



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Álvarez, Gonzalo Sebastián

Pedagogía heredada : sobre los sujetos de la formación superior en la provincia de Salta



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Álvarez, G. S. (2017). *Pedagogía heredada: sobre los sujetos de la formación superior en la provincia de Salta. Sociales y virtuales*, (4). Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3680>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Pedagogía heredada: sobre los sujetos de la formación superior en la provincia de Salta

 socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/archivo-4/s-y-v-nro-4/articulos4/pedagogia-heredada/

por Gonzalo Álvarez



Resumen

El presente artículo pretende relacionar un conjunto de dimensiones y categorías conceptuales (que aportan a los estudios sobre comunicación y procesos socioculturales) en torno a la construcción de subjetividades pedagógicas, interpeladas por territorios, tiempos, lugares y memorias singulares.

Tiempo, memoria e historia son categorías que nos permiten decir algo sobre la constitución de los sujetos. A veces, tenemos la sensación de haber avanzado en el tiempo, superado modelos de sociedad y formas de entender e interpretar-nos. Sin embargo, en nuestro presente confluyen realidades, grupos y subjetividades constituidas en temporalidades y signos culturales distintos.

Interesa transmitir al lector un conjunto de imágenes sobre las realidades de los sujetos e instituciones en el nivel superior de educación de la provincia de Salta. Imágenes que nos convocan a reflexionar sobre la construcción de subjetividades en la educación formal superior, inmersa en tensiones epistemológicas —con su correlato de sentido práctico— propias de matrices de pensamiento heredadas y las posibilidades —formas de resistir— de los sujetos educativos próximos a ser docentes en el centro de esas tensiones, que flagelan sus cuerpos y amenazan con la clausura a las posibilidades de conciencia histórica.

Palabras clave: conciencia histórica, subjetividad pedagógica, pedagogías

Introducción

Tiempo, memoria e historia son categorías que nos permiten decir algo sobre la constitución de los sujetos. A veces, tenemos la sensación de haber avanzado en el tiempo, cambiado, superado modelos de sociedad y formas de entender e interpretar-nos. Sin embargo, en nuestro presente ¹, confluyen realidades, grupos y subjetividades constituidas en temporalidades y signos culturales distintos.

Interesa transmitir al lector un conjunto de imágenes sobre las realidades de los sujetos e instituciones en el nivel superior de educación de la provincia de Salta. Imágenes que nos convocan a reflexionar sobre la construcción de subjetividades en la educación formal superior, inmersa en tensiones epistemológicas —con su correlato de sentido

práctico— propias de matrices de pensamiento heredadas y las posibilidades —formas de resistir— de los sujetos educativos próximos a ser docentes en el centro de esas tensiones, que flagelan sus cuerpos y amenazan con la clausura a las posibilidades de conciencia histórica ² .

Ubicándonos territorialmente en la provincia de Salta —norte de Argentina— en 2014 se llevó a cabo un trabajo de indagación que focalizó en tres institutos de formación superior. Trabajamos con docentes y estudiantes de los últimos años en los profesorados de Lengua —en el ISFD N° 6040 de la localidad de Vaqueros—, Arte en Música —en el ISFD N° 6003 ubicado en el microcentro de la ciudad de Salta— y Tecnología —en el ISFD N° 6.017 de la localidad Gral. Güemes a 50 km de la capital salteña—, donde realizamos entrevistas con la finalidad de recuperar los sentidos y acontecimientos transitados durante sus recorridos académicos en el profesorado. También, de acudir a la memoria para recuperar momentos claves que permitieran advertir los por qué de la elección de la carrera así como los encantos y desencantos sobre lo pedagógico en la formación. Es decir, preguntar no ya por la elección de la carrera en sí, sino por las singularidades experimentadas que acompañaron al hecho, aquello que se deja generalmente de lado y que se relaciona con los lugares, territorios, tiempos, memorias, lo cotidiano de los habitantes, aquellos elementos locales, vistos como problemas desde los consensos y patrones culturales de un sistema de educación formal occidental.

