

INVESTIGACIÓN

<http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.151-168>

Recibido: 10/04/2017 --- Aceptado: 15/06/2017

MIRAR MAL Y EL DESCANSO. INDICIOS DE LAS DINÁMICAS INTERSUBJETIVAS EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

"MIRAR MAL" AND "DESCANSO". INTERSUBJECTIVE DYNAMICS SINGS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

Darío Gabriel Martínez¹: Universidad Nacional de La Plata. Argentina
dariogmartinez@gmail.com

El artículo se realizó en el marco de una Beca Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. También se inscribe en el marco del Proyecto de Investigación "Articulaciones estratégicas en comunicación/educación: campo académico, memorias y ámbitos educativos", bajo la dirección de la Prof. Paula Morabes y alojado en el Laboratorio Comedi de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP.

RESUMEN

En esta investigación se analizarán dos categorías nativas, "mirar mal" y "descanso", para comprender las relaciones intersubjetivas de los estudiantes que asisten a espacios de educación de jóvenes y adultos. La perspectiva de análisis se sitúa en el campo de comunicación/ educación que pretende trascender el reduccionismo que sitúa a la comunicación en los medios y a la educación en la escuela. Con estas observaciones presentes, el artículo busca reflexionar acerca de los procesos de construcción de subjetividades que atraviesan los y las jóvenes que se encuentran finalizando sus trayectorias educativas en la ciudad de La Plata, Argentina. Por otra parte, se esbozan elementos de conceptualización para reflexionar acerca de las subjetividades contemporáneas en el contexto de la cultura mediática.

PALABRAS CLAVE: comunicación – educación – jóvenes – adultos – subjetividades – cultura – política

ABSTRACT

In this research two native categories will be analyzed, "*mirar mal*" and "*descanso*", to understand the intersubjective relationships of students assisting to educational spaces for youth and adults. The analysis perspective is situated in the communication / education field that seeks to transcend the reductionism that places communication in the media and education in school. With these present

¹**Darío Gabriel Martínez:** Becario posdoctoral de CONICET. Profesor de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Dr. en Comunicación. Mag. en Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales.

Correo: dariogmartinez@gmail.com

observations, the article seeks to reflect about the construction processes of subjectivities that cross the young people who are finishing their educational trajectories in the city of La Plata, Argentina. On the other hand, elements of conceptualization are outlined to reflect on contemporary subjectivities in the context of media culture.

KEY WORDS: Communication - education - youth - adults - subjectivities - culture – politics.

Cómo citar el artículo

Martínez, D. G. "Mirar mal" y el descanso. Indicios de las dinámicas intersubjetivas en educación de jóvenes y adultos ["Mirar mal" and descanso". Intersubjective dynamics sings in youth and adult education] Revista de Comunicación de la SEECI, 43, 151-168 doi: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2017.43.151-168>. Recuperado de <http://www.seeci.net/revista/index.php/seeci/article/view/469>

1. INTRODUCCIÓN

El punto de anclaje del análisis siguiente se ubica en el campo de comunicación/ educación, que tiene una fuerte impronta en las perspectivas de investigación en América Latina. Jorge Huergo (1997) fue quien propuso la sustitución de la cópula (y) por la barra (/) para denominar al campo de comunicación/ educación. Así retomaba la iniciativa que diseñó Héctor Schmucler (1997) en 1984 con el proyecto de comunicación/ cultura y dialogaba, en cierta medida, con los desarrollos (tardíamente publicados) de comunicación/ política expuestos por Sergio Caletti (2002), que sostenía la imposibilidad de separar los términos porque la comunicación era la dimensión enunciativa de la política. En este sentido, Huergo cuando se refería a comunicación/ educación proponía sostener la tensa fusión entre distintos conceptos, donde la barra acepta la distinción pero señala su indisoluble tratamiento. La propuesta macro de esta delimitación del campo operaba bajo los siguientes propósitos: la recuperación de procesos de vinculación/ expresión/ liberación aunque se pierdan los objetos disciplinarios; el reconocimiento de los contextos históricos, socioculturales y políticos; la construcción de un espacio teórico transdisciplinario signado por el carácter ético-político de comunicación/ educación.

Asimismo también se presentaban recaudos al momento de considerar el campo de comunicación/ educación desde una mirada unilateralmente pedagógica que acoten las prácticas del comunicador. Lo mismo ocurre si se accede desde una perspectiva tecnicista, que asimile la comunicación a los medios o la tecnología educativa que direcciona la mirada hacia las innovaciones tecnológicas, la informática, la educación a distancia, etc. (Huergo, 1997). Los reduccionismos clásicos han sido: el considerar a la *comunicación* como los *medios*, sin atender, en ocasiones, al lugar de las audiencias y sus modos de configuración simbólica; otro es vincular la *educación* con la *escuela*, que descarta los procesos educativos que no acontecen en el marco de institucionalidades claramente identificables (entre los que no cabrían muchos de los

procesos de educación popular); el último es ligar al *campo* de comunicación/ educación con los *proyectos* o las trayectorias prácticas.²

Las inquietudes relativas a la formación subjetiva son centrales para comprender, en parte, los procesos de interpelación y reconocimiento en torno de lo educativo y también para reflexionar acerca de la conformación de un determinado repertorio de prácticas socioculturales de quienes concurren a los ámbitos institucionales de educación de jóvenes y adultos. Estas transformaciones histórico-culturales se manifiestan con inusitado énfasis y se hallan en las expresiones de hombres y mujeres jóvenes. Sus testimonios pueden dar cuenta de la subjetivación y sus vectores que los atraviesan en este momento histórico en particular. Por ello, aquí se privilegiará un enfoque destinado a comprender algunas de las estrategias de nombrar (se) las experiencias que constituyen un proceso de subjetivación en los/as jóvenes que concurren a una particular institucionalidad educativa. Esta elección llevó a dejar para otra oportunidad las modalidades de construcciones subjetivas de hombres y mujeres adultos, en parte porque ha sido analizado por las tradiciones de investigación de educación de adultos.

