

ISSN 1853-6425

REVISTA
trazos
UNIVERSITARIOS

Vol. 10 Núm. 2 (2020)
Julio-diciembre

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
REPÚBLICA ARGENTINA



EDICIONES UCSE

ARTÍCULOS CON REFERATO



Delirio: ¿“Fantasma” en la Psicosis?

Lucía Natalí García¹
lulaiagarcia@gmail.com

Resumen

Múltiples psicoanalistas se han ocupado de establecer las diferencias entre las estructuras neurótica y psicótica, describiendo esta última en términos de falla o déficit. En la misma línea, existe un cierto consenso en la comunidad psicoanalítica respecto de la ausencia de fantasma en la psicosis. Este trabajo tiene como objetivo cuestionar dicha afirