigue el pasado a través de “indicios”, “señales” o “huellas”. De esta forma, se sugiere que el historiador es un “explorador”⁴², “observador de huellas”⁴³ y “cazador”⁴⁴.

A partir ese pasado-cosa que se expresa en estas metáforas, el fundador de *Annales* dice que el historiador es un “cazador”, que emplea “objetos luminosos” para arrojar luz sobre la investigación, esto último lo describe Bloch como “un terreno por explorar”⁴⁵. Según estas descripciones sobre el oficio, Bloch plantea que “la comprensión”, “la crítica” y “los documentos” son “antorchas” que guían al historiador⁴⁶. A su vez, destaca que la crítica es una “herramienta” para distinguir lo verdadero de lo falso en “las rutas oscuras” de la Antigüedad⁴⁷.

De igual manera, respecto al proceso de investigación histórica, Bloch emplea la metáfora de las “huellas” para referirse a los indicios del pasado. Marcas que el “cazador”, es decir, el historiador, debe seguir y examinar cuidadosamente. Estas huellas se encuentran en distintas fuentes, ya sean inventarios de archivos, catálogos de museos y repertorios bibliográficos que, en palabras de Bloch, sirven como “guías” que orientan al investigador⁴⁸. Asimismo, el historiador francés considera

³⁶ Cfr., *Ibíd.*, 25.

³⁷ Cfr., *Ibíd.*, 15.

³⁸ Cfr., *Ibíd.*, 25.

³⁹ Cfr., *Ibíd.*, 53.

⁴⁰ *Ibíd.*, 52.

⁴¹ *Ibíd.*, 53.

⁴² *Ibíd.*, 43; 50; 64.

⁴³ *Ibíd.*, 48.

⁴⁴ *Ibíd.*, 52-53.

⁴⁵ *Ibíd.*, 59.

⁴⁶ *Ibíd.*, 112; 68; 39.

⁴⁷ *Ibíd.*, 68.

⁴⁸ *Ibíd.*, 58.

que los documentos son “testigos” del pasado y que, en cuanto tales, pueden decir verdades y mentiras⁴⁹. Según estas metáforas, cada documento es una “entidad” que habla y, por lo tanto, es necesario que el historiador sea capaz de interpretar su mensaje y determinar su veracidad⁵⁰.

De acuerdo con la estructuración de las metáforas arriba señaladas, se observa que, tanto las imágenes metafóricas del historiador en términos de “cazador”, “observador” o “explorador”, como la proposición de que “la historia es una ciencia”, enfatizan la necesidad de que el historiador participe activamente en el proceso de investigación histórica.

Por otro lado, Marc Bloch no solo alude a la metáfora de que “el pasado es una cosa”, sino que también sugiere que “el pasado es algo” que se “reconstruye” activamente a partir de las experiencias del investigador, dice: “Conscientemente o no, siempre tomamos nuestras experiencias cotidianas, matizadas, donde es preciso, con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para *reconstruir* el pasado”⁵¹. En este sentido, las metáforas del “cazador” y el “constructor” se relacionan mutuamente, ya que ambas visiones sobre el historiador implican que este construye algo a partir de indicios o teorías.

Como se ha mencionado previamente, Marc Bloch se refiere a la labor del historiador empleando las metáforas del “cazador”, “observador” y “explorador”, y también hace referencia a la metáfora de que el historiador es alguien que “construye” o “reconstruye” algo. Por su parte, Lucien Febvre, con quien mantuvo no siempre sosegadas discusiones, añade otras significaciones al uso de aquella metáfora. Para este historiador francés, “la ciencia”, “la observación” y “la teoría” son “construcciones” elaboradas por el hombre de ciencia en su aspiración por comprender el mundo físico y la naturaleza. En este sentido, el papel del historiador no se limita a registrar hechos, sino que implica la tarea de “construir” su objeto de estudio⁵².

Esta perspectiva marca una ruptura con Langlois y Seignobos, quienes en la *Introducción a los estudios históricos* (1898), plantean que el historiador debe recopilar, agrupar, seleccionar, ordenar, clasificar y presentar por escrito los hechos históricos que se encuentran “depositados” en los documentos⁵³. En *Combates por la historia*, Febvre sostiene lo contrario, cuando dice: “[...] nuestros sabios definen

⁴⁹ *Ibid.*, 73-74.

⁵⁰ *Ibid.*, 53-54.

⁵¹ *Ibid.*, 39. La cursiva no hace parte del texto original.

⁵² Jacques Le Goff, como representante de la cuarta generación de *Annales*, también asume que los hechos son objetos de estudio contruidos por el historiador. *Cfr.*, Jacques Le Goff, *Pensar la historia* (Barcelona: Paidós, 2005), 34.

⁵³ Charles-V. Langlois y Charles Seignobos, *Introducción a los Estudios Históricos* (Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2003), 234.

cada vez más la ciencia como una creación, nos la representan “construyendo su objeto” y advierten en ella, en todo momento, la intervención del científico, de su voluntad y de su actividad”⁵⁴, y más adelante el historiador francés refiere:

Que la observación no proporciona en ningún caso datos sin más. Que la observación es una construcción. Como son construcción los mismos “puntos de vista” que se utilizan para tal o cual verificación o demostración de la teoría. Que, en consecuencia, es inoperante la tan frecuentemente repetida objeción de que “el historiador no tiene derecho a elegir los hechos”; porque, en realidad, el científico, en cualquier disciplina, elige siempre y por qué, además, toda historia es ya elección desde el momento en que existe el azar que destruyó cierto testimonio, cierta huella del pasado o tal conjunto de documentos, salvaguardando otros.⁵⁵

En enunciados como este, claramente se vinculan la ciencia, la teoría y la observación a través de las metáforas de la “construcción” o del “edificio”⁵⁶, logrando concretar la idea de que el historiador es un “constructor” o “arquitecto” que organiza, coordina y ejecuta su labor con planos:

Cuando se quiere construir el palacio se mandará venir al arquitecto, que trazará su plano. Y lo primero que hará será echar por tierra todos los palmos de pared disparatados para que no obstruyan el terreno. Empecemos, también nosotros, por el comienzo: por los planos de arquitecto.⁵⁷

La metáfora “el historiador es un arquitecto”, sugerida por estas palabras de Febvre, refuerza la idea de que el trabajo del historiador es un proceso constructivo, en el que se requiere habilidad y precisión. Lo mismo que un albañil, quien prepara los materiales y da forma a la cantería, así el historiador debe recopilar y analizar cuidadosamente los datos que consulta y pulirlos para crear su “obra” o “construcción”⁵⁸. Y, tal como sucede al construir un edificio, el historiador debe trabajar con otros expertos para ensamblar el “edificio” de la historia.

La metáfora del “edificio” expresa la visión de la historia que piensa Febvre, en tanto es una “cosa” que se construye: “la ciencia es una construcción humana”, que requiere la colaboración de otras disciplinas y expertos. Visión que también

⁵⁴ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, 54.

⁵⁵ *Ibid.*, 88.

⁵⁶ Febvre expresa literalmente que la teoría es una construcción, y que esta es una expresión de la ciencia, dice: “una teoría es una construcción del espíritu que, respondiendo a nuestra natural e imperiosa necesidad de comprender, está destinada a proporcionarnos una explicación de los hechos. En este sentido, la teoría es la expresión misma de la ciencia (...)”, *Ibid.*, 90.

⁵⁷ *Ibid.*, 91.

⁵⁸ *Ibid.*, 89.

comparte Bloch cuando se refiere a la colaboración de las llamadas disciplinas auxiliares: “Entonces no queda otro remedio que sustituir la multiplicidad de aptitudes en un mismo hombre por una alianza de técnicas practicadas por diferentes eruditos, pero dirigidas todas ellas a la elucidación de un tema único. El método histórico supone la aceptación del trabajo por equipos”⁵⁹.

Estas consideraciones sobre la historia plantean un contraste directo con la idea del historiador erudito y solitario. En efecto, la metáfora “la ciencia es una construcción”, expresada por Febvre, implica que un edificio se erige en equipo y con ayuda de otros expertos. A su vez, la metáfora del cazador, observador o explorador, que configura Bloch, implica de suyo la colaboración de muchos guías que orientan al investigador en los caminos que conducen hacia “las rutas oscuras” del pasado. De modo que, la colaboración está necesariamente implícita en el uso de aquellas metáforas.

El conjunto de estas visiones, configuradas por Bloch y Febvre, indican que el historiador debe desempeñar un papel activo al analizar, observar y explorar su objeto de estudio, ya sea que este sea un “cazador” o “constructor”. En ambos casos, se requiere una participación proactiva, tanto en la búsqueda de una presa como en la construcción de una obra. En estas metáforas se destacan la acción y participación activa del historiador en la ejecución de su oficio.

En síntesis, bajo las interpretaciones sobre la disciplina de la historia expresadas a través de metáforas como “proceso” (E. H. Carr), “ciencia” (Bloch y Febvre) “cazador” (Bloch) y “constructor” (Febvre), se ha consolidado la ortodoxia de una disciplina que pone como eje del trabajo para el historiador el estudio del hombre en el tiempo. En esta forma de comprender la historia, la metáfora ha sido un mecanismo fundamental para hacer posible el proceso de conceptualización y reinterpretación de sus objetos y métodos como disciplina científica.

La metáfora es el operador lógico que permite, no solo organizar o reorganizar la realidad que se percibe, sino, además, crearla y recrearla a partir de las conexiones que establece entre los elementos que la constituyen. Como se puede observar en los elementos citados, se puede decir que: “La metáfora es un vehículo que hace posible profundizar en el conocimiento que tenemos del mundo. Es el mecanismo a través del cual construimos nuevos conceptos a partir de los ya existentes; construimos sobre lo desconocido a partir de lo conocido”⁶⁰.

⁵⁹ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, 57.

⁶⁰ Luz Amparo Fajardo, “La metáfora como proceso cognitivo”, *Forma y Función* 19 (2006): 48.

Metáforas innovadoras de los fundadores de *Annales*.

Las metáforas propuestas por Bloch y Febvre conducen a considerar que la historia es una ciencia y, en correspondencia, es una “construcción” o “edificio”. Estas ideas provienen de las discusiones de su época, en torno al modelo de construcción del conocimiento científico, de su objetividad y su capacidad para comprender la realidad, que se consolidan en la idea de la ciencia moderna. Dichas metáforas, implican la idea de una ciencia que crece, que progresa de forma lineal y acumulativa, que incrementa cada vez más su capacidad para resolver problemas. Un lugar donde una teoría falsa se sustituye por una “verdadera”, cuyo depósito de conocimientos aumenta continuamente a través de la verificación y la refutación en la construcción de la ciencia.

En lo que respecta a las metáforas de Bloch y Febvre, pensar que la historia es una ciencia, implica que esta disciplina es una “construcción” o “edificio”⁶¹. Al tratar sobre el uso de esta metáfora es importante considerar algunas implicaciones relevantes. En primer lugar, si se concibe que, por ejemplo, “la ciencia es un edificio”, es imperativo recurrir a conceptos como “cimientos”, “bases”, “estructuras” y “armazones”⁶². En otras palabras, dado que un edificio se mantiene firme gracias a sus cimientos, se deduce que las teorías científicas, al ser “edificios”, también precisan de tener bases sólidas y bien fundamentadas; y según Lucien Febvre, no hay duda de que a la base de la historia debe haber teorías:

¿Así es que en la base de la historia debe haber “teorías”? La palabra no tiene nada que pueda hacerme retroceder. ¿De quién eran si no esas opiniones subversivas que yo leía no hace mucho tiempo: “una teoría es una construcción del espíritu que, respondiendo a nuestra natural e imperiosa necesidad de comprender, está destinada a proporcionarnos una explicación de los hechos. En este sentido, la teoría es la expresión misma de la ciencia...cuyo objeto último no es el descubrimiento de leyes, sino la comprensión de los fenómenos”? ¿Quién era ese sospechoso metafísico? Un biólogo, Anthony, citado por otro biólogo, Fraipont⁶³.

⁶¹ Sobre la metáfora “las ideas y teorías son edificios”, véase George Lakoff y Mark Johnson, *Metáforas de la vida cotidiana*, 85.

⁶² Jaime Labastida (1939-2021) ilustra muy bien las implicaciones de que la ciencia sea un edificio. En *El edificio de la razón. El sujeto científico*, el escritor mexicano emplea expresiones como: “el objeto se *construye* por el sujeto”, “el sujeto *construye* el edificio de la razón”, “un “concepto es una *construcción* abstracta”, “la *base* de todo conocimiento posible”, “*construir* un juicio”, “levantar *estructuras* fundamentales.” *Cfr.*, Jaime Labastida, *El Edificio de la Razón* (México: Siglo Veintiuno Editores, 2007), 1-19. Las palabras en cursiva que aparecen en las citas no hacen parte del texto original.

⁶³ Lucien Febvre, *Combates por la historia* (Barcelona: Ariel, 1982), 89-90.

Una proposición tal como: “la historia es un tejido”, implica una visión diferente sobre la historia, ya que esta metáfora hace énfasis sobre la forma, el estilo y la variedad de la trama en la narración; visión de la historia que escapa a las preocupaciones epistemológicas sobre las bases que fundamentan a esta disciplina.

En consecuencia, los fundadores de *Annales* expresan una resistencia hacia esta y otras visiones de la historia en las que no se cuenta con la metáfora del edificio. Por un lado, Febvre rechaza la idea de que se limite a la simple “recopilación” de hechos, tal como sucede en el caso de la historiografía del siglo XIX, visión que se asume en términos de un tejido fabricado “al puntillo”, según lo indica con estas palabras:

Hacen historia de la misma manera que tapizaban sus abuelas. Al puntillo. Son aplicados. Pero si se les pregunta el porqué de todo ese trabajo, lo mejor que saben responder, con una sonrisa infantil, es la cándida frase del viejo Ranke: “para saber exactamente cómo pasó”. Con todo detalle, naturalmente⁶⁴.

Las palabras del historiador francés, expresan su rechazo a la idea de que la historia sea un “tejido”. Asimismo, Bloch se opone a la idea de que los historiadores sean “recolectores” en lugar de “cazadores”, al expresar que:

Muchas personas, y aun al parecer ciertos autores de manuales, se forman una imagen asombrosamente cándida de la marcha de nuestro trabajo. En el principio, parecen decir, están los documentos. El historiador los reúne, los lee, se esfuerza en pesar su autenticidad y su veracidad. Tras ello, únicamente tras ello, deducen sus consecuencias⁶⁵.

En relación a Febvre, su rechazo a la visión del historiador como simple “recolector” de hechos, se justifica desde la nueva metáfora del “constructor”, y también desde la imagen del “cazador” que propone Bloch. A su vez, Febvre expresa de forma irónica un rechazo al viejo paradigma del historiador “recolector”, diciendo:

Voy a decíroslo...recoged los hechos. Para ello id a los archivos, esos graneros de hechos. Allí no hay más que agacharse para recolectar. Llenad bien los cestos. Desempolvadlos bien. Ponedlos encima de vuestra mesa. Haced lo que hacen los niños cuando se entretienen con “cubos” y trabajan para reconstruir la bella figura que, a propósito, nosotros les hemos desordenado...Se acabó el trabajo. La historia está hecha. ¿Qué más queréis? – Nada⁶⁶.

⁶⁴ *Ibid.*, 68.

⁶⁵ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, 54.

⁶⁶ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, 180.

Sin embargo, la metáfora del tejido abre un conjunto diferente. Si la metáfora remite a la relación urdimbre-trama, aparecen metáforas relacionales como: ‘tejer una relación’, ‘tejer una conversación’, ‘tejer una conspiración’, ‘desentrañar la madeja’; inclusive otras tocantes con la actividad reflexiva y discursiva, como ‘pensamientos enredados’, ‘el hilo del discurso’, ‘tirando de los hilos’. La metáfora del tejido es bastante usada y recurrente, una proposición como “la historia es un tejido” implica una visión diferente sobre esta disciplina, ya que esta metáfora hace énfasis sobre la forma, el estilo y la variedad de la trama en la narración. En el caso de la pregunta que aquí se sigue, es decir, ¿qué es la historia?, Paul Veyne, historiador francés vinculado igualmente a la corriente de *Annales*, vuelve sobre esta visión de la historia en su texto: *¿Cómo se escribe la historia? Foucault revoluciona la historia*, donde la presenta en términos de “trama”: “[...] La historia no supera nunca este nivel de explicación elemental; sigue siendo fundamentalmente un relato y lo que denominamos explicación no es más que la forma en que se organiza el relato en una trama comprensible”⁶⁷.

A partir de lo previamente expuesto, se aprecia una evidente discrepancia entre dos concepciones distintas sobre el historiador y su oficio. Por un lado, los fundadores de *Annales* sostienen que, el historiador es un “cazador” o “constructor” y que “la historia es una ciencia”, es decir, una “construcción”. Mientras que, por otro lado, Bloch y Febvre rechazan la idea de que el historiador sea un “recolector”, quien simplemente acumula hechos para confeccionar un relato al modo de una narración o “tejido”. En este sentido, las reflexiones de ambos historiadores evidencian un rechazo categórico hacia estas metáforas. ¿Cuáles son las razones detrás de esta fuerte oposición hacia la concepción de que la historia sea un “tejido”?

En términos generales, la metáfora del tejido no se ajusta a la necesidad de construir estructuras o establecer fundamentos para formalizar conocimientos rigurosos y bien fundamentados. Esta metáfora tampoco está sujeta a la idea del “aumento” o “progreso” del conocimiento, dado que una costura no se despliega indefinidamente. Por su puesto, la perfección de un relato reside más bien en la cohesión de sus elementos claves como lo son el inicio, el nudo y el desenlace. Estos elementos dan forma y unidad a la narración y son esenciales para la elaboración de un texto, es decir, un *textus* o tejido⁶⁸. Por estas razones, la metáfora del tejido no satisface las expectativas de la ciencia moderna, ya que esta busca establecer

⁶⁷ Paul Veyne, *¿Cómo se escribe la historia? Foucault revoluciona la historia* (Madrid: Alianza Editorial, 1984), 67.

⁶⁸ La palabra *textus* proviene del latín, que originalmente hacía referencia a una costura o tela, más tarde se utilizó como metáfora para referirse a un conjunto coherente de palabras y frases organizadas en un discurso o narración. Cfr., Roland Barthes, *El placer del texto* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2003), 104.

conocimientos verdaderos en un proceso casi indefinido de teorías y refutaciones sobre cualquier objeto de estudio.

En efecto, diferentes teóricos consideran que la ciencia es un “edificio” en constante construcción, que reevalúa sus fundamentos tras cada descubrimiento afectando los diferentes campos de estudio científico y provocando cambios de paradigmas en las formas en que se comprende el mundo⁶⁹. Estas ideas prevalecen en las teorías modernas del conocimiento y cuentan con el respaldo de reconocidos filósofos de la ciencia como Imre Lakatos (1922-1974), Karl Popper (1902-1994), Thomas Kuhn (1922-1996) y otros teóricos que se han ocupado en estudiar la forma como se produce el conocimiento científico, llegando a la comprensión de que, si bien es difícil combatir la idea de una ciencia acumulativa y constructiva, sobre todo en el caso de ciencias como la matemática, la construcción del conocimiento científico es variado y no siempre se parte de bases sólidas, puesto que en ocasiones los fracasos y no las confirmaciones conducen a las nuevas formas de las teorías científicas. Lakatos, en *La metodología de los programas de investigación científica*, se refiere a la ciencia en los siguientes términos:

Algunos filósofos están tan preocupados por sus problemas lógicos y epistemológicos que nunca llegan a interesarse por la historia real; si la historia real no se ajusta a sus criterios puede que sean tan temerarios como para proponer que comencemos de nuevo, y a partir de cero, a construir el edificio de la ciencia⁷⁰.

Por su parte, K. Popper, como crítico de las metodologías científicas, también emplea la metáfora del edificio. Desde la teoría de la falsación, el filósofo austriaco propone que las bases de las ciencias no se construyen sobre fundamentos estables, sino sobre “terrenos pantanosos”, dice: “La base empírica de la ciencia objetiva, pues, no tiene nada de «absoluta»; la ciencia no está cimentada sobre roca: por el contrario, podríamos decir que la atrevida estructura de sus teorías se eleva sobre un terreno pantanoso, es como un edificio levantado sobre pilotes”⁷¹.

Asimismo, Thomas Kuhn señala que el edificio de la ciencia no es una estructura monolítica y unificada, como se había creído, sino que se trata de una construcción de paradigmas de los que se espera no se desplomen con facilidad⁷². En este caso, la

⁶⁹ En esta misma dirección, respecto a los progresos científicos de la historia, E. H. Carr sostiene: “La historiografía es una ciencia progresiva en el sentido de que trata de alcanzar una penetración cada vez más amplia y profunda de un curso de los acontecimientos que también es progresivo” E. H. Carr, *¿Qué es la historia?*, 168.

⁷⁰ Imre Lakatos, *La metodología de los programas de investigación científica* (Madrid: Alianza, 1989), 161.

⁷¹ Karl Popper, *La lógica de la investigación científica* (Madrid: Tecnos, 1980), 106.

⁷² Thomas, Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004), 122.

metáfora del edificio es relevante para la configuración y comprensión de la ciencia, tal como lo describe Kuhn: “Uno tras otro, en un proceso que a menudo se compara con añadir ladrillos a un edificio, los científicos han aportado otro hecho, otro concepto, otra ley u otra teoría al cuerpo de información ofrecido en el texto científico contemporáneo”⁷³. De acuerdo con estas palabras, el filósofo e historiador de la ciencia no pretende sustituir la metáfora del edificio, sino criticar la idea de que la ciencia sea una construcción definitiva e imperturbable. De cualquier modo, es pertinente resaltar que los paradigmas científicos se expresan y operan a través de metáforas. Estas ejercen una influyente configuración en el ámbito del conocimiento científico, donde prevalece la idea de que “la ciencia es un edificio”.

En el orden de esta exposición, pensar que la historia es una ciencia, implica necesariamente que los conocimientos de esta disciplina se construyen como un “edificio”, metáfora que no solo fue defendida por Bloch y Febvre en su momento, sino que también fue respaldada por sus predecesores. Langlois y Seignobos ciertamente acogieron este paradigma cuando se referían a la historia en términos de construcción o estructura, dicen: “Dado que la observación directa es imposible, la construcción histórica, al igual que la crítica histórica, se ve obligada a recurrir al método del cuestionario”⁷⁴. Y, luego, agregan: “Este método del cuestionario, que se basa en un procedimiento a priori para la construcción histórica, resultaría inaceptable si la historia fuera verdaderamente una ciencia experimental”. Finalmente, en la misma dirección, ambos historiadores proponen: “Podemos trazar el esquema de la estructura histórica, de manera que establezcamos la serie de operaciones de síntesis necesarias para construir el edificio”⁷⁵. Estas palabras muestran que Langlois y Seignobos en la *Introducción a los estudios históricos*, concibieron la historia como un edificio, de lo cual se infiere que por necesidad los historiadores realizan en su campo de estudio un trabajo de construcción para satisfacer las exigencias del conocimiento científico.

A su vez, es importante mencionar que, bajo el paradigma del positivismo, Langlois y Seignobos pensaron que los documentos eran “recipientes” que contenían hechos⁷⁶, idea que Bloch y Febvre rechazaron contundentemente. Estos historiadores adoptaron una perspectiva diferente en la que se integran todos los aspectos de la disciplina histórica bajo la metáfora del edificio. Desde esta perspectiva, la historia no solo es un “edificio” para los fundadores de *Annales*, sino que cada teoría,

⁷³ *Ibíd.*, 238.

⁷⁴ Charles-V. Langlois y Charles Seignobos, *Introducción a los Estudios Históricos* (Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2003), 225.

⁷⁵ *Ibíd.*, 227.

⁷⁶ “Los archivos parlamentarios *contienen* la historia completa de las sesiones.” *Cfr.*, Charles-V. Langlois y Charles Seignobos, *Introducción a los Estudios Históricos*, 255-256. La cursiva que se utiliza en la cita no hace parte del texto original.

documento e interpretación también es una construcción de los historiadores⁷⁷. En efecto, la articulación de estos conceptos en la metáfora del edificio, se justifica cuando Febvre piensa que la ciencia es una creación⁷⁸. Además, el historiador francés vuelve sobre esta misma idea de forma aún más categórica cuando argumenta: “porque todas las ciencias fabrican su objeto”⁷⁹. Asimismo, Febvre plantea que la observación del historiador es una construcción: “Que la observación no proporciona en ningún caso datos sin más. Que la observación es una construcción. Como son construcción los mismos “puntos de vista” que se utilizan para tal o cual verificación o demostración de la teoría”⁸⁰. En línea con estas ideas, el co-fundador de *Annales* propone que la historia construye su propio objeto de estudio, por lo que debería ser vista como “una ciencia de problemas a plantear”⁸¹. Esto significa que la historia, al igual que cualquier otra ciencia, es un “edificio” en constante construcción.

Por otra parte, la metáfora “la historia es una ciencia”, conlleva la urgencia de adoptar y practicar otras habilidades investigativas. Compromiso que provoca una reacción crítica frente a las antiguas actividades del historiador tradicional quien, según Bloch y Febvre, simplemente se encargaba de recibir, reunir, describir y recitar acontecimientos que presuntamente se encontraban depositados en documentos oficiales⁸². En contraposición a esto, la nueva visión de la historia, según las metáforas de los fundadores de *Annales*, implica practicar habilidades diferentes entre las que se destacan: analizar, anotar, comprender, comprobar, criticar, construir, deducir, definir, descender (a los profundos niveles de la realidad social)⁸³, desenmascarar, dudar, enfocar, enumerar, escrutar, escuchar, establecer estadísticas, explorar, interrogar, leer, organizar, penetrar (en la mentalidad de los hombres)⁸⁴, preguntar, regular y sondear.

Estas destrezas son fundamentales para abordar cualquier documento de archivo, que no representa una suerte de “granero” que contiene hechos a la espera de ser recogidos, sino que ahora se conciben como “guías” para el historiador, dice Bloch: “Una de las tareas más difíciles con las que se enfrenta el historiador es la de reunir los documentos que cree necesarios. No lo lograría sin la ayuda de diversos guías: inventarios de archivos o de bibliotecas, catálogos de museos, repertorios bibliográficos de toda índole”⁸⁵. Esta metáfora es completamente revolucionaria para

⁷⁷ Jacques Le Goff no solo comparte estas ideas, sino que además sostiene que la “objetividad histórica” se construye. Cfr., Jacques Le Goff, *Pensar la historia*, 35.

⁷⁸ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, 54.

⁷⁹ *Ibid.*, 178.

⁸⁰ *Ibid.*, 88.

⁸¹ *Ibid.*, 92.

⁸² Febvre rechaza la idea de que los archivos oficiales sean “graneros de hechos”. *Ibid.*, 180.

⁸³ Marc Bloch, *Introducción a la historia*, 49.

⁸⁴ *Ibid.*, 50.

⁸⁵ *Ibid.*, 58.

la escuela de *Annales*, puesto que los documentos de archivo dejan de ser “recipientes” para ser pensados como “guías”. A su vez, la crítica y la duda que los historiadores practican ante los documentos, ahora se comprenden como “objetos” que iluminan la comprensión, en lugar de afectar la objetividad del investigador: “La crítica, esa “especie de antorcha que nos ilumina y nos conduce por las rutas oscuras de la Antigüedad, haciéndonos distinguir lo verdadero de lo falso”, tal como escribe Ellies du Pin”⁸⁶.

De esta forma, se entiende que, a principios del siglo XX, la historiografía francesa reacciona frente a las viejas actitudes de los historiadores tradicionales, quienes solo se encargaban de recibir, recolectar y recitar hechos. En cambio, la nueva metáfora de la historia en tanto que ciencia, cuestiona la idea de que los hechos se encuentran registrados en documentos oficiales, y que el historiador simplemente los debe recoger, clasificar y recitar. De este modo, los fundadores de *Annales* sostienen que los hechos, las teorías y la escritura de la historia son “construcciones” elaboradas por los mismos historiadores. Consideraciones historiográficas que marchan en la misma dirección que propone la metáfora del edificio para todo conocimiento que se quiera científico.

Finalmente, de acuerdo con las críticas que plantean Bloch y Febvre, la recolección y recitación de acontecimientos representan actividades inertes en la generación del discurso histórico. En este sentido, la historia, que es la ciencia que estudia a los hombres en el tiempo, tiene como propósito construir constantemente interpretaciones sobre el pasado en lugar de tejer “al dedillo” una narración de lo que “realmente” ha ocurrido. De manera que, siguiendo las palabras de Febvre, los postulados de la historia tradicional han sido destruidos, criticados y superados⁸⁷.

En síntesis, este cambio de paradigma, como se diría desde Kuhn, no solo implica una revisión y crítica de la historiografía tradicional, sino también una transformación de las metáforas que han configurado la historia y el oficio de los historiadores. De acuerdo con esto, los planteamientos de Bloch y Febvre, que suponen una auténtica revolución historiográfica según Peter Burke, contrastan con la noción de que la historia es un mero tejido de hechos sobre el pasado, y en su lugar, proponen una perspectiva en la que la historia deviene como una construcción activa de los historiadores.

Conclusiones

La metáfora del edificio ha sido fundamental para comprender la ciencia en tanto que construcción del sujeto moderno. En relación a esto, los fundadores de *Annales*

⁸⁶ *Ibid.*, 68.

⁸⁷ Lucien Febvre, *Combates por la historia*, 54.

proponen a principios del siglo XX, una visión novedosa de la historia en tanto que ciencia, en la que se cuestiona la idea de que los hechos se encuentran meramente registrados en documentos oficiales.

Según las metáforas que emplean Marc Bloch y Lucien Febvre, el historiador es un “cazador” que realiza operaciones de búsqueda para construir los indicios que conducen hacia su presa o, también, el historiador se piensa como un “constructor” que fabrica teorías. En este sentido, la tarea del historiador no consiste en reunir hechos para formar un “tejido”, sino que trata sobre la construcción de interpretaciones para comprender el pasado. La historia, según la perspectiva de Febvre, se concibe como una ciencia de plantear problemas, siendo, por ende, una obra en constante construcción.

De acuerdo con las metáforas de los fundadores de *Annales*, los documentos no son “recipientes” de los hechos, sino que son “guías” para el historiador. Del mismo modo, la crítica y la duda, que se pensaban como lastres para la objetividad de la investigación, ahora devienen como “objetos luminosos” que arrojan luz sobre “las rutas oscuras” que transita el historiador o “cazador”. Por otra parte, la colaboración de las llamadas disciplinas auxiliares deviene perfectamente como una ayuda complementaria para los historiadores, quienes abandonan la vieja imagen del sabio o erudito solitario para percibirse a sí mismos como “albañiles” o “arquitectos” que trabajan conjuntamente en la construcción de la historia. Estos cambios de paradigma representan tanto una crítica y revisión de la historiografía tradicional, como una transformación de las metáforas que configuran la visión de la historia a principios del siglo XX.