En este contexto, resulta pertinente recuperar las palabras de Magali Catino (2009):

El recuerdo así permite romper la historia de los vencedores, deconstruir los anclajes configurados a partir del relato oficial del acontecimiento, diría Zemelman “la historia se hace desde la cotidianeidad”.

“

La subjetividad entonces se forma anamnéticamente. La formación anamnética consiste en darse cuenta de que no hay una verdadera realidad o posibilidad de justicia sin restitución de lo que ha tenido lugar. Somos sujetos porque somos memorias, recordamos selectivamente, hay que develar el pasado como fuente del presente, entendiendo como diría Mead, que el futuro está entre nosotros. La memoria es interpretativa y por eso su función es reflexiva. (pp. 2-3)

En el sentido anterior, fue importante subvertir la mirada a partir de indagar en las experiencias y vivencias de los sujetos educativos del nivel superior desde otro territorio, identificando como problema que la ausencia de conciencia histórica conlleva en la estructuración del mundo subjetivo la ahistoricidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, colocando a la formación docente expuesta a nuevas colonizaciones, mucho más naturalizadas en nuestra provincia del norte de profundas raíces coloniales, aún vigentes en las formas conservadoras de “endoculturación” (Nassif, 1980).

Posicionándonos en matrices de pensamiento

Tanto en trabajos de Jesús Martín Barbero (1993) como de Alcira Argumedo (2004) se evidencia un posicionamiento epistemológico contrario a los hegemónicos, heredados de Europa, que impregnaron las formas de concebir la producción de conocimiento, las ³

relaciones del sujeto con el mundo, el entendimiento de la humana condición, las formas de organizar la sociedad y los intercambios culturales. El pensamiento manifiesto de ambos autores se haya inspirado en la heterogénea conformación histórica-social, étnica-cultural de América Latina, cuyas voces fueron silenciadas por siglos de historia y colonización europea.

Permitiéndonos reinterpretar las posturas de los autores, se puede decir que el lugar epistemológico de sus desarrollos teóricos se juega en la posibilidad de plantearnos otras maneras de concebir la construcción del conocimiento, desde un re-conocimiento de nuestro lugar en tanto sujetos históricos.

Lo anterior se pone de manifiesto en la pregunta que organiza el capítulo I del texto de Argumedo (2004), titulado *¿Desde qué “nosotros” pensar la modernidad?*, es decir, desde dónde definirnos y sustentados en qué categorías y valores. Desde Barbero (1993), volver sobre nuestras trayectorias de formación académica, reconocernos en la historia y elaborar una reapropiación histórica:

...del tiempo de la modernidad latinoamericana y su destiempo abriendo brecha en la tramposa lógica con que la homogenización capitalista aparenta agotar la realidad de lo actual. Pues en América Latina la diferencia cultural no nombra, como quizá en Europa y en Estados Unidos, la disidencia contracultural o el museo, sino la vigencia, la densidad y la pluralidad de las culturas populares, el espacio de un conflicto profundo y una dinámica cultural insoslayable (p. 30). “

Respecto de la concepción de matriz de pensamiento, en principio, hay que aclarar que no es equivalente a corriente de pensamiento. Según se entiende, una matriz de pensamiento se vincula con el eje vertebrador a partir del cual se construyen y sostienen corrientes de pensamiento contrapuestas, quizás, pero gestadas desde un mismo lugar, una misma matriz.

Argumedo (2004) trabaja la noción de matriz de pensamiento entendiéndola como articulación de un conjunto de categorías y valores constitutivos que conforman la trama lógico-conceptual básica y establecen los fundamentos de una determinada corriente de pensamiento. Por ejemplo: noción de hombre y de naturaleza humana, sociedad, constitución de las sociedades, movimiento de la historia, modelos de organización social, política, cultural, etc.