Por lo tanto, aquí se expondrá un marco reflexivo que tienda a indagar acerca de estas cuestiones en las prácticas de los/as jóvenes. Sin embargo, es preciso observar que la escuela –en un sentido amplio– estará próxima pero no funcionará como un arco omnicomprendivo para entender los procesos de subjetivación. En este sentido, se recuperan experiencias que provienen de diversos ámbitos sociales pero que los/as jóvenes las invisten de relevancia para el desarrollo de sus prácticas de relación con sus pares y con el universo adulto (Martínez, 2012, 2013). Algunas de ellas han sido problematizadas en las situaciones de “falta de respeto” (Martínez, 2015), como una exigencia de reconocimiento que le demandan al mundo adulto y a las instituciones. Aquí haremos énfasis en eventos de “mirar mal” y “el descanso”. Todas ellas involucran una necesidad cabal de una exposición de sí ante otro/a que les demanda instancias de apertura, de posicionamientos y pronunciación de la propia palabra para obtener reconocimiento.

El poder traza sus límites operatorios en significaciones aparentemente incuestionadas donde se juegan los procesos de subjetivación aceptables para una época determinada. Allí es donde comienzan a tallar sus escenarios las múltiples institucionalidades, entre los que se puede nombrar a los medios de comunicación que irradian escenas de *pánico moral* en torno de los/as jóvenes de sectores populares: generalmente, se describe a los hombres como actores en potencia de acontecimientos delictivos y a las mujeres a partir de una mirada condenatoria de sus supuestas prácticas sexuales desenfrenadas. Sobre este terreno es donde tienen que desplazarse los/as jóvenes, cuyas tácticas de participación y autogobierno se encuentran en una clara desventaja respecto de otros sectores con mayor

² Paula Morabes (2008) se encuentra investigando y ampliando la categoría de territorio de comunicación/ educación y pone en cuestión las reflexiones acerca de los campos de saber de Pierre Bourdieu para problematizar las institucionalidades, las problemáticas de investigación y los modos de intervención política de actores que se inscriben dentro de esta perspectiva.

disponibilidad de recursos y que pueden desligarse de los configuraciones mediáticas que recaen sobre ellos. Cuentan con momentos donde intentan plantear otro proceso de subjetivación, donde el usufructo de la convergencia tecnológica es una alternativa aunque no siempre logre los efectos deseados para revertir un discurso. Así, en las heterogeneidades conflictivas que subyacen a las exigencias de respeto y el "mirar mal", entre otras posibles, los/as jóvenes expresan la necesidad de significar, de intervenir en la producción de sentidos a partir de los recursos simbólicos que tienen a la mano. La apropiación de estos recursos, su puesta en circulación a partir de estrategias enunciativas que distan de ser las políticamente correctas, pueden antagonizar de manera conflictiva con las institucionalidades y los vectores de subjetivación previstos por la hegemonía en un contexto cultural y político determinado.

2.- OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo consistió en indagar en las modalidades de configuración de subjetividades de estudiantes que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos en el contexto histórico permeado por la cultura mediática. Por otra parte, se lo debe poner en relación con un objetivo general que pretende analizar los sentidos las estudiantes y los estudiantes que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata le asignan a lo educativo y a los saberes que provienen de sus propias experiencias sociales y a aquellos que la escolarización les propone en el contexto de la cultura mediática. Las discusiones y las problematizaciones teóricas que se presentan aquí tienen que ser leídas en esta articulación propuesta entre saberes, subjetividades y experiencias a partir de la perspectiva en comunicación/ educación.

3.- METODOLOGÍA

Resulta imposible considerar disociadas a la fase teórica de la metodológica; más bien se trata de comprenderlas mediante sus recursividades dialógicas, donde ambas se convierten en umbrales de reflexividades y desafíos metodológicos. En este sentido es precisa la afirmación de que la metodología es teoría en acto porque opera "en calidad de procedimientos de construcción, conscientes e inconscientes, de los hechos y de las relaciones entre los hechos" (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 2008, p. 66). Por lo tanto lo metodológico no se agota en la aplicación de un determinado conjunto de técnicas, sino que además está arraigado en presunciones epistemológicas y dimensiones teóricas que lo fundamentan. El enfoque adoptado está inscripto dentro de una perspectiva sociosemiótica de la cultura. De esta manera el énfasis estará puesto en la significación y, por lo tanto, las opciones metodológicas tienen que apuntar a la reconstrucción de la perspectiva de los actores y las actrices sociales. La significación se construye intersubjetivamente y, a su vez, está imbricada con dimensiones materiales e históricas.

De esta manera se asumió una perspectiva de descripción densa de las experiencias y los saberes que reconocían hombres y mujeres que asistían a espacios de

educación de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. Práctica de producción de conocimiento que implica atender la jerarquía estratificada de la producción de significaciones para determinar su campo social y alcance (Geertz, 2003). La metodología adoptada fue cualitativa, como parte de un proceso de indagación que comienza en desmenuzar interpretaciones sucesivas y utiliza un repertorio de técnicas válidas para la construcción de datos. Es criticable, por supuesto, la idea de la unicidad del método y cuyos guardianes/as de su aplicación serían investigadores/as celosos de su estatuto pormenorizado de acciones a implementar. Sin embargo, adherimos a una postura en la que se considera que el método es ante todo una elección ético-política que es lo que consiste, en definitiva, una investigación científica. El método es mucho más complejo que una simple secuencia unidimensional de pasos (Marradi, Archenti, & Piovani, 2007), que ofrece un proceder metódico pero que debe ser aplicado artesanalmente y de manera original a cada problema que subyace a un proceso de investigación.

Para la recolección de datos se partió del método *comparativo constante* cuyo objetivo radica en la formulación de teoría fundada de las informaciones obtenidas en el campo material (Glaser & Strauss, 1967). Corbin y Strauss la denominan como "una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí" (Strauss & Corbin, 2002, p. 13). Como las posibilidades de comparación son infinitas, la selección de los materiales para investigar deberá estar de acuerdo con los fines teóricos preestablecidos. De esa manera se interpretan los datos que se conceptualizan en el proceso de construcción de conocimiento, al vincular los emergentes reconocidos en el campo con la teoría, y provee el marco para una acción potencial en el ámbito de lo social. En este sentido, teorizar es una actividad compleja que implica concebir ideas, además de formularlas dentro de un esquema lógico y analizar sus implicancias por las decisiones adoptadas por parte del investigador/a en el proceso de investigación que realizó (Strauss & Corbin, 2002).

La propuesta de Glaser y Strauss buscaba ofrecer un sentido opuesto a la estrategia canónica de generación de teoría a partir de las deducciones (Marradi, et al., 2007). Para ello establecía cuatro etapas: la comparación de incidentes, la escritura de la teoría, la integración de categorías y la delimitación de la teoría. En el desarrollo del proceso, se apunta a la saturación de las categorías, sobredeterminar su capacidad significativa en las instancias de producción teórica. Lograr esta saturación le insume al investigador/a una puesta en juego de su *sensibilidad* para generar conocimiento en el marco de las ciencias sociales: "En la investigación cualitativa, ser objetivos no significa controlar las variables sino ser abiertos, tener la voluntad de escuchar y de 'darle la voz' a los entrevistados, sean estos individuos u organizaciones. Significa oír lo que otros tienen para decir, y ver lo que otros hacen, y representarlos tan precisamente como sea posible" (Strauss & Corbin, 2002, p. 48). Sin embargo, cabe aclarar y no está de más reiterarlo, que no importan las percepciones o las perspectivas del investigador/a sino que lo principal es cómo ven los participantes de la investigación los acontecimientos o los sucesos (Strauss & Corbin, 2002, p. 53).

Con estas premisas, esta investigación se trató de un estudio exploratorio descriptivo antes que conclusivo. Para ello el muestreo siguió un criterio teórico para la elección de qué hombres y mujeres (jóvenes y adultos/as) que pudiera dar cuenta de lo educativo en un sentido amplio y que entendiera el carácter formativo de las experiencias sociales. Al mismo tiempo, se pretendió comprender los modos desiguales de configurar la experiencia y los saberes de estudiantes que concurren a ámbitos de educación de jóvenes y adultos en el contexto de la cultura mediática.

La elección de los ámbitos de educación de jóvenes y adultos se realizó a partir de adoptar un criterio que pudiera dar cuenta de la variabilidad de escenarios que se hallan en la ciudad de La Plata y su zona periférica. Así fue que se tomaron espacios de educación de jóvenes y adultos localizados en la zona norte, centro y sur de la ciudad.³ Previo a la realización del trabajo de campo, se efectuó un protocolo de entrevistas y de observaciones que se puso en práctica en un centro de educación de adultos no nucleado en la zona norte y en un centro de educación de jóvenes y adultos que dependía de una EGBJA en el centro de la ciudad. Estas operaciones fueron permitiendo especificar el conjunto de los ejes problemáticos para la realización de las observaciones y las entrevistas en profundidad a los hombres y las mujeres que concurren a estos espacios. Cabe destacar que en todos los casos se trataron de ámbitos con los cuales se tenía una relación de confianza construida gracias al trabajo compartido en actividades vinculadas con comunicación y educación inscriptas en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

En este sentido, el corpus de esta investigación se relevó en los siguientes ámbitos de educación de jóvenes y adultos de la ciudad de La Plata: un centro de educación ubicado en la localidad de Gorina (zona norte), otro localizado en el barrio de Los Hornos (zona sur) y el restante en el centro de la ciudad, todos pertenecientes al partido de La Plata. Inicialmente se construyeron tres grupos a partir de la selección de escenarios planteada. También operaron las dimensiones de género y de edad entre cada uno/a por lo que resulta infructuoso realizar divisiones tajantes en el interior de cada grupo, como asimismo se debe interpretar las interconexiones que se presentan y demuestran el carácter flexible de la construcción realizada.

La elección del método conlleva a la utilización de técnicas flexibles de recolección de información, en cierta medida se trataba de evitar el dogmatismo de las herramientas. En este sentido, deberán atender las condiciones estructurales en las que se efectúan los interrogantes de investigación. Aquí se trabajó con la técnica de observación y la entrevista semiestructurada.

³ La descripción de las características institucionales se encuentran profundizadas en nuestra tesis *La educación primaria de jóvenes y adultos en La Plata. Un análisis de las subjetividades y las prácticas desde Comunicación/ educación*, para optar al título de de magíster en planificación y gestión de procesos comunicacionales. [Mimeo, FPYCS, La Plata, 2012. Disponible en el Repositorio Institucional del Servicio de Difusión de la Creación Intelectual de la UNLP/ <http://sedici.unlp.edu.ar/>].

4.- DISCUSIÓN

La pregunta por la subjetividad ha sido estructurante de gran parte de las problemáticas que se investigan en las ciencias sociales. El intento de salir de los marcos de comprensión del positivismo entronizó los interrogantes acerca de lo subjetivo, al mismo tiempo que se comenzaban a cuestionar los aspectos ideológicos estrictamente vinculados con lo económico y lo político. Se abrió así un territorio fértil para indagar en aquellos espacios que habían sido descartados por las ciencias sociales más institucionalizadas. Para especificar desde comunicación/ educación, reflexionar acerca de la subjetividad entrega indicios para analizar los modos de nombrar las experiencias sociales –en sus marcos de inteligibilidad y acción– que tienen los diferentes actores sociales y las posibilidades de formación de subjetividades que son posibles en una época histórica determinada.