En cuanto a su aplicación, el uso de las metáforas involucra formas de ser, hacer y pensar que dan lugar a distintas posibilidades de comprender un objeto de estudio, pero también implican ocultar y des-ocultar otras visiones e interpretaciones sobre el tema. En este caso, los historiadores, al considerar su oficio como una ciencia, adoptan la perspectiva de que la historia es una “construcción” y, al mismo tiempo, rechazan de manera enfática la idea tradicional de que la historia consiste en un simple “tejido” de hechos. Este cambio de metáforas ha generado interesantes debates en relación a la escritura histórica y la verdad, protagonizados por destacados teóricos e historiadores del siglo XX, como Lawrence Stone, Hayden White, Paul Veyne, Michel Foucault, Roland Barthes y Michel De Certeau.

A su vez, una exploración preliminar, como la aquí propuesta, al paradigma indiciario de Carlo Ginzburg, revelaría un juego interesante en el uso de metáforas como la del “cazador” y la búsqueda de “huellas” o “indicios”, presente de manera latente en la convergencia de figuras como el “detective”, el “juez” y el

“inquisidor”.⁸⁸ La importancia que el historiador italiano atribuye a las “huellas”, también conocidas como “pruebas” por los historiadores, ha desembocado en una de las controversias más interesantes sobre la narración de la historia y la verdad.⁸⁹ Para Hayden White la verdad es un efecto lingüístico basado en las figuraciones del lenguaje (tropos); mientras que, Carlo Ginzburg, fiel a la metáfora del “detective”, que busca la verdad a través de “pistas” o “huellas”, se opone al “escepticismo epistemológico” que ha suscitado el giro lingüístico, sugiriendo que la historia es una ciencia que se sostiene sobre los principios de la realidad y la verdad.⁹⁰ En otras palabras, la historia para White representa una construcción lingüística con efectos de verdad, mientras que para Ginzburg la historia es una ciencia que se basa en hechos reales y pruebas verificables. Ambas formas de concebir la historia son metáforas que colisionan fuertemente entre sí formando parte de las discusiones más recientes y enriquecedoras para esta disciplina.

La importancia de un análisis como el aquí propuesto, radica en la evidencia de que estas discusiones pueden darse desde el horizonte de ciertas metáforas que desempeñan un papel fundamental en la configuración de la disciplina histórica. A partir de este enfoque, se tiene el potencial de proponer nuevas perspectivas sobre las implicaciones teóricas y prácticas de las metáforas en la labor de los historiadores, abriendo el camino hacia futuras interpretaciones sobre las teorías de la historia y las historiografías.

⁸⁸ Cfr., Carlo Ginzburg, *El juez y el historiador. Consideraciones al margen del proceso Sofri* (Madrid: Anaya/ Mario Muchnik, 1993), 125; Carlo Ginzburg, *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio* (Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2010), 395-411.

⁸⁹ Justo Serna y Anacleto Pons, *Cómo se escribe la microhistoria. Ensayo sobre Carlo Ginzburg* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2000), 177-230.

⁹⁰ El término “escepticismo epistemológico” es una convención utilizada por Justo Serna y Anacleto Pons para describir la corriente intelectual que concibe la verdad como un efecto lingüístico, entre sus principales exponentes se encuentran Friedrich Nietzsche, Roland Barthes y Hayden White. *Ibid.*, 187. Respecto al “principio de verdad” y el “principio de realidad” en Ginzburg véase, Carlo Ginzburg, *El hilo y las huellas*, 19-54; 297-326. En relación con la visión de White sobre la historia y la verdad como construcción lingüística véase, Hayden White. *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos* (Barcelona: Paidós, 2003), 43.

Referencias

- Aristóteles. *Retórica*. Introducción, traducción y notas de Quintín Racionero. Madrid: Gredos, 1994.
- Barthes, Roland. *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- Bloch, Marc. *Introducción a la historia*. Traducción de Pablo González Casanova y Max Aub. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Borbely, Antal F. “Toward a Psychodynamic Understanding of Metaphor and Metonymy: Their Role in Awareness and Defense.” *Metaphor and Symbol* 19: No. 2 (2004): 91–114.
- Burke, Peter. *La revolución historiográfica francesa. La escuela de los Annales: 1929-1989*. Traducción de Alberto Luis Bixio. Barcelona: Gedisa, 1999.
- Burke, Peter. *Formas de Historia Cultural*. Traducción de Belén Urrutia. Madrid: Alianza, 2000.
- Carr, E. H. *¿Qué es la historia?* Traducción de Joaquín Romero Maura. Barcelona: Ariel, 1984.
- Chew, Mathew K. and Laubichler, Manfred. “Natural Enemies—Metaphor or Misconception?” *Science* 301: No. 5629 (2003): 52-53. <https://doi.org/10.1126/science.1085274>.
- Descola, Philippe. *Antropología de la naturaleza*. Traducción de Edgardo Rivera Martínez. Perú: IFEA/Lluvia Editores, 2003.
- Diccionario de la Lengua Española*, 23ª edición. Madrid: Real Academia Española. “Metáfora” [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Recuperado el 31 de marzo de 2023].
- Evans, Richard J. “¿Qué es la historia ahora?”. En *¿Qué es la historia ahora?*, Editado por David Cannadine, Traducción de Francisco Santaella Serrano, Universidad de Granada: edición Almed, 2005.
- Fajardo, Luz Amparo. “La metáfora como proceso cognitivo”, *Forma y Función* 19 (2006): 47-56.
- Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. Traducción de Francisco J. Fernández Buey y Enrique Argullol. Barcelona: Ariel, 1982.
- Freud, Sigmund. *Obras completas. Volumen 5 (1900-01). La interpretación de los sueños (segunda parte). Sobre el sueño*. Traducción de José Luis Etcheverry. Argentina: Amorrortu, 1991.
- García Yebra, Valentín, (editor). *Poética de Aristóteles*. Edición Trilingüe. Madrid: Gredos, 1999.
- Gibbs Jr., Raymond W. “Evaluating Conceptual Metaphor Theory.” *Discourse Processes* 48: no. 8 (2011): 529-562. DOI: 10.1080/0163853X.2011.606103.

- Ginzburg, Carlo. *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Traducción de Luciano Padilla López. Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Ginzburg, Carlo. *El juez y el historiador. Consideraciones al margen del proceso Sofri*. Traducción de Alberto Clavería. Madrid: Anaya/ Mario Muchnik, 1993.
- González, Fredy. “¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término.” *Investigación y Postgrado 20*: no. 1 (2005): 13-54. Accedido el 22 de abril de 2023. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872005000100002&lng=es&tlng=es.
- Jung, Carl G. *El hombre y sus símbolos*. Traducción de Luis Escolar Bareño. Barcelona: Paidós, 1995.
- Koselleck, Reinhart. *historia/Historia*. Traducción de Antonio Gómez Ramos. Madrid: Trotta, 2004.
- Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción de Carlos Solís Santos. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Labastida, Jaime. *El Edificio de la Razón: El Sujeto Científico*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2007.
- Lakatos, Imre. *La metodología de los programas de investigación científica*. Versión española de Juan Carlos Zapatero. Madrid: Alianza, 1989.
- Lakoff, George y Johnson, Mark. *Metáforas de la vida cotidiana*. Traducido por Carmen González Marín. Madrid: Cátedra, 2004.
- Lakoff, George and Núñez, Rafael. *Where Mathematics Come From. How The Embodied Mind Brings Mathematics Into Being*. New York: Basic Books, 2000.
- Langlois, Charles-V. y Seignobos, Charles. *Introducción a los Estudios Históricos*. Estudio introductorio y notas de Francisco Sevillano Calero. Salamanca: Publicaciones de la Universidad de Alicante, 2003.
- Larson, Brendon, Nerlich, Brigitte, and Wallis, Patrick. “Metaphors and Biorisks: The War on Infectious Diseases and Invasive Species.” *Science Communication 26* : no. 3 (2005): 243-268. doi: 10.1177/1075547004273019.
- Le Goff, Jacques. *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Traducción de Marta Vasallo. Barcelona: Paidós, 2005.
- Lévi-Straus, Claude. *Mito y Significado*. Prólogo y notas de Héctor Arruabarrena. Madrid: Alianza, 1987.
- Ochoa, José A. “El término *ιστοπία* en la Biblioteca de Focio”, *Ítaca: Quaderns Catalans de Cultura Clàssic* No. 5 (1989): 85-98.
- Platón. *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Introducción, traducción y notas de C. García Gual, M. Martínez Hernández y E. Lledó Íñigo. Madrid: Gredos, 1988.
- Popper, Karl. *La lógica de la investigación científica*. Traducción de Víctor Sánchez de Zavala. Madrid: Tecnos, 1980.

- Serna, Justo y Pons, Anaclet. *Cómo se escribe la microhistoria. Ensayo sobre Carlo Ginzburg*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2000.
- Spengler, Oswald. *La decadencia de Occidente*. Traducción de Manuel G. Morente. Madrid: Espasa-Calpe, 1966.
- Toynbee, Arnold J. *La civilización puesta a prueba*. Buenos Aires: Emecé, 1967.
- Veyne, Paul. *¿Cómo se escribe la historia? Foucault revoluciona la historia*. Versión española de Joaquina Aguilar (Madrid: Alianza Editorial, 1984).
- White, Hayden. *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*. Introducción y traducción de Verónica Tozzi. Barcelona: Paidós, 2003.

El suicida: ¿una especie de carroña? *Suicide: a kind of carrion?*

Autor

Johann S. Vargas Pérez

 <https://orcid.org/0009-0000-7464-0607>

 johann.vargas@udea.edu.co

Estudiante de Filosofía del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, Colombia.
Miembro del Semillero de Investigación Ética.

Resumen

La intención de este trabajo es analizar si el suicidio siempre es moralmente reprobable. Para ello, se expondrán y evaluarán los argumentos propuestos por Kant, uno de los más fervientes detractores del suicidio. El prusiano consideraba que el suicidio resultaba incondicionalmente reprochable al representar el aniquilamiento de la naturaleza racional y, por tanto, de la dignidad humana. Ahora, condenar de forma absoluta el suicidio es problemático, puesto que se pueden legitimar conductas o estados que contrarían, justamente, la dignidad humana. Por consiguiente, en aras de exponer la viabilidad moral del suicidio, se resaltaré la importancia de considerar, antes de juzgar el acto, las circunstancias en que es consumado el suicidio y, asimismo, el posible daño que éste pueda llagar a representar para el individuo y la sociedad.

Palabras clave:

daño, imperativo categórico, Kant, suicidio.

Keywords:

categorical imperative, harm, Kant, suicide.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze whether suicide is always morally reprehensible. In this regard, we will examine the arguments put forth by Kant, one of the most fervent critics of suicide. Kant considered suicide to be unconditionally reprehensible, as it represented the annihilation of rational nature and, consequently, human dignity. However, an absolute condemnation of suicide poses problems, as it may legitimize behaviors contrary to human dignity. Therefore, in order to explore the moral viability of suicide, we will emphasize the importance of considering the circumstances in which the act occurs and the potential harm it may represent for the individual and society.



*Podemos imaginarlo todo,
predecirlo todo,
salvo hasta dónde podemos hundirnos.*
— Emil Cioran.¹

Introducción

A grandes rasgos, como bien señala Echeverría², la práctica del suicidio se ha reprobado a partir de tres enfoques; el social, el teológico y el individual. El primer enfoque fue expresado por Aristóteles, quien en la *Ética a Nicómaco* V 1138 a 5 – 10 defiende que el suicidio siempre afecta el bienestar social, pues el acto, además de expresar la cobardía de aquel que lo comete, suprime una parte funcional de la sociedad, lo cual conlleva una disminución del bienestar colectivo. El segundo enfoque fue postulado en *De Civitate Dei*, I, 20 por Agustín de Hipona, el cual arguye que el suicidio atenta contra los mandatos divinos, puesto que viola el mandamiento que prohíbe el asesinato y niega a Dios como único propietario de la vida. Este argumento agustiniano, de acuerdo con Amador Rivera, pudo haber surgido de la preocupación del pensador religioso ante la oleada de suicidios colectivos practicados por los Circunceliones y los Donatistas en el siglo IV e. c.³. Por último, en la *Suma Teológica* II-II q. 64 a. 5, Tomás de Aquino añade la contravención del propio individuo como tercer enfoque para censurar el suicidio, el argumento del italiano consistía en señalar que la naturaleza había dotado a cada ser vivo con una inclinación capaz de inspirarle la preocupación por la preservación de sí y el sentimiento de amor propio, por lo que suicidarse resultaba nocivo para el propio individuo, pues dicha conducta obliga al sujeto a obrar contra lo que sería su propia naturaleza.

En la Modernidad, diversos autores reaccionaron de forma crítica contra los tres enfoques mencionados para condenar el suicidio, filósofos como Montaigne, Montesquieu, Rousseau y Hume defendían que el acto de quitarse la vida, además de ser válido moralmente, representaba una forma de liberación frente a los avatares e infortunados que no pocas veces pueden transformar la vida en una especie de tortura injustificada, de la que, sin embargo, podemos huir sin alterar los designios del Creador, los intereses del individuo o el confort de la sociedad. No obstante, pese a las críticas, otros pensadores Modernos seguían defendiendo la

¹ Emil Cioran, *Ese maldito Yo* (Editor Digital: Titivillus, 2018).

² José Echeverría, “El suicidio en la ética de Kant”, *Diálogos* Vol. 38: No. 81 (2003): 161-184.

³ Amador Rivera, “Suicidio: consideraciones históricas”, *Revista Médica la Paz* Vol. 21: No. 2 (2015). http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582015000200012

ilicitud del suicidio, entre ellos figuraban autores como Thomas Hobbes, John Locke e Immanuel Kant. Siendo este último el que, mediante la formulación de conceptos como los de dignidad, autonomía y deber, enriqueció en grado sumo los razonamientos destinados a desaprobar moralmente el suicidio.

Ahora bien, este trabajo tiene como meta analizar, en un primer momento, los supuestos sobre los que se apoya Kant al momento de formular los conceptos que dan lugar a la prohibición absoluta del suicidio. Luego, en un segundo momento, se discutirán los supuestos del prusiano a la luz de los trabajos de Montesquieu, Rousseau, Hume, Mill y Millán. Finalmente, como resultado del análisis, se postulará en qué condiciones el acto es o no lícito.

La postura de Kant respecto del suicidio

En la *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres* (FMC), Kant postula la primera formulación del imperativo categórico como la posibilidad de elevar una máxima subjetiva al orden de una proposición cuya necesidad exprese una ley universal⁴, o en palabras del prusiano: “Obra sólo según aquella máxima por la cual puedas querer que al mismo tiempo se convierta en una ley universal”⁵. Kant arriba a esta proposición, tras señalar que la razón tiene por función la determinación de la voluntad. Ya que, cuando pensamos la razón en relación con otros fines, como por ejemplo el de la felicidad, pronto se advierte el poco beneficio que obtenemos de ella, llegando incluso a cosechar, a pesar de las gracias que la razón otorga a través de las artes y las ciencias, más penas que alegrías⁶.

A raíz de lo anterior, el prusiano concluye que la función propia de la razón ha de remitir a un fin superior a la consecución de la mera felicidad, y dicho fin es el de producir una buena voluntad⁷, o sea, una voluntad que orienta sus acciones según los mandatos a priori de la razón, que en tanto preceden a la experiencia, son de carácter universal y necesario⁸. En oposición a estos mandatos, Kant presenta las inclinaciones, las cuales, debido a su naturaleza contingente, no son aptas para fundamentar el valor moral de las acciones⁹.

De la oposición expuesta, Kant obtiene dos tipos de imperativos; el hipotético y el categórico¹⁰. Se entienden por imperativo hipotético aquel juicio en el que un

⁴ Immanuel Kant, *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres* (Madrid: Alianza editorial, 2012), 126.

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*, 83-84.

⁷ *Ibid.*, 84-85.

⁸ *Ibid.*, 104.

⁹ *Ibid.*, 110-137-147.

¹⁰ *Ibid.*, 114.

individuo está condicionado a querer los medios en virtud del fin que pretende alcanzar a través de la acción. De igual manera, un juicio es hipotético cuando el motivo contenido en él refiere a una inclinación, que, al ser contingente, le permite al individuo renunciar de modo voluntario al fin perseguido¹¹. Un ejemplo de este juicio sería el siguiente: si alguien desea conducir un automóvil, habrá de considerar los medios necesarios para lograr tal fin, tiene, pues, que adquirir tanto un automóvil como una persona capacitada para enseñarle a conducirlo. No obstante, si después de todo la persona cambia de parecer, esta puede perfectamente renunciar al fin y, en ausencia de este, también a los medios para alcanzarlo.

Otra cosa sucede con el imperativo categórico, puesto que este, al provenir exclusivamente de la razón, resulta ser incondicionado¹². Por lo que las acciones que se pretenden dirigir en virtud de este imperativo deben responder a fines que han de ser queridos por sí mismos, y no por los resultados que pudiesen ser obtenidos en virtud de estos. En consecuencia, la necesidad contenida en los mandatos de la razón es categórica, porque exige el cumplimiento de la acción con absoluta independencia de lo que esta pueda llegar a representar para las inclinaciones o el interés particular de quien la ejecuta¹³.

De modo que el imperativo categórico sugiere que el valor moral de las acciones no se encuentra en las consecuencias, sino en los motivos que las rigen¹⁴. La razón por la cual Kant privilegia los motivos antes que las consecuencias, descansa en el hecho de que cuando se juzga el valor moral de una acción en virtud de las consecuencias, es posible cometer el error de adjudicar valor moral a acciones que son favorables por los efectos, pero perniciosas por los motivos¹⁵. De ahí que lo más apropiado al momento de analizar el valor moral de una acción, sea el análisis de la máxima que rige la acción y no el cálculo de los efectos que derivan de la acción.

En este punto, han de entenderse por máximas las proposiciones que informan sobre los motivos que dirigen la conducta de quienes las profieren¹⁶. Así, cuando es expresada una máxima, la primera formulación del imperativo categórico exige que esta sea pensada como una norma válida y conforme a los intereses de todos los agentes racionales, ya que en ello radica la necesidad de este imperativo¹⁷. A grandes rasgos, este proceso de formalización de las máximas tiene por intención

¹¹ *Ibid.*, 115-116.

¹² *Ibid.*, 117.

¹³ *Ibid.*, 118-124-133.

¹⁴ *Ibid.*, 92-93.

¹⁵ Sobre esto consúltese el famoso ejemplo del tendero expuesto por Kant. *Ibid.*, 86-87-88.

¹⁶ *Ibid.*, 92.

¹⁷ *Ibid.*, 104-105-132.

indagar acerca de la posibilidad de la contradicción en las máximas subjetivas cuando estas son extrapoladas al plano de lo universal¹⁸. Se espera entonces que el agente encuentre en el imperativo categórico un principio que dé luces acerca de lo que debe hacerse o no; si al universalizar la máxima surge una contradicción, la acción no debe realizarse.

Luego de exponer la primera formulación del imperativo categórico, Kant realiza una adición a la misma a fin de remarcar con mayor detalle la necesidad de formular máximas subjetivas que sean universalizables sin caer en contradicciones. Con este propósito, el prusiano decide tomar las leyes que rigen la naturaleza como referentes de lo universal, y sugiere que pensemos nuestras máximas subjetivas como si fuesen análogas a las leyes naturales¹⁹. En relación con esto, Kant sostiene que la existencia de las cosas, al menos de modo general, deriva de las leyes naturales que las determinan, y al ser estas leyes causas, no pueden ser contradictorias, pues si lo fueran, al anularse entre sí, dichas leyes no permitirían la existencia de nada²⁰.

Por consiguiente, se espera que en el ámbito de la moralidad suceda algo similar a lo que acontece en la naturaleza. Es decir, los agentes han de formular máximas subjetivas que tras el examen de la universalidad resulten necesarias para la determinación de la voluntad de cualquier sujeto racional. De suerte que la aceptación de estas máximas universalizables, por parte del resto de los individuos racionales, provenga del reconocimiento de que son indispensables para la conformación de la moralidad, de modo análogo a como las leyes de la naturaleza son incondicionales para la constitución del universo. En este sentido, las máximas que pasan el examen del imperativo categórico, en su segunda formulación, deben ser aceptadas como necesarias en el mismo grado en el que juzgamos como necesarias las leyes de la naturaleza para la constitución de todo cuanto existe.

En este momento, resulta pertinente emplear un ejemplo para ilustrar lo que hasta ahora se ha mencionado sobre el imperativo categórico. Imaginemos que por una serie de situaciones desfavorables alguien pierde el dinero que poseía y se ve entonces en la tentación de robar para subsistir. En tal caso, la máxima de este individuo podría traducirse como: “dado que no tengo dinero y que poseo la inclinación congénita de preservar mi existencia, opto por el hurto a quienes posean el dinero del cual adolezco para sobrevivir, y todo esto a pesar de que soy consciente de que podría ganar con mi propio trabajo el dinero que necesito”. Naturalmente, después de universalizar la máxima, el individuo advertirá que querer que el hurto se convierta por su voluntad en un fin querido por todos los

¹⁸ *Ibid.*, 130-131.

¹⁹ *Ibid.*, 126.

²⁰ *Ibid.*

seres racionales es contradictorio. Y ello debido a que en un mundo en el que cada individuo robase a causa de la carencia que padece, nadie querría desarrollar sus talentos ni habilidades por el temor de perder los recaudos obtenidos en base a estos, y de este modo hasta el mismo ladrón perdería el objeto de su actividad; sea porque alguien más le robe lo robado, sea porque ya no quede algo por robar.

De igual manera, si el hurto se concibiese como análogo a una ley natural, dicha ley sería contradictoria. Ya que, por un lado, la naturaleza nos prescribiría el desarrollo de los talentos y las habilidades otorgados por ella, y, por el otro, la naturaleza implementaría una ley destinada a suprimir el fomento de aquellos talentos y habilidades conferidos. Así, en función del resultado obtenido tras la universalización de la máxima, el individuo puede concluir que hurtar es un fin contrario al imperativo categórico, pues, al querer que dicha acción sea implementada por todos los seres racionales, notará que su máxima le conduce a una contradicción que promueve el deterioro de los intereses generales de la humanidad. Y, en cuanto tal individuo participa de la naturaleza racional, debe reconocer que la acción de robar merece una prohibición absoluta.

Una vez dadas las dos formulaciones, Kant propone cuatro casos en los que puede evaluarse la adecuación entre la máxima que se podría postular como móvil de una acción, y la conformidad de esta respecto del imperativo supremo de la moralidad. En efecto, los cuatro casos que Kant expone son: el suicidio, la falsa promesa, la entrega al disfrute y la indiferencia en el trato con los otros²¹. En el caso del suicidio, objeto del presente trabajo, la máxima reza de la siguiente manera: “en base al egoísmo adopto el principio de abreviar la vida cuando ésta me amenace a largo plazo con más desgracias que amenidades prometa”²². Como lo expresa la máxima²³, Kant asume que el egoísmo tiene por función fomentar la

²¹ *Ibid.*, 127-128-129-130.

²² *Ibid.*, 127.

²³ Diversos autores han destacado la forma mañosa en que Kant formula la máxima del suicida. Por ejemplo, Ronald Glass arguye que la máxima elegida por Kant solo demuestra que los suicidios que son cometidos por egoísmo, asumiendo que sea posible que alguien albergue la intención de suicidarse por egoísmo, son contradictorios, pero que el resto de posibles motivaciones para cometer un suicidio, tales como el capricho, la defensa del honor o el favor de terceros, al no estar contenidas en la máxima, no han de considerarse inmorales, puesto que la máxima kantiana solo demuestra que el suicidio es inmoral cuando es motivado por el egoísmo. Ronald Glass, “The Contradictions in Kant’s Examples”, *Philosophical Studies* Vol. 22: No 5/6 (1971): 65-70. Por su parte, Keith Ward dice que podemos admitirle a Kant que conciba al egoísmo como un sentimiento destinado a preservar y promover la vida, empero, aquello que no resulta de suyo, tal y como pretende hacer ver la máxima kantiana, es que el egoísmo sea el motivo por el cual alguien opta por el suicidio. Asimismo, Ward critica la idea de que el egoísmo tenga tanto peso sobre nuestra voluntad como para no ser rescindido por otros sentimientos. Ya que puede darse el caso de que un individuo motivado por un sentimiento de empatía suprima su inclinación egoísta de autoconservación y elija el suicidio

existencia, o en palabras de José Echevarría: “Kant (...) supone que en el sistema de la naturaleza que conocemos, el amor a sí mismo está ordenado teleológicamente a promover la vida”²⁴. En consecuencia, si este supuesto kantiano se considera válido, la máxima de aquellos que eligen suicidarse a causa del amor propio resulta contradictoria, ya que tras la universalización es posible advertir lo problemático que resulta querer instaurar una regla que contraría una ley natural que opera de antemano en la naturaleza²⁵. Así que querer que el egoísmo sea la causa del aniquilamiento de la vida, cuando de forma previa actúa como una ley destinada a fomentar la existencia, genera una contradicción, pues queremos que el egoísmo fomente la vida y al tiempo la aniquile²⁶.

No obstante, como señala José Echevarría, Kant no es el primero en considerar que el egoísmo está determinado por la naturaleza como un mecanismo de preservación de la existencia²⁷. Siglos atrás, como se había mencionado, Tomás de Aquino propuso en la *Suma Teológica* II-II q. 64 a. 5 c., como una de las tres razones para condenar el suicidio, el supuesto de que todo ser vivo actúa con arreglo a una ley natural que le inclina a amarse a sí mismo en aras de preservar su existencia, de modo que el suicidio debería considerarse reprochable al ser una contravención de dicha ley natural de autoconservación. Sin embargo, tanto en Aquino como en Kant, la hipótesis de que el suicidio es malo, porque por naturaleza todo ser vivo tiende hacia la preservación de sí, tiene la forma de una falacia naturalista, pues sugiere que podemos derivar de una cuestión de hecho, una de derecho. Adjudicamos, pues, de modo ilegítimo, una autoridad moral a la naturaleza.

Ahora, señalar la contradicción interna de querer postular una máxima que haga las veces de una ley universal de la naturaleza que al mismo tiempo contradiga una

al considerar que con este acto promueve el bienestar de terceros. Keith Ward, “*The Development of Kant's View of Ethics*”, (Oxford: Basil Blackwell, 1972): 107-108.

²⁴ José Echevarría, “El suicidio en la ética de Kant”, 167-168.

²⁵ Immanuel Kant, *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, 127.

²⁶ De acuerdo con Michael J. Cholbi, existe una ambigüedad en la formulación kantiana del suicidio como ley natural, ya que tal formulación puede entender en dos sentidos. Por un lado, podría entenderse que el suicidio no puede ser querido como un candidato a ley universal de la naturaleza, en el sentido teórico de la filosofía kantiana, es decir, entendiendo las leyes naturales como generalizaciones causales, porque la máxima del suicida reflejaría en cada caso un juicio hipotético, y la moralidad consta de juicios categóricos. Por el otro lado, la formulación puede entenderse como la imposibilidad de que el suicidio tenga cabida en un sistema teleológico, ya que, así como le atribuimos a la naturaleza una unidad, debemos presuponer que la moralidad también está orientada hacia un fin que la unifica, y que este fin de la moralidad es contrario al suicidio. No obstante, como Kant no expone cuál sería el fin unificador de la moralidad, no sabemos si la máxima del suicida pervierte en realidad el fin general de la moralidad. Michael J. Cholbi, “KANT AND THE IRRATIONALITY OF SUICIDE”, *History of Philosophy Quarterly* Vol. 17: No. 2 (2000): 159-176.

²⁷ José Echevarría, “El suicidio en la ética de Kant”, 164.

ley natural en funcionamiento, no es el único medio que propone Kant para condenar el suicidio. Mediante una tercera formulación del imperativo categórico, la cual dice: “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio”²⁸, Kant reafirma su negativa a considerar el suicidio como un acto asociable al deber. Esta nueva formulación del imperativo categórico tiene el propósito de resaltar el valor absoluto de los seres racionales en contraste con el valor relativo del resto de los integrantes de la naturaleza²⁹.

De ahí que, en el contexto de la tercera formulación del imperativo categórico, el prusiano afirme que todos los objetos de la inclinación poseen un valor condicionado, pues dependen de las inclinaciones para adquirir cualquier valor. Ahora, en el caso de las inclinaciones, al ser estas fuentes de necesidades, son tan poco queridas que nadie les adjudicaría un valor absoluto, antes bien todo ser racional desearía librarse de ellas si pudiera hacerlo³⁰. Por otro lado, existen seres que no dependen de nuestra voluntad, los animales, quienes por su ausencia de razón son juzgados como valiosos en tanto que meros medios, y se les designa bajo el nombre de cosas. Por último, encontramos a los seres racionales, estos son nombrados personas, porque constituyen un fin en sí mismo y poseen, en consecuencia, un valor absoluto derivado de su facultad racional, la cual prohíbe cualquier intento por degradar al ser humano hasta el nivel de mero medio³¹.

De acuerdo con lo anterior y regresando al caso del suicidio, Kant encuentra en la tercera formulación del imperativo categórico otro argumento contra el suicidio. Tal argumento consiste en advertir que quien opta por el suicidio actúa en oposición al principio que dictamina que la naturaleza racional existe siempre como un fin en sí misma. Por consiguiente, como el suicida aniquila la naturaleza racional que habita en él, niega el principio mencionado y elige degradarse hasta el nivel de las meras cosas³². Y ello lo consigue, dirá el prusiano, tomándose en su persona solo como un mero medio, actuando sin considerar la dignidad que ostenta por el simple hecho de participar de la naturaleza racional³³. En consecuencia, el suicidio resulta pernicioso para el individuo porque suprime su dignidad. Asimismo, el suicidio representa un mal para el resto de los seres racionales, pues quien juzga como válida la máxima del suicidio, aun cuando no cometa el acto, al negar el valor inherente de su naturaleza racional, pronto empleará la razón contra

²⁸ Immanuel Kant, *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, 139.

²⁹ *Ibid.*, 137-138.

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*

³² *Ibid.*, 140.

³³ *Ibid.*

sí mismo y, eventualmente, contra los demás, resultándole irrelevante que su autodegradación afecte el bienestar de terceros³⁴.

Así pues, las dos primeras formulaciones del imperativo categórico destacan la contradicción interna de la máxima del suicida, cuya consecuencia es la imposibilidad de hacer del suicidio una acción universalmente válida para todo ser dotado de razón. Mientras que, la tercera formulación del imperativo categórico resalta que la máxima de quien desea suicidarse es contraria a los intereses generales del individuo y de la humanidad, pues quien quisiera adoptar tal máxima, terminaría por tratarse a sí mismo, y en consecuencia al resto de la humanidad, solo como mero medio, negando así, de modo general, la dignidad derivada del valor absoluto de la naturaleza racional³⁵.