La autora citada señala que las matrices de pensamiento contienen definiciones acerca de la naturaleza humana: de la constitución de las sociedades, su composición y forma de desarrollo; diferentes interpretaciones de la historia; elementos para la comprensión de los fenómenos del presente y modelos de organización social que marcan ejes fundamentales de los proyectos políticos hacia el futuro. Asimismo, formulan hipótesis referidas a los comportamientos políticos, económicos, sociales y culturales y fundamentos para optar entre valores e intereses en conflicto. Constituyen los marcos más abarcadores que actúan como referencia explícita o implícita, manifiesta o encubierta de las corrientes ideológicas.

La autora identifica tres matrices de pensamiento occidental: liberal jurídico-política, liberal económica, y marxista; y aboga por una cuarta matriz que denomina “matriz popular latinoamericana”:

Afirmar la existencia de una matriz autónoma de pensamiento popular latinoamericano supone interrogarse acerca del potencial teórico inmerso en las experiencias históricas y en las fuentes culturales de las clases sometidas, que constituyen más de la mitad de la población del continente. Implica reconocer la legitimidad de las concepciones y los valores contenidos en las memorias sociales que, en el transcurso de cientos de años, fueron procesando la “visión de los vencidos”, una visión diferente de la historia iniciada con la Edad Moderna europea en los siglos XV y XVI. Conlleva la reivindicación de esas otras ideas sobre las cuales se han sustentado distintas experiencias y movimientos políticos de América Latina (p. 5). “

Entonces, una matriz popular latinoamericana está construida a partir de historias, integrada por distintas identidades con desgarramientos y resistencias en común. Relatos de alteridades excluidas por el pensamiento europeo, el otro históricamente menospreciado, con valores y significados de los vencidos.

El pensamiento occidental, aun en sus vertientes más importantes, tiene un desprecio hacia una parte de lo humano, lógica civilizatoria que posiciona la diferencia en el lugar de la barbarie.

Articulando teoría con experiencia de trabajo en la formación docente

En América Latina, como en otras regiones del mundo que fueron colonizadas, la organización política vino acompañada por la organización del sistema educativo. Esto último constituyó el puente necesario para la legitimación sutil de nuevas formas culturales de dominación: la de la colonialidad simbólica en la dominación del mundo. Con esto, el problema en la teoría y práctica de la educación es creer que este proceso civilizatorio forma parte del pasado, cuando en realidad se reedita con cada reforma educativa, con actualizadas formas civilizatorias que reafirman el constante deseo de parecer lo que no se es, en la identificación con el discurso dominante que imponen las modas académicas, en las cotidianas escenas escolares y negando a los sujetos en su estar siendo, atravesados por una trama contextual singular y obstruyendo las posibilidades de un reconocimiento en tanto sujetos históricos. Los estereotipos universales del músico segregan a los jóvenes de sectores populares, quienes ingresan a la carrera motivados por el placer de la música y terminan siendo violentados simbólicamente por un patrón cultural que no los reconoce como sujetos de cultura. Lo mismo vale para los que aspiran al Profesorado de Lengua, a quienes se los acusa de ser portadores de un déficit por sus orígenes sociales; y para los que aspiran a la Tecnología y Entornos Virtuales por no disponer de los recursos materiales para acceder a los soportes tecnológicos.

En función de lo anterior se explicita una afirmación de no menor complejidad: los avances en estudios sociales y culturales no tienen como correlato transformaciones en la forma y contenido de la educación formal superior más allá de lo discursivo, por lo menos en los casos presentados. Sería un absurdo negar la heterogeneidad social, cultural, étnico-racial de los grupos y sujetos del norte argentino. Por otro lado, los estudios culturales han avanzado en conceptualizaciones que nos permiten abordar estas heterogéneas configuraciones, por ejemplo, el concepto de hibridación desarrollado por García Canclini (2003), quien nos invita a pensarla como “(...) procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p. 2). Estas mezclas se multiplicaron dando origen a nuevos géneros y expresiones musicales y artísticas, formas otras de reconocernos lingüísticamente y habitar-operar con nuevas tecnologías. Sin embargo, lo llamativo es la fuerte resistencia de un proceso de hibridación de prácticas y modelos pedagógicos que habiliten a reconocer la diferencia cultural e interpretar las prácticas educativas desde otro territorio simbólico no dual, no occidental.