Estas concepciones permiten observar cuánto de sentido común, enraizado en las articulaciones hegemónicas, se encuentra en las subjetividades históricamente constituidas (Papalini, 2006). Sea por las acciones políticas que tienden a modificarla, como a las restricciones que impone silenciosamente la sociedad en general. Percibir esa tensión, entre lo dado y aquello que trabaja para revertirlo, se transforma en la principal dimensión de investigación e intervenciones estratégicas para el campo de comunicación/ educación. Por eso, en esta discusión queremos presentar mínimamente algunos de los núcleos conceptuales desde los que partimos en nuestro trabajo y luego las caracterizaciones de dos dinámicas intersubjetivas que plantean los y las jóvenes de sectores populares: el “mirar mal” y el “descanso”. De ese modo se podrán analizar algunas de las modalidades de configuración de subjetividades que acontecen en los ámbitos de educación de jóvenes y adultos.

4.1. Procesos de subjetivación

En comunicación/ educación uno de los vínculos de análisis entre la subjetividad y la escolarización fue comprendido como uno de los vectores principales del proyecto de la Modernidad. En este sentido, todavía es posible encontrar resabios de este vínculo como tradiciones residuales que aún operan en las formaciones discursivas que caracterizan a lo educativo. Por esto, ante la pérdida de la capacidad de interpelación de la institución escuela (y no solo por esto) se torna necesario hallar estrategias de comprensión que puedan ahondar en la complejidad de los procesos históricos actuales.

La subjetividad puede ser considerada como un “conjunto de condiciones por las que instancias individuales y/o colectivas son capaces de emerger como territorio existencial sui-referencial, en adyacencia o en relación de delimitación con una alteridad a su vez subjetiva”(Guattari, 1996). Además la subjetividad es plural y polifónica, sin que haya una instancia dominante de determinación que gobierne a las demás instancias como respuesta a una causalidad unívoca. Por su carácter fuertemente histórico, se puede hablar de *procesos de subjetivación* para dar cuenta de un desarrollo que trasciende la clínica mirada acerca de lo individual:

Un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de existencia, no puede confundirse con un sujeto, a menos que se le despoje de toda identidad y de toda interioridad. La subjetivación no tiene ni siquiera que ver con la persona: se trata de una individuación, particular o colectiva, que caracteriza un acontecimiento (una hora del día, una corriente, un viento, una vida...). Se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal (Deleuze, 1995).

La presencia ineludible de los medios de comunicación en esta etapa del capitalismo posindustrial también ha originado modificaciones en los procesos de subjetivación contemporáneos. Circunstancia que es imposible de soslayar en los análisis reflexivos que intenten dar cuenta de las articulaciones hegemónicas acerca lo político-cultural en clave comunicacional. Son dimensiones que otorgan nuevos marcos de comprensibilidad en un contexto donde ciertos dispositivos institucionales clásicos ya no brindan (o al menos lo hacen de una manera diferente) los mecanismos de sujeción para la conformación de subjetividades. En este sentido, Félix Guattari propone pensar a los medios de comunicación como dimensiones maquínicas de subjetivación.

[...] las máquinas tecnológicas de información y comunicación operan en el corazón de la subjetividad humana, no únicamente en el seno de sus memorias, de su inteligencia, sino también de su sensibilidad, de sus afectos y de sus fantasmas inconscientes. La consideración de estas dimensiones maquínicas de subjetivación nos mueve a insistir, en nuestra tentativa de redefinición, sobre la heterogeneidad de los componentes que agencian la producción de subjetividad. [...] Las transformaciones tecnológicas nos obligan a tomar en cuenta, a la vez, una tendencia a la homogeneización universalizante y reduccionista de la subjetividad y una tendencia heterogénica, es decir, al reforzamiento de la heterogeneidad y de la singularización de sus componentes (Guattari, 1996, pp. 14-15).

Con estas afirmaciones, se puede adherir a una posición que observe a los medios de comunicación como fábricas de enunciados de subjetividad. Aún así, es necesario remarcar la noción de dispositivo, en tanto los medios lo son, como un "conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones, cuyo objetivo es administrar, gobernar, controlar y orientar, en un sentido que se supone útil, los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los hombres" (Agamben, 2011). Tiene una relación directa con una estrategia de gobernabilidad y, por lo tanto, de estrecha conexión con regímenes de saber-poder. En los términos que Agamben recupera de Foucault, se entrevé que los dispositivos permiten tanto la sujeción como el agenciamiento. Otra tensión que debe enunciarse radica en el movimiento homogeinizador y la retracción singular que proponen los medios y las tecnologías de comunicación a los procesos de subjetivación.

De acuerdo con lo expuesto, se evitar caer en una noción de subjetividad esencializada, intemporal que se mantiene estable por fuera de la contingencia y la variabilidad. La subjetividad, en tanto experiencia de sí, solo puede analizarse en su

historicidad:

la misma experiencia de sí no es sino el resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad. Es la misma experiencia de sí, históricamente constituida, es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, etc. Y ese ser propio se produce con arreglo a ciertas problematizaciones y en el interior de ciertas prácticas (Larrosa, 1995, p. 270).

Los procesos de subjetivación no ocurren de la misma forma en todos los sectores sociales. Más bien, "cada grupo social vehiculiza su propio sistema de modelización de subjetividad, es decir una cierta cartografía hecha de puntos de referencia cognitivos pero también míticos, rituales, sintomatológicos y a partir de la cual cada uno de ellos se posiciona en relación con sus afectos, sus angustias e intenta administrar sus inhibiciones y pulsiones" (Guattari, 1996, p. 22). La potencialidad expresiva del discurso es lo que favorece un determinado tipo de enunciados donde se traman performativamente distintos tipos de constituciones subjetivas. En el lenguaje, es donde el hombre (y la mujer) se manifiestan como un ego (Benveniste, 1997). De allí que la subjetividad, en algunas perspectivas de la pedagogía crítica, sea concebida como la articulación entre lenguaje y experiencia, "es un proceso de acción entre el 'yo' que escribe y el 'yo' de quien se escribe, el 'yo' que habla y el 'yo' a quien se habla. La subjetividad se encuentra enfundada en incontables capas de discurso que simultáneamente nos enquistan y descubren, nos atrapan y liberan" (McLaren & Giroux, 1998, p. 26).