Ahora bien, con el objeto de profundizar más en la cuestión acerca del porqué para Kant el suicida actúa en detrimento de la humanidad, encuentro pertinente la explicación respecto de los deberes para consigo desarrollada en la *Metafísica de las Costumbres* (MC). En esta obra, Kant busca demostrar que los deberes para consigo mismo son condición *sine qua non* de los deberes para con los demás agentes racionales, puesto que solo reconozco mi obligación para con los demás, cuando comprendo que yo mismo estoy obligado a obrar según los mandatos de mi propia razón práctica, que, mediante la evaluación de las máximas que rigen mis acciones, constriñe mi voluntad adecuándola a fines acordes con el bienestar del resto de los individuos racionales³⁶.

Sin embargo, Kant es consciente de que la capacidad de autolegislación contenida en los deberes para consigo mismo puede implicar una posible objeción³⁷, que es expresada en los siguientes términos: digamos que el yo está obligado a observar un determinado deber, pero tal obligación no deriva de una fuente externa a él, sino que radica en él mismo. En tal situación, como es el mismo yo el que manda y obedece, este podría renunciar a la obligación cuando lo encuentre pertinente, cosa que deriva en una contradicción. Pues, si en un primer momento el yo aparece como un principio capaz de obligar, en un segundo momento se manifiesta como un principio que da pie a la liberación del mandato en

³⁴ Immanuel Kant, *La metafísica de las Costumbres* (Madrid: Editorial Tecnos, 2008), 275.

³⁵ A este respecto, Lain Brassington afirma que este argumento de Kant falla, porque puedo disociar mi persona sensible de mi personalidad trascendental, por lo que el suicidio no expresaría el anhelo de aniquilar mi personalidad trascendental, sino tan solo la intención de erradicar mi persona sensible. Y, en esa medida, el suicidio trataría solo como medio a la personalidad sensible del individuo, algo que no implica una eliminación de la personalidad trascendental. Lain Brassington, "Killing people: what Kant could have said about suicide and euthanasia but did not", *J Med Ethics* Vol. 32: No. 10 (2006): 571-574. <https://jme.bmj.com/content/32/10/571>

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*, 274-275.

tanto que este es autoimpuesto. La contradicción consiste entonces en concebir al yo como fuente de sometimiento y, al mismo tiempo, de liberación³⁸.

Empero, Kant intenta resolver la objeción antes desarrollada apelando a los dos modos en que un individuo puede representarse a sí mismo. De un lado, como ser sensible, dotado de una razón instrumental, que ostenta la capacidad de concebir a través del mero entendimiento los medios necesarios para formular juicios hipotéticos que orienten las acciones en pro de saciar los fines derivados de las inclinaciones. Y del otro lado, como un ser puramente racional, dotado de la capacidad para orientar la conducta conforme a lo estipulado por los designios de la razón, y esto mediante proposiciones categóricas que son formuladas en virtud de la autonomía de la razón, que no es otra cosa que la posibilidad de encontrar en la sola razón las reglas necesarias y universales para el direccionamiento de las acciones³⁹.

Ahora, estos dos modos de autorepresentación, de acuerdo con Kant, son dos sentidos de la propia integridad que no pueden ser reducidos el uno en el otro, pues cada uno representa algo opuesto a lo que representa el otro; mientras un sentido actúa conforme a las inclinaciones, el otro no⁴⁰. Dicha oposición resulta esencial para disolver la contradicción respecto de los deberes para consigo mismo, pues permite comprender que al momento de referirnos a la relación del individuo consigo mismo, debemos implicar en la relación dos términos en lugar de uno. Es decir, cuando el agente delibera sobre una cuestión moral, el yo asociado a la mera razón, el nouménico, domina al yo encargado de consentir las necesidades derivadas de las inclinaciones, el fenoménico⁴¹. Así, según Kant, la relación sería contradictoria si y solo si pensamos que los términos relacionados son idénticos, pero, dado que difieren, se concluye que los mandatos que un individuo se autoimpone son categóricos, y que todo intento por renunciar a estos derivaría en la negación del yo puramente racional⁴². Y, en la postura kantiana, quien niega esta modalidad del yo, extirpa del mundo la posibilidad de la moralidad misma, ya que la existencia de esta depende de la existencia de los seres racionales⁴³. De ahí que admitir la distinción entre los sentidos del yo resulte crucial para comprender por qué los deberes para consigo mismo son la base del resto de deberes, puesto que quien niega la racionalidad en su persona, el yo nouménico, hará lo mismo con los

³⁸ *Ibid.*, 276.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*

⁴¹ *Ibid.*, 282-283

⁴² *Ibid.*

⁴³ *Ibid.*, 282.

demás y, en consecuencia, actuará sin encontrar límite alguno para sus inclinaciones⁴⁴.

Considerando lo anterior y volviendo al suicidio, dicha acción sería condenable, conforme a la tercera formulación del imperativo categórico y a lo desarrollado en la MC, porque elimina el yo neumónico, algo que en palabras de Kant significaría: “extirpa del mundo la moralidad misma en su esencia, en la medida en que depende de él (...)”⁴⁵. Por tanto, emplear el yo noumérico para que se autodestruya resulta ser, además de contradictorio y opuesto a la función natural del egoísmo, perjudicial para el resto de humanidad, pues al tomarse solo como un mero medio, el agente suprime la posibilidad de la moralidad misma, y al ser la moralidad una condición necesaria para la formación y manteniendo de las sociedades, su aniquilamiento resulta pernicioso para todos los integrantes de la sociedad⁴⁶.

Asimismo, el suicidio estaría prohibido por disolver la integridad del ser humano, cuyos componentes son los dos sentidos en los que el yo puede ser comprendido. Además, tal disolución es contradictoria desde la perspectiva de los dos yo; la del fenoménico, porque contraría la función natural del egoísmo, y la del noumérico, porque toma solo como mero medio algo que también ha de ser tratado como un fin en sí mismo.

No obstante, en este punto podría plantearse una objeción a la idea kantiana de que el suicida, luego de tratarse a sí mismo como mero medio, procede a hacer lo mismo con el resto de los agentes, pues ¿en qué medida es factible afirmar que un suicida trata al resto de los seres racionales solo como meros medios? Naturalmente, una vez es ejecutado el acto, tal posibilidad se evapora. De modo que dicha posibilidad solo puede remitirnos a la ejecución misma del acto, entonces la cuestión radica en observar, en el despliegue de la acción, si el suicida utiliza a terceros como meros instrumentos para concretizar el acto.

Empero, ¿qué sucede cuando el suicida no implica a terceros en el despliegue de la acción? Kant dice que en estos casos la acción sigue siendo condenable, pues el acto afecta a la humanidad en general en la medida en que la eliminación del sujeto implica la supresión de la condición misma de la moralidad. Sin embargo, es difícil comprender cómo un acto puede llegar a representar un perjuicio para toda la especie humana, cuando puede darse por casi que ni siquiera afecte a particulares.

⁴⁴ *Ibid.*, 275.

⁴⁵ *Ibid.*, 282.

⁴⁶ Paul Edwards se opone a esta idea de Kant, pues arguye que el suicidio no puede eliminar la moralidad del mundo, pues para ello el suicida debería eliminar de raíz a toda la humanidad, y esto resulta poco probable. A lo sumo, el suicida elimina los actos morales que podría haber realizado. Paul Edwards, “Kant On Suicide”, *Philosophy now* No 61 (2007) https://philosophynow.org/issues/61/Kant_On_Suicide

En las *Lecciones de Ética* (LE)⁴⁷, la argumentación de Kant gira en torno a la refutación de tres argumentos que pretenden justificar el suicidio. El primero de estos argumentos es, en palabras del prusiano, el siguiente: “sus defensores arguyen que el hombre puede disponer libremente de los bienes sobre la tierra, siempre y cuando no se lesione con ello el derecho de los demás”⁴⁸. De manera que, al considerar al cuerpo como uno de esos bienes, los individuos podrían disponer de este a su antojo, con lo cual no existiría una diferencia sustancial entre amputar un miembro perjudicial por motivos médicos, o aniquilar el cuerpo en su totalidad con miras a erradicar la existencia.

Es claro que Kant se opone al argumento anterior, debido a que tanto la formulación de la humanidad como fin en sí mismo como el postulado de que el egoísmo es un mecanismo de autopreservación, expresan una diferencia significativa entre intervenir un miembro estropeado y aniquilar por completo el cuerpo. La razón de base es que, en el primer caso, el individuo que permite una intervención en su cuerpo por motivos de salud, lo hace sin considerar que su cuerpo sea solo un mero medio, dado que la acción de amputar una parte estropeada responde al interés de cumplir, en cuanto que fin en sí mismo y de acuerdo con la ley natural de la autoconservación, con el deber destinado a preservar la propia existencia⁴⁹. Mientras que, en el segundo caso, que correspondería al suicidio, la acción sería susceptible de una privación absoluta, ya que el individuo iría en contravía de los deberes para consigo mismo, porque considera que su propio cuerpo es un mero medio para escapar de las calamidades de la existencia. Así, el suicida daría un valor relativo a su existencia, en tanto que otorgaría un valor absoluto a las calamidades que padece⁵⁰.

El segundo argumento que se propone refutar Kant, lo expresa en estos términos: “la conservación de la vida se vería supeditada a determinadas circunstancias, siendo preferible poner término a la misma cuando no se puede seguir viviendo conforme a la virtud y la prudencia (...)”⁵¹. Al igual que los apologetas del suicidio, Kant se remite a los dos ejemplos que suelen usarse para dar contenido a este argumento. El primero de ellos es el caso de Catón, quien, al ser el defensor de la libertad, prefirió el suicidio antes que demostrar sometimiento al César, ya que, de haber mostrado tal sometimiento, sus conciudadanos también se hubiesen doblegado ante el César. Con lo cual, Kant afirma que Catón juzgo necesaria su propia muerte y que, en consecuencia, la máxima que orientó su acción fue: “si no puedes continuar viviendo como Catón, más vale no seguir

⁴⁷ Immanuel Kant, *Lecciones de ética* (Barcelona: Editorial Crítica, 1988).

⁴⁸ *Ibid.*, 188.

⁴⁹ Immanuel Kant, *La metafísica de las Costumbres*, 283.

⁵⁰ Immanuel Kant, *Lecciones de ética*, 189.

⁵¹ *Ibid.*

viviendo”⁵². A pesar de que Kant considera este ejemplo como el único válido para una defensa del suicidio⁵³, no deja de advertirse que la máxima que le adjudica a Catón responde más a una intención egoísta que a un verdadero sacrificio en nombre de la virtud. Confirmando así, que, para el prusiano, además de la locura, la ira y la pasión, el egoísmo es una de las principales causas del suicidio⁵⁴.

El segundo caso que expone Kant es el de Lucrecia, una mujer que luego de ser violada por Sexto Tarquinio, optó por suicidarse. Bajo la perspectiva de Kant, Lucrecia debió de defender su honor con todas sus fuerzas, causando de ser posible su asesinato, puesto que de ese modo hubiese evitado suicidarse⁵⁵. En consecuencia, el hecho de que Lucrecia no se resistiese lo suficiente a la violación es una señal de su cobardía, pues ella, al igual que los soldados en la guerra, debió arriesgar su vida frente al enemigo y asumir su destino⁵⁶. Por ello afirma Kant que: “no es suicida arriesgar la propia vida ante el enemigo, llegando incluso a sacrificarla con objeto de observar los deberes para con uno mismo”⁵⁷. De acuerdo con ello, quien muere exponiendo su vida a fin de conservar la dignidad es una víctima del destino que perece cumpliendo su deber, en tanto que aquellos que se suicidan en nombre de la propia dignidad son, por un lado, cobardes porque huyen de su destino, y, por el otro, seres que no defienden en realidad su dignidad, puesto que ellos mismos al darse muerte se toman a sí mismos solo como medios, y no como fines en sí mismos⁵⁸, violando de tal manera los deberes que tienen para consigo mismos⁵⁹.

Tal violación de los deberes para con uno mismo, dirá Kant, es la causa del repudio que genera el suicidio, ya que con la transgresión de estos deberes desaparece la libertad y la obligación que cada individuo ostenta para con el resto de la humanidad⁶⁰. Ya en la FMC Kant expresa que uno de los deberes para consigo mismo, conforme al orden de la naturaleza, es preservar la propia existencia⁶¹, por lo que emplear la libertad, que es aquello que refleja en grado sumo el valor de la vida, para aniquilar la vida, es cuanto menos despreciable. De ahí que el hombre que use la libertad para eliminarse a sí mismo se situó por debajo de los animales, puesto que estos, aunque no poseen libertad, al menos cumplen con la ley natural de la autopreservación. De suerte que en la jerarquía que Kant

⁵² *Ibid.*

⁵³ *Ibid.*, 189-190.

⁵⁴ *Ibid.*, 193.

⁵⁵ *Ibid.*, 190.

⁵⁶ *Ibid.*

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Immanuel Kant, *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, 139-140.

⁵⁹ Immanuel Kant, *La metafísica de las Costumbres*, 280-281-282.

⁶⁰ *Ibid.*, 275.

⁶¹ *Ibid.*, 280-281

presupone en la naturaleza, el suicida pertenecería al mundo de las cosas, o en palabras del prusiano: “el suicida se nos antoja una especie de carroña⁶², mientras que quien fallece por causa del destino suscita compasión”⁶³. El suicida al incumplir con el deber termina por asemejarse a mera carne en descomposición, mientras que quien perece en el ejercicio del deber es digno de elogios.

El tercer argumento, que emplean los apologetas del suicidio, es expresado por Kant de este modo: “pretenden aparecer como abanderados de la libertad humana con su argumento de cada uno es dueño de disponer de su propia vida a su antojo”⁶⁴. Esta afirmación da a entender que el ser humano no posee deberes para consigo mismo, con lo cual nada le obligaría a tener deberes para con el resto de los humanos. Por eso, Kant propone refutar el argumento mediante la apelación, una vez más, a una jerarquía en la naturaleza. Dicha jerarquía estaría fundada en el valor propio de cada componente de la naturaleza, según lo desarrollado en la FMC cuando se postula la tercera formulación del imperativo categórico.

Partiendo de la jerarquía natural expuesta en la FMC, Kant dice en las LE que: “todo se halla sometido al hombre salvo él mismo, a quien no le es lícito eliminar”⁶⁵. Dado que, si la capacidad racional le fue otorgada al ser humano para que se considerase a sí mismo como un fin en sí, optar por el suicidio es condenable, puesto que atenta contra esa capacidad, o lo que es igual, elimina el valor absoluto que la naturaleza le ha proporcionado al hombre. Por tanto, la propia vida no es algo de lo que el ser humano pueda disponer, ya que atentar contra ella implica eliminar la naturaleza racional, y al ser esta naturaleza lo más valioso en la jerarquía natural, su aniquilamiento representa una contravención y un repudio del orden mismo de la naturaleza. Además, el ser humano debe asimilar la racionalidad como un bien del cual participan todos, y que, en su calidad de bien, nadie querrá suprimir.

Es claro que, es posible ejercer o no la facultad de la razón, mas no es conforme al deber eliminarla a través del suicidio, por cuanto esto degrada la dignidad general de la humanidad y, de modo particular, rebaja al individuo al estado de cosa. De ahí que, el individuo, luego de cometer suicidio, pueda ser tratado como mera cosa, pues en palabras de Kant: “al convertirse a sí mismo en una cosa no puede exigir que otros deban respetar en él su condición de ser humano, ese estatus que él mismo ha desdeñado”⁶⁶. Por lo que al no estar los otros obligados a

⁶² Acerca de esto, Paul Edwards resalta como para Kant basta un intento de suicidio para negarle la humanidad a dicha persona. Paul Edwards, “Kant On Suicide”, https://philosophynow.org/issues/61/Kant_On_Suicide

⁶³ Immanuel Kant, *Lecciones de ética*, 191.

⁶⁴ *Ibid.*

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ *Ibid.*, 192.

considerarle como fin en sí mismo, pueden, por poner un ejemplo, disponer de su cadáver como si de una simple carroña se tratase. Así, desde la visión kantiana, los llamados castigos contra los suicidas, que a lo largo de la historia han tomado diversas formas en muchas legislaciones⁶⁷, están justificados. No obstante, a pesar de que Kant concibe una especie de preocupación en el suicida respecto del trato que otros tendrán con él tras su muerte, resulta difícil imaginar un suicida inquieto por el cómo le habrán de tratar los otros luego de realizar el acto.

Además de lo mencionado hasta ahora, respecto de la privación de disponer de la propia existencia, Kant expone como otra de sus razones la idea de que cada ser humano debe conservar la existencia a fin de respetar los propósitos del Creador⁶⁸. De suerte que resulta ilícito actuar en oposición a la inclinación natural de autoconservación, pues esta inclinación fue dispuesta de forma sabia por Dios para que abandonemos el mundo solo cuando él lo exija de modo explícito⁶⁹. Con esta apelación a la divinidad, Kant concluye la refutación del tercer argumento a favor del suicidio, ya que desde el punto de vista divino nuestra vida pertenecería a Dios y no a nosotros mismos.

Recapitulando, los supuestos que sostienen la privación absoluta del suicidio en Kant son: la inclinación de todo ser vivo por preservarse en su ser, la idea de que el ser humano posee un valor absoluto en comparación con el resto de la naturaleza, la división de los sentidos en que el ser humano puede concebirse a fin de conservar la posibilidad del deber respecto de sí mismo y del resto de los seres racionales, y la propiedad de la vida como uno de los predicados de la divinidad y no del ser humano.

Algunas dificultades de la posición kantiana sobre el suicidio

El valor de las circunstancias

Entre las posibles dificultades que se le pueden plantear a la postura kantiana acerca del suicidio, opto por destacar la concerniente a la sustracción de las circunstancias al momento de evaluar la licitud o ilicitud del suicidio. Tal indiferencia respecto de las circunstancias se deriva de la tendencia de Kant a reducir el examen del suicidio a una cuestión de autodominio. Es innegable la relevancia del concepto de autodominio para la filosofía moral kantiana⁷⁰, puesto

⁶⁷ Amador Rivera expone desde un punto de vista histórico los diversos castigos que algunas culturas han adoptado contra los suicidas. Amador Rivera, “Suicidio: consideraciones históricas”, 92-97.

⁶⁸ Immanuel Kant, *Lecciones de ética*, 194.

⁶⁹ *Ibid.*

⁷⁰ De hecho, Kant menciona que la condición subjetiva del cumplimiento de los deberes para consigo mismo depende de la siguiente máxima: “intenta conseguir el dominio sobre ti mismo, pues bajo esa

que este representa para el prusiano la condición misma de la moralidad, dado que quien se autolegisla pone en práctica los deberes para consigo mismo, que, como se ha mencionado, son la base de los deberes para con el resto de las personas.

Ahora, Kant dice que para alcanzar el verdadero autodomínio es necesario desarraigar la influencia que la sensibilidad pueda llegar a ejercer en la voluntad al momento de orientar las acciones⁷¹. Siendo esto posible en la medida en que la razón práctica, fuente de la obligación moral, ostenta la capacidad de constreñir las inclinaciones provenientes de la sensibilidad. Algo que, a diferencia de la sagacidad, que rige las acciones en consonancia con las inclinaciones, otorga al imperativo supremo de la moralidad su carácter de incondicionado.

De modo que cuando desarraigamos de nuestra voluntad el papel que cumplen los móviles sensibles, las inclinaciones, alcanzamos el autodomínio, pues obramos solo conforme a la razón. Kant se basa en esta concepción de autodomínio cuando emite los juicios en contra de Catón y Lucrecia, pues encuentra en ambos una ausencia absoluta de autodomínio, en tanto que ellos al optar por el suicidio, actuaron siguiendo una inclinación; a Catón se le acusa de actuar por egoísmo y a Lucrecia de obrar motivada por el deseo de venganza.

Empero, es problemático reducir la complejidad del suicidio a una cuestión de autodomínio, ya que esto concentra la crítica del acto solo en el individuo que lo ejecuta, liberando de este modo a terceros de posibles responsabilidades frente al acto. Los juicios emitidos por Kant en contra de Lucrecia y Catón ejemplifican con presión lo mencionado, pues señalan la postura acrítica del prusiano respecto de los individuos que causaron las circunstancias desfavorables que motivaron los suicidios de los susodichos. Antes que reprochar a Sexto Tarquinio el violar a Lucrecia, Kant le reprocha a ella el no haber forcejeado lo suficiente como para haber sido asesinada en el ultraje, y este masoquismo en nombre del deber, también lo predica del caso de Catón, a quien recrimina el haber escapado de las torturas del César mediante el suicidio⁷². Es claro que, en ambos casos, el concepto kantiano de deber justificaba cierta humillación y sufrimiento.

condición te capacitas para poner en práctica los deberes para contigo mismo". Así, el autodomínio aparece en Kant como la condición objetiva de la moralidad en cuanto solo a través de él puede el individuo materializar los deberes para consigo mismo, que son la condición subjetiva de la moralidad. *Ibid.*, 178.

⁷¹ Kant nombra dos formas de autodomínio: una concerniente a la sagacidad y otra a la moralidad. En la primera, el entendimiento logra el autodomínio cuando se pone al servicio de las inclinaciones, reprimiendo así una inclinación en favor de otra. En la segunda, es la sola razón la que constriñe las inclinaciones, con lo cual el agente se autolegisla en sentido estricto, pues no depende de inclinación alguna para regir su conducta. En efecto, el verdadero autodomínio lo predica Kant de la forma de autodomínio propia de la moral. *Ibid.*, 179.

⁷² Immanuel Kant, *Lecciones de ética*, 190-194.

Además, los juicios emitidos por Kant presuponen la idea de que, en los suicidios motivados por las acciones perjudiciales de terceros, el victimario está dispuesto a renunciar a su medio, a la víctima, a través del asesinato. Algunos ejemplos en la historia muestran todo lo contrario. Tómese por caso el de los navíos negreros, en cuyas embarcaciones los esclavos africanos estaban condenados a ser tomados, por el resto de sus días, como meros medios, y, no siendo esto poco, se les obligaba a conservar la vida, y ello debido a que, como señala Monero Rico, las pólizas no aseguraban las muertes por suicidio, lo cual obligaba a la tripulación a ingeniar diversos métodos para preservar la vida de los esclavos⁷³.

No se necesita mucho para adelantar la infinidad de tormentos que podía padecer quien, inspirado en una desconsoladora idea de destino, manifestara algún tipo de oposición a los tripulantes. Todo intento de insurrección era castigado con severidad, pues servía de ejemplo para el resto de los cautivos. Y, como el interés de los opresores les obligaba a preservar la vida de los subyugados, lo único que cosechaba el opositor eran suplicios y humillaciones. En este contexto, ¿debe quien pretende suicidarse abandonar la cobardía en aras de cumplir con su destino? Para Kant la respuesta sería contundente: sí. Ni los males inherentes al viaje ni los deducidos de un futuro poco prometedor pueden persuadir al esclavo para que renuncie a los acogedores y seguros malestares que, dadas las circunstancias, impondría el cumplimiento del imperativo categórico.

Por consiguiente, cuando abstraemos por completo las circunstancias del examen moral de las acciones, y negamos un valor moral a los actos que tienen por fundamento las inclinaciones suscitadas por el entorno, necesariamente concentramos el análisis moral de las acciones solo en las víctimas, nunca en los victimarios, pues partimos del supuesto de que lo relevante en dicho examen no radica tanto en lo que pueda sucederle a un individuo sino en el modo en que este ha de reaccionar frente a ello. Y bajo tal supuesto, antes que reprocharle a la humanidad el proveernos de variados e intensos acontecimientos desfavorables, deberíamos regocijarnos en la idea de que tales males son una constatación de nuestra capacidad de autodominio. Y, en esa medida, no debemos, como bien lo ejemplifica Kant, ni criticar la perversidad del mundo ni intentar mitigarla, pues, siendo irrelevantes las circunstancias, el juicio lapidario tan solo ha de predicársele al individuo, nunca a los vicios, fanatismos o injusticias que pueden llegar a regir su contexto.

⁷³ Monero Rico, “Hombres y barcos del comercio negrero en España (1789-1870)”, *Drassana* No 25 (2017): 66-89.

¿Es posible tener deberes para consigo mismo?

En el capítulo anterior fue resaltada la importancia que tiene la noción de deberes para consigo mismo al momento de juzgar el suicidio como condenable. Ahora, en este apartado, pretendo develar las problemáticas que resultan de extender el concepto de deber hasta el ámbito de la relación del individuo consigo mismo.

La primera dificultad derivada de predicar deberes para consigo mismo es la postulación de una supuesta división del yo en nouménico y fenoménico. Tal división entraña, como lo sugiere Millán, algún tipo de trastorno disociativo de la identidad, pues propone la existencia autónoma de dos yoes en un mismo individuo. En consecuencia, cada yo tendría “una existencia independiente” con sus respectivas características, funciones y nombres propios, justo como sucede en los casos de trastorno por disociación de la identidad⁷⁴.

Cabe recordar que Kant postula la división del yo como una solución a la contradicción que origina el concebir el yo como fuente de obligación y de absolución⁷⁵. Sin embargo, a pesar del esfuerzo de Kant, y como lo sostiene Millán, la segunda dificultad de postular estos deberes para consigo mismo estriba en que la contradicción es inherente a este tipo de deberes. Incluso si admitimos la extraña división del yo sugerida por el prusiano, la obligación como tal no existe en los deberes para con uno mismo, porque no se cumple con el requisito insoslayable de toda obligación, que es la existencia de otro individuo que impida la renuncia voluntaria de la exigencia.

Así, una obligación es una relación que implica al menos a dos individuos⁷⁶, y como este requisito no se cumple en los deberes para consigo mismo, el concepto de obligación aplicado a estos deberes resulta contradictorio, pues en ausencia de otro agente, el yo puede liberarse a gusto de sus propias imposiciones. Y, es claro que, una obligación de la que puedo evadirme a capricho no puede ser, en último término, una obligación en el sentido estricto de la palabra.

Ahora, como los deberes para consigo mismo surgen de una relación estrictamente individual, dado que tienen por fundamento la relación del sujeto con sus dos sentidos del yo, es factible concluir que la existencia y relación con los demás agentes es irrelevante para la configuración de estos deberes. Con lo cual, estos deberes exigirían su cumplimiento pese a la ausencia de los demás sujetos, algo que resulta risible, pues ¿qué pasará cuando un agente incumpla alguno de los

⁷⁴ Ortiz-Millán, “¿Tenemos deberes hacia nosotros mismos?”, en *Conceptos éticos fundamentales*, editado por Mark Platts (México: Instituto de Investigaciones Filosóficas–UNAM, 2007) 147–165.

⁷⁵ Immanuel Kant, *La metafísica de las Costumbres*, 276.

⁷⁶ Ortiz-Millán, “¿Tenemos deberes hacia nosotros mismos?”, 151.

deberes para consigo mismo? ¿Qué clase de represalias tomará el yo nouménico contra el yo fenoménico?

La tercera dificultad contenida en este tipo de deberes se vincula con lo anterior, puesto que remite a la noción de castigo. Es difícil entender cómo sería aplicada la coerción en este tipo de obligaciones autoimpuestas. Dado que, como destaca Millán, en el caso de las obligaciones para con otros agentes, sean estas legales o morales, existen mecanismos que ejercen presión sobre la conducta de los individuos, creando en estos la tendencia a cumplir con las obligaciones en pro de evitar represalias, tales como sentencias jurídicas o rechazos sociales. Empero, en los deberes para consigo mismo no hay mecanismos que sugestionen al individuo para que cumpla con las autoimposiciones, ya que, como se ha insistido, tampoco existe una retaliación clara en el caso de no cumplirlas⁷⁷.

Por consiguiente, partiendo de la contradicción interna de los deberes para con uno mismo y de la ausencia de sanciones tras infringirlos, el suicidio no puede ser condenable moralmente cuando quien lo ejerce no subvierte el deber que ostenta para con terceros. Si una obligación siempre implica como mínimo a dos agentes, los suicidios que no alteran el bienestar de nadie no han de ser condenables moralmente. Sin embargo, podría plantearse la objeción siguiente: como las obligaciones siempre implican los intereses de terceros, infringirlas conlleva un castigo de tipo legal o social. No obstante, si un suicida viola el deber que tiene hacia el resto de los individuos y, en consecuencia, es digno de castigo, ¿cómo aplicarle una condena? En tales casos no queda más que repudiar el acto por sus implicaciones, pero es claro que aquello no representa ningún castigo para el suicida. Habida cuenta de que, si en vida no le importaron las consecuencias de sus actos, menos aún le importarían los juicios que otros emitan sobre estos después de muerto.

La objeción señala, en consecuencia, que, aunque el suicida puede ser objeto de reprobación moral cuando altera el bienestar de terceros, no hay forma de castigarle luego de cometerlo. Algo que aplica con mayor razón en los deberes para consigo mismo, pues en ellos el reproche social está ausente. Cuando incumplo con un deber para conmigo mismo, solo yo puedo recriminarme la falta, y como en estos deberes yo hago las veces de juez y de condenado, elimino el castigo con la misma facilidad con la que lo impongo. Mientras que, cuando reduzco el concepto de deber a una relación intersubjetiva, quien infringe una obligación siempre es susceptible de una desaprobación social. Y, a pesar de que el suicida no experimente reproche alguno luego de ejecutar el acto, sí que puede suceder que, en algunos casos, al suicida le atormente la idea de dejar en el mundo un repudio

⁷⁷ *Ibid.*, 152.

generalizado por su persona. Algo que permitiría hablar, gracias a los mecanismos de presión social, de la posibilidad de un castigo previo al acto.

¿Es el suicidio un mal para uno mismo?

En la visión kantiana el suicidio es perjudicial desde el punto de vista de la propia persona, porque le rebaja hasta la condición de mera cosa. Quien opta por el suicidio, aniquila así lo más sagrado que posee, su pertenencia a la naturaleza racional. Renunciar a la naturaleza racional significa perder la dignidad que de ella se deriva, y dicha falta de dignidad equivale a situarse por debajo del valor que por naturaleza le fue conferido al ser humano. Y como el suicidio manifiesta un desprecio por la naturaleza racional, quien lo comete puede ser tratado de forma indigna, pues ha renunciado a la dignidad.

La idea en cuestión es que el ser humano es un ser privilegiado por pertenecer a la naturaleza racional. Sin embargo, este supuesto ha sido cuestionado por David Hume, quien en su ensayo llamado *Del suicidio* (DS) afirma lo siguiente: “Pero, para el universo, la vida humana no tiene mayor importancia que la de una ostra”⁷⁸. El escocés funda esta afirmación en el hecho de que todo cuando existe en el universo está sujeto a las leyes generales del movimiento y de la materia, por lo que el ser humano no tiene un tratamiento privilegiado por parte de la naturaleza. Nuestra especie vive y perece bajo las mismas leyes que experimentan el resto de los animales y que pueden predicarse de las cosas; los desastres naturales no discriminan a su paso entre los que participan de la naturaleza racional y los que no.