García Canclini (2003) se pregunta y expone:

¿Cómo fusiona la hibridación estructuras o prácticas sociales discretas para generar nuevas estructuras y nuevas prácticas? A veces esto ocurre de modo no planeado, o es resultado imprevisto de procesos migratorios, turísticos o de intercambio económico o comunicacional. Pero a menudo la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva. No sólo en las artes, sino en la vida cotidiana y en el desarrollo tecnológico. Se busca reconvertir un patrimonio (...) para reinsertarlo en nuevas condiciones de producción y mercado (pp. 3-4). “

Lo anterior ayuda de sustento para interpretar el hecho de que la hibridación se encuentra manifiesta en los contextos de nuestra provincia, su geografía y formas de habitar los territorios, las variadas prácticas sociales de los sujetos y las expresiones de la mezcla cultural manifiesta en el cuerpo de nuestros estudiantes de los profesorados. Asimismo, los estudiantes de los profesorados de Música, Tecnología y Lengua hacen explícita la consideración de ser portadores de situaciones, de contextos y expresiones culturales no siempre favorables a los ojos del sistema de educación. Los contenidos y las formas pedagógicas en las instituciones de educación superior constituyen un patrimonio difícil de convertir para ser reinsertado en nuevas condiciones de producción porque se encuentran protegidos por los “custodios del saber legítimo”, instituciones educativas herederas de la modernidad y los supuestos subyacentes manifiestos en los discursos y prácticas de profesores de áreas generales y específicas. Esto último constituye una operación de reproducción de desigualdades que, en definitiva, niega lo esencial de todo acto educativo que es la producción-reproducción-transformación de la cultura. Al respecto, Barbero (2002) reflexiona:

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural, pues la tecnología remite hoy no sólo a la novedad de unos aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Lo que la trama comunicativa de la revolución tecnológica introduce en nuestras sociedades no es tanto una cantidad inusitada de nuevas máquinas sino un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos —que constituyen lo cultural— y las formas de producción y distribución de los bienes y servicios (p.10). “

Nuestros estudiantes del profesorado de Arte en Música terminan siendo aplaudidos por turistas en los espectáculos de la calle Balcarce en el microcentro salteño, peñas de Cafayate y todo el Valle de Lerma, eventos artísticos en instituciones no escolares pero desconocidos por el currículum y los espacios pedagógicos en los institutos de formación superior. Los estudiantes de Tecnología terminan desertando o llevando sus habilidades a emprendimientos familiares y/o trabajos administrativos, demorando la titulación y poniéndola en riesgo ante la eventual desaparición de la carrera por los cambios curriculares en la provincia; y quienes estudian Lengua terminan amoldándose a los patrones de una cultura libresca occidental, renunciando a la lengua como herramienta fundamental para visibilizar nuestras realidades, relatos, historias y memorias de un norte rico en manifestaciones culturales. Es tal cual lo expresa Barbero (2002):

¿No habrá documentos de barbarie que constituyen documentos de cultura, y en un sentido bien preciso, documentos por los que atraviesan movimientos que minan y subvierten, desde sus bajos fondos, la cultura con que nuestras sociedades se resguardan del sinsentido? Así, más que al éxtasis, el aullido del rock remitiría a la rabia y la desazón de unas generaciones que han encontrado en esa música el único idioma en el cual expresar su rechazo a una sociedad hipócritamente empeñada en esconder sus miedos y zozobras. Lo que habla —o mejor grita— en esos documentos es la profunda desubicación que sufren actualmente los saberes escolar-letrados y la des-figuración de las condiciones y el sentido del trabajo. Ahí remiten algunas de las figuras en que se dibujan las más hondas razones del desencanto intelectual (p. 3). “