Las posibilidades de enunciarse subjetivamente están prefiguradas por las posibilidades históricas concretas. De manera que es ingenuo considerar un abanico inconmensurable de estrategias de nombrar (se) las experiencias que constituyen un proceso de subjetivación. "No hay significancia independiente de las significaciones dominantes, no hay subjetivación independiente de un orden establecido de sujeción. Ambas dependen de la naturaleza y de la transmisión de consignas en un campo social determinado" (Deleuze & Guattari, 2002, p. 85). El poder traza sus límites operatorios, sea en institucionalidades, en significaciones aparentemente incuestionadas, donde se juegan los procesos de subjetivación *aceptables* para una época histórica determinada.

Adoptar esta perspectiva teórica conlleva a trascender ciertas miradas psicologistas y complejizar los procesos de subjetivación contemporáneos, en estrecha vinculación con los medios de comunicación y así entender algunos rasgos de las relaciones entre comunicación, educación y lo político-cultural.

En el planteo de Foucault son los procesos de subjetivación los que constituyen al sujeto, en un juego que requiere de su activa participación, a través de la experiencia de (sí) y las técnicas de autogobierno. Esta

perspectiva no psicologista y experiencial es apropiada para los estudios de mediatización puesto que puede aportar conocimientos significativos en torno a las prácticas de significación que se producen en los vínculos de los sujetos con los MyTIC [medios y tecnologías de información y comunicación] y comprender al menos algunos funcionamientos subjetivos contemporáneos (Da Porta, 2011, p. 384).

Si bien la mediatización no es el único proceso de subjetivación, interviene sobre otros procesos de subjetivación con los cuales interactúa de un modo diverso (antagónico, refuerzo, resistencia, etc.) y con otras modalidades de constitución subjetiva (Da Porta, 2011). En este sentido, la convergencia tecnológica expande los ámbitos, las prácticas de subjetivación en relación con los medios y este proceso hace que implosionen otros procesos de subjetivación contemplados en determinadas institucionalidades.

A pesar de las restricciones, los condicionamientos, la subjetividad debe ser vista dentro de un proceso sometido a intensas contingencias, heterogeneidades diversas en los cuales el deseo interviene como un factor de agencia (Braidotti, 2000). Mediante el deseo, la subjetividad se vincula a la necesidad de significar, de intervenir en las producciones de sentidos. Para pensar las subjetividades Rosi Braidotti propone la categoría de *sujetos nómades* para analizar las estrategias de diferenciación sin anclar en un eje de subjetivación determinante. El reticulado del poder también delimita la constitución de las subjetividades, conjuntamente permite conexiones y proximidades para ciertos ejes de subjetivación. "Sin embargo, el sujeto nómada no está totalmente desprovisto de unidad: su modo es el de patrones categóricos, estacionales, de movimiento a través de derroteros bastante establecido" (Braidotti, 2000). Uno de los mayores aciertos de esta conceptualización se halla en el considerar a las subjetividades a partir de ejes, en lugar de hacerlo mediante atributos identitarios. De esta manera, se pueden analizar las subjetividades enraizadas en prácticas de la cultura mediática, que trascienden y complejizan las instancias de producción y recepción de los medios y las tecnologías de la comunicación.

4. 2. Mirar mal

En el gran marco de las relaciones intersubjetivas entre los/as jóvenes de sectores populares, el *mirar mal* es una expresión que define varias instancias de su proceso de subjetivación. Emerge como una recurrencia frecuente para dar cuenta de un clima primigenio a una eventual situación de conflicto entre pares. Guarda una íntima vinculación con los rasgos mencionados acerca de la falta de respeto o de su exigencia, pero donde la mediación de la palabra no se presenta como el elemento estructurador de las relaciones. Se trata de un modo de regular los vínculos pero que se asienta sobre los prejuicios y las sospechas, como si tratara de la cristalización de una impresión inicial que se persiste en mantener. Ante lo desconocido o lo abiertamente sospechoso, el mirar mal es una respuesta táctica para hacer visible la desconfianza o bien para señalar un límite infranqueable, donde trasvararlo implicaría desatar una situación conflictiva.

Su acontecer se desarrolla en múltiples espacios, no tiene una localización específica. Es decir, no hay un único ámbito donde la práctica de mirar mal sea más frecuente. En el interior de las instituciones educativas, quizá tienen una manifestación menos virulenta pero esto no quiere decir que no ocurran allí. Más bien, se trata de una práctica lo suficientemente extendida que atraviesa cada uno de los escenarios por los que transitan los/as jóvenes y se convierte en una forma de explicar el carácter conflictivo de las relaciones intersubjetivas. Sus consecuencias son difíciles de estipular, pero siempre tienen el punto de partida de la ausencia de un reconocimiento mutuo. Mirar mal conlleva a una negación de la integralidad de otro ser humano, que pueden tener idénticas características sociales, culturales y económicas entre sí. Tiene expresiones que pueden comportar disposiciones físicas, como una forma de manifestar un relativo desprecio y grados de ebullición.

Como un contrario positivo al mirar mal, se encuentra el *descanso*, descansar los demás como una forma de vincularse. Es una manera de relacionarse con un par, mediante comentarios chistosos que apunten a ridiculizar algún matiz físico, actitudinal o de interpretación que pueda realizar otro/a joven. No todos pueden ponerlo en juego, solo es posible descansar con quienes se tiene un grado tal de confianza que cualquier comentario solo puede ser significado desde la óptica de la humorada. Es necesaria una breve historia compartida para intervenir desde esta posición de enunciación, que tiene una dimensión particular del humor que enfatiza los rasgos de una subjetividad que la anclan en una posición subordinada. Uno de los primeros aspectos que sobresale radica en el carácter peyorativo del descansar a otro/a, pero que sin embargo no es percibido como tal por quien es el destinatario/a de ese comentario. Al menos, estos tipos de comentarios no resultan de una agresividad mayúscula que puedan ser catalogados como una falta de respeto e iniciar una experiencia de hostigamiento o violencia.