Por otro lado, arguye Hume: “Un pelo, una mosca, un insecto, es capaz de destruir a este poderoso ser cuya vida es tan importante”⁷⁹. Esta nueva crítica señala cómo las cosas, de las que no predicaríamos ningún valor absoluto, con frecuencia ponen en entredicho la supuesta valía del ser humano, quien no solo debe regirse por las mismas leyes que operan sobre las cosas, sino que también está condicionado a perecer a causa de estas. En consecuencia, la naturaleza no parece haber privilegiado a los seres racionales, pues, después de todo, son susceptibles de las mismas relaciones que el resto de las cosas.

Por su parte, Montesquieu también crítico la tendencia humana a situarse en la cúspide de la naturaleza⁸⁰, de ahí que afirme en la carta LXXVI⁸¹ de las *Cartas Persas* lo siguiente: “cuando mi alma se separe del cuerpo, ¿habrá menos orden y

⁷⁸ David Hume, *Ensayos morales, políticos y literarios* (Madrid: Editorial Trotta, 2011), 497.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Montesquieu, *Cartas Persas* (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en los talleres de impresora Solart, 1992).

⁸¹ En adelante solo haré referencia a esta carta de la obra de Montesquieu llamada *Cartas Persas*.

menos acuerdo en el universo?”⁸². Valiéndose de esta pregunta retórica, el autor destaca lo ingenuo que resulta pensar al ser humano como un ser privilegiado, pues la existencia o inexistencia de este no agrega ni quita nada al universo.

Luego, el francés continúa preguntando: “¿crees que mi cuerpo, convertido en una espiga de trigo, un gusano, un brote de hierba, se ha transmutado en obra de la naturaleza menos digna de ella y que mi alma, libre de todo lo que tenía de terrestre, se ha convertido en algo menos sublime?”⁸³. Con este cuestionamiento, Montesquieu indica que el concepto de dignidad no se contrae solo a los seres que participan de la naturaleza racional, sino que ha de extenderse a todos los componentes de la naturaleza. Así, mientras la primera pregunta de Montesquieu indicaba que la naturaleza posee un valor por sí misma, puesto que la existencia o no del hombre es irrelevante para su funcionamiento, la segunda pregunta señala que, si la naturaleza es digna, entonces todas sus producciones también han de serlo.

Entonces, según Montesquieu, ¿qué hace que los hombres piensen que solo ellos poseen dignidad? La respuesta que nos ofrece el francés es la siguiente:

Todas esas ideas, mi querido Ibben, no tienen otro origen que nuestro orgullo: no nos sentimos a gusto en nuestra pequeñez y, pese a ello, queremos contar en el universo y figurar en él como objetos importantes. Nos imaginamos que la aniquilación de un ser tan perfecto degradaría toda la naturaleza y no concebimos que un hombre más o menos en el mundo - qué digo- todos los hombres juntos, cien millones de tierras como la nuestra no son más que un sutil y tenue átomo del que Dios no se preocupa más que a causa de la amplitud de su conocimiento.⁸⁴

De modo que para Montesquieu el orgullo es aquello que motiva la tendencia humana por marcar una diferencia frente a las demás producciones de la naturaleza. Deseando ocupar un lugar más preeminente, la humanidad menosprecia el valor de los otros integrantes de la naturaleza, y una vez cegada por su orgullo, solo otorga un valor a las producciones naturales cuando estas sirven a sus intereses.

En consecuencia, si el ser humano no ostenta ningún lugar privilegiado en el ámbito de las producciones naturales, aquellos que eligen suicidarse no alteran con su decisión ni el orden del universo ni el valor que la naturaleza les ha otorgado. Con el suicidio el individuo únicamente cambia de un estado a otro, según lo dictamine su confort. Es claro que, como lo menciona Kant⁸⁵, este cambio de

⁸² *Ibid.*, 141.

⁸³ *Ibid.*

⁸⁴ *Ibid.*, 142.

⁸⁵ Immanuel Kant, *Lecciones de ética*, 191.

estado convierte al suicida en una mera cosa, algo que, contrario a lo pensado por el prusiano, no representa indignidad alguna, pues hay individuos que contribuyen tan poco a los ecosistemas que la naturaleza solo alcanza a sacar algún provecho de ellos cuando se convierten en cosas.

Por otra parte, sin importar que tanto o que tan poco participemos de la naturaleza racional, estamos destinados a convertirnos en meras cosas. ¿Por qué sería malo entonces para el propio individuo adelantar este proceso cuando lo juzgue necesario? Si alguien está postrado en una cama a causa de una enfermedad terminal, ¿por qué no puede anticipar el desenlace? Y cuando elige soportar los males hasta morir a causa de la enfermedad, ¿aquello hará que al final sea menos cosa que quien se suicidó?

Finalmente, según Kant, la gran consecuencia que acarrea el suicidio en la propia persona es la de legitimar que se le trate como mera cosa, pero ¿a qué suicida le puede importar aquello? Y peor aún, ¿qué mente puede concebir que el maltrato de un cadáver sea un castigo? Además, como solo puedo pensar que el otro es un fin en sí mismo en virtud de su razón, ¿qué cadáver no puede ser tratado como mera cosa? Podría decirse que el haber participado de la naturaleza racional es motivo suficiente para no profanar el cuerpo de quien ha muerto por causas naturales, empero ¿acaso esto no debería aplicar también para el suicida? No obstante, es válido objetar que para Kant la posibilidad de tratar como mera cosa al cadáver del suicida no proviene de sí participó o no en la naturaleza racional, el punto de Kant es que el acto mismo de darse muerte de forma voluntaria demuestra un desprecio por la razón⁸⁶, pero ante tal objeción cabe preguntar: ¿Quién se suicida por misología? Para poder afirmar que el suicidio expresa un odio por la razón, primero ha de demostrarse que la misología es un motivo para cometer el acto.

¿Es el suicidio un mal para la sociedad?

En el apartado sobre los deberes para consigo mismo se concluyó que el suicidio solo es condenable cuando altera el bienestar de terceros. No obstante, ¿qué designa la expresión “bienestar de terceros”? En este apartado se pretende esclarecer de manera sucinta el significado de esta expresión. Por lo que resulta oportuno apelar al principio del daño expuesto por John Stuart Mill en *Sobre la libertad*⁸⁷. Ya que, a la luz de este principio, se podrá analizar en qué medida un suicidio puede ser nocivo para la sociedad.

⁸⁶ *Ibid.*, 192.

⁸⁷ John Stuart Mill, *Sobre la libertad* (Madrid: Alianza Editorial, 2011).

A grandes rasgos, el principio del daño desarrollado por Mill dictamina que la libertad individual solo puede ser constreñida por la sociedad cuando la conducta del individuo representa un perjuicio ora para otro agente ora para el bienestar de cierta comunidad⁸⁸. Ahora, Mill precisa que la mera posibilidad de dañar a otros individuos no justifica la intervención de la sociedad, ya que ella tan solo interfiere en los casos en los que reconocemos que el daño está acompañado de prácticas condenables por el interés común.⁸⁹ Por ejemplo, si en una competencia de ajedrez virtual un individuo es derrotado por su oponente, la sociedad no debe coartar, por el mero hecho de causar un daño, la libertad del jugador que ha ganado. Empero, en caso de que se descubra que el ganador hizo trampa, ahí sí está justificada la intromisión de la sociedad, pues la trampa hace parte de ese tipo de acciones que penalizamos como sociedad. Así, el individuo puede ser penalizado por la sociedad solo cuando, además de procurar daño a terceros, implementa medios que son moralmente inapropiados para conseguir un fin deseable. El éxito individual es un fin deseable desde el punto de vista de la sociedad, pero lo que no es deseable es que los individuos logren el fin valiéndose de cualquier medio.

Por lo tanto, el bienestar de la sociedad, siguiendo la concepción de Mill, consiste en no causar daño a sus integrantes mediante prácticas condenables, y quien rompa este principio es merecedor de coerción social, pues si bien el ser humano es libre de ejecutar actos que deterioren su integridad, su mera libertad individual no basta para legitimar el daño que dichos actos generen en terceros. Un conductor de autobús puede embriagarse cuanto desee, siempre y cuando no esté ejerciendo su profesión, puesto que de hacerlo la posibilidad del daño trasciende su esfera personal, convirtiendo su embriaguez en un mal no solo para él, sino también, y especialmente, para la sociedad y sus integrantes.

En su momento, se mencionó que para Kant el suicidio siempre era ilícito desde el punto de vista social, porque el acto suprimía la posibilidad de la moralidad misma, en cuanto suponía la eliminación del sujeto y de la naturaleza racional que habita en este. Sin embargo, aun si asumimos que la supresión del sujeto siempre es mala, resulta difícil concebir en todos los casos una noción concreta de daño, ya que en muchas situaciones la supresión de los sujetos, independientemente de las causas de defunción, nos resulta completamente ajena, pues no reconocemos en sus muertes algún perjuicio propio o ajeno.

En ese sentido, es difícil imaginar a un individuo indignado por cada uno de los suicidios cometidos a lo largo de nuestra historia, más aún uno ofendido por el tipo de suicidios que son consumados sin alterar el bienestar de terceros. En consecuencia, en la postura de Kant la noción de daño es demasiado abstracta, ya

⁸⁸ *Ibid.*, 68.

⁸⁹ *Ibid.*, 179.

que supone un daño incluso en los suicidios más triviales, cuando el acto se lleva a cabo de tal forma que nadie se siente aludido o damnificado de forma directa. Algo que, conforme a la óptica de Mill resulta problemático, puesto que lo que acompaña a la noción kantiana de daño es una represión ilegítima de la libertad individual por parte de la sociedad, debido a que se intenta reprimir una conducta sin considerar en cada caso si la misma representa, en sentido estricto y de forma evidente, un impacto negativo para la sociedad.

Así pues, el suicidio es pernicioso para la sociedad cuando la acción conlleva un daño y un medio evidentemente despreciable para alcanzar el fin. Una persona que decide quitarse la vida sin implicar a terceros en el acto puede producir un daño emocional a sus allegados, pero, como el daño por sí mismo no basta para condenar el acto, la acción es moralmente válida, puesto que no atenta contra la sociedad, en la medida en que ninguna de sus partes se ve realmente damnificada. Por el contrario, aquellos que optando por la muerte voluntaria, además de generar un daño emocional, comprometen la integridad de terceros, sea física o psicológicamente, cometen un acto inmoral y reprobable, pues eligen un medio censurable para un fin que puede ser digno. Tal y como sucede con el terrorismo suicida islámico.

Podría objetarse que, como parte funcional de la sociedad, cada individuo está obligado a conservar su existencia, pues la ausencia causada por el suicida, en cuanto parte del cuerpo social, genera una disminución en los niveles de productividad que, eventualmente, afectan la economía y el interés del resto de los individuos que dependen de esta para llevar una vida confortable. Reflejándose así, en la disminución de la calidad de vida de una sociedad, el daño causado por el suicida.

Lo primero que debe decirse al respecto, es que la tasa de mortalidad por suicidio es más elevada en los países desarrollados que en los del tercer mundo⁹⁰, y que ninguno de los suicidios cometidos en los países del primer mundo modificó la calidad de vida de sus habitantes. Lo segundo, como bien lo expresa Hume en DS es que: “todas las obligaciones que tenemos de hacer bien a la sociedad parecen implicar reciprocidad”⁹¹. Los individuos se someten y promueven las leyes de la sociedad, solo porque encuentran en tal acto un beneficio, empero, una vez renunciamos a los beneficios, también desaparecen las obligaciones. A este respecto, dirá Montesquieu en la *carta LXXV*: “¿quiere el príncipe que sea su súbdito cuando no tengo ninguna ventaja de la sumisión?”⁹². Para ambos autores,

⁹⁰ Expansión / Datosmacro.com, “Suicidios tasa por 100.000 habitantes 2022”, *Expansión / Datosmacro.com*, <https://datosmacro.expansion.com/demografia/mortalidad/causas-muerte/suicidio> (fecha consulta: 15 de marzo 2022)

⁹¹ David Hume, *Ensayos morales, políticos y literarios*, 500.

⁹² Montesquieu, *Cartas Persas*, 141.

en nombre de la utilidad, ningún ser humano debería ser obligado a conservar una vida desdichada.

Ahora, si gozo de todos los beneficios que provienen de la vida en sociedad y, sin embargo, no retribuyo nada de lo que esta me ofrece, si antes bien me aprovecho de las leyes que la promueven y la conservan sin aspirar a cumplir ninguna de ellas, ¿por qué no podría reivindicarme mediante el suicidio? Dicho acto, luego de una ejecución libre de perjurio a terceros, además de ser moral sería loable. Así como nadie puede ser obligado a vivir por su utilidad, tampoco alguien debería ser condenado a vivir a causa de su inutilidad. Quien de manera voluntaria decide renunciar por mano propia a la vida, tras reconocer por sí mismo que es incapaz de servir en modo alguno a la sociedad, no se le debería coaccionar su voluntad, a menos que el acto dañe la integridad de particulares.

Un ejemplo que podría reflejar lo anterior es el que ofrece Hume en DS:

Imaginemos ahora a un malhechor justamente condenado a una muerte infame. ¿Puede pensarse en una razón por la cual no pueda anticipar su castigo y librarse de la angustia que le provoca su aproximación a él? Se entromete en la función de la providencia en no mayor medida que lo hiciera el juez que ordenó su ejecución, y su muerte voluntaria es asimismo beneficiosa para la sociedad, al librarla de un miembro pernicioso.⁹³

Este ejemplo destaca que, sea que se mire desde el punto de vista del criminal o de la sociedad, el suicidio, en estas circunstancias específicas, resulta beneficioso. Puesto que, por un lado, el criminal puede liberarse por medio del suicidio de la angustia causada por la idea de su ejecución, y en caso tal de que dicha idea no le generase angustia, el criminal todavía podría encontrar en el suicidio una alternativa para librarse del padecimiento de vivir en una celda, bajo condiciones deplorables, el resto de los días que antecedan a su ejecución. Ahora, del lado de la sociedad, el beneficio que reporta el suicidio de un criminal radica en la supresión definitiva de un mal potencial para el resto de los ciudadanos, y no siendo esto poco, los ciudadanos también podrían regocijarse en la idea de no contribuir con sus impuestos a la manutención, aun si esta es deplorable, de un individuo cuya meta principal fue la de causarle mal a sus conciudadanos.

En conclusión, el suicidio puede ser, según las circunstancias, un bien o un mal para la sociedad. Siendo un bien cuando la acción estimula el bienestar general de la sociedad sin afectar la integridad de terceros. Mientras que, será un mal cuando, además de generar un daño a terceros, el medio elegido para concretizar el acto sea susceptible de reproche moral.

⁹³ David Hume, *Ensayos morales, políticos y literarios*, 501.

¿Puede el suicidio ir en contra de los propósitos del Creador?

Kant defiende que el suicidio altera los propósitos del Creador, pues quien lo comete no cumple con su destino⁹⁴. Cada ser humano, menciona Kant, ha sido puesto en el mundo con arreglo a ciertos designios que hacen del suicidio un acto de rebeldía contra Dios. En ese sentido, las personas se asemejarían a centinelas que no pueden abandonar su puesto sin antes recibir la aprobación de un poder mayor.

En la *Carta XXI de Julie, o la nueva Eloísa*⁹⁵, Rousseau crítica la idea anterior, pues encuentra absurdo el supuesto de que cada ser humano es una especie de centinela. Dado que dicho supuesto implicaría que los seres humanos están determinados, al igual que los guachimanes, a permanecer situados en un lugar específico, y tal lugar no es otro que el designado por Dios. Por consiguiente, si Dios te pone en una villa, ciudad o asentamiento, como un buen centinela, deberás permanecer en el presunto espacio indicado por la divinidad, ya que de lo contrario negarías los designios de tu creador⁹⁶.

En ese sentido, Rousseau pregunta, en el caso de que Dios te colocara en una ciudad: “¿por qué sales de la ciudad sin su permiso?”⁹⁷. Con esta pregunta el francés manifiesta el absurdo que subyace en el argumento según el cual somos simples guachimanes, pues si tomamos al pie de la letra este argumento, nadie debería de salir de su sitio de nacimiento, país o continente, ya que de hacerlo pervertirías los designios de Dios, pues él te puso allí con un presunto propósito.

Por otro lado, la idea de que somos meros centinelas destinados a persistir en un lugar hasta que resulte lícito abandonarlo, niega el ejercicio de las facultades que Dios ha otorgado al ser humano, pues obliga a los individuos a permanecer en un paraje, pese a que tengan motivos razonables para abandonarlo. En otras palabras, el argumento kantiano pretende quitarle al individuo la búsqueda del bienestar y sumirle en una disposición masoquista, puesto que sugiere que si Dios te pone, por ejemplo, en una ciudad sitia, lo correcto es no rehuir de tal miseria. Debido a que, por alguna extraña razón, entre los propósitos del creador figuraba el dotarte de una vida atiborrada de penurias, y esto a pesar de haberte otorgado facultades suficientes para evadirlas.

Ahora, respecto de la presunta rebeldía contra Dios, en la obra DS, siguiendo el supuesto de que nada puede darse en el universo sin el consentimiento divino, Hume afirma que: “si es así, entonces tampoco mi muerte, aunque sea voluntaria,

⁹⁴ Immanuel Kant, *Lecciones de ética*, 194.

⁹⁵ Jean-Jacques Rousseau, *Julia, o La nueva Eloísa*, (Madrid: Ediciones Akal, 2007).

⁹⁶ *Ibid.*, 419.

⁹⁷ *Ibid.*

sucede sin su consentimiento”⁹⁸. Es decir, el universo tiene un orden concebido por la divinidad, y, por tanto, sería absurdo imaginar un Dios ofendido por un acto que él mismo ha creado, pues el suicidio, como cualquier otra acción, depende de las leyes generales del universo, y, en esa medida, la posibilidad del suicidio está dada por el Creador por ser este el artífice de dichas leyes.

Finalmente, en la carta antes mencionada, Rousseau expresa que aquellos que condenan el suicidio desde un punto de vista religioso, no sacan sus argumentos de las Santas Escrituras, pues en ellas no hay una sola línea que permita censurar el acto. Antes bien, lo sucedido en el caso de Sansón, quien por la intervención divina recobro la fuerza necesaria para suicidarse, da a entender que el suicidio, además de ser una posibilidad aceptada por Dios, también puede estar patrocinada por este.

Conclusión

Según lo dicho, el suicidio es un acto que puede ser condenable desde un punto de vista moral, pero su condena no se da en todos los casos, pues la censura del acto dependerá tanto del daño concreto que el suicidio genere sobre terceros como de los medios que se lleven a cabo para consumarlo. En esa medida, las circunstancias juegan un papel central al momento de enjuiciar el acto, ya que ellas pueden informar respecto de las posibles motivaciones del suicida, de los métodos empleados por este para llevar a cabo la empresa y del impacto que la misma causa en terceros. En ese sentido, el suicidio no se traduce en la cuestión de ser o no ser sin más, dado que el verdadero asunto descansa en ser o no ser, pero bajo estas o aquellas circunstancias.

Por ende, la idea kantiana de que el suicida se nos antoja una especie de carroña puede ser perfectamente válida en los casos en los que el suicida altera la integridad de terceros mediante prácticas que como sociedad hemos reconocido como nocivas, tales como la venganza o el terrorismo. No obstante, es un total desatino considerar que todo suicida se asemeja a una carroña, puesto que, en ciertos suicidios, que por lo general son denominados altruistas, podemos reconocer que el suicida, además de no valerse de prácticas censurables ni de representar daño alguno para terceros, actúa motivado por el bienestar de los demás individuos.

En definitiva, poner fin a una larga agonía no representa un perjuicio para uno mismo, menos aún una ofensa contra Dios, pues este nos dotó de poderes mentales y físicos justamente para rehuir de la miseria y promover nuestro bienestar. Por tanto, de los tres enfoques para condenar el suicidio, solo el social resulta

⁹⁸ David Hume, *Ensayos morales, políticos y literarios*, 499.

razonable, dado que señala que la libertad individual puede ser limitada en nombre de la integridad y bienestar de terceros.

Referencias

- Amador Rivera, G. “Suicidio: consideraciones históricas”. *Revista Médica la Paz* Vol. 21: No. 2 (2015).
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-89582015000200012
- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. (Madrid: Editorial Gredos, 1985).
- Brassington, L. “Killing people: what Kant could have said about suicide and euthanasia but did not”. *J Med Ethics* Vol. 32: No. 10 (2006): 571-574.
<https://jme.bmj.com/content/32/10/571>
- Cioran, E. *Ese maldito Yo*. (Editor Digital: Titivillus: 2018).
- Cholbi, Michael J. “KANT AND THE IRRATIONALITY OF SUICIDE”. *History of Philosophy Quarterly* Vol. 17: No. 2 (2000): 159-176
- Edwards, P. “Kant On Suicide”. *Philosophy now* No 61 (2007)
https://philosophynow.org/issues/61/Kant_On_Suicide
- Expansión / Datosmacro.com. “Suicidios tasa por 100.000 habitantes 2022”.
Expansión / *Datosmacro.com*,
<https://datosmacro.expansion.com/demografia/mortalidad/causas-muerte/suicidio> (fecha consulta: 15 de marzo 2022)
- Hume, D. *Ensayos morales, políticos y literarios*. (Madrid: Editorial Trotta, 2011).
- Echeverría, José. “El suicidio en la ética de Kant”, *Diálogos* Vol.38: No. 81 (2003): 161-184.
- Glass, Ronald. “The Contradictions in Kant's Examples”. *Philosophical Studies* Vol. 22: No 5/6 (1971): 65-70.
- Kant, I. *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres* (Madrid: Alianza editorial, 2012).
- Kant, I. *La metafísica de las Costumbres* (Madrid: Editorial Tecnos, 2008).
- Kant, I. *Lecciones de ética* (Barcelona: Editorial Crítica, 1988).
- Mill, S. J. *Sobre la Libertad*. (Madrid: Editorial Alianza, 2011).
- Monero Rico, J. “Hombres y barcos del comercio negrero en España (1789-1870)”.
Drassana No 25 (2017): 66-89.
- Montesquieu. *Cartas Persas*. (México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes en los talleres de impresora Solart, 1992).
- Ortiz-Millán. “¿Tenemos deberes hacia nosotros mismos?”, en *Conceptos éticos fundamentales*, editado por Mark Platts (México: Instituto de Investigaciones Filosóficas–UNAM, 2007) 147–165.
- Rousseau, J. *Julia, o La nueva Eloísa*. (Madrid: Ediciones Akal, 2007).
- San Agustín. *Civitate Dei*. (Barcelona: Editorial Gredos, 2023).
- Tomás de Aquino. S. *Suma Teológica* (1ª. Ed). (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1964).

Ward, Keith. “*The Development of Kant's View of Ethics*”. (Oxford: Basil Blackwell, 1972).

El Movimiento Internacional Surrealista en México.

Primeros Pasos: 1925-1939

The International Surrealist Movement in Mexico. First Steps: 1925-1939

Autor

Edgar Ortiz Arellano

 <https://orcid.org/0000-0003-2453-9433>

 eoarellano@outlook.com

Doctor en gestión estratégica y políticas del desarrollo, Maestro en arte moderno y contemporáneo, maestro en negocios internacionales, especialización en historia del arte y Licenciatura en ciencia política. Profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México.

Resumen

El surrealismo fue uno de los movimientos artísticos más relevantes del siglo XX, sus propuestas sobre el automatismo, los sueños y la irracionalidad como principios creativos, fueron atractivos y polémicos para los círculos intelectuales y de artistas, alcanzando incluso la esfera de lo político debido a su simpatía con los postulados marxistas y de revolución social que pregonaban. El activismo realizado por los surrealistas en medios impresos y en particular el que hizo su líder André Breton, logró una rápida expansión por distintos países, llegando noticias de este movimiento a México aproximadamente en el año de 1925. En el principio se pensó que era una más de las vanguardias en boga de aquella época, pero con el tiempo se convirtió en un referente de innovación para aquellos que deseaban incursionar en las artes plásticas. Su desarrollo se dio en el marco de una serie de paradojas, de ahí, que el objetivo del presente artículo fue el de analizar de manera sucinta el recorrido histórico del surrealismo en sus comienzos en México, y las contradicciones que surgieron en su seno, en el periodo de los años veinte y treinta, para ello este trabajo tuvo un enfoque cualitativo, utilizando de base para su método de estudio el recurrir a fuentes primarias de información hemerográfica e investigación documental de textos especializados con el correspondiente tratamiento hermenéutico. Se concluyó que sí bien el país fue declarado un lugar por excelencia surrealista, en sus primeros pasos se aproxima al primitivismo como una forma de expresión que intenta alejarse del modernismo.

Abstract

Surrealism was one of the most relevant artistic movements of the 20th century, its proposals on automatism, dreams, and irrationality as creative principles, were attractive and controversial for intellectual and artist circles, even reaching the political sphere due to their sympathy with the Marxist postulates and the social revolution that they proclaimed. The activism carried out by the surrealists in the printed media, and that carried out by their leader André Breton, achieved rapid expansion in different countries, with news of this movement reaching Mexico approximately in the year 1925. At first it was thought to be a more of the avant-garde in vogue at that time, but over time it became a benchmark for innovation for those who wanted to venture into the plastic arts. Its development occurred within the framework of a series of paradoxes, hence the objective of this article was to briefly analyze the historical journey of surrealism in its beginnings in Mexico, and the contradictions that arose within it, in the period of the twenties and thirties, for this purpose this work had a qualitative approach, using as a basis for its study method the recourse to primary sources of hemerographic information and documentary research of specialized texts with the corresponding hermeneutical treatment. It was concluded that although the country was declared a surreal place par excellence, in its first steps it approaches primitivism as a form of expression that tries to move away from modernism.

Palabras clave:

Arte mexicano; internacionalismo; primitivismo; revolución, surrealismo.

Keywords:

Mexican art, internationalism, primitivism, revolution, surrealism.

Introducción

Después de la Primera Guerra Mundial, el ambiente social y cultural europeo se encontró en un punto ambivalente, había una desazón provocada por la destrucción y los millones de muertos que provocó *La Grande Guerre*, que entre sus consecuencias más relevantes se pueden mencionar: la reconfiguración geopolítica de las potencias decimonónicas (Gran Bretaña y Francia); la caída de los imperios alemán; austro-húngaro y ruso, este último convirtiéndose en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS); las crisis económicas recurrentes que afectaron la calidad de vida; y el ascenso del fascismo. Por otra parte, el nuevo orden surgido de la conflagración bélica dio paso para que surgieran nuevas expresiones artísticas que en su conjunto se pueden llamar vanguardias¹ (entre ellas destacaron el simbolismo, cubismo, el dadaísmo, futurismo y en el caso mexicano el estridentismo) y que desde inicios del siglo XX venían *empujando* nuevas propuestas estéticas, que intentaban romper el marasmo y *statu quo* provocado por las costumbres victorianas² y el ensueño del *Romanticismo*, en el marco de un desarrollo industrial y tecnológico que estaba en su apogeo. Todo este ambiente generó también mayores libertades para expresarse artísticamente y asentó la idea *del arte por el arte* como principio fundamental para la creación de obras y movimientos intelectuales, es decir, “el arte, según esta doctrina moderna, no está al servicio de nadie salvo de sí mismo: no se supedita al dinero, ni a Dios, ni a la patria, ni a la autoglorificación burguesa ni, por supuesto, al progreso moral”³. Bajo este contexto surgió el surrealismo que, sin lugar a duda, sería un parteaguas en el arte del siglo XX.

El surrealismo es importante para la comprensión de la historia del arte posmoderno, debido a sus posturas en cuanto a lo que debiera ser el arte; por la penetración que sus ideales tuvieron, no solamente en Europa, sino también en el continente americano; aunado a lo *sui generis* de sus protagonistas-activistas de este

¹ Las vanguardias pueden ser pensadas como el espíritu de una época que anuncia la destrucción masiva de la especie humana, así como de una profunda crisis de la estética desarrollada a lo largo de la modernidad. Para profundizar en estos argumentos confróntese: Manuel Ángel Vázquez, “Vanguardias Artísticas y Vanguardias Cinematográficas”, *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales* No. 1 (2002): 12-13, https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/11756/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. (Fecha de consulta: 05 de abril de 2023).

² La época victoriana se puede considerar que duro prácticamente hasta el inicio del siglo XX, sus secuelas en las costumbres y formas de la época aún podían percibirse en todos los ámbitos de la sociedad europea. Al respecto se sugiere revisar: John K. Walton, “La Clase Media en la Gran Bretaña Victoriana: Identidad, Poder y Cultura, 1837-1901”, *Historia Contemporánea*, No. 23 (2001): 423-443, <http://hdl.handle.net/10810/37901>. (Fecha de consulta: 05 de abril de 2023).

³ Peter Gay, *Modernidad. La Atracción de la Herejía de Baudelaire a Beckett* (Barcelona: Paidós, 2007), 69.

movimiento artístico, pero sobre todo por la utilización de las teorías (en ese entonces innovadoras) del psicoanálisis⁴ y del pensamiento marxista, así como un gusto por mirar más allá del centro de gravedad europeo como fue para el caso de México. El *surréalisme*, tiene entre sus bases *teóricas* al dadaísmo⁵, que consideraba como objetivo “[...] ser un *antiarte* sin clase que no se sometiera a la sensibilidad de la burguesía”⁶, para lograr esto tenía que distanciarse del academicismo y de todo formalismo, por lo que “los artistas dadaístas también crearon objetos con la misma falta de lógica como los preparados de Duchamp y con frecuencia se solían implicar en acontecimientos absurdos ideados para perturbar la autocomplacencia del statu quo”⁷, pero más allá de los antecedentes que pudieran adjudicarse al movimiento fundado por André Breton, él consideraba que “el surrealismo no era una doctrina artística, sino una doctrina de ideas instintivas que formaban un manifiesto”⁸, bajo esa lógica, Breton definió al surrealismo, en su *Primer Manifiesto Surrealista* publicado en 1924 en París, como el: “Automatismo psíquico puro, por cuyo medio se intenta expresar tanto verbalmente como por escrito o de cualquier otro modo el funcionamiento real del pensamiento. Dictado del pensamiento, con exclusión de todo control ejercido por la razón y al margen de cualquier preocupación estética o moral”⁹. El surrealismo estará en contra del positivismo y del racionalismo, debido a que estas corrientes epistemológicas encasillan al artista, evitando que surja su *verdadera naturaleza*, la cual se expresa a través de los sueños, del inconsciente y

⁴ El psicoanálisis será uno de los pilares teóricos del movimiento surrealista y esto quedará asentado de manera clara en las alusiones explícitas a esta disciplina y a su fundador Sigmund Freud. Para profundizar sobre el tema se sugiere ver: Javier Cuevas, “El Posicionamiento de Sigmund Freud ante el Surrealismo a través de la Correspondencia con André Breton”, *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VII Historia del Arte* No. 1 (2013): 277-293, https://www.academia.edu/85772508/El_posicionamiento_de_Sigmund_Freud_ante_el_Surrealismo_a_trav%C3%A9s_de_la_correspondencia_con_Andr%C3%A9_Breton. Fecha de consulta: 18 de marzo de 2023).