Resulta relevante reflexionar y aportar para la consolidación de una formación del profesorado que se constituya a partir de los sujetos reales, productores de una memoria colectiva y constructores de historias otras. Sin embargo y recuperando reflexiones de Barbero (2002), es posible que las instituciones de educación —tanto como los medios de comunicación— operen en la dirección contraria fabricando el olvido de aquello que se construye cotidianamente para priorizar otros grandes relatos, ajenos a la experiencia del sujeto asentado en coordenadas específicas. En otras palabras, *¿querés ser profesor de Música, Arte, Ciencias, Tecnología? Entonces olvidate de quién sos y de tu pertenencia cultural hasta que te recibas.*

Barbero (2000) nos habla de un autista que producen los medios:

El autista presente que los medios fabrican sólo puede venir del debilitamiento del pasado, de la conciencia histórica. El pasado en los medios tiene cada vez más la función de cita, una cita que en la mayoría de los casos no es más que un adorno con el colorear el presente siguiendo ‘las modas de la nostalgia. El pasado deja de ser entonces parte de la memoria, y se convierte en ingrediente del pastiche, esa operación que nos permite mezclar los hechos, las sensibilidades y estilos, los textos de cualquier época, sin la menor articulación con los contextos y movimientos de fondo de esa época. Y un pasado así no puede iluminar el presente, ni relativizarlo, ya que no nos permite tomar distancia de la inmediatez que estamos viviendo, contribuyendo así a hundirnos en un presente sin fondo, sin piso, y sin horizonte. La fabricación de presente, implica también una flagrante ausencia de futuro (p. 2). “

Retomando la cita anterior y lo que venimos comentando sobre los estudiantes de profesorados en Salta, podríamos sospechar de los intentos por constituir, mediante dispositivos de pedagogías heredadas, sujetos educativos autistas, impedidos de la reflexividad en los contextos escolares, que hacen a la condición de posibilidad de conciencia histórica. Sostenemos que los contextos escolares deben operar en dirección contraria, como espacios de construcción de ámbitos de sentido. En palabras de Zemelman (1998):

Estamos pensando entonces en el componente de la construcción de «ámbitos de sentido», donde el ámbito obviamente no va a depender sólo del sujeto, pero sí el sentido que se le confiere a ese ámbito (...) No se trata solamente de tomar conciencia del espacio, sino de tomar conciencia de la posibilidad de construir sentido desde ese espacio (p. 7). “

Encontramos en las historias de formación de los/las estudiantes que lo que da sentido y sostén para seguir en carrera es su condición de persona, sus deseos de desarrollo personal, familiar y social. No están ponderados asuntos de orden profesional o académico.

En relación con trayectorias de vida y su situación de estar siendo docentes en formación, los estudiantes en sus respuestas dejan ver que no buscan culpables ni se culpabilizan de los obstáculos que han tenido que afrontar durante sus trayectos de cursado. Estos forman parte de una realidad concreta que al momento de su cuarto año de carrera les permite reposicionar sus perspectivas hacia un futuro próximo. El hecho de haber elegido una carrera por “deseo propio” o “por descarte”⁴ hace cinco o seis años y las dificultades encontradas en los espacios pedagógicos, no determinó que al presente no le otorguen a la carrera de profesor un lugar constitutivo de su estar siendo. Es decir, han construido una subjetividad orientada hacia lo pedagógico, que no rompe con los formatos convencionales, pero que no desconoce las particularidades que el contexto cercano le imprime. Este ser consciente de la particularidad del contexto próximo es la bisagra donde se unen las características de la carrera, del lugar, de la institución y las personas, que definen un cuadro pedagógico concreto, y donde se pueden encontrar singularidades y concurrencias entre los casos en los institutos de Gral. Güemes, Salta capital y Vaqueros, como en recurrentes descalificaciones hacia los

estudiantes por parte de sus docentes con expresiones del estilo de: “un malón” que ingresa año a año a las instituciones, “cualquieras” desprovistos de capital legítimo, esos otros “a quienes no les da el piné”⁵, los “pobres” con quienes es difícil trabajar en entornos virtuales.