4. 2. 1. La polisemia de las miradas

El desarrollo de las actividades cotidianas suelen enfrentarlos a tratar con personas que no forman parte de su entorno más inmediato. Lo mismo ocurre en situaciones que provienen del mundo del trabajo, como también en aquellos momentos de diversión o salidas con sus amistades. Antes de lograr entablar un vínculo, un acercamiento, se refugian en la mirada, en aquello que observan a la vista, para a partir de allí catalogar a la persona en cuestión. Todavía la palabra no interviene, solo las miradas que toman a la desconfianza como punto de partida y, en ocasiones, como punto de llegada.

Porque yo soy muy observadora con la gente, ¿viste? Te miro, te quiero o no te quiero, viste. Yo con lo cara de la gente ya me doy cuenta, no sé por qué. Siempre [...] No sé cómo describirlo, pero yo mirándote me doy cuenta de la clase de persona que sos. Pero no sé cómo describirlo, ya de chica (Mariela, 22 años).

Cuando miro a alguien, me doy cuenta de lo que está pensando o lo quiere

hacer. Te das cuenta. Más por cómo se dirige, según lo que tenga en la mano o lo que lleve vestido. Soy muy observadora (Maite, 17 años).

No sé cómo me daba cuenta. Ya con verle la cara nomás me daba cuenta (Abi, 18 años).

Les resulta complejo poder describir la operación que efectúan, pero mantienen la intuición de que con solo mirar alcanza para saber las intenciones de otra persona con la que, indefectiblemente, podrían entrar en contacto. Esto puede suceder, pero también es probable que nunca se relacionen con el hombre o la mujer que escudriñaron con la mirada para desmenuzar los potenciales actos que tendrían con ellos/as. Aquí se resguardan en el amparo que les propone el prejuicio, como un atajo vincular. Sin embargo, se debe considerar que puede tratarse de un mecanismo de proyección sobre el otro/a de la mirada que sienten que les devuelve el resto de la sociedad. La sospecha de sus orígenes y los actos que suelen adjudicarle, desde un sector privilegiado de las bondades hegemónicas, contribuyen a la desconfianza generalizada. Estas consideraciones se alejan de la tentación de romantizar determinadas prácticas de antagonismos de clase pueden tener los sectores oprimidos; más bien, es un intento de complejizar los procesos de subjetivación, al mismo tiempo que este mirar mal también ocasionar experiencias traumáticas en los integrantes de un mismo sector social desfavorecido.

En otra dimensión, esta operación también se extiende hacia del cuidado de seres queridos para prevenir de eventos de disgustos o de maltrato que pudieran acontecerles. Hay una estrecha vinculación con los saberes de cuidado, donde hacen extensivas sus precauciones respecto de otro/a que está por iniciar una relación (noviazgo) con algún familiar o amigo.

Yo a mis hermanas les digo: "este chico no te conviene, es así, así y así". Se los describo todo. "No, no". "Bueno, hacé lo que quieras". Terminó siendo siempre como te dije. A mi amiga, esta que te dije que es madre soltera que le dije, yo le había dicho: "este chico no te conviene, es muy chico, la vida que lleva, es falopero, los padres que tiene, chorros. Dejalo, no te conviene". "No, pero él no es así". "Acordate que va a ser chorro, va a hacer esto, esto". Dicho y hecho. "Y te va a dejar sola. Cuando se pelee con vos, te va a decir: no me hago cargo del chico". Dicho y hecho, como se lo dije (Mariela, 22 años).

Pero cuando le ví la cara de bobo y yo le decía a mi hermana: "ese pibe tiene cara de bobo. Se hace el boludito para pasarla bien", le decía a mi hermana. "Te va a terminar lastimando", le dije. Cuando le terminé de decir eso, a los dos meses la había dejado el chabón. Mi hermana no me contó nada a mí (Lautaro, 16 años).

Las afirmaciones aquí son categóricas, no admiten matices que aspiren a ser condescendientes ni la posibilidad de que el sujeto en cuestión –en este caso– pueda defenderse. Este mirar desconfiado siempre estuvo en lo correcto, nunca se equivocó, según sus perspectivas. "Ver la cara" a alguien es ya inscribirlo en una

trayectoria de comportamiento de la que le será muy difícil salir de allí, pareciera que sus historias previas lo anclaron en una determinada posición ante los ojos de quien ejerce esta mirada. En sus testimonios no dan la impresión de contar con una información suficiente que avale su juicio respecto de alguien, más bien parecen ampararse en el prejuicio. Una vez que la situación conflictiva fuera desatada hay una especie de regocijo porque se advirtió que esto podría ocurrir, pero sus consideraciones de cuidado no fueron atendidas por los involucrados y que ahora están en una posición de relativa fragilidad.

4. 2. 2. La dinámica del mirar mal

Además de las intenciones de advertencias, sustentadas en prejuicios, el mirar mal también puede desatar situaciones de conflicto entre pares y de un antagonismo tal que es probable que se manifieste en eventos de violencia. Las rencillas del contexto barrial y de grupalidades de las cuales forman parte alimentan este tipo de intercambios que lindan con el hostigamiento, pero donde la eliminación del conflicto nunca se difumina.

Yo soy muy quilombero. Vos me mirás y me mirás y no me sacás la vista de encima y te recago a puteadas. Había bronca con el pibe este. Tenía 18 años el chabón. Empezó a bardear, a decir cosas y la deje que pase. Una vez lo crucé en 137 y 66. "No le vas a ir a pegar, me dice un amigo. Lo agarré y le dije: te voy a cagar a trompadas, le dije. "No, pero mirá si vos esto, lo otro. Vos me mirás mal", me decía. "Bueno, tomátelas", le dije. "Yo me voy a ir si quiero", me dijo. Y agarré me pegué la vuelta y me fui. Me bardeaba. De la esquina me decía cosas. Lo alcancé, le pegué una patada en el orto y lo acosté en el piso (Lautaro, 16 años).