⁵ Tristan Tzara, publicó en el número 3 de la *Revista Dadá* en el año de 1918, en lengua francesa, el manifiesto dadaísta, que en uno de sus párrafos señala: “Así nació DADA, de una necesidad de independencia, de des-confianza hacia la comunidad. Los que están con nosotros conservan su libertad. No reconocemos ninguna teoría. Basta de academias cubistas y futuristas, laboratorios de ideas formales. ¿Sirve el arte para amontonar dinero y acariciar a los gentiles burgueses? Las rimas acuerdan su tintineo con las monedas y la musicalidad resbala a lo largo de la línea del vientre visto de perfil. Todos los grupos de artistas han ido a parar a este banco a pesar de cabalgar distintos cometas. Se trata de una puerta abierta a las posibilidades de revolcarse entre muelles almohadones y una buena mesa.” Véase: Tristan Tzara, “Manifiesto Dadá”, en *Siete Manifiestos Dadá*, Jean Jacques Panvert (ed.) (Katarsis s/f), 9, https://ia800204.us.archive.org/11/items/ruidolibrebibliografia/Tzara_siete-manifiestos-dada.pdf. (Fecha de consulta: 05 de abril de 2023).

⁶ Dona Roberts, *Surrealismo* (Madrid: Edimat Libros, 2005), 14.

⁷ *Ibid.*

⁸ Peter Gay, *Modernidad*, 153.

⁹ André Breton, *Manifiestos del Surrealismo*, (Buenos Aires: Editorial Argonauta, 2001), 44.

de la disociación consciente de las capacidades intelectuales y de aquellas que se encuentran en la profundidad de la psique:

El movimiento artístico surrealista buscaba la perpetuidad en el mundo objetivo y racional del mundo más subjetivo e interior a través de metáforas en las que imágenes contrarias se conjugaban en un sólo campo. Por eso apostaron por la ruptura de la lógica de la sintaxis y asociaciones de lo real con lo maravilloso y por la tan criticada (por su artificialidad y su forzosa aplicación) escritura automática.¹⁰

La cultura mexicana en los años 20 y 30 del siglo XX se caracterizó por el aprecio al pasado prehispánico, rico en iconografía y misticismo; por la existencia de una intensa actividad artística encabezada por el muralismo representado a nivel internacional por Diego Rivera, entre otros; y había ambiente cultural propicio para una renovación intelectual que se debatía entre el nacionalismo y las tendencias cosmopolitas. El movimiento encabezado por Breton a partir de la década de los 30 tendrá al país como referente cercano al pensamiento surrealista, pero ¿cuáles eran los rasgos que los surrealistas veían en la cultura mexicana, para considerarla como ejemplo de sus postulados? Para responder esta pregunta, este artículo se propuso como objetivo central el de analizar de manera sucinta el recorrido histórico del surrealismo en sus comienzos en México y las contradicciones que surgieron en su seno, en el periodo de los años veinte y treinta del siglo XX. Bajo esta lógica, se realizó un trabajo donde las premisas centrales del surrealismo europeo se confrontan con las contradicciones de la realidad intelectual de México, esto con el fin de sintetizar las características más relevantes de esta corriente artística. La hipótesis principal es que el surrealismo mexicano acendró aún más las contradicciones e imposturas que estaban de origen en el surrealismo europeo al tratar de encuadrar el pasado prehispánico y posrevolucionario, a los principios surrealistas aunado a que la intelectualidad mexicana comprendió la esencia del movimiento, pero no necesariamente se reflejó en la producción artística de ese entonces.

El trabajo tiene un enfoque cualitativo y hermenéutico, en este sentido utilizó fuentes primarias de índole hemerográfica tanto de México como publicaciones internacionales y se revisó literatura especializada en la materia. El artículo se dividió en tres apartados, el primero intitulado *Sobrerrealismo en México*, se hizo

¹⁰ Pilar Caballero, “El espacio del surrealismo: prolegómenos a un estudio de la representación espacial en el surrealismo tinerfeño y mexicano”, en *Diálogos Ibéricos e Iberoamericanos. Actas del VI Congreso Internacional de ALEPH - Asociación de Jóvenes Investigadores de la Literatura Hispánica* (Lisboa: Asociación de Jóvenes Investigadores de la Literatura Hispánica y Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2009), 209. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3605689>. (Fecha de consulta: 08 de abril de 2023).

una revisión panorámica del surrealismo mexicano entre los años de veinte y treinta y sus rasgos fundamentales; en el segundo apartado *Contradicciones*, se realizó un análisis crítico de las paradojas del surrealismo mexicano, se propone un tercer apartado denominado *Surrealismo a la mexicana* y por último se presentan las conclusiones. Cabe señalar, que se integraron seis obras de índole surrealista de Chirico; María Izquierdo; Diego Rivera; Agustín Lazo, Manuel Álvarez Bravo y Wolfgang Paaleen.

1. Sobrerrealismo en México.

El surrealismo pretendió romper el *statu quo* vigente y con las condiciones sociales imperantes a nivel mundial y colocó especial atención en aquellas manifestaciones artísticas no provenientes de Europa, en buena medida como una forma de oposición al orden imperante en esa época “[...] prácticamente la totalidad de los artistas que simpatizaron con el surrealismo en su primera etapa rechazaron los imperios coloniales ya casi en fase de descomposición. También es cierto que quisieron poner a prueba la mercantilización del arte y la relación de dominación europea en el ámbito cultural”¹¹. El surrealismo se consideró a sí mismo como una revolución que pretendía abarcar todos los aspectos culturales y sociales del momento, tratándose de alejar de los convencionalismos burgueses y de la opresión racional positivista. Buena parte de las propuestas artísticas y teóricas de este movimiento se plasmarán en su primer órgano de difusión *Révolution Surréaliste*, que fue editada de 1924 a 1929 y dirigida por André Breton, Pierre Naville y Benjamin Péret, el primer número salió a la luz con fecha del 01 de diciembre de 1924. El otro órgano de difusión era la revista *Minotaure*, que apareció en 1933 bajo la dirección de Albert Skira y Tériade, desapareciendo esta publicación en 1939.

Para Carlos Segoviano, el artista Giorgio Chirico se puede considerar como el primer surrealista en tener relación con México de manera indirecta, a través de David Alfaro Siqueiros quien conoció la obra del pintor italiano y en particular su pintura *metafísica*, cuando radicó en Barcelona¹². El trabajo de Chirico se caracterizó, mucho antes de la aparición del surrealismo (oficialmente), por un perfil onírico y ambiguo, que hace alusión de manera clara al estilo del surrealismo. Un ejemplo de ello sería *La conquista del filósofo* (véase figura 1), en la cual las

¹¹ Inés Ferrero, “México y el Surrealismo: La Dimensión Etnográfica”, *Revista Valenciana, Estudios de Filosofía y Letras* No. 12 (2013): 115, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5077731>. (Fecha de consulta: 14 de marzo de 2023).

¹² Cfr. Carlos Segoviano, “Giorgio de Chirico, the First Surrealist in Mexico?”, *Journal of Surrealism and the Americas* Vol. 11: No. 2 (2020): 178-179, <https://jsa-asu.org/index.php/JSA/article/view/18/27>. (Fecha de consulta: 17 de marzo de 2023).

alegorías, el contraste de color, las alusiones de la guerra (en primer plano) y la idea de progreso e industrialización como base de la violencia *calculada racionalmente*, pero también aluden a la construcción de la sociedad moderna que tiende a la autodestrucción, esta pintura puede ser considerada un ejemplo de lo que pretendió el surrealismo en los próximos años que se avecinaban.

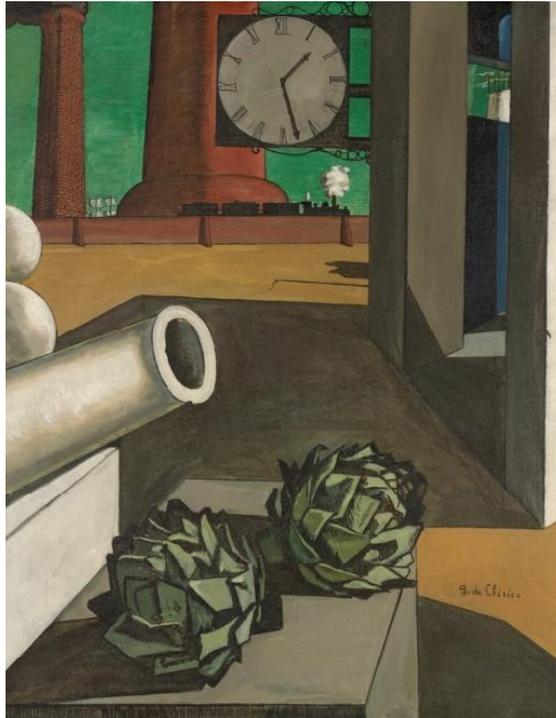


Figura 1. Giorgio de Chirico. La conquista del filósofo. 1914.
Óleo sobre lienzo. 125 x 99 cm. Art Institute of Chicago.¹³

En artistas mexicanos, como es el caso de María Izquierdo (que en su momento sería de las artistas mexicanas admiradas por Breton), se puede apreciar la influencia de Chirico en cuanto al estilo y uso de la paleta, un ejemplo es su obra *Alegoría al Trabajo* (véase figura 2), realizada con un poco más de veinte años de diferencia de *La conquista del filósofo*, pero el uso de los planos, los colores cálidos y sobre todo el

¹³ Los datos e imagen de la figura 1 se obtuvieron de: Art Institute of Chicago, *The Philosopher's Conquest*, (Chicago: Art Institute of Chicago, 2018), <https://www.artic.edu/artworks/30839/the-philosopher-s-conquest>. (Fecha de consulta: 07 de junio de 2023).

manejo de los símbolos a manera de alegorías son similares. La pintura de Izquierdo se aleja de las estructuras formales figurativas en cuanto a mensaje y contenido y a partir de atributos como las columnas que emergen de la montaña, que pueden ser interpretadas como signos de la elevación del ser humano a partir del trabajo y cómo este se convierte en un elemento de transformación de la realidad; también hay una mujer que llora debajo de unas piernas masculinas, lo cual representa la opresión que sufre el género femenino (especialmente en términos laborales), pero la realidad es que los significados de la obra no están del todo claros, rasgo propio del surrealismo.



Figura 2. María Izquierdo. *Alegoría del trabajo*. 1936.
Acuarela y temple en papel. 21 x 27.5 cm. Colección Andrés Blastein.¹⁴

El surrealismo se presentó de forma temprana en el país a través de una mención en 1925 en la *Revista de Revistas* en el artículo de Edmond Jaloux, intitulado “La novedad literaria en el mundo. Un manifiesto del super-realismo”¹⁵. Cabe señalar,

¹⁴ Los datos de la figura 2 se obtuvieron de: Colección Blastein, *María Izquierdo. Alegoría al Trabajo*, (México: Fundación Andrés Blastein, s/f), <https://museoblaisten.com/Obra/2044/Alegoria-del-trabajo>. (Fecha de consulta: 07 de junio de 2023).

¹⁵ Carlos Segoviano, “Giorgio de Chirico, the First Surrealist in Mexico?”, 183.

que durante los años veinte muchos artistas latinoamericanos viajaban a Europa para conocer las tendencias del arte, pero con el ascenso del fascismo y el inicio de la Segunda Guerra Mundial, la situación cambió y artistas europeos buscaron refugio en Latinoamérica especialmente en México¹⁶, lo cual asentó más la presencia surrealista, en un país que se caracterizaba por tratar de encontrarse a sí mismo a través de la cultura o por lo menos eso pretendían los círculos intelectuales de ese momento y necesitaba de una corriente artística lo suficientemente amplia, en esta lógica lo surreal era un buen candidato debido a que surgió como algo inacabado, de gran espectro y sobrecargado de grandilocuencia, esto se puede observar en un breve párrafo que aparece en las primeras páginas del número uno de la revista *Révolution Surrealiste*:

El surrealismo no se presenta como la exposición de una doctrina. Algunas ideas que actualmente sirven de punto de apoyo de ninguna manera nos permiten prejuzgar su desarrollo posterior. Este primer número de la Revolución Surrealista, de ninguna manera ofrece una revelación definitiva. Los resultados obtenidos por la escritura automática, la narración de los sueños, por ejemplo, están representados ahí, pero aún no se registran resultados de encuestas, experimentos o trabajos: todo debe esperarse del futuro.¹⁷

Schneider, señala que en realidad el primero en dar noticia sobre el surrealismo es Genaro Estrada en un artículo publicado el día 04 de marzo de 1925 intitulado *La revolución supra-realista*, y pone especial atención en el uso de la palabra *revolución* como característica autodefinida. También refiere que el público mexicano estaba acostumbrado a las noticias de nuevas corrientes culturales o artísticas¹⁸, lo anterior podría explicar las razones por las cuales el surrealismo o mejor suprarrealismo (así se le conoció en México en un inicio), no tuviera el revuelo que podría pensarse, de hecho tardaría casi una década para que este movimiento realmente fuera relevante en la prensa cultural y en los círculos intelectuales mexicanos, por cierto en buena medida impulsado por las visitas de Artaud, Breton y la fama alcanzada por Diego Rivera, María Izquierdo y Frida Kahlo, quienes de manera directa e indirecta fortalecieron la presencia surrealista en la década siguiente a su aparición en Europa.

¹⁶ Cfr. Danielle M. Johnson, "Exhibition Review: 'I Paint My Reality: Surrealism in Latin America'", *Journal of Surrealism and the Americas* Vol. 11: No. 2 (2020): 198, <https://jsa-asu.org/index.php/JSA/article/view/35/28>. (Fecha de consulta: 05 de abril de 2023).

¹⁷ *La Révolution, Surréaliste* No. 1 (01 decembre 1924): 2. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k15282871/f12.item#>. (Fecha de consulta: 19 de marzo de 2023). [Traducción propia]

¹⁸ Cfr. Luis Mario Schneider, *México y el Surrealismo (1925-1950)* (México: Arte y Libros 1978), 4.

Es importante señalar que Diego Rivera se especializó en el muralismo de clara tendencia de izquierda y de reivindicaciones sociales, sin embargo, tenía amistad y afinidad ideológica con Breton y con el surrealismo, de ahí que algunas de sus obras pudieran ser consideradas como surrealistas, una de ellas que realizó en el periodo de estudio de esta investigación es *Copalli* (véase figura 3) pintura al óleo, donde presenta un árbol del cual se obtiene el copal, substancia aromática que era utilizado para las ceremonias religiosas de los aztecas (y hasta la fecha se sigue usando para esos fines). Esta obra representa un árbol casi seco, agotado, con un cielo azul en pleno, hay unas rocas que acentúan más el espacio devastado por su propia aridez, signo de un pasado glorioso y del cual sólo quedan vestigios.



Figura 3. Diego Rivera. *Copalli*. 1937.
Óleo sobre lienzo 91.5 x 122 cm. Brooklyn Museum, Nueva York.¹⁹

En los años 30, el surrealismo tendría una clara agenda política de izquierda, hay que recordar que, a partir del *Segundo Manifiesto Surrealista*, se alinearía a la causa comunista. Breton “[...] en 1929, combinó su visión de Freud y el psicoanálisis con

¹⁹ Los datos de la figura 3 se obtuvieron de: Brooklyn Museum, *Copalli*, (Nueva York: Brooklyn Museum s/f), <https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/467>. (Fecha de consulta: 07 de junio de 2023). La imagen procede de una fotografía tomada del Brooklyn Museum.

la base teórica del marxismo para desafiar el racionalismo y la represión dentro de la sociedad burguesa”²⁰. Aunque es importante señalar, que se apartaría de manera acelerada de las propuestas del estalinismo, que para ese entonces se había convertido en una doctrina de corte totalitaria, por lo que el movimiento surrealista se presentaba como una opción renovada que no sólo atendía aspectos artísticos (como pintura y literatura), sino que abarcaba el ámbito sociopolítico. “El surrealismo se había convertido entonces en una forma de mirar hacia adentro para cambiar los principales problemas de la vida a través del inconsciente y sueños”²¹. México, en el contexto de los años 20 y 30, estuvo inserto en la lucha entre diversos proyectos políticos: primero, el nacionalismo revolucionario, que era la postura oficial de los gobiernos emanados de la Revolución Mexicana; segundo, las reminiscencias de grupos conservadores que se oponían a la nueva élite política y que veían en los movimientos sociales y en el nuevo régimen un enemigo potencial a sus intereses económicos y un tercer bloque encabezado por células marxistas que propugnaban por un cambio radical en la sociedad.

Además de Chirico, otro personaje que hizo un contacto relevante con México y se puede decir fue el preámbulo de la visita de André Breton, es Antonin Artaud, quien era uno de los protagonistas del surrealismo europeo y que él en sí mismo creaba una disidencia muy particular de este movimiento²², debido a que buscaba lo estético y lo *suprarreal* en la mística, lo mágico, en el pensamiento metafísico que raya en lo esotérico y le parecía que las culturas originarias asentadas en el territorio mexicano que aún prevalecían guardaban esos misterios de ahí que escribiera que “la cultura racionalista de Europa ha fracasado y he venido a la tierra de México para buscar las bases de una cultura mágica que aún puede manar de las fuerzas del suelo indio.”²³ Este viaje lo realizó en el año de 1936 (ya distanciado de Breton),

²⁰ Lynda May Xepoleas, “Subversive Beauty: Reassessing the Surreal in 1930s American Vogue”, *Journal of Surrealism and the Americas* Vol. 13: No. 2 (2022): 178 [traducción propia], <https://jsa-asu.org/index.php/JSA/article/view/12/47>. [Traducción propia]. (Fecha de consulta: 05 de abril de 2023).

²¹ Lynda May Xepoleas, “Subversive Beauty: Reassessing the Surreal in 1930s American Vogue”, 183.

²² Artaud se caracterizó por no adherirse a un canon en particular, pareciera que su personalidad se distinguía precisamente en el no alinearse a posturas previamente establecidas. Thiollent menciona que: “En el caso de Artaud, la rebelión (disidencia) fue general, cubrió todas las áreas de la vida social y artística. En el plano político, los etiquetados eran innecesarios. Artaud fue refractario a sistemas ideológicos, políticos o estéticos, rompió con el surrealismo, nunca se adhirió al marxismo, ni al existencialismo. Su pensamiento libertario no parece referirse a alguna doctrina anarquista bien definida.” [traducción propia]. Véase: Michel Jean-Marie Thiollent, “Antonin Artaud e a Expressão de uma Subjetividade Dissidente”, *Revista Pedagógica* Vol. 18: No. 39 (set-dez 2016): 95, <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3617>. [Traducción propia]. (Fecha de consulta: 24 de marzo de 2023).

²³ Antonin Artaud, *México y Viaje al País de los Tarahumaras* (México: Fondo de Cultura Económica, 1984), 112.

con el objeto de encontrar las bases primitivas de la inspiración artística que había en el país y cómo los antiguos dioses y mitos seguían vigentes en la cotidianidad y en las expresiones culturales mexicanas²⁴.

André Breton, en el mes de abril de 1938, emprendió el viaje hacia México, para conocer a los surrealistas mexicanos y entrevistarse con León Trotsky²⁵, también entre sus actividades estaba la de dictar una serie de conferencias, en las cuales explicaría los fundamentos del surrealismo y su relación con el marxismo y la lucha social, pero especialmente lo que significaba para su movimiento el pasado mítico mexicano:

México significaba imaginariamente para él un territorio donde la libertad aún era posible, dado que en este país –y a diferencia de lo que había ocurrido en la Unión Soviética– la revolución en marcha no había sido traicionada. Con los antecedentes de las conferencias de Bruselas (1934), Praga y Tenerife (1935), así como de las exposiciones Internacional Surrealista de Londres (1936) y de París (1938), su estancia en México constituiría una nueva etapa de internacionalización de sus actividades.²⁶

Breton y su esposa Jacqueline Lamba, una vez instalados en la casa de Diego Rivera y Frida Kahlo que tenían en San Ángel²⁷, comenzaron con sus actividades, entre las que sobresalía dictar cinco conferencias en la Universidad Nacional Autónoma de México, de las cuales sólo impartió una: *Las transformaciones modernas del arte y del surrealismo*²⁸, dictada el 13 de mayo de 1938, en su disertación habló de la relación que guardan los antiguos vestigios de las culturas originarias del país y las expresiones de arte popular:

²⁴ Carlos A. Garduño, “Antonin Artaud en México. Lucha por la Hegemonía Cultural, entre la Razón y la Locura”, *En-claves del Pensamiento* Vol. 14: No. 28 (2020): 129-130, <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i28.367>. (Fecha de consulta: 24 de marzo de 2023).

²⁵ Trotsky había llegado a México el 09 de enero de 1937 y según Luis González, su presencia fue todo un acontecimiento propio de la farándula: “Por varios días, el refugiado de la barbita se convirtió en la máxima atracción de los capitalinos y de lo que llegaban a la metrópoli... Quien lo veía en alguna calle de Coyoacán o en su excursión a Xochimilco se sentía afortunado. Él, a su vez, se dedicó a descubrir a México para sí. Lo puso con los ojos cuadrados la escultura prehispánica. ‘Es el arte anti-griego’, comentó. ‘La escultura griega es la belleza muerta, la escultura mexicana es la tragedia viva’”. Véase: Luis González, *Historia de la Revolución Mexicana. 1934-1940. Los Días del Presidente Cárdenas* (México: El Colegio de México, 2005), 107.

²⁶ Jaime Moreno, “André Breton: El Lugar y la Fórmula”, *Letras Libres* (noviembre 2015): 34-35, <https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/convivio-morenovill-esp.pdf>. (Fecha de consulta: 17 de marzo de 2023).

²⁷ Este espacio es conocido como la *casa-estudio de Diego y Rivera y Frida Kahlo*, fue construida por Juan O’Gorman siendo una de las construcciones más radicales en estilo funcional de esa época. El líder del surrealismo estuvo hospedado casi cuatro meses en esa casa.

²⁸ Cfr. Jaime Moreno, “André Breton: El Lugar y la Fórmula”, 35.

La supervivencia en él de los antiguos mitos salva a las antiguas piedras esculpidas de México de la luz fría que cae sobre los ídolos egipcios. En este sentido es posible considerar, a lo largo de toda su trayectoria, el arte mexicano de origen popular como el producto de una corriente mental ininterrumpida. No me refiero solo al arte popular campesino, sino a todo el arte mexicano moderno que da al mundo el ejemplo impar de mantenerse estrechamente en contacto con la tradición popular.²⁹

El poco apoyo que el gobierno francés brindó al viaje de Breton a México y también la presión que ejercieron los grupos estalinistas mexicanos para evitar el activismo del líder surrealista aunado a la salida de la rectoría universitaria de Luis Chico Goerne se conjugaron para reducir su presencia pública³⁰, aunque debe de considerarse (nuevamente) que los objetivos centrales del viaje a tierras mexicanas era concretar una alianza con Trotsky, así como evaluar al país como un posible lugar de asilo para el futuro, en ese sentido ambas metas se lograron, pero lo relevante es como el viaje posicionó a los artistas mexicanos en la escena mundial del surrealismo, la simple presencia de Breton fue por demás relevantes para el arte mexicano. También impartió una conferencia en el Palacio de las Bellas Artes el día 25 de junio de 1938 con el tema *Perspectivas del surrealismo*, en este evento participó Javier Villaurrutia como moderador.

En una entrevista que fue publicada en la revista *Universidad de México: Mensual de la Cultura Popular* en junio de 1938, André Breton responde a las preguntas: “¿Hay un México surrealista? Si usted cree que lo hay, ¿en dónde lo ha encontrado?”³¹, respondió: “Aparte de todo lo que le he dicho. México tiende a ser el lugar surrealista por excelencia. Encuentro el México surrealista en su relieve, en su flora, en el dinamismo que le confiere la mezcla de sus razas, así como en sus aspiraciones más altas”³². En esta entrevista, el líder del surrealismo señaló que lo *mexicano* por sí mismo es aproximado o muy cercano al movimiento que él encabezaba, como si en la *naturaleza* del país, tanto a nivel psíquico como material, existiese una *realidad superior* a lo acostumbrado en Europa, pero al continuar la

²⁹ André Breton, “Las Transformaciones Modernas del Arte y del Surrealismo”, conferencia dictada el 13 de mayo de 1938 en la ciudad de México, versión en español publicada por *Letras Libres* (noviembre 2015): 38, <https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/convivio-breton-esp.pdf>. (Fecha de consulta: 19 de marzo de 2023).

³⁰ Cfr. Jaime Moreno, *Frida en París, 1939* (Madrid: Turner, Secretaría de Cultura, INBAL, 2021), 10-11.

³¹ Rafael Heliodoro Valle, “Diálogo con André Breton”, *Universidad. Mensual de Cultura Popular* Vol. 5: No. 29 (junio 1938): 6, <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a33ec7d1ed64f169d6d00?intPagina=8&tipo=pagina&palabras=Surrealismo&anio=1938&mes=06&dia=01>. (Fecha de consulta: 24 de marzo de 2023).

³² *Ibid.*

entrevista y al preguntársele cuáles son esas *aspiraciones más altas* que tiene el pueblo mexicano argumentó: “La de acabar con la explotación del hombre por el hombre; así como es una de sus aspiraciones más humildes la de guardar para el más pequeño objeto usual su acento individual, artístico, imprimiendo en el producto del trabajo la caricia de la mano del hombre”³³. Si bien la sociedad mexicana había recientemente vivido una revolución social, el espíritu marxista no prevalecía en ella, salvo en algunos miembros de los círculos intelectuales y en parte de la élite política alineada al cardenismo y a sus políticas de masas, por lo que esta declaración de Breton responde más bien a su propia agenda política. La segunda parte de la aseveración entra en el discurso que ya se venía manejando sobre que en México se vivía en un constante proceso de creación artística de lo cotidiano, desde lo popular, que está impregnado de las raíces indígenas de la nación.

La postura de Breton en realidad es más cercana al primitivismo, de hecho el México *pintoresco* e indígena que tanto le gustaban, sería en buena medida retratado y pintado por diversos personajes que no eran surrealistas un ejemplo de ello es el fotógrafo Manuel Álvarez Bravo, de hecho el líder surrealista en su artículo *Souvenir du Mexique* (del cual se hablará más adelante) publicado en la edición de los números 12-13 de la revista *Minotaure*³⁴, utilizó fotografías con esta temática como lo es *La Hija de los Danzantes* (véase figura 4), imagen que presenta a una mujer, ataviada con ropa típica de la región centro del país y que es clara muestra de este primitivismo que tanto gustaba a los extranjeros que visitaban al país. El México colorido, rústico, precario, impregnado del pasado mítico y místico, será una constante en los intereses que tendrían los visitantes del extranjero, así que la presencia de imágenes que exaltaban estos estereotipos serían una constante, además del éxito que en términos comerciales tenían:

Las obras del arte primitivo y prehispánico son relevantes al originar su apropiación tanto por su valor estético como económico desde la óptica surrealista. En este sentido, se debe destacar el proceso dentro del campo institucional del arte, en el cual los artistas confieren valor simbólico a las obras a partir de su “consagración”, lo cual se traduce en su valoración económica.³⁵

³³ Rafael Heliodoro Valle, “Diálogo con André Breton”, 7.

³⁴ Cfr. André Breton, “Souvenir du Mexique”, *Minotaure: Revue Artistique et Littéraire* Vol. 6: no. 12-13 (mai 1939): 31-50, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k15259811?rk=85837;2>. (Fecha de consulta: 05 de abril de 2023).

³⁵ Araceli Barbosa, “Wolfgang Paalem y su Visión Relativista de Integración del Arte Amerindio y Precolombino al Surrealismo”, *Panambí: Revista de Investigaciones Artísticas* no. 9 (2019): 35, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407356>. (Fecha de consulta: 30 de mayo de 2023).



Figura 4. Manuel Álvarez Bravo. *La hija de los danzantes*. 1934. Fotografía³⁶.

2. Contradicciones

El surrealismo tuvo su gran ruptura³⁷ a fines de los años 20 en Europa, cuando este se alineó al Partido Comunista Francés y quedó políticamente subordinado a estructuras político-burocráticas que no necesariamente representan los ideales del marxismo. El *Segundo Manifiesto Surrealista* de 1929 tenía a pesar de su tendencia explícita hacia el marxismo, un tono místico, a la tradición alquímica de Nicolas

³⁶ La imagen de la fotografía se obtuvo de: André Breton, “Souvenir du Mexique”, 33.

³⁷ Ferrero propone dos grupos ortodoxos y disidentes, el primero cercano a Breton y están entre ellos Benjamin Péret, Paul Eluard, René Crevel, Tristan Tzara, Louis Aragon, Ives Tanguy, Man Ray, Marcel Nadeau, Marcel Duchamp y Max Ernst, en el segundo están quienes rompieron ideológica y personalmente con el líder surrealista George Bataille, Michel Leiris, Antonin Artaud, Joan Miró, César Moro, André Masson, Hans Bellmer, y Robert Desnos. Véase: Inés Ferrero, “México y el Surrealismo: La Dimensión Etnográfica”, 117.

Flamel³⁸ lo cual a todos luces era contradictorio al ateísmo y materialismo propio del comunismo, pero hay otro tema aún más contradictorio, que señala Anzollin: este movimiento tiene un perfil orientado hacia el internacionalismo y llega a México en un momento donde el nacionalismo (revolucionario), impregnaba tanto al espacio político como el cultural³⁹, lo cual pudo haber provocado un rechazo, sin embargo, aun con notas periodísticas desfavorables y de una inicial apatía de los grupos intelectuales, el discurso surrealista se adaptó la ideología nacionalista mexicana.

El caso del surrealismo mexicano, en cuanto a sus contradicciones, se puede apreciar en el movimiento de los *Contemporáneos*, que se caracterizó por un antimodernismo acendrado y que pareciera, según Reverte, que no aceptaron de entrada al surrealismo: “En este periodo los escritores mexicanos no comprenden y rechazan de plano el Surrealismo y en este ambiente la actitud de Contemporáneos hacia el Surrealismo es excepcional, pues aunque no comulguen totalmente con él, lo comprenden”⁴⁰. Los *Contemporáneos* como grupo cultural integrado (en un primer bloque) por “Carlos Pellicer (1897-1977), Bernardo Ortiz de Montellano (1899-1949), Enrique González Rojo (1899-1939), José Gorostiza (1901-1973), Jaime Torres Bodet (1902-1974), Xavier Villaurrutia (1903-1950), Jorge Cuesta (1903-1942), Salvador Novo (1904-1974) y Gilberto Owen (1905-Filadelfia, 1952)”⁴¹, se percibían a sí mismos como una renovación de las letras y cultura mexicanas bajo un halo de sofisticación internacional, también entre sus rasgos poéticos y discursivos están el “anti-positivismo, subjetivismo, intuición, irracionalidad y metafísica [...]”,⁴² características que se pueden contrastar con el surrealismo y los cuales no están muy alejados entre sí. Los *Contemporáneos* a pesar de su rechazo inicial darán seguimiento al, “[...] desarrollo del Surrealismo europeo en su revista, lo cual se refleja en artículos sobre el Surrealismo y los surrealistas, reproducciones de pintores surrealistas (Giorgio de Chirico, Salvador Dalí) y

³⁸ Cfr. Cathrin Klingsöhr-Leroy, “A New Declaration the Rights of Man”, in *Modern Art. 1820-2000 Impressionism to Today*, Hans Wernes (ed.) (Berlin: Taschen 2016), 350.