La experiencia, historia y posibilidad de conciencia en el sujeto queda relegada al mundo de lo innecesario. Solo valen los contenidos y las formas sugeridas en innovaciones pedagógicas irónicamente fundadas en tradiciones pedagógicas, hablando en términos epistemológicos. De ahí que podemos hipotetizar que, quizás, sea en la elección “por descarte” que los espacios pedagógicos hayan sido los que mayor dificultad les produjeron durante el trayecto de cursado hasta la actualidad, según dejan ver en sus respuestas los estudiantes de las tres carreras estudiadas.

Para cerrar y por todo lo comentado, resulta necesario explicitar la profunda necesidad de una pedagogía de la alfabetización crítica en el sentido otorgado por Peter McLaren (2002)

Una pedagogía de la alfabetización crítica debe hacer algo más que interrogar y desmitificar los intereses que informan a las formas eurocéntricas dominantes del conocimiento; debe también incluir y llevar al centro del currículum esas formas de conocimiento que constituyen las esferas de lo cotidiano y de lo popular. Estas son formas de conocimiento que constituyen la experiencia estudiantil; (...) Los educadores deben adquirir más conocimientos sobre la forma en que los estudiantes se invierten en esas formas de conocimiento masivas y populares; (...). Para que la alfabetización crítica sea efectiva, debe estar arraigada en las condiciones de vida concretas de los estudiantes. (p. 13)

En estos sentidos es que estamos intentando pensar e intervenir en la formación del profesorado.

Notas

[¹] Se hace uso particularísimo del término presente, como sinónimo de actualidad.

[²] Concepto formulado por Hugo Zemelman (1998), citado y definido en el cuerpo del presente artículo.

[³] Se hace uso particular del término herencia para referir a las producciones filosóficas y teóricas provenientes de Europa occidental.

[⁴] Expresiones de estudiantes entrevistados sobre sus elecciones de carrera.

[⁵] Expresión de uso popular proveniente de la época en que el servicio militar era obligatorio en nuestro país, que deriva del conocido coeficiente de Pignet (forma de medir la capacidad de resistencia de un soldado). Esta expresión

apareció en una de las entrevistas realizadas a docentes, aludiendo al rendimiento académico de sus estudiantes.

Referencias bibliográficas



Argumedo, A. (2004). *Los silencios y las voces en América Latina. Notas sobre pensamiento nacional y popular*. Buenos Aires: Ed. Colihue.

Barbero, J. M. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. México: Ed. Gili.

Barbero, J. M. (2000) Dislocaciones del tiempo y nuevas topografías de la memoria. *Conferencia Internacional Sobre Arte Latina*. Rio de Janeiro, Noviembre.
<http://www.pacc.ufrj.br/artelatina/berbero.html>

Barbero, J. M. (2002) Figuras del desencanto. *Letra Internacional*, ISSN 0213-4721, N° 80, 3-10

Barbero, J. M. (2002) Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la Comunicación* N° 64, 8-23.

Catino, M. (2009) Seminario Comunicación y procesos socio-culturales. *Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades*. Clase N° 9, secretaria de posgrado. Universidad Nacional de Quilmes.

García Canclini, N. (2000) Noticias recientes sobre la hibridación. *VI Congreso de la SibE*. Faro.
<http://www.globalizacion.org/biblioteca/CanciliniHibridacionNoticiasRecientes.htm>

Mc Laren, P. (1998). *Pedagogía, identidad y poder en el multiculturalismo*. Rosario, Argentina. Ed. Homo Sapiens.

Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación*. Buenos Aires. Editorial Cincel.

Zemelman, H. (1998). Conversaciones didácticas. *El conocimiento como desafío posible*. Neuquén. Editorial Educo.

¿Cómo citar este artículo?

Álvarez, G. (2017). Pedagogía heredada: sobre los sujetos de la formación superior en la provincia de Salta. *Sociales y Virtuales*, 4(4). Recuperado de <<http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/pedagogia-heredada/>>

Ilustración de esta página: Ortiz, Carolina (2017). *Refugio con flores* (fragmento).
<https://www.facebook.com/CaroOrtiz1970/>.