El vínculo intersubjetivo, en este caso, parte de la sospecha de que el otro/a tiene actitudes amenazantes para con la integridad del otro. ¿En qué consiste el *mirar mal* para que genere una pelea? Aquí todo se torna difuso y se complejizan las posibles respuestas. Probablemente, el mirar mal suceda a partir de la interpretación salvaje que uno/a realiza de los discursos y las disposiciones corporales de otro/a (par) y que todo ello sea significado como un desprecio hacia quien se sintió observado. Opera un malentendido donde la potencia no está puesta en la palabra hablada, sino en los cuerpos y en las representaciones mineralizadas que se tienen de otro/a joven con el cual, seguramente, compartan mucha más cosas de las que se imaginan. También hay un pliegue que exhibe un imperativo que consiste en la defensa su propio respeto, ante los demás, que debe ser defendido a las trompadas, si es necesario.

Las prácticas del mirar mal no son exclusivas del universo masculino, donde se podría pensar que interviene como una reafirmación de la masculinidad (aunque haya tópicos que así lo indiquen). En el caso de las mujeres, tiene una especificidad y un acontecer que transcurren en los momentos donde hay una puesta en juego de sus prácticas sexuales en lugares de diversión y que son objeto de desprecio por parte de otras jóvenes. Estas son las características del mirar mal que identifica una

mujer joven.

Porque a veces pasa que cuando está con un pibe así. Con nosotros hay un pibe en el baile que, por ahí, el pibe se hace el soltero y resulta que está de novio. ¿Entendés? Entonces, por ahí, después viene la chica y bueno me miraba mal. En varias veces, pasan que se dan las pibas así, están con los novios (Antonella, 21 años).

Ante el desconocimiento de si un chico "está soltero", cuando se deciden a relacionarse tienen que tener la absoluta certeza de que así sea. Si esto no ocurre en el medio del baile, ahí comienza a tallar el mirar mal como una observación de desprecio por no respetar la pareja que otra había construido. De allí que pueda sobrevenir el hostigamiento y luego los intercambios de violencia física. Lo que resulta curioso es cómo la articulación hegemónica refuerza el sentido del patriarcado: se condena y se mira mal a la mujer que, inicialmente, se dio unos besos con un joven en el medio de un boliche y no sucede lo mismo con el hombre que mintió acerca de que no tenía pareja. La exigencia de respeto que una mujer le demanda a otra pareciera provenir de evitar que se entrometa con su actual pareja, en parte porque uno de los vectores del proceso de subjetivación que disponen más a la mano es presentarse a la comunidad como alguien que tiene una pareja masculina estable.

Resulta muy lábil el límite que va desde el *mirar mal* hasta los intercambios violentos, es algo que está presente como una posibilidad latente. Subyace en determinadas grupalidades y en ciertos momentos, de allí que sea imposible totalizar a todos los vínculos intersubjetivos entre jóvenes desde esta lógica. Implica una suma de disposiciones corporales donde uno quiere hacer sentir a otro/a que lo está mirando mal, para que perciba su malestar y baje su mirada, se retraiga en sus posiciones y acepte una posición de subordinación. Ahora bien, existen momentos de tensión que son tan fuertes que pueden generar miedo en el/la joven porque no pueden prever del todo la intensidad que tendrán estos momentos de intercambios.

Yo no miro mal a nadie. El que me mira mal, lo sigo mirando, pero no lo miro mal. Lo miro, lo miro, si me dice algo, no le voy a decir nada, pero si me viene a pegar, bueno. Lo empecé a mirar de arriba a abajo, sigo así, lo sigo mirando de arriba a abajo. Ahí te das cuenta. Nada, yo ni bolilla le doy a eso porque es al pedo. Capaz que el pibe tiene un cuchillo o una pistola, algo, y ya es al pedo porque capaz que yo pierdo mi vida porque el pibe me estaba mirando mal (Facundo, 15 años).

Hay una conciencia de lo impredecible que puede tener este tipo de experiencias, de su carácter inespecífico para que quien no maneje un determinado tipo de códigos, donde la internalización de la mirada peyorativa de la sociedad puede trasuntar en un resentimiento volcánico que se exprese contra quien se tiene más próximo. De allí proviene, como lo afirma el último testimonio, el miedo a perder la vida por algo que todavía no está muy claro por qué es posible que ocurra.

4. 3. El descanso

Como un contario positivo al mirar mal, emerge el *descanso* que se trata de una estrategia de vinculación intersubjetiva que se ordena a partir de lo risueño. En ese contexto, los comentarios en tono de chiste se utilizan como salvoconductos que relajan los ambientes tensos o hacen más amables ciertos escenarios que son reconocidos como propios. Se trata de una forma de suavizar algunos climas y de dirigirse ante un amigo/ compañero. La escuela es una de las institucionalidades que más proclives les resulta para este tipo de prácticas de vinculación intersubjetiva. Hay una clara intención de hacer amenos esos espacios y de encontrar modalidades expresivas de su relación con amistades.

Sí, los conozco a todos. Ahí para joder, porque en esa escuela son para ir a descansar, te cagás de risa (Carlos, 16 años).

Porque ahí en la escuela soy descansero, hay algunas veces que soy buena onda y la jodo a las chicas, así. Por eso pienso yo, ni idea. Soy así (Rata, 16 años).

Hay una dimensión festiva del encuentro con otro, que toma al chiste, a *la gastada* como epifanía del reconocimiento mutuo. Reírse con los compañeros/as es algo que los ubica dentro de un determinado tipo de prácticas de sociabilidad, con códigos de rápida internalización para responder en el intercambio y evitar el descanso. La respuesta tiene que ser inmediata, ya sea para elevar la apuesta o para desviar el punto del centro de atención. Mientras más demoran, mayor será la imposibilidad de desprenderse de las etiquetas que les fueron asignados a cada uno/a. Si bien este clima lo ubican en la institucionalidad educativa, también puede trasvasarla y que se dirija hacia otros espacios sociales donde no pueden direccionar que jueguen a su favor los términos de una forma de relacionarse con otros. Allí deben, resignadamente, asumir que hay un otro que impone la tónica del encuentro.