³⁹ Cfr. Kevin M. Anzzolin, “Surrealist Associations and Mexico’s Precariat in Roberto Wong’s Paris D.F.”, *Journal of Surrealism and the Americas* Vol. 11: No. 1 (2020): 64, <https://jsa-asu.org/index.php/JSA/article/view/14>. (Fecha de consulta: 08 de abril de 2023).

⁴⁰ Concepción Reverte, “Los ‘Contemporáneos’: Vanguardia Poética Mexicana”, *RILCE: Revista de Filología Hispánica* Vol. 2: No. 2 (1986): 269, <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/3187/1/5.%20LOS%20CONTEMPOR%C3%81NEOS%2c%20VANGUARDIA%20PO%2c%89TICA%20MEXICANA%2c%20CONCEPCI%2c%93N%20REV%20VERNAL.pdf>. (Fecha de consulta: 29 de marzo de 2023).

⁴¹ José Luis Martínez, “El Momento Literario de los Contemporáneos”, *Letras Libres* (marzo 2002): 60, https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/pdf_art_6242_5865.pdf. (Fecha de consulta: 05 de abril de 2023).

⁴² Andreas Kurz, “La Importancia de la Filosofía y de la Cultura Alemanas en la Revista Contemporáneos”, *Literatura Mexicana* Vol. 19: No. 1 (2008): 105, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3160810>. (Fecha de consulta: 29 de marzo de 2023).

traducciones de Paul Eluard, poeta que es uno de los ídolos del grupo”⁴³, es decir, hay un interés por lo europeo, por las tendencias que el surrealismo estaba marcado en el arte y la literatura, pero no necesariamente se apreciaba, especialmente en su filomarxismo y tendencias extravagantes que algunos de sus miembros asumirán, hay un proceso paradójico de admiración y rechazo que continuará durante buena parte de las décadas de los 40 y 50, cabe señalar la amistad que establecieron el escritor Xavier Villaurrutia con André Breton, el primero tendría una relación contradictoria de cercanía y alejamiento con el movimiento, pero por ejemplo temas que manejó en su trabajo literario como la noche y lo onírico entre otros tópicos, se puede percibir en ellos la influencia surrealista: “Los sucesivos acercamiento y distancia que puso Villaurrutia entre su poesía y el movimiento surrealista pueden tener una primera explicación: la actitud antidogmática frente a la política y frente a la estética que los *Contemporáneos* (es decir, su generación), asumieron casi siempre”⁴⁴.

La vida cultural de México, quizás, como la de muchos países, es siempre contradictoria y caótica, no hay un canon definido de lo que se considera pudiera ser arte o cultura. Bajo esta lógica, los círculos intelectuales mexicanos ya muy entrada la década de los años 30 seguían discutiendo la naturaleza del surrealismo. En 1938, en el mes de marzo, en la revista *Universidad de México: Mensual de la Cultura Popular*, aparece en su suplemento *Cuadernos de Arte* número 3 dedicado a la “Reseña sobre las Actividades Sobrerrealistas” firmado por Agustín Lazo, que consta de un solo artículo *¿Existe un arte sobrerrealista?*, donde se hizo un resumen de los postulados del movimiento y sus principales exponentes, resalta el siguiente párrafo:

Breton y su escuela adoptan una actitud francamente anticapitalista, antiimperialista y escandalosamente subversiva; relacionando íntimamente sus sistemas de liberación psíquica con sus métodos de desmoralización y confusiónismo contra la sociedad actual, estableciendo un engranaje de combate, que conducirá a la transformación definitiva del mundo por el no conformismo.⁴⁵

⁴³ Concepción Reverte, “Los ‘Contemporáneos’: Vanguardia Poética Mexicana”, 269.

⁴⁴ Carlos Francisco Monge, “Entornos del Surrealismo en Xavier Villaurrutia: la Poesía y el Ensayo”, *Anales de Literatura Hispanoamericana* No. 18 (1989): 97, <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI8989110079A>. (Fecha de consulta: 04 de abril de 2023).

⁴⁵ Agustín Lazo, “Reseña sobre Actividades Sobrerrealistas. ¿Existe un Arte Sobrerrealista?” *Universidad de México: Mensual de la Cultura Popular. Cuadernos de Arte* no. 3 (marzo 1938): 17, <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a33eb7d1ed64f169d5cda?intPagina=72&tipo=pagina&palabras=sobrerrealismo&anio=1938&mes=03&dia=01>. (Fecha de consulta: 06 de marzo de 2023).

Para 1938, en México todavía con la presencia de Breton en el país, no se entendía cuáles eran los postulados del surrealismo, quizás sus aspiraciones tan generales, su *intrusión* en muchos aspectos culturales, políticos y del ser humano en el marco del capitalismo, hacían que sus definiciones fueran en todos los casos imperfectas, solamente entendibles a una reducida élite cultural mexicana compuesta por diplomáticos, escritores y artistas plásticos. Fabienne Bradu resume esta situación: “El surrealismo fue uno de los momentos más brillantes de las búsquedas que conmovieron al siglo. Pero en 1938, en México, el surrealismo era, salvo para unos cuantos, una nebulosa difícil de descifrar en sus múltiples ramificaciones[...]”⁴⁶, esta situación en buena parte se debe a la multiplicidad de movimientos, tendencias y corrientes que están en el medio europeo y aunque había mexicanos cosmopolitas (como por ejemplo Alfonso Reyes y José Vasconcelos), la élite intelectual estaba todavía en un periodo de conformación y el país se encontraba en un profundo proceso de introspección, de reencontrar valores artísticos, estéticos en la identidad indígena y mestiza, así que la incompreensión acerca del surrealismo era de esperarse, en un escenario que estaba incierto con respecto a las definiciones de lo que debía de ser el arte, también en esta lógica es importante enfatizar que los surrealistas europeos no necesariamente indicaron cuáles eran los rasgos en lo pictórico de lo surreal, en este sentido John G. Frey propone algunas características, en cuanto a la pintura:

Los primeros experimentos del Surrealismo en el campo plástico están representados por pinturas que reproducen imágenes oníricas, collages y objetos surrealistas. En las imágenes de los sueños (los ejemplos típicos se encuentran en las obras de Yves Tanguy) como en las narrativas de sueños mencionadas anteriormente, se hacía un esfuerzo para evitar la estilización.⁴⁷

El viaje de Breton y quizás el capítulo más relevante del surrealismo mexicano de la década de los años 30, se cierra con la redacción y publicación del *Manifiesto por un Arte Revolucionario Independiente*, que fue escrito por León Trostky y André Breton, pero fue sólo firmado por el escritor francés y Diego Rivera a insistencia del líder ruso⁴⁸. El documento fue publicado tanto en Francia como en México y su

⁴⁶ Fabienne Bradu, *André Breton en México*, (México: Fondo de Cultura Económica, 2013), 9, <https://es.scribd.com/read/482623626/Andre-Breton-en-Mexico>. (Fecha de consulta: 21 de marzo de 2023).

⁴⁷ John G. Frey, “From Dada to Surrealism”, *Parnassus* Vol. 8: no. 7 (1936): 14, <https://doi.org/10.1080/15436314.1936.11466615>. [Traducción propia]. (Fecha de consulta: 07 de abril de 2023).

⁴⁸ Cfr. Horacio Tarcus, “Introducción. Vicisitudes del Manifiesto por un Arte Revolucionario Independiente”, en *Manifiesto por un Arte Revolucionario Independiente*, André Breton, León Trotsky y Diego Rivera (autores) (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019), 28,

contenido no hace alguna alusión a la nación mexicana, pero sí fue publicado en la revista *Clave. Tribuna Marxista*, el primer número apareció en octubre de 1938 bajo la dirección de José Ferrel y la mayoría de sus colaboradores (incluido Diego Rivera), eran miembros de la Liga Comunista Internacionalista, grupo mexicano con clara orientación trotskista⁴⁹, es decir, miembros del ambiente cultural o artístico de México no había en esta publicación, pero sí existía la pretensión de que el arte mexicano se sumará al movimiento internacional propuesto. En el número uno de la revista, en las páginas 22 a la 27 aparece el *Manifiesto* fechado el 25 de julio de 1938⁵⁰. Es importante, para delinear la tendencia del arte que le interesaba a Breton (y no necesariamente a los surrealistas) en ese momento, mostrar el siguiente párrafo del *Manifiesto*:

Estimamos que en nuestra época la tarea suprema del arte es participar consciente y activamente en la preparación de la revolución. Con todo, el artista no puede ponerse al servicio de la lucha emancipadora a menos que esté imbuido subjetivamente en su contenido social e individual y a menos que ya haya transmitido a sus nervios el sentido y el drama de aquella y busque libremente dar una encarnación artística a su propio mundo interior.⁵¹

La idea *del arte por el arte* quedaría a un lado y ahora tendría que servir a la causa de una revolución que se debatía entre el alineamiento con Moscú u optar por una de las diversas tendencias marxistas existentes, en el marco de la confrontación contra el ascenso del fascismo en prácticamente toda Europa. Al revisar todo el *Manifiesto* se observan los postulados clásicos del marxismo, el lenguaje y proclamas que ya eran conocidas, pero lo más relevante fue el anuncio de una nueva federación: “El arte revolucionario independiente debe aunarse para luchar contra las persecuciones reaccionarias y proclamar a viva voz su derecho a la existencia. Una reunión como esa es el objetivo de la *Federación Internacional del Arte Revolucionario Independiente* (FIARI), cuya creación consideramos indispensable”⁵². Esta federación tendría una vida muy corta, en primer lugar por la ruptura Trotsky-Rivera; el inicio de la Segunda Guerra Mundial; la muerte de Trotsky y en el caso

<https://es.scribd.com/read/437025932/Manifiesto-por-un-arte-revolucionario-independiente>. (Fecha de consulta: 04 de abril de 2023).

⁴⁹ Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CEDICI), *Clave. Índice de Títulos* (Buenos Aires: CEDICI, 2019), <https://americalee.cedinci.org/portfolio-items/clave/>. (Fecha de consulta: 07 de junio de 2023).

⁵⁰ Véase: André Breton y Diego Rivera, “Por un arte Revolucionario”, *Clave. Tribuna Marxista* no. 1 (octubre 1938): 22-27, <https://americalee.cedinci.org/wp-content/uploads/2016/12/Clave-1a-%c3%89poca-No.-1.pdf>. (Fecha de consulta: 04 de abril de 2023).

⁵¹ André Breton y Diego Rivera, “Por un Arte Revolucionario”, 25-26.

⁵² André Breton y Diego Rivera, “Por un Arte Revolucionario”, 27.

del surrealismo, la negación de muchos artistas de alinearse al marxismo en cualquiera de sus versiones. Nuevamente, las contradicciones e imposturas especialmente de Breton en cuanto a su objetivo de integrar al surrealismo a la lucha comunista harían que el movimiento se desarticulara en Europa.

Como testimonio de su viaje por la república mexicana André Breton publicó el artículo *Souvenir du Mexique*⁵³, en la revista *Minotaure*, números 12 y 13 donde escribe sobre sus visitas al interior del país; su estancia en la Ciudad de México; también de su relación con Rivera; y su encuentro con Trotsky. Es importante señalar que el escrito está acompañado de 26 fotos tomadas por Manuel Álvarez Bravo y Frizz Bach, las temáticas están alineadas como ya se mencionó en páginas anteriores, al primitivismo, por ejemplo se pueden observar fotografías de flora local (como el maguey); ambientes rurales; el cadáver de un manifestante de Tehuantepec; y obras de Rivera; entre otros temas, por otra parte, en el documento hace mención de sus amigos poetas y artistas con los que compartió días en México: Calos Pellicer; Xavier Villaurrutia; Rodolfo Usigli; Adolfo Best-Maugard; Agustín Lazo y Roberto Montenegro⁵⁴. El texto en general relata peculiaridades del país y como estas se identifican con el surrealismo, de un modo grandilocuente y poético, propio del estilo de Breton y con ese texto cierra su capítulo con México.

Es importante señalar el caso de Agustín Lazo, quien fuera de los primeros mexicanos en apropiarse del surrealismo en sus obras, aunque si bien no son de tipo onírico, pero sí con una fuerte tendencia hacia lo simbólico, lo absurdo o con una representación del mundo alejada de la realidad figurativa, un ejemplo de ello es la obra *Pietá* realizada en el año de 1937 (véase figura 5), que consiste en dos caballos de colores irreales, que tienen de fondo una tormenta oscura o simplemente la noche y miran con atención un objeto o persona que está fuera de la escena. Esta representación se ha interpretado a que puede hacer alusión a la vida familiar del pintor vinculada a la crianza de equinos, también la obra puede ser considerada por su misterio y contexto indeterminado propia del surrealismo. Cabe señalar que, “Lazo fue el único artista mexicano que estableció una conexión directa con el movimiento surrealista europeo en los veinte”⁵⁵.

⁵³ Cfr. André Breton, “Souvenir du Mexique”, 31-50.

⁵⁴ Cfr. André Breton, “Souvenir du Mexique”, 41.

⁵⁵ Colección Blaisten, *Agustín Lazo. Pietá*, (México: Fundación Andrés Blaisten, s/f), <https://museoblaisten.com/Obra/2109/Pieta#:~:text=De%20hecho%2C%20Lazo%20fue%20el%20%20C3%BAnico%20artista%20mexicano,cortina%20de%20terciopelo%2C%20como%20la%20de%20un%20teatro>. (Fecha de consulta: 07 de junio de 2023).

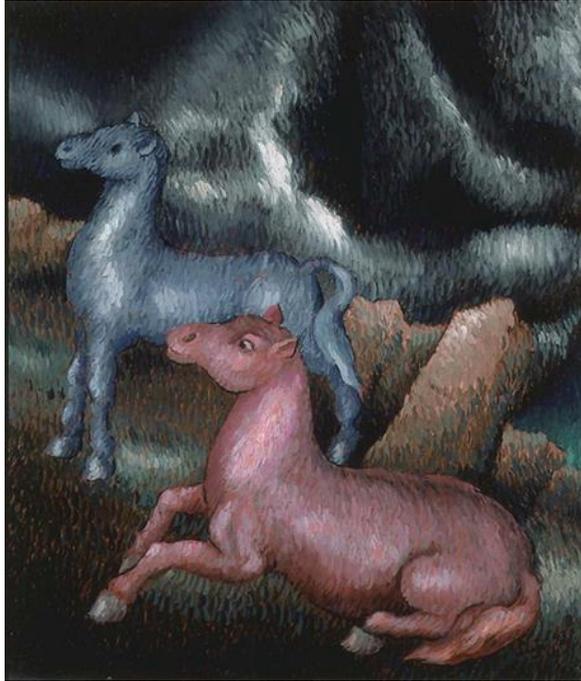


Figura 5. Agustín Lazo. *Pietà*. 1937. Óleo sobre lienzo, 47.5 x 40.5 cm. Colección Blaisten, Ciudad de México.⁵⁶

3. Surrealismo a la mexicana

Breton al regresar a Francia fundó el boletín de la FIARI que llevó por nombre *Clé Bulletin Mensuel De La F.I.A.R.I.*, su primer número apareció en enero de 1939, con él en la dirección editorial junto con Benjamin Péret y Maurice Nadeau⁵⁷, la revista publicó sólo dos ejemplares, el inicio de la guerra y las pocas suscripciones contribuirían a la desaparición de esta publicación. Pareciera que el escenario bélico

⁵⁶ Los datos de la figura 5 se obtuvieron de: Colección Blaisten, *Agustín Lazo. Pietá*, (México: Fundación Andrés Blaisten, s/f), <https://museoblaisten.com/Obra/2109/Pieta#:~:text=De%20hecho%2C%20Lazo%20fue%20el%20%C3%BAnico%20artista%20mexicano.cortina%20de%20terciopelo%2C%20como%20la%20de%20un%20teatro.> (Fecha de consulta: 07 de junio de 2023).

⁵⁷ Véase: *Clé Bulletin Mensuel De La F.I.A.R.I.*, no. 1 (janvier 1939), <https://www.andrebretton.fr/work/56600101001820>. (Fecha de consulta: 04 de abril de 2023).

en Europa influyó en la poca difusión de la FIARI y de todos los movimientos artísticos, que se caracterizaban tanto por su rápida aparición como desaparición. Ya con la guerra en pleno en el continente europeo, México fue el espacio ideal para la continuidad del movimiento surrealista, pero sin el marcaje marxista, esta continuidad sería en buena medida producto de la migración de diversos artistas como lo son Remedios Varo, Benjamin Perét, Wolfgang Paalen, Luis Buñuel, Leonora Carrington, César Moro y Alice Rahon. Muchos de ellos acentuaron las tendencias esotéricas, herméticas y místicas y con el fin de la década de los años 30, se cierra un periodo de formación del surrealismo mexicano, pero surge otro ciclo que puede ser considerado de consolidación y que se prolongará hasta principios de los años sesenta. Este periodo comenzó con la Exposición Internacional del Surrealismo, que se realizó en el año de 1940 en la Galería de Arte Mexicano, que se ubicaba en la colonia Juárez de la Ciudad de México, propiedad de Inés Amor, también es de resaltar que los organizadores son los artistas emigrados al país:

El poeta peruano César Moro se encontraba ya en México y junto con Paalen se dedicaron a organizar la Exposición Internacional de Surrealismo en la Galería de Arte Mexicano. Con el apoyo de Inés Amor, fundadora de la galería, y de Breton a distancia, se concibió un proyecto organizado en dos secciones dedicadas principalmente a la pintura y la fotografía: la sección internacional incluía a los artistas europeos –cuyas obras había traído Paalen consigo desde París– y a los amigos cercanos de Breton: Frida Kahlo, Diego Rivera y Manuel Álvarez Bravo. La sección nacional estaba conformada por artistas del grupo de los Contemporáneos como Agustín Lazo, Carlos Mérida y Manuel Rodríguez Lozano.⁵⁸

A punto de terminar la década de los 30 y con el advenimiento de diversos inmigrantes a México como resultado de la derrota de la República Española y el inicio de la Segunda Guerra Mundial, el surrealismo mexicano intentará superar las contradicciones que persistían en el diálogo intelectual y se convertirá en uno de los epicentros internacionales del movimiento surrealista⁵⁹. Ahora sí, se podrían apreciar obras con rasgos menos primitivistas y más apegados a este ideal de pinturas que rayan en lo irracional, en lo colorido, el misterio de significados y símbolos, pero además con una profundidad en la búsqueda del ser y de la idea de originalidad a partir de una mimesis del yo interno. Es este sentido, de los primeros en hacer este

⁵⁸ Museo del Palacio de las Bellas Artes, *La Exposición Internacional de Surrealismo en México*, (México: Museo del Palacio de las Bellas Artes, 2023), párr. 1, <http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/surrealismoendialogo-laexposicion/>. (Fecha de consulta: 17 de mayo de 2023).

⁵⁹ Véase Alexxa Gotthardt, *When Mexico Became a Surrealist Mecca*, (Artsy, 25 June 2019), <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-mexico-surrealist-mecca>. (Fecha de consulta: 07 de junio de 2023).

tipo de obras eminentemente surrealistas será el austriaco Wolfgang Paalen, quien dará una vitalidad relevante al arte mexicano y que giró hacia la pintura fantástica e irreal. Se puede decir que con la presencia de estos artistas se cierra una etapa de proto-surrealismo, pero se abrirá una época de plenitud de esta corriente. Una de estas obras surrealistas es *Combate de los príncipes saturninos III*, pintura de colores vivos, con personajes amorfos flotando en el aire, blandiendo armas afiladas y sin atributos en la composición que puedan aclarar un camino de interpretación, hacen de esta obra un símbolo por demás relevante del surrealismo pleno mexicano de fines de los años 30 (véase figura 6).



Figura 6. Wolfgang Paalen. *Combate de los príncipes saturninos III*. 1939. Oleo sobre lienzo, 100 x 73 cm. Gallery Wendi Norris, San Francisco.⁶⁰

⁶⁰ Los datos de la figura 6 se obtuvieron de: Gallery Wendi Norris, *Wolfgang Paalen*, (San Francisco: Gallery Wendi Norris 2023), <https://www.gallerywendinorris.com/artists-collection/wolfgang-paalen>. (Fecha de consulta: 07 de junio de 2023).

El surrealismo mexicano que empezaría a fines de los años treinta en realidad es producto de las migraciones y presencia de extranjeros y no realmente de mexicanos, como fue el caso de Agustín Lazo, María Izquierdo o Frida Kahlo, pero se puede observar que desde los años veinte, México se encontraba en la lucha por construir una nueva nación y dar con ello estabilidad política y económica a la sociedad después de casi dos décadas de guerra civil. El arte mexicano representado en el muralismo era la vanguardia de una estética nacionalista alejada del aburguesamiento decimonónico, pero este arte no era suficiente para un país con un bagaje cultural que se debatía entre el pasado milenario y exótico, que estaba de manera siempre en contradicción con un México que recibía influencia del exterior. La ventaja que tuvo el surrealismo fue la figura de André Breton y la serie de publicaciones que él y sus seguidores europeos realizaron, estos dos elementos ayudaron a difundir sus principales postulados y aspiraciones artísticas, lo que permitió que hubiera una línea relativamente clara en cuanto a contenidos:

Desde la mirada de André Breton, puede afirmarse que, en cierta manera, en las formas de expresión y de vida del pueblo mexicano ya están implícitas, aunque de manera inconsciente, las expresiones surrealistas, en la propia manera de ser del mexicano, en sus rituales y en sus creencias. Ejemplos de esto serían, entre otros, el animismo de los dioses prehispánicos intuidos en los elementos de la naturaleza: lluvia, viento, ríos, bosques, animales, plantas, montes, selvas, y demás accidentes geográficos o los ritos a los que acude constantemente, el pueblo para remediar sus sufrimientos en busca de algún milagro, o el gusto por la magia, la hechicería y las fuerzas ocultas a los que recurre en sus momentos de dificultad.⁶¹

Bajo esta lógica, ¿México era un espacio propicio para el surrealismo? Sí, lo era, a pesar de sus contradicciones e indefiniciones de los círculos culturales, había un ambiente que invitaba a la creatividad y como en otros momentos históricos, los elementos extranjeros o fuera de la cultura mexicana fueron asimilados, dando un crisol *sui generis*, de obra artística que tuvo continuidad durante casi treinta años más.

Conclusiones

El surrealismo es un intento por superar las vanguardias que existían en los veinte en Europa y que se debatían entre la exaltación del arte por sí mismo, pero por otra parte, preetendía criticar al modernismo y academicismo que aún predominaban.

⁶¹ Eduardo De La Fuente, *Surrealistas en México. Breve Acercamiento Psicológico desde su Vida y Obra* (Calí: Red Iberoamericana de Pedagogía, 2021), 17, <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/view/1/1/2>. (Fecha de consulta: 12 de junio de 2023).

Para lograr esto, los surrealistas se apoyaron en los postulados propuestos por Sigmund Freud en su teoría psicoanalítica y en la teoría marxista, paradójicamente, conforme fue avanzado en el tiempo, este movimiento artístico, se volvió más ambiguo e incorporó temas de índole metafísico y que a todas luces no eran compatibles con las tendencias que su líder André Breton pretendía incorporar en su corpus temático. Según los surrealistas, el arte de una vez por todas cumpliría una función social transcendental a partir de la transformación del orden existente, de ahí que no fuera sólo un *movimiento*, sino toda una *revolución*.

México, en la segunda y tercera década del siglo XX, se encontraba en un proceso de autodefiniciones, la Revolución Mexicana había dejado una impronta nacionalista que necesitaba de un nuevo discurso cultural que pudiese dar coherencias tanto a las aspiraciones políticas y sociales de un país que pretendía insertarse en el mundo. El país contaba con la ventaja de tener en su cotidianidad los vestigios de las culturas originarias y que causaban curiosidad e interés en una Europa que estaba conmocionada por los horrores de la Gran Guerra, esto generó un ambiente propicio para que el surrealismo anidara en tierras mexicanas, si bien el muralismo era la tendencia predominante en las artes pictóricas, las ideas de Breton tuvieron presencia importante en la plástica mexicana, en buena medida por intervención de Diego Rivera, quien será la más figura artística más relevante de esa época y él pudo apreciar el alcance que la revolución surrealista podía tener. Esta influencia no fue suficiente para librar las contradicciones que existían en el seno ideológico del surrealismo y que efectivamente se acendrarán aún más al instalarse en México.

Agustín Lazo, para fines de los años 30, delineaba al surrealismo, pero lo hacía casi trece años después de la aparición del movimiento en Europa, en ese lapso el surrealismo puede considerarse como una vanguardia que no terminaba de asentarse en México, pareciera que era más un primitivismo estético que una corriente basada en lo onírico. Breton, estando en México, declaró que estaba en el país más surrealista, pero no lo es por su automatismo o sueños representados en el arte, sino por las reminiscencias indígenas que él pretende ver en el arte popular, en el supuesto misticismo de las culturas precolombinas y en las luchas sociales de corte comunista que debían de generarse por la contradicción de clases, todo esto se entremezclara de tal manera que es difícil realmente determinar hasta qué punto realmente el surrealismo europeo se insertó en el arte mexicano en un primer momento, pero para finales de los treinta el surrealismo de manera tardía logró asentarse en el país, pasaron un poco más de quince años en configurarse como un movimiento formal (ayudado por la ola migratoria de artistas europeos exiliados) y tener reconocimiento en los círculos culturales mexicanos. Una circunstancia favorable que tuvo el surrealismo fue que el ambiente cultural mexicano era sumamente reducido y acotado a la Ciudad de México, lo cual permitió una homogeneidad y rápida

difusión, para fines de la tercera década. Cabe señalar que esta élite cultural no era cercana a los principios comunistas estalinistas o de Trotsky.

Un tema pendiente para próximas investigaciones, además de abordar la continuidad del surrealismo mexicano de los años 40 a los 60, es la presencia de atributos pictóricos de tipo hermético y esotérico en las obras realizadas por los artistas identificados con el movimiento fundado por André Breton, esta línea de análisis puede aportar nuevos elementos para comprender las motivaciones e influencias en el proceso creativo surrealista.

Se agradece a la Colección Andrés Blaisten las facilidades para el uso de las imágenes de las obras: *Alegoría del trabajo* y *Pietá*.

Referencias

Fuentes primarias

- Breton, André y Diego Rivera. “Por un Arte Revolucionario”. *Clave. Tribuna Marxista* No. 1 (octubre 1938): 22-27. <https://americalee.cedinci.org/wp-content/uploads/2016/12/Clave-1a-%c3%89poca-No.-1.pdf>.
- Breton, André. “Souvenir du Mexique”. *Minotaure: Revue Artistique et Littéraire* Vol. 6: No. 12-13 (mai 1939): 31-50. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k15259811?rk=85837;2>.
- Clé *Bulletin Mensuel De La F.I.A.R.I.*, no. 1 (janvier 1939). <https://www.andrebreton.fr/work/56600101001820>.
- La Révolution, Surréaliste* no. 1 (01 decembre 1924), <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k15282871/f12.item#>.
- Lazo, Agustín. “Reseña sobre Actividades Sobrerrealistas. ¿Existe un Arte Sobrerrealista?” *Universidad de México: Mensual de la Cultura Popular. Cuadernos de Arte* No. 3 (marzo, 1938): 1-17. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a33eb7d1ed64f169d5cda?intPagina=72&tipo=pagina&palabras=sobrerrealismo&anio=1938&mes=03&dia=01>.
- Valle, Rafael Heliodoro. “Diálogo con André Breton”. *Universidad. Mensual de Cultura Popular* Vol. V: No. 29 (junio 1938): 5-8. <https://hndm.iib.unam.mx/consulta/publicacion/visualizar/558a33ec7d1ed64f169d6d00?intPagina=8&tipo=pagina&palabras=Surrealismo&anio=1938&mes=06&dia=01>.

Fuentes secundarias

- Anzzolin, Kevin M. “Surrealist Association and Mexico’s Precariat in Roberto Wong’s Paris D.F”. *Journal of Surrealism and the Americas* Vol. 11: No. 1 (2020): 63-80. <https://jsa-asu.org/index.php/JSA/article/view/14>.
- Artaud, Antonin. *México y Viaje al País de los Tarahumaras*. México: Fondo de Cultura Económica, 1984.
- Art Institute of Chicago. *The Philosopher’s Conquest*. Chicago: Art Institute of Chicago, 2018. <https://www.artic.edu/artworks/30839/the-philosopher-s-conquest>.
- Barbosa, Araceli. “Wolfgang Paalem y su Visión Relativista de Integración del Arte Amerindio y Precolombino al Surrealismo”. *Panambí: Revista de Investigaciones Artísticas* No. 9 (2019): 33-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7407356>.

- Bradú, Fabienne. *André Breton en México*. México: Fondo de Cultura Económica, 2013. <https://es.scribd.com/read/482623626/Andre-Breton-en-Mexico>.
- Breton, André. “Las Transformaciones Modernas del Arte y del Surrealismo”, conferencia dictada el 13 de mayo de 1938 en la Ciudad de México, versión en español publicada por *Letras Libres* (noviembre 2015): 36-38. <https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/convivio-breton-esp.pdf>.
- _____. *Manifiestos del Surrealismo*. Buenos Aires: Editorial Argonauta, 2001.
- Brooklyn Museum. *Copalli*. Nueva York: Brooklyn Museum s/f. <https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/objects/467>.
- Caballero, Pilar. “El Espacio del Surrealismo: Prolegómenos a un Estudio de la Representación Espacial en el Surrealismo Tinerfeño y Mexicano”, en *Diálogos Ibéricos e Iberoamericanos. Actas del VI Congreso Internacional de ALEPH - Asociación de Jóvenes Investigadores de la Literatura Hispánica*. Lisboa: Asociación de Jóvenes Investigadores de la Literatura Hispánica y Centro de Estudos Comparatistas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2009: 209-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3605689>.
- Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas (CEDICI). *Clave. Índice de Títulos*. Buenos Aires: CEDICI, 2019. <https://americalee.cedinci.org/portfolio-items/clave/>.
- Colección Blaisten. *Agustín Lazo. Pietá*. México: Fundación Andrés Blaisten, s/f. <https://museoblaisten.com/Obra/2109/Pieta#:~:text=De%20hecho%2C%20Lazo%20fue%20el%20C3%BAnico%20artista%20mexicano,cortina%20de%20terciopelo%2C%20como%20la%20de%20un%20teatro>.
- _____. *María Izquierdo. Alegoría al Trabajo*. México: Fundación Andrés Blaisten, s/f. <https://museoblaisten.com/Obra/2044/Alegoria-del-trabajo>.
- Cuevas, Javier. “El Posicionamiento de Sigmund Freud ante el Surrealismo a través de la Correspondencia con André Breton”. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VII Historia del Arte* No. 1 (2013): 277-293. https://www.academia.edu/85772508/El_posicionamiento_de_Sigmund_Freud_ante_el_Surrealismo_a_trav%C3%A9s_de_la_correspondencia_con_Andr%C3%A9_Breton.
- De La Fuente, Eduardo. *Surrealistas en México. Breve Acercamiento Psicológico desde su Vida y Obra*. Calí: Red Iberoamericana de Pedagogía, 2021. <https://editorial.redipe.org/index.php/1/catalog/view/1/1/2>. e
- Ferrero, Inés. “México y el Surrealismo: La Dimensión Etnográfica”. *Revista Valenciana, Estudios de Filosofía y Letras* No. 12 (2013): 113-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5077731>.
- Frey, John G. “From Dada to Surrealism”. *Parnassus* Vol. 8: No. 7 (1936): 12-15. <https://doi.org/10.1080/15436314.1936.11466615>.

- Gallery Wendi Norris. *Wolfgang Paalen*. San Francisco: Gallery Wendi Norris, 2023. <https://www.gallerywendinorris.com/artists-collection/wolfgang-paalen>.
- Garduño, Carlos A. “Antonin Artaud en México. Lucha por la Hegemonía Cultural, entre la Razón y la Locura”. *En-claves del Pensamiento* Vol. 14: No. 28 (2020): 110-139. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i28.367>.
- Gay, Peter. *Modernidad. La Atracción de la Herejía de Baudelaire a Beckett*. Barcelona: Paidós, 2007.
- González, Luis. *Historia de la Revolución Mexicana. 1934-1940. Los Días del Presidente Cárdenas*. México: El Colegio de México, 2005.
- Gotthardt, Alexxa. *When Mexico Became a Surrealist Mecca*. Artsy (25 June 2019). <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-mexico-surrealist-mecca>.
- Johnson, Danielle M. “Exhibition Review: ‘I Paint My Reality: Surrealism in Latin America’ ”. *Journal of Surrealism and the Americas* Vol: 11: No. 2 (2020): 198-204. <https://jsa-asu.org/index.php/JSA/article/view/35/28>.
- Klingsöhr-Leroy, Cathrin. “A New Declaration the Rights of Man”, in *Modern Art. 1820-2000 Impressionism to Today*, Hans Wernes (ed). Berlín: Taschen, 2016, 337-353.
- Kurz, Andreas. “La Importancia de la Filosofía y de la Cultura Alemanas en la Revista Contemporáneos”. *Literatura Mexicana* Vol. 19: No. 1 (2008): 75-108. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3160810>.
- Martínez, José Luis. “El Momento Literario de los Contemporáneos”. *Letras Libres* (marzo 2002): 60-62. https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/pdf_art_6242_5865.pdf.
- Monge, Carlos Francisco. “Entornos del Surrealismo en Xavier Villaurrutia: la Poesía y el Ensayo”. *Anales de Literatura Hispanoamericana* No. 18 (1989): 79-97. <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/view/ALHI8989110079A>.
- Moreno, Jaime. “André Breton: el Lugar y la Fórmula”. *Letras Libres* (noviembre 2015): 34-35. <https://letraslibres.com/wp-content/uploads/2016/05/convivio-morenovill-esp.pdf>.
- _____. *Frida en París, 1939*. Madrid: Turner, Secretaría de Cultura, INBAL, 2021.
- Museo del Palacio de las Bellas Artes. *La Exposición Internacional de Surrealismo en México*. México: Museo del Palacio de las Bellas Artes, 2023. <http://museopalaciodebellasartes.gob.mx/surrealismoendialogo-laexposicion/>.
- Reverte, Concepción. “Los ‘Contemporáneos’: Vanguardia Poética Mexicana”. *RILCE: Revista de Filología Hispánica* Vol. 2: No. 2 (1986): 259-276. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/3187/1/5.%20LOS%20CONTEMPOR%C3%81NEOS%2c%20VANGUARDIA%20PO%c3%89TICA%20MEXICANA%2c%20CONCEPCI%3%93N%20REVERTE%20VERNAL.pdf>.
- Roberts, Dona. *Surrealismo*. Madrid: Edimat Libros, 2005.

- Schneider, Luis Mario. *México y el Surrealismo (1925-1950)*. México: Arte y Libros, 1978.
- Segoviano, Carlos. “Giorgio de Chirico, the First Surrealist in Mexico?” *Journal of Surrealism and the Americas* 11, No. 2 (2020): 178-179. <https://jsa-asu.org/index.php/JSA/article/view/18/27>.
- Tarcus, Horacio. “Introducción. Vicisitudes del Manifiesto por un Arte Revolucionario Independiente”, en *Manifiesto por un Arte Revolucionario Independiente*, André Breton, León Trotsky y Diego Rivera (autores). Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2019, 17- 41. <https://es.scribd.com/read/437025932/Manifiesto-por-un-arte-revolucionario-independiente>.
- Thiollent, Michel Jean-Marie. “Antonin Artaud e a Expressão de uma Subjetividade Dissidente”. *Revista Pedagógica* Vol. 18: No. 39 (set-dez 2016), 93-110. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3617>.
- Tzara, Tristan. “Manifiesto Dadá”, en *Siete Manifiestos Dadá*, Jean Jacques Panvert (ed.) Katarsis s/f, 6-18. https://ia800204.us.archive.org/11/items/ruidolibrebibliografia/Tzara_siete-manifiestos-dada.pdf.
- Vázquez, Manuel Ángel. “Vanguardias Artísticas y Vanguardias Cinematográficas”. *Comunicación: Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales* No. 1 (2002): 11-20. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/11756/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Walton, John K. “La Clase Media en la Gran Bretaña Victoriana: Identidad, Poder y Cultura, 1837-1901.” *Historia Contemporánea* No. 23 (2001): 423-443. <http://hdl.handle.net/10810/37901>.
- Xepoleas, Lynda May. “Subversive Beauty: Reassessing the Surreal in 1930s American Vogue”. *Journal of Surrealism and the Americas* Vol. 13: no. 2 (2022): 174-193. <https://jsa-asu.org/index.php/JSA/article/view/12/47>.

Arribo hacia una definición del proceso creativo en Enrique Pichon-Rivière

Arrival towards a definition of the creative process in Enrique Pichon-Rivière

Autor

Francisco Rodolfo Fierro

 <https://orcid.org/0000-0003-2453-9433>

 fran.f17@hotmail.com

Becario de SeCyT-UNC, Doctorando en Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, bajo la tesis de investigación "El proceso creativo como objeto de estudio en la Psicología Argentina (1965-1995). Relecturas desde las Epistemologías del Sur".

Resumen

El presente artículo es una aproximación a los primeros resultados de investigación de una tesis doctoral enfocada en la reconstrucción teórica de autores de la psicología argentina que han contribuido al estudio del proceso creativo en el período de 1965-1995, desde una relectura de las Epistemologías del Sur. En esta primera aproximación, se indaga en la perspectiva teórica del psiquiatra, psicoanalista y psicólogo social, Enrique Pichon-Rivière, con el fin de arribar a conclusiones en torno a la construcción teórica que el mismo realiza alrededor del concepto de proceso creador. A través de la metodología de revisión bibliográfica de un estudio teórico clásico y del análisis crítico de las Epistemologías del Sur, se elaboran las principales formulaciones del autor al respecto del objeto de estudio, poniéndolo en contraste con la construcción teórica alrededor del mismo concepto en la misma época y en diferentes países, comprendiendo que fue construido como un objeto imposible y ausente en la comunidad científica de los saberes psi. La amplia producción en torno al concepto que Pichon-Rivière realizó, en contraste con la invisibilización que tal profundización generó, abre reflexivas discusiones sobre el amplio trabajo y originalidad del autor, el lugar del arte en la ciencia, y el lugar de los autores latinoamericanos en el mundo durante la modernidad y la actualidad.

Palabras clave:

Arte; Creatividad; Epistemología; Pichon-Rivière; Psicoanálisis; Psicología

Abstract

This article is an approach to the first research results of a doctoral thesis focused on the theoretical reconstruction of Argentine psychology authors who have contributed to the study of the creative process in the period of 1965-1995, based on a rereading of the Epistemologies of the South. In this first approximation, the theoretical perspective of the psychiatrist, psychoanalyst and social psychologist, Enrique Pichon-Rivière is investigated, in order to reach conclusions about the theoretical construction that he proposed around the concept of creative process. Using the methodology of bibliographic review of a classical theoretical study and critical analysis of the Epistemologies of the South, the author's main formulations regarding the object of study are elaborated, contrasting it with the theoretical construction around the same concept in the same time and in different countries, understanding that it was built as an impossible object and absent in the scientific community of psy knowledges. The production around the concept that Pichon-Rivière proposed, in contrast to the invisibility that such deepening generated, ignites thoughtful discussions about the extensive work and originality of the author, the place of art in science, and the place of Latin American authors in during the modernity and today's world.

Keywords:

Art; Creativity; Epistemology; Pichon-Rivière; Psychoanalysis; Psychology

Introducción

El presente trabajo de investigación tiene por objetivo indagar en las construcciones teóricas del psiquiatra, psicoanalista y psicólogo social Enrique Pichon-Rivière, en torno al concepto de *proceso creativo*. Lo trabajado es el resultado de la primera aproximación realizada en una investigación doctoral en la cual se reconstruye la teoría de autores de la psicología argentina con el fin de arribar a la conceptualización realizada en torno al proceso creativo, a partir de una relectura desde las Epistemologías del Sur.

Desde un enfoque epistemológico, se tendrán en cuenta las convergencias de saberes que posibilitaron al autor arribar a una concepción del proceso creativo. Se trabajará, en primera instancia, un abordaje sobre las visiones de éste como objeto de estudio imperantes en el ámbito de los *saberes psi*; y, en segunda instancia, se complementará con la profundización de un concepto clave en la perspectiva teórica de este autor que es *lo creativo*, por medio de una revisión bibliográfica que se focaliza en todas sus obras publicadas en su etapa psicoanalítica y de la psicología social con el fin de arribar a una definición de este.

Si bien pueden entenderse como claves o principales muchos escritos del autor a la hora de entender un concepto tan amplio como el del proceso creativo, aquí se tendrán en consideración aquellos en los cuales él mismo ha logrado arribar a una definición. Tanto sus escritos referenciados en el libro *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*¹, como aquellas definiciones profundizadas

¹ Enrique Pichon-Rivière. Picasso y el inconsciente. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1944).

--- Lo siniestro en la vida y en la obra del Conde de Lautréamont. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1947)

--- Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1955).

--- El objetivo estético. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1963).

--- El proceso creador. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1966).

--- Aportaciones a la didáctica de la psicología social. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972)

--- Comentarios sobre la película les images de la folie. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976a)

--- A cien años de la muerte de Lautréamont. Los Cantos de Maldoror. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976b).

en el diálogo con Zito Lema² que fue finalmente publicado en el libro *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*, permiten un acercamiento hacia la comprensión del fenómeno del proceso creativo como también del arte en general y la actividad artística en particular.

Se tendrá en cuenta de manera situacional, para la elaboración de una concepción de proceso creativo, la introducción histórica de Fabris³, quien permite entender la misma a través de una diferenciación de etapas, las cuales obedecen a los dos últimos periodos de existencia del autor. En tal sentido, debe anticiparse que el abordaje de tales etapas es esquemático y sirve de guía situacional de cada uno de los escritos aquí referenciados.

De acuerdo con Fabris⁴, Pichon-Rivière atraviesa tres etapas en su formación profesional, las cuales son momentos de su vida que le permitieron inaugurar diversos pensamientos que luego posibilitarían la creación de su perspectiva teórica. Estas tres etapas son: 1) la etapa psiquiátrica; 2) la etapa psicoanalítica; 3) la etapa de la psicología y psiquiatría social.

Las últimas dos etapas permiten comprender un giro epistemológico en Pichon-Rivière que abrió las puertas hacia la convergencia de otros saberes, posibilitando la irrupción del concepto de proceso creativo, el cual recorre, a partir del giro entre la etapa psiquiátrica y la etapa psicoanalítica, toda su obra teórica y se vuelve parte de la columna vertebral de su perspectiva teórica.

De acuerdo con Fabris⁵, durante el proceso de la segunda etapa, 1946 a 1948, se produce una masiva elaboración teórica por medio de artículos, teorías desarrolladas por él mismo (como la teoría de la enfermedad única), y conceptualizaciones desarrolladas en profundidad como será el proceso creador y su relación con lo siniestro y lo maravilloso debido a su incursión en uno de los poetas que más le llamó el interés: Isidoro Ducasse, o mejor conocido como el *Conde de Lautréamont*⁶.

--- Prólogo a Caminos, de Sergio Enquín. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976c)

--- *Psicoanálisis del conde de Lautréamont*. Editorial Argonauta. Biblioteca de Psicoanálisis. (Buenos Aires, Argentina, 1992)

² Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

³ Fernando Fabris. Pichon-Rivière, irrupción y génesis de un pensamiento. *Revista Intersubjetivo de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud*, 1(10), (2009): 11-28.

⁴ Fernando Fabris. *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos: génesis e irrupción de un pensamiento nuevo*. (Buenos Aires: Editorial Polemos, 2007). 37-44.

⁵ --- Pichon-Rivière, irrupción y génesis de un pensamiento. *Revista Intersubjetivo de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud*, 1(10), (2009): 11-28.

⁶ Enrique Pichon-Rivière. "Lo siniestro en la vida y en la obra del Conde de Lautréamont". En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1947)

Es a partir de su incursión en el arte de este poeta, como así también su interés por un pintor como lo es Pablo Picasso⁷ y un cineasta como lo es Charles Chaplin⁸ que se abre paso hacia la comprensión del proceso creativo.

Son los inicios de la tercera etapa de su producción teórica y práctica donde Pichon-Rivière construyó un abordaje más profundo en torno al proceso creador. En este sentido, de acuerdo con Fabris⁹, desde 1956 hasta 1977, Pichon-Rivière se empapó con nuevas teorías, principalmente con el llamado psicoanálisis antropológico-social representado por Bermann, y se mostró directamente transformado por el contexto sociopolítico de Argentina: la confrontación social entre la clase obrera y los sectores medios y altos. Es, entonces, a consecuencia de ello, que comienza a erigirse la creación de lo que conocemos como la teoría de Pichon-Rivière y de su nuevo esquema conceptual, de los cuales pueden verse sus inicios en *Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura*¹⁰ y en la *Teoría del vínculo*¹¹. Esta última se configuró como uno de sus planteos teórico-epistémicos más relevantes para comprender la estructura total de su perspectiva teórica. De acuerdo con Casetta¹², la teoría del vínculo fue un punto de convergencia que reunió: la teoría del campo de Lewin, la teoría de los roles de Mead, la medicina y la psiquiatría, el psicoanálisis de Freud y Klein, la teoría de la Gestalt, el arte y el posicionamiento marxista-leninista, y se amalgamaron en una dinámica dialéctica que permitió integrar toda la teoría pichoniana.

A partir de lo elaborado anteriormente, además, puede comprenderse, a su vez, al proceso creador artístico como un concepto que se estableció como pionero en la producción de sus giros epistemológicos más relevantes, juntamente con la importancia que revistió la teoría y el concepto de vínculo.

⁷ --- Picasso y el inconsciente. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1944).

⁸ Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

⁹ Fernando Fabris. Pichon-Rivière, irrupción y génesis de un pensamiento. *Revista Intersubjetivo de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud*, 1(10), (2009): 11-28.

¹⁰ Enrique Pichon-Rivière Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1955).

¹¹ --- *Teoría del vínculo*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1957).

¹² Germán Casetta. La teoría del vínculo como convergencia de saberes en E. Pichon-Rivière. *Poiésis*, (23), 2012.

Metodología

De acuerdo con la categorización realizada por Montero y León¹³, la metodología abordada en este trabajo obedece a un estudio teórico clásico. Entendiéndose teórico como “todo aquel que presenta avances teóricos, estudios de revisión, actualización, comparación y análisis crítico de teorías o modelos en un determinado campo”¹⁴ y clásico ya que no se utilizan estadísticos para la revisión y fundamentación de ideas.

El objetivo fundamental de este tipo de estudios es identificar el nivel de conocimiento de un tema, lo investigado hasta el momento, proporcionar información amplia de una problemática, sugerir temas de investigación y dar indicio sobre los aspectos que aún permanecen ocultos¹⁵.

Para arribar a resultados y recolectar la información, se realiza una revisión bibliográfica en las obras y autor seleccionado, a partir de identificar las definiciones, referencias, relaciones, en torno al proceso creador como concepto. A diferencia de otros tipos de estudios, en tanto sistematización de los datos se entiende, “no hay una organización establecida para los de revisión. Por tanto, cada autor/a tendrá que elaborar la suya propia”¹⁶. De esta manera, en el presente artículo se realiza una recolección de citas en las obras del autor seleccionado, para luego ser evidenciadas en su totalidad en torno a la temática y los objetivos de investigación, los cuales se enfocaron, en la presente, al arribo de una conceptualización y definición del proceso creativo del autor Enrique Pichon-Rivière.

Una vez recolectada la información, se realiza la transcripción de las diferentes conceptualizaciones y las obras teóricas en un texto coherente y organizado que permita reconstruir la teoría presentada por Enrique Pichon-Rivière, y, en particular, sus elaboraciones conceptuales sobre el proceso creativo.

El análisis que sigue es regido por la perspectiva de las *Epistemologías del Sur*¹⁷¹⁸. A partir de los objetivos de un estudio teórico clásico, el cual permite dar un indicio sobre aspectos o conceptos teóricos que aún permanecen ocultos y con el fin

¹³ Ignacio Montero & Orfelio León. Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, Vol . 7, No. 3, (2007): 847-862.

¹⁴ *Ibid.*, 849

¹⁵ Josep A. Guirao-Goris; Ángela Olmedo Salas, A; Esperanza Ferrer Ferrandis. El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1, (1). (2008): 1-25.

¹⁶ *Ibid.*, 15.

¹⁷ Boaventura de Sousa Santos. *Introducción: las epistemologías del sur. Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona (2011).

¹⁸ Helder Binimelis-Espinoza & Andrés Roldán Tonioni. Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. *Convergencia*, 24(75). (2017): 215-235.

de proporcionar una información más amplia sobre la elaboración de estos¹⁹, se aborda la relectura de las obras de Pichon-Rivière a partir del enfoque crítico de las Epistemologías del Sur, el cual permite realizar una profundización sobre aquellas construcciones teóricas o saberes que fueron escasamente estudiados o fueron producidos como ausentes científicamente. De esta manera, la emergencia de lo invisibilizado es puesto en vigencia y se lo piensa en el presente y futuro, lo que dentro de la perspectiva utilizada es llamada como la herramienta metodológica de *Sociología de las ausencias y las emergencias*. Esta posibilita que la elaboración teórica recogida sea analizada de manera crítica y reflexiva, con el fin de evaluar su importancia de tales elaboraciones para la sociedad en general. Abriendo y estimulando, a su vez, preguntas y problemáticas en torno a lo emergente y volverlo presente y visible.

De esta manera, y con el fin de comprender la relación establecida entre el objeto de estudio escogido por un autor y la comunidad científica en general, se realiza una contextualización de las redes epistémicas de la época en la cual el mismo fue construido, ya sea como ausente o como presente, evidenciando sus principales características y sus principales referentes. Ello posibilita comprender la emergencia del concepto como posible en un autor dentro de un contexto en particular, como lo es en este caso en Argentina y el mundo de la mitad del siglo XX, y formular preguntas problemáticas como son *¿De qué manera el proceso creativo artístico emerge en la comunidad científica de la mitad del siglo XX en el ámbito global y local? ¿Cuáles son las principales concepciones de este fenómeno por parte de Pichon-Rivière? ¿Qué importancia reviste, desde un enfoque crítico, indagar las obras de este autor en torno a la concepción del proceso creativo para la psicología en particular y la sociedad en general?*

Resultados

El proceso creativo producido como ausente

En el interior de la disciplina psicológica, el tratamiento de la creatividad o el proceso creativo se volvió una temática compleja. Remitiendo el concepto al área del arte, Gonzalez Rey²⁰ sostiene que existe un desencuentro constante entre la psicología y el arte, principalmente marcado por la separación ciencia y cultura y la

¹⁹ Josep A. Guirao-Goris; Ángela Olmedo Salas, A; Esperanza Ferrer Ferrandis. El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1, (1). (2008): 1-25.

²⁰ Fernando L. Gonzalez Rey. Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, (3), (2008): 140-159.

influencia del empirismo y el racionalismo en los comienzos del siglo XX. Siendo a mediados del mismo siglo que comienza a ser objeto de estudio para filósofos/as e investigadores/as en general. En segundo lugar, Cagliero y Chorolque²¹ plantean que el concepto creatividad está inmerso en una complejidad contradictoria que reúne la lucha por lograr la pertenencia del concepto al lenguaje del arte o de la ciencia y por la lucha establecida dentro de los campos productores de conocimiento.

De acuerdo con Rojas²², y en consonancia con lo expuesto por Gonzalez Rey²³, el tratamiento de la psicología al fenómeno del arte y la creación se efectuaron en dos vías: la estética por un lado y la creatividad como función psíquica por otro, más aliada a la idea de lo cognoscitivo y los procesos que de éste se desprenden: percepción, atención y memoria.

De acuerdo con Cagliero y Chorolque²⁴, a partir de 1950 en adelante, los estudios sobre la creatividad comenzaron a volverse clave en la comunidad científica, debido al interés, principalmente estadounidense, de formar científicos que fueran útiles en el proceso de industrialización e innovación tecnológica que se desarrollaba en el contexto social, político y económico mundial. Así es cómo, en la Asociación Americana de Psicología, en el año 1950 en Estados Unidos, Guildford realiza una exposición donde denuncia que los psicólogos han accedido de manera tímida al terreno de la creatividad y que, por tanto, fue un tema descuidado por los investigadores en general. Tal visión fue luego cuestionada en Argentina por Jesualdo²⁵, quien planteó que el objeto de estudio de la creatividad sí estaba siendo estudiado, pero la principal problemática era que se reducía exclusivamente a una intención capitalista, a miras de responder al proceso de industrialización. En tal punto, la conceptualización y la investigación sobre la creatividad, en esos momentos, estaban siendo dirigidas a comprender a la misma como una capacidad humana útil en tanto productividad.

Por otro lado, Marty²⁶ plantea que, a la par de los estudios industrialistas, la llamada revolución cognitiva trajo consigo el abordaje de los procesos mentales, sin

²¹ Nicolás D. Cagliero & Gustavo A. Chorolque. *Los caminos de la creación: investigación sobre los bloqueos creativos en los Artistas Plásticos*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicología. (Córdoba: Facultad de Psicología, UNC. 2011).

²² Jeannette A. Rojas El trabajo de creación: una creación que trabaja. Teorías implícitas elaboradas por creadores artísticos. *Actualidades en Psicología*, Vol. 18, No. 105; (2002): 68-79.

²³ Fernando L. Gonzalez Rey. Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, (3), (2008): 140-159.

²⁴ Nicolás D. Cagliero & Gustavo A. Chorolque. *Los caminos de la creación: investigación sobre los bloqueos creativos en los Artistas Plásticos*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicología. (Córdoba: Facultad de Psicología, UNC. 2011).

²⁵ *Ibid.*, 12.

²⁶ Gisèle Marty. Hacia la psicología del arte. *Psicothema*, 9(1), (1997): 57-68.

embargo el lugar dado a la imaginación o a la creatividad se reducía a operaciones del pensamiento a través de los cuales, por ejemplo, se pretendía rotar mentalmente una figura geométrica con tiempo cronometrado.

De esta manera, el proceso creativo se volvió un objeto de estudio para la psicología, volviéndose un campo de trabajo que permitió abordajes diferentes y contradictorios. Entre los principales referentes de la modernidad, la obra de Gardner, de Freud, de Vigouroux, de Vygotsky y, en Argentina, la obra de Ingenieros, se volvieron cánones en el estudio de la creatividad o el abordaje de la psicología del arte, siendo referentes para los posteriores autores. Sin embargo, la indagación sobre el abordaje de este fenómeno, aún sobre tales autores, es poco estudiada y, por lo tanto, ignorada²⁷. De acuerdo con esta autora, la psicología del arte se volvió un área de la disciplina que comenzó a ganar adeptos como críticos. Sin embargo, jamás logró consolidarse con totalidad. Pese a conformarse como un área dentro de los planes de estudios durante los principios de la institucionalización de la psicología, “lo cierto es que ha desaparecido por completo del campo de la psicología académica”²⁸ y un recorrido por la historia de la psicología muestra que las referencias a la creatividad se han producido como ausentes.

De esta manera, puede precisarse que las teorías *psicoanalíticas*, las *cognitivistas*, incluyendo también las *gestálticas*²⁹ como también la *histórica-cultural*³⁰, son reconocidas como las principales redes epistémicas que se ocuparon de desarrollar una relación entre el campo psi y las artes, a partir de sus abordajes sobre la creatividad y, también, los movimientos artísticos más relevantes de la modernidad.

En el ámbito global, no puede negarse que esas contribuciones fueron claves para la comprensión de la creatividad desde la visión de la psicología en general. Los aportes fueron, muchos de ellos, complementarios entre sí (por ejemplo, la cognitivista y la histórica cultural han logrado más acuerdos entre sí de cómo concebir al arte), mientras que, por otro lado, se daba una lucha de saberes sobre lo que se concebía por creatividad, proceso creativo o arte en general, tanto entre corrientes como en el interior de cada una de las escuelas o corrientes. De esa manera, el fenómeno del arte y sus acepciones particulares para la psicología como es la creatividad o proceso creativo, tuvieron un interés o un abordaje por la psicología en términos globales, al menos en el ámbito práctico y teórico, y no tanto en términos institucionales y académicos.

²⁷ Gisèle Marty. Hacia la psicología del arte. *Psicothema*, 9(1), (1997): 57-68.

²⁸ *Ibid.*, 57.

²⁹ María Cecilia Grassi. Psicología y arte en el circuito académico en la Argentina en los años cincuenta: articulaciones entre lo local y lo global. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(4). 1. (2022): 837-1863

³⁰ Fernando L. Gonzalez Rey. Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, (3), (2008): 140-159.

En el ámbito local, las investigaciones sobre la historia de la psicología argentina dejan por fuera todo tipo de abordaje del fenómeno, aun cuando se haya indagado igual o con más hincapié en la temática que en términos globales, y aun cuando las concepciones sean igual o mayormente innovadoras. De esta manera, puede precisarse, que tanto el objeto es el que se vuelve imposible como también las construcciones epistémicas del Sur, y no porque ellas fueran geográficamente del sur específicamente sino porque las construcciones elaboradas eran opuestas a la visión hegemónica planteadas por las reconocidas escuelas más cimentadas de manera global³¹.

La imposibilidad del objeto es una problemática que, tanto global como localmente, fue instaurada, pese a ser ampliamente investigada, durante el principio, mediados y finales del siglo XX. Esta imposibilidad se debía a la frontera marcada entre las disciplinas insertas en la trama psi y aquellas que se ubicaban alrededor de la red epistémica de las artes, las cuales se presentaban de manera defensiva frente a la psicologización de las artes, mientras que desde la trama psi se consideraba erróneo y anticientífico abordar el fenómeno. Esto sucedió, como remarca Gonzalez Rey³², debido a la producción de una barrera divisoria entre ciencia y cultura, separación a través de la cual la primera quedó confinada y restringida por el uso acrítico de instrumentos que nos permitan el estudio de lo “objetivo” y la segunda sólo se enfocara en el arte en general, quedando más a merced de los estudios estéticos o precisamente por todas aquellas teorías que desde la ciencia hegemónica positivista era considerada falsa, ilusoria o errónea.

Novo³³ plantea que esa separación marcada entre ciencia y arte es propia de la modernidad y se encuentra emparejada con los procesos de disección y fronterización, creación de binomios y categorías que podríamos complementar con lo propuesto por Quijano³⁴ sobre la colonialidad del poder y del saber. Durante siglos, ambas, ciencia y artes, habían transitado la historia de manera conjunta, pero, durante la modernidad, los senderos se dividieron y se ignoraron recíprocamente.

De este modo, la ciencia moderna, en su seducción por lo (...) lo cuantificable, “expulsa” fuera del mundo cuanto no es funcional a su método y sus objetivos: las emociones, el mundo de los sentidos, la ética y la estética. Mientras tanto, el arte sigue

³¹ Boaventura de Sousa Santos. *Introducción: las epistemologías del sur. Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona (2011).

³² Fernando L. Gonzalez Rey. *Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, (3), (2008): 140-159.

³³ María Novo. *Ciencia y arte: el abrazo necesario. Revista Papeles*, 107, (2009): 103-114.

³⁴ Aníbal Quijano. *¡Qué tal raza! Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, (1), (200): 192-200.

un camino que cada vez lo separa más de ella. Y así la humanidad va experimentando una pérdida del sentido de totalidad³⁵.

Ello fue instaurado por el modelo de racionalidad dominante tanto en términos globales como locales en la constitución de la trama psi como de las artes. El abordaje de un concepto como la creatividad o el proceso creativo es tímido y sigue constantemente los lineamientos de las corrientes o pioneros de estas, como en el caso de las teorías abordadas con anterioridad, las cuales remiten constantemente a abordajes de inicio de siglo. Y, aún más, todos aquellos intentos tímidos de ahondar en la complejidad de este fenómeno son considerados como a-científicos, salvo aquellos intentos de hacerlo por medio de metodologías cuantitativas y experimentales, acordes a la ciencia positivista.

En muchas ocasiones, el planteamiento de una relación entre arte y psicología se considera irrelevante para los objetivos de lo científico y no ocupa ningún interés incluso en términos de salud mental. Ello está emparejado con la lucha por la constitución de la psicología para el ejercicio de la psicoterapia, la cual es una disputa ocurrida desde mediados del siglo XX y que constituye una batalla desde dos frentes: la medicina por un lado y la psicología por el otro. Tal enfrentamiento, encuentra sus fundamentos, en muchas ocasiones, para desestimar la relevancia de una psicología que utilice los medios expresivos artísticos como método terapéutico o que revista importancia para el análisis y estudio del ser humano en su totalidad.

Desarrollo

El proceso creador como posibilidad en Enrique Pichon-Rivière

Frente a los aspectos situacionales y contextuales presentados, es menester afirmar que Pichon-Rivière se convirtió en uno de los autores que se ha involucrado de manera profunda en el fenómeno de lo artístico, presentando diversas teorías y construcciones reflexivas en torno al proceso creativo. Se puede constatar una riqueza conceptual que permitió a Pichon-Rivière dar una aproximación sobre lo que él entiende por proceso creador/creativo. Tanto sus escritos referenciados en el libro *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*³⁶, como aquellas

³⁵ María Novo. Ciencia y arte: el abrazo necesario. *Revista Papeles*, 107, (2009): 104.