"¿No tenés el documento nuevo? ¿No tenés el documento de los 16?", me decían. "No, tengo el de los 8". Ahí en Amnesia [un boliche], voy le muestro el documento y el chabón me dice: "¡Ah, mierda! ¿Qué te pasó?". Me entraron a descansar, yo qué le voy a decir, si no me dejan pasar. Me tengo comer los mocos a pleno. El chabón me decía: "qué feo que sos" y yo le decía "y bueno" (Brian, 17 años).

Por otro lado, en la propia nominación se infieren ciertas significaciones que son atendibles para problematizar esta modalidad de construcción de un vínculo afectivo. El descanso implica no tener que realizar suficientes esfuerzos para relacionarse con alguien, es mostrarse con sus atributos más identificables sin caer en camuflajes subjetivos que lleven a asumir una posición que no se siente como propia. Se asienta sobre las historias compartidas, los códigos comunes y las modalidades de enunciación que representan una lectura del mundo propia de una grupalidad determinada. Todo esto si lo tomamos, claro está, desde una perspectiva que realza las condiciones más positivas del descanso. En cambio, en el mismo movimiento de

fijación de significaciones, el descanso también conlleva el ejercicio de poder para nominar a otro/a desde un lugar de subordinación a partir de algún rasgo físico o actitudinal. Quien descansa, es decir, el enunciador fija un tipo de significación destinada a gastar –a reírse de él o de ella– de un compañero/a que es objeto de ese descanso. El poderoso *descansa* en los atributos, en las prácticas del subordinado que no le podrán disputar su condición de tal; esto no les representa un esfuerzo que puede amenazar su condición preponderante ante los demás.

5.- CONCLUSIONES

Las aproximaciones que se presentaron deben tomarse como conclusiones provisionales, que pretenden entregar instancias de reflexión acerca de la conformación de procesos de subjetivación de jóvenes que concurren a ámbitos institucionales educativos de jóvenes y adultos en la ciudad de La Plata. En ese sentido, se produce una reactualización de las problemáticas que han permeado las discusiones en torno de la educación de adultos, solo que aquí se lo efectúa a partir de la perspectiva en comunicación/ educación y se agregan otras dimensiones que no habían sido contempladas por ciertas tradiciones de investigación en esta materia.

El “mirar mal” y el “descanso”, como categorías nativas, se tornan como rasgos de comprensión de las modalidades de construcción de vínculos intersubjetivos. Ambas indican procesos, en ocasiones conflictivos, de subjetivación que exceden los ámbitos institucionales educativos, aunque también se expresen allí. En el hostigamiento que supone el “mirar mal” y en la epifanía comunitaria del “descanso” se tensan los lazos de antagonismo y solidaridad para vincularse con otro par. Contienen posibilidades expresivas y formas de nombrar que se desprenden de esas operaciones vinculares.

El mirar mal y el descanso son manifestaciones que están enlazadas en el proceso de subjetivación, donde se inscriben los modos de relacionarse intersubjetivamente. Solo que aquí tallan los vínculos lábiles que pueden darse con otros en diversos órdenes institucionales o en escenarios cotidianos. Opera como un modo de regular los vínculos, asentado sobre los prejuicios y las sospechas, donde tampoco se confiere el reconocimiento mutuo a quien es objeto de las malas miradas. La palabra casi no interviene, pero la desconfianza –a veces injustificada– es el punto de partida y el de llegada para marcar las diferencias de un intento imposible de vincularse con un par. Se parte de la sospecha que el otro/a tienen actitudes amenazantes hacia la propia integralidad, por ello es necesario descartar la pasividad y enfrentar la situación cuanto antes. Frente a lo impredecible que puede conjugarse en una experiencia de violencia u hostigamiento, lo mejor es enfrentarla para demostrar una inclinación a resolver una situación conflictiva, al mismo tiempo que se envía una señal al resto de la comunidad.

6.- REFERENCIAS

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 73, 249-264.
- Benveniste, É. (1997). *Problemas de lingüística general* (Vol. Tomo I). México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Caletti, S. (2002). *Comunicación, Política y Espacio Público: notas para repensar la democracia en la sociedad contemporánea*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados-UNC.
- Da Porta, E. (2011). *Procesos de mediatización y constitución de subjetividades. El caso de los jóvenes de Km 8 (tesis doctoral)*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social- UNLP.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Guattari, F. (1996). *Caósmosis*. Buenos Aires: Manatíal.
- Huergo, J. (Ed.). (1997). *Comunicación / Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.
- Martínez, D. (2012). Las fatigas. Las experiencias afectivas y las vivencias intensas de estudiantes de educación de jóvenes y adultos, *Oficios Terrestres*, 28.
- Martínez, D. (2013). Configuraciones subjetivas de la educación de jóvenes y adultos. *Revista Autónoma de Comunicación de la UNAM*, n°3.
- Martínez, D. (2015). La partitura del respeto. La demanda de reconocimiento de las

subjetividades juveniles. *Astrolabio. Nueva Época*, 14, 416-434.

McLaren, P., & Giroux, H. (1998). Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder, en P. McLaren (Ed.), *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio* (pp. 17-42). México: Siglo Veintiuno.

Morabes, P. (2008). La investigación en Comunicación/Educación: problemas epistemológicos y teóricos en la (in)definición del campo, *Oficios Terrestres*, n°21.

Papalini, V. (2006). La subjetividad disciplinada: de la contracultura a la autoayuda, en V. Papalini (Ed.), *La comunicación como riesgo. Cuerpo y subjetividad*. La Plata: Ediciones al Margen.

Schmucler, H. (1997). *Memoria de la comunicación*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

AUTORES

Darío Gabriel Martínez

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet). Laboratorio en Comunicación, Medios, Educación y Discurso (Comedi), Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. Argentina

<http://orcid.org/0000-0003-2415-8761>