³⁶ Enrique Pichon-Rivière. "Picasso y el inconsciente". En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1944).

definiciones profundizadas en el diálogo con Zito Lema³⁷ que fue finalmente publicado en el libro *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*, son la base teórica referencial que nos permite arribar a una definición desde este autor.

La definición más clara y precisa que Pichon-Rivière realiza sobre lo que entiende como proceso creativo se encuentra en la entrevista realizada por Zito Lema en sus últimos años de vida. En la misma, este último autor le reconoce que uno de sus más amplios campos de investigación fue el de la creación artística, y realiza la pregunta específica a partir de la cual podemos comenzar a deshilvanar luego: “¿cómo definiría una obra de arte, y cómo caracterizaría, básicamente, el mecanismo de su producción?”³⁸. Ante la misma, Pichon-Rivière plantea su respuesta en el mismo orden de la pregunta.

Define a la obra de arte como aquella “que nos crea la vivencia de lo estético, la vivencia de lo maravilloso, con ese sentimiento subyacente de angustia, de temor a lo siniestro y a la muerte. Y que, por ello mismo, sirve para recrear la vida”³⁹. Añade, a su vez, que el proceso a través del cual se llega al mismo es a partir de una *reconstrucción constante de objetos perdidos*. Profundicemos en estos aspectos a partir de las diferentes bibliografías consultadas.

-
- Lo siniestro en la vida y en la obra del Conde de Lautréamont. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1947)
 - Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1955).
 - El objetivo estético. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1963).
 - El proceso creador. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1966).
 - Aportaciones a la didáctica de la psicología social. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972)
 - Comentarios sobre la película les images de la folie. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976a)
 - A cien años de la muerte de Lautréamont. Los Cantos de Maldoror. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976b).
 - Prólogo a Caminos, de Sergio Enquín. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976c)
 - *Psicoanálisis del conde de Lautréamont*. Editorial Argonauta. Biblioteca de Psicoanálisis. (Buenos Aires, Argentina, 1992)

³⁷ Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

³⁸ *Ibid.*, 128.

³⁹ *Ibid.*, 128.

El objeto estético, de acuerdo con el autor⁴⁰, adquiere la forma de un objeto destruido y fragmentado en términos de fantasías inconscientes, debido a que se redescubre una situación infantil que sucede durante cualquier desarrollo de un niño ante la pérdida de los objetos inconscientes internos. Por obedecer al registro de lo inconsciente, es un objeto que está oculto y que sólo a partir de volverse un emergente (obra de arte), éste es redescubierto. Las fantasías inconscientes se han concretado, y, con ellas, también se reviven las vivencias ambivalentes de la primera infancia: amor-odio. El vínculo, de acuerdo con Pichon-Rivière⁴¹, es a partir de mecanismos psicológicos como la *identificación* (del *sujeto creador*, su *yo*, y el *objeto creado*) y la *proyección* (la proyección de las vivencias infantiles en el objeto creado), y se mantienen vigentes a partir de dos fantasías particulares: la *fantasía de destrucción* (odio) y la *fantasía de reparación*, contaminación y preservación (amor).

Cuando un analista se enfrenta al objeto estético emergente ya sea en un grupo operativo como en una situación de análisis individual, como ocurre principalmente en el caso del texto que se está trabajando, en el cual Pichon-Rivière hace algunos comentarios para el libro de *Di Segni, Hacia la pintura. Psicoanálisis aplicado al arte*⁴², quien fue su paciente durante un período de su vida, plantea el autor que se revitalizan los mismos mecanismos que operaron en el paciente, es decir, se reviven, por medio de la empatía y la identificación con el otro, las fantasías inconscientes de amor-odio. Lo mismo ocurre también para cualquier otro espectador de la obra artística, en quien funciona simbólicamente como un medio de satisfacción de las fantasías. Al respecto, Pichon-Rivière añade que

El observador participa en el proceso mismo de reconstrucción realizándose éste en su propio mundo interior y que se expresa como placer estético.

A través de la contemplación (percepción estética) y durante este revivir la situación básica del creador expresada en la obra, estos contenidos inconscientes pueden hacerse conscientes en el contexto mismo de la experiencia estética, transformándose esta última en experiencia o acto de conocimiento⁴³.

⁴⁰ Enrique Pichon-Rivière. Comentario final al libro de Franco Di Segni *Hacia la pintura*. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1955).

⁴¹ *Ibid*, 13-14

⁴² Franco Di Segni. *Hacia la pintura. Psicoanálisis aplicado al arte*. (Buenos Aires: Ediciones del Movimiento Noa, 1960).

⁴³ Enrique Pichon-Rivière. Comentario final al libro de Franco Di Segni *Hacia la pintura*. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1955, 14).

De esta manera, Pichon-Rivière⁴⁴ plantea que es a través de los mismos mecanismos que ocurre la crítica del espectador, ya que, a partir de tales vivencias y de la ansiedad generada por la misma, el público puede tender hacia reacciones hostiles que buscarían la destrucción del objeto o del artista en forma simbólica, por medio de críticas destructivas adjudicándole al mismo una intencionalidad específica.

Retomando la entrevista con Zito Lema⁴⁵ y los aportes planteados al abordar el objeto estético producido por Di Segni⁴⁶, el autor sostiene que ello permite comprender al objeto estético también en términos colectivos. Debido a que el proceso creativo realizado por cualquier artista obedece a un contexto histórico, social y económico específico, éste posee características de la dinámica social coyuntural del momento, lo que permite comprender que, a la hora de entablar un vínculo con el objeto estético, también se lo establece con el contexto, ya que la obra de arte configura en una unidad la situación socioeconómica del país o región en la que tiene lugar, se vuelven emergentes sociales, provienen de las mismas fuentes y son determinadas por las condiciones coyunturales .

De estas elaboraciones, se puede constatar, en primera instancia, que Pichon-Rivière en Zito Lema⁴⁷ afirma que todo objeto estético tiene como condición fundamental, desde un punto de vista psicológico, haber sido impulsada por una vivencia de pérdida o de muerte. Esta posibilitaría un camino hacia la creación que acabaría en un sentido de unidad.

Al respecto, Pichon-Rivière plantea que se pueden encontrar distintas fases o estadios en el proceso creativo que tienen como objetivo final una síntesis (unidad). El recorrido, sin embargo, posee diversos obstáculos psicológicos que el creador debe sortear a lo largo de su camino, los cuales son, principalmente, dos miedos: el *miedo a la pérdida* y el *miedo al ataque*⁴⁸.

El artista sobrelleva su proceso creativo a partir de una situación de crisis originada por una pérdida fundacional que se sostiene por un duelo o una depresión, el cual, como ha planteado Pichon-Rivière, es el primer determinante para todo proceso creativo. Este último se inicia con la finalidad de reparar el objeto dañado o perdido, y, mediante esta acción de búsqueda de reparación que ocurre, subyace paralelamente el miedo (inconsciente) de que el objeto que intenta reparar lo ataque.

⁴⁴ *Ibid.*, 14.

⁴⁵ Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

⁴⁶ Franco Di Segni. *Hacia la pintura. Psicoanálisis aplicado al arte*. (Buenos Aires: Ediciones del Movimiento Noa, 1960).

⁴⁷ Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

⁴⁸ *Ibid.*, 145.

La pérdida del objeto que origina todo proceso creativo puede ser de cualquier índole: particular o social, “en la medida en que con conciencia de la realidad social una pérdida en ese terreno nos afecte interiormente, nos provoque la depresión que será la materia por elaborar”⁴⁹.

En términos de su propuesta operativa de la psicología social, ambos miedos (a la pérdida y al ataque) son causa de la resistencia al cambio que todo proceso inaugura. Al respecto, Pichon-Rivière, sin embargo, sostiene que “cuando el artista, elaborando sus miedos, pasa de una situación de resistencia al cambio, (...) entra en una faz creativa (donde él va a modificarse y a modificar el afuera), (...) está en condiciones de concretar su obra, de finalizarla”⁵⁰, esa concreción permite la reparación final. La misma, para el autor, se sostiene por dos líneas de análisis, siendo la segunda la más convincente para él: 1) a partir de una necesidad de afianzamiento de identidad del hombre que crea o necesidad de reflejarse a sí mismo con el fin de poder verse en el mundo exterior. 2) principalmente por el objetivo de reparación de las imágenes internas destruidas o dañadas que se abordaron con anterioridad.

Puede considerarse que, en el proceso creativo, entonces, para este autor se propicia, en realidad, un *proceso recreativo*, el cual encubre un acto de conocimiento: sobre los objetos, sobre la realidad y la forma de acceder a ésta. Es, a partir precisamente de la elaboración y la toma de conciencia de las contradicciones propias de las dinámicas, en este sentido, sobre lo malo y lo bueno en un mismo objeto, sobre la coexistencia de la reparación, la culpa y los miedos ante los obstáculos, la sublimación de las ansiedades originarias, lo que posibilita una creación artística y su posterior resultado en una obra artística. En sentido opuesto, “si uno no elabora ese miedo (al ataque) que, unido al miedo anterior (el de la pérdida) constituye la situación de resistencia u obstáculo interno, persistirá el impedimento creativo”⁵¹ y agrega que, de no superarlos, “impide, igualmente, la creación plena, y puede desembocar en la enfermedad, en la locura”⁵². Al respecto, él agrega: “Así, el artista, a través de su medio de expresión, trata de curarse a sí mismo, restablecer su equilibrio, sacarse ese profundo dolor, la angustia que lo ha tomado”⁵³, y, de esa manera, podrá intentar adecuarse al mundo.

Una vez considerado y elaborado el punto de partida de un proceso creativo, que es mantenido por medio de una crisis, el autor añade que, si bien se ha tratado al proceso creativo encubierto por un proceso de elaboración depresiva, también ésta puede originarse en una legítima alegría, a través de la cual el artista intenta

⁴⁹ *Ibid.*, 147.

⁵⁰ *Ibid.*, 145-146

⁵¹ *Ibid.*, 146

⁵² *Ibid.*, 147

⁵³ *Ibid.*, 147

comunicarse, expresar algo (principalmente el mismo estado emocional), y que lo hace con las formas artísticas más pertinentes para lograr ese cometido: música, canto, danza; y añade que la literatura o la pintura, en general, tienden a mostrar la legítima alegría cuando evidencian la superación/elaboración definitiva de la pérdida⁵⁴.

Frente a lo construido por Pichon-Rivière, Zito Lema pregunta si existen otras circunstancias en las que el móvil o la motivación determinante para crear se hagan posibles. En este sentido, el entrevistador redirige la pregunta hacia la búsqueda del artista por penetrar en lo desconocido y vencer el misterio, y en este esfuerzo, el encuentro con el interés y la acción de diversos grupos de la sociedad que tienen como objetivo “ocultar, negar o mistificar la verdadera naturaleza de las relaciones entre los hombres”⁵⁵, complementando lo elaborado anteriormente con el nuevo camino iluminado por Zito Lema; la pregunta específica realizada al autor es:

*¿hay contradicciones entre estos móviles que desencadenarían el proceso creativo? ¿son grados de acentos de un mismo conjunto -o sea que una raíz del móvil emerge mientras la otra subyace-; o, como tercera posibilidad, no necesariamente independiente de las otras, se trataría siempre de una complementación?*⁵⁶

Ante lo mismo, Pichon-Rivière plantea con claridad que es una complementación positiva y que existen ambos tipos de motivaciones y, por tanto, ambos niveles de análisis del proceso creativo. Por un lado, hay *factores subjetivos y psicológicos*, los cuales obedecen a la historia personal del sujeto que crea, como lo vimos con anterioridad en lo elaborado sobre las fantasías inconscientes y éstas entendidas como motivadoras y determinantes; mientras que, por otro lado, existe una *determinación del contexto histórico-social* que se articula a su vez con el primer nivel de análisis, en el sentido que tanto vida psíquica y contexto histórico-social actuarán como procesos dinámicos y dialécticos. Para ejemplificar ello, Pichon-Rivière⁵⁷ hace alusión a la experiencia de Charles Chaplin en el cine. Este artista estaba motivado, por un lado, por una necesidad de reparación de sí mismo, de su mundo interno, debido a sus constantes pérdidas. Y, a la vez, coexistía un compromiso ideológico en su creación artística que era la búsqueda de esclarecer las relaciones sociales, y, por tanto, develar las contradicciones propias del sistema social; tanto *Tiempos Modernos* como *El pibe*, son obras que permiten ejemplificar lo mismo. De manera específica, lo planteado por Pichon-Rivière es lo siguiente:

⁵⁴ *Ibid.*, 149-150

⁵⁵ *Ibid.*, 147

⁵⁶ *Ibid.*, 147

⁵⁷ *Ibid.*, 148-149

...ese factor de necesidad de reparación de sus objetos internos constituiría un nivel de expresión de un proceso complejo en el que también están en juego, interactúan, determinaciones ideológicas de ese artista que lo conducen a la necesidad de clarificar a los demás a partir de su propia clarificación y, además, a repararse él mismo en la reparación general que significa una obra que permite un mejor conocimiento de la realidad. Aquí hay un juego afectivo, un *juego de identificación*, con todos aquellos que son desposeídos, marginados o sometidos al proceso brutal de la automatización, una automatización enfermiza, alienante, tal como se plantea, precisamente en *Tiempos Modernos*⁵⁸.

De esta manera, se puede evidenciar un interjuego entre dinámicas subjetivas y de la vida cotidiana durante el proceso creativo. La ideología siempre está imbricada con los procesos psicológicos que dan lugar a la creación y operaría tanto en términos de identificación con quienes son oprimidos por el sistema social, como también operaría en términos de un proceso interior que permite la reparación de objetos internos. Específicamente, Pichon-Rivière plantea que la motivación principal pueda que “sea la de la reparación interna; en otros, (...), el acento está en lo social a partir de una necesidad interna y de una identificación de nuestro destino con el destino de una clase oprimida”⁵⁹. Es una doble operación de la ideología, mientras que en el primero el mundo se agota en las necesidades internas del artista, volviéndose individualista y aislada, en el segundo hay una identificación con las necesidades de los contemporáneos a él.

Antes de finalizar con el arribo a la definición, cabe remarcar un punto necesario. Zito Lema, en la entrevista a Pichon-Rivière, le pregunta sobre las posibles diferencias y relaciones determinantes que son posibles de establecer entre el proceso creativo artístico y el científico y deportivo. El psiquiatra y psicólogo social responde ante esto que no es posible encontrar grandes diferencias entre los tres; por el contrario, sólo, al más alto nivel, se puede encontrar una gran identificación. Frente a tal respuesta, Zito Lema, repregunta si, en realidad, no hay un contenido mágico en mayor grado dentro del arte que lo diferencia de los otros ámbitos. Ante ello, Pichon-Rivière responde:

Que exista magia en el arte está ligado a procesos inconscientes, por ejemplo, ligados al fetichismo. Ahora bien, dentro de una investigación, el acto de indagar es, en esencia, realizar aperturas dentro del objeto que enfrenta. Pero acaso, ¿no es también función del arte conocer, indagar la realidad? Insisto en la profunda interrelación de estas disciplinas. Vemos, asimismo, que en el acto de indagar, en el sentido más alto,

⁵⁸ *Ibid.*, 148

⁵⁹ *Ibid.*, 148

se ponen en movimiento mecanismos que aparecen luego en la "teoría de los juegos"⁶⁰.

Con todo lo expuesto, la definición de proceso creativo brindada por Pichon-Rivière permite abrir campos de exploración dentro de su construcción teórica que son necesarias de abordar una investigación completa sobre la comprensión del fenómeno por parte del autor. Estas se explicitan en diferentes vías: 1) el proceso de pérdida/muerte y su posterior elaboración (o no) que desencadena lo creativo; 2) las principales características de los artistas y la concepción que tiene de éstos Pichon-Rivière, evidenciando si existen diferencias entre un arte considerado "normal" y otro considerado "patológico"; 3) los aspectos terapéuticos/saludables del proceso creativo; 4) los aspectos colectivos/coyunturales de la creación artística.

Reflexiones finales

El presente artículo arriba a discusiones problemáticas y conclusiones complejas. En primera instancia, se observa una producción teórica del autor que aborda diferentes aristas sobre el proceso creativo que es necesario y preciso profundizar. Ello puede explicitarse a partir de que existen diversos escritos que fueron ausentados en la presente investigación pero que son relevantes para un estudio pormenorizado del abordaje del autor, como son:

- Los trabajos teóricos en torno a comprender al *proceso creativo como una dinámica de lo inconsciente*: desde sus estudios sobre el pintor Pablo Picasso en *Picasso y el inconsciente*⁶¹ y algunas de sus aclaraciones en su entrevista con Zito Lema⁶², atravesando sus estudios sobre *Franco Di Segni en Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura*⁶³ y *El objeto estético*⁶⁴ y sus elaboraciones más completas sobre Isidoro Ducasse, o mejor conocido como el Conde de Lautréamont

⁶⁰ *Ibid.*, 126-127

⁶¹ Enrique Pichon-Rivière. Picasso y el inconsciente. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1944).

⁶² Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

⁶³ Enrique Pichon-Rivière. Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1955).

⁶⁴ ---. El objetivo estético. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1963).

en *Lo siniestro en la vida y en la obra del Conde de Lautréamont*⁶⁵; en *A cien años de la muerte de Lautréamont. Los Cantos de Maldoror*⁶⁶; profundizando canto por canto en el libro que fue descubierto y elaborado por su hijo, en *Psicoanálisis del conde de Lautréamont*⁶⁷; y añadiendo aclaraciones y definiciones en las conversaciones entre él y Zito Lema, son la bibliografía más completa para comprender el fenómeno de lo inconsciente y el concepto tanto de muerte como de lo siniestro en el proceso creativo desde la perspectiva de Pichon-Rivière.

- Los trabajos realizados en torno al *proceso creativo y sus relaciones con la salud mental*: Es en la entrevista con Zito Lema⁶⁸, donde Pichon-Rivière puede explayarse sobre la posición que él toma sobre la relación que se establece entre el proceso creativo artístico y el psiquismo, diferenciando dos tipos de creación: la que se promueve desde la posición de artista normal a diferencia de la que se realiza desde la posición de, como le llama Pichon-Rivière en ocasiones, alienado. En este punto, la discusión toma aún más relevancia si tomamos las críticas que realiza, a su vez, a la psiquiatría argentina del momento. Para comprender la segunda de los dos tipos de creación, es preciso abordar en profundidad tanto la entrevista citada como los textos *Comentarios sobre la película les images de la folie*⁶⁹ y *Picasso y el inconsciente*⁷⁰.

- Los trabajos realizados en torno al *proceso creativo o la creatividad como herramienta terapéutica*: así como ocurre con los anteriores ejes temáticos, la relevancia recae nuevamente en la entrevista con Zito Lema⁷¹, y se suma a estos abordajes lo trabajado en *Comentarios sobre la película les images de la folie*⁷², el

⁶⁵ --- Lo siniestro en la vida y en la obra del Conde de Lautréamont. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1947)

⁶⁶ --- Comentarios sobre la película les images de la folie. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976a)

⁶⁷--- *Psicoanálisis del conde de Lautréamont*. Editorial Argonauta. Biblioteca de Psicoanálisis. (Buenos Aires, Argentina, 1992)

⁶⁸ Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

⁶⁹Enrique Pichon-Rivière. A cien años de la muerte de Lautréamont. Los Cantos de Maldoror. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976b).

⁷⁰ --- Picasso y el inconsciente. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1944).

⁷¹ Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

⁷² Enrique Pichon-Rivière. A cien años de la muerte de Lautréamont. Los Cantos de Maldoror. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976b).

prólogo de *Caminos* de Sergio Enquín⁷³, y se pueden encontrar recurrencias relevantes para comprenderlo dentro de un método terapéutico como es el grupo operativo, a través de sus escritos *Una nueva problemática para la psiquiatría*⁷⁴, *Grupo operativo y modelo dramático*⁷⁵, *Aportaciones a la didáctica de la psicología social*⁷⁶, en los cuales pueden encontrarse recurrencias y comparaciones establecidas por el autor entre el proceso creador y el proceso grupal.

- Los trabajos teóricos realizados en torno a la comprensión del *proceso creativo como proceso social y el artista como agente de cambio social*: los cuales permiten un entendimiento total del abordaje del autor en torno a la temática, puesto que es una producción teórica que recorre desde sus inicios en el abordaje del proceso creador, hasta el último de sus escritos publicados. Entre ellos, se pueden precisar los escritos titulados *Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura*⁷⁷, *El objetivo estético*⁷⁸, *El proceso creador*⁷⁹, y sus comentarios en la entrevista realizada en conjunto con Zito Lema⁸⁰.

Abordar tales escritos sería arribar a un camino aún más profundo y extenso. Por tanto, cumplido el objetivo principal de este artículo, el cual era indagar sobre la concepción del proceso creativo, se permite abrir puertas hacia futuras investigaciones que indaguen en cada uno de esos trabajos, las cuales están siendo llevadas a cabo a partir de un trabajo exhaustivo de revisión teórica de una tesis doctoral del presente autor.

En segunda instancia, lo trabajado se vuelve problemática en tanto a reflexionar sobre las ausencias de estos escritos en formaciones curriculares como así también en comprensiones sobre el fenómeno artístico a nivel global. Los planteamientos de Pichon-Rivière ponen en cuestionamiento no solo el rol de la sociedad y el sistema

⁷³--- Prólogo a *Caminos*, de Sergio Enquín. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976c)

⁷⁴--- Una nueva problemática para la psiquiatría. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1967)

⁷⁵--- Grupo operativo y modelo dramático. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1969)

⁷⁶--- Aportaciones a la didáctica de la psicología social. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972)

⁷⁷--- Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1955, 14).

⁷⁸--- El objetivo estético. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1963).

⁷⁹--- El proceso creador. En Pichon-Rivière, E. (1976 [2005]) *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1966).

⁸⁰ Vicente Zito Lema. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*” (Buenos Aires: Ediciones Cinco., 1976)

hegemónico frente a los artistas y sus procesos creativos, sino que, además, generan un posicionamiento crítico en el interior de una corriente psicológica como lo es el psicoanálisis, puesto el autor plantea quiebres y diferencias ante Freud, al abandonar una posición esencialista y causalista mecánica. Estas comprensiones se expresan en contraposición de la formación académica de la mayoría de los planes de estudio en Argentina en la actualidad, en tanto si bien el psicoanálisis se muestra como la teoría dominante en los mismos, no expresan una importancia hacia el abordaje de Pichon-Rivière desde la psicología social, mostrando de manera más relevante autores como el mismo Freud, Lacan o Winnicott⁸¹, siendo Bleger uno de los autores más utilizados en la bibliografía académica y el único autor que tiene correspondencias teóricas más cercanas a Pichon-Rivière pero que no ha demostrado ningún interés, en sus escritos, al respecto del proceso creativo artístico.

En añadidura, comprender el contexto del abordaje investigativo de la creatividad en la modernidad como hemos hecho, permite aceptar que las condiciones de posibilidad de un objeto de estudio como lo es el proceso creativo solo son existentes a partir de lo producido por el Norte Global, esto es, aquellas que permiten comprender a tal objeto como parte de visiones capitalistas, por un lado, pero también aquellas producidas por autores referentes/pioneros/fundadores de teorías como lo son Freud, Vigotsky⁸², Jung⁸³, Gardner, Vigoroux o Ingenieros⁸⁴, llegando a una posición referencial personalista en torno a un objeto de estudio ampliamente investigado en diversos contextos y por diferentes personas.

De esta manera, establecer un punto de reflexión y relectura desde visiones descolonizadoras, que permitan una ecología de saberes que socaven la producción generada solo a partir de personalidades posicionadas desde el eje poder-saber, añadiendo a estas investigaciones las visiones que cuestionan la realidad social y encuentran en el arte una comprensión de formas de resistencia política, denuncia social y como una herramienta que permite mayor salud mental tanto personal como colectivo, posibilitarían una visión más totalitaria de un fenómeno tan complejo como lo es el proceso creativo.

⁸¹ Catriel Fierro, María Cristina Di Doménico, & Hugo A. Klappenbach. Undergraduate psychology teaching and education at Argentinian universities: A sociobibliometric investigation (1999–2018). *Teaching of Psychology*, 48(4), (2021): 339-350.

⁸² Gisèle Marty. Hacia la psicología del arte. *Psicothema*, 9(1), (1997): 57-68.

⁸³ Francisco R Fierro. *El proceso creador en literatura y artes plásticas como proceso terapéutico: un estudio de revisión bibliográfica en las obras completas de C. G. Jung y autores posteriores pertenecientes a la psicología analítica*. Tesis de Licenciatura en Psicología. (Córdoba: Facultad de Psicología, UNC)

⁸⁴ Nicolás D. Cagliero & Gustavo A. Chorolque. *Los caminos de la creación: investigación sobre los bloqueos creativos en los Artistas Plásticos*. Trabajo Final de Licenciatura en Psicología. (Córdoba: Facultad de Psicología, UNC. 2011).

Pensar y reflexionar sobre Pichon-Rivière es hacer alusión, a su vez, a los mismos conceptos y categorías que él construyó y de los que se nutrió. Como la teoría es construida a partir de la praxis, e inversamente, dialogar y debatir sobre este psiquiatra, psicoanalista y psicólogo social, es hablar de vínculo, de dialéctica, de lo social entramado con lo psíquico, de lo grupal, de praxis y de creatividad, conceptos y categorías que él encarnó en su vida cotidiana. La mayoría de sus contribuciones posibilita un quiebre con respecto al eje de poder-saber en la comunidad científica, y es el proceso creador y sus concepciones en torno al arte donde se puede ver un claro ejemplo, volviéndose no solo un referente sino también una nueva forma de observar el fenómeno de lo artístico, pese a que ya han pasado más de 40 años de sus últimas elaboraciones al respecto.

Como plantea Santos⁸⁵, reflexionar sobre el pasado, nos permite una forma de mirar y actuar en el presente, teniendo como horizonte un futuro. El presente artículo, por medio de una revisión bibliográfica en las obras de Pichon-Rivière, permite repensar la concepción que se tiene en la actualidad, la producción de ausencia de este objeto en los programas curriculares y la enseñanza también de este autor.

El proceso creador desde la visión de este autor es un saber que reviste una ruptura con respecto a visiones dualistas y esencialistas, las cuales se centran solo en el aparato psíquico del creador o en aspectos cerebrales del mismo. Por otra parte, es un saber que permite comprender las fortalezas de este fenómeno en torno a nuestro futuro. Crear es una forma de mayor salud mental y permite, por medio del vínculo con la sociedad, una apertura hacia otras personas, las cuales, como ha explicitado el autor, realizan, por medio de la identificación y la proyección, el mismo camino terapéutico que los creadores han transitado. Entender el proceso creativo de esta manera, imbricado individuo/sociedad en una trama vincular, abre esperanzas epistemológicas no solo a la psicología en términos teóricos y prácticos, sino a políticas sociales, sanitarias y culturales.

⁸⁵ Boaventura de Sousa Santos. *Introducción: las epistemologías del sur. Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona (2011).

Referencias

- Binimelis-Espinoza, Helder, & Roldán Tonioni, Andrés. Sociedad, epistemología y metodología en Boaventura de Sousa Santos. *Convergencia*, 24(75), (2017): 215-235.
- Cagliero, Nicolás D. & Chorolque Gustavo A. *Los caminos de la creación: investigación sobre los bloqueos creativos en los Artistas Plásticos*. Córdoba: Facultad de Psicología, UNC, 2011.
- Casetta, Germán H. La teoría del vínculo como convergencia de saberes en E. Pichon-Rivière. *Poiésis*, (23). 2012.
- Di Segni, Franco. *Hacia la pintura. Psicoanálisis aplicado al arte*. (Buenos Aires: Ediciones del Movimiento Noa, 1960).
- Fabris, Fernando A. *Pichon-Rivière, un viajero de mil mundos: génesis e irrupción de un pensamiento nuevo*. Buenos Aires: Editorial Polemos, 2007.
- _____. Pichon-Rivière, irrupción y génesis de un pensamiento. *Revista Intersubjetivo de Psicoterapia Psicoanalítica y Salud*, 1(10), (2009): 11-28.
- Fierro, Catriel, Di Doménico, M. Cristina, & Klappenbach, Hugo A. Undergraduate psychology teaching and education at Argentinian universities: A sociobibliometric investigation (1999–2018). *Teaching of Psychology*, 48(4), (2021): 339-350.
- Fierro, Francisco R. *El proceso creador en literatura y artes plásticas como proceso terapéutico: un estudio de revisión bibliográfica en las obras completas de C. G. Jung y autores posteriores pertenecientes a la psicología analítica*. Córdoba: Facultad de Psicología, UNC. 2019.
- Gonzalez Rey, Fernando L. Psicología y arte: razones teóricas y epistemológicas de un desencuentro. *Tesis psicológica: Revista de la Facultad de Psicología*, (3), (2008): 140-159.
- Grassi, M. Cristina. Psicología y arte en el circuito académico en la Argentina en los años cincuenta: articulaciones entre lo local y lo global. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(4). (2022).
- Guirao-Goris Josep. A; Olmedo Salas, Ángela; Ferrer Ferrandis, Esperanza. El artículo de revisión. *Revista Iberoamericana de Enfermería Comunitaria*, 1, (1). (2008): 1-25.
- Marty, Gisèle. Hacia la psicología del arte. *Psicothema*, 9(1), (1997): 57-68.
- Montero, Ignacio, & León, Orfelio G.. Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *International journal of clinical and health psychology*, Vol . 7, No. 3, (2007): 847-862.
- Novo, María. Ciencia y arte: el abrazo necesario. *Revista Papeles*, 107, (2009): 103-114.

- Pichon-Rivière, Enrique. Picasso y el inconsciente. En *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1944.
- _____ Lo siniestro en la vida y en la obra del Conde de Lautréamont. En *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1947
- _____ Comentario final al libro de Franco Di Segni Hacia la pintura. En *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1955.
- _____ *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1957.
- _____ El objetivo estético. *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1963
- _____ El proceso creador. En *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1966.
- _____ Una nueva problemática para la psiquiatría. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1967.
- _____ Grupo operativo y modelo dramático. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1969.
- _____ Aportaciones a la didáctica de la psicología social. En *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1972.
- _____ Comentarios sobre la película les images de la folie. En *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.
- _____ A cien años de la muerte de Lautréamont. Los Cantos de Maldoror. En *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976.
- _____ Prólogo a Caminos, de Sergio Enquín. En *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social (III)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1976
- _____ *Psicoanálisis del conde de Lautréamont*. Buenos Aires: Editorial Argonauta, 1992.
- Quijano, Anibal. ¡Qué tal raza! *Revista del CESLA. International Latin American Studies Review*, (1), (2000): 192-200.
- Rojas, Jeannette A. El trabajo de creación: una creación que trabaja. Teorías implícitas elaboradas por creadores artísticos. *Actualidades en Psicología*, Vol. 18, No. 105; (2002): 68-79.

Santos, Boaventura de Sousa. *Introducción: las epistemologías del sur. Formas Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*. Seminario llevado a cabo en IV Training seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales, Barcelona, 2011.

Zito Lema Vicente. *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1976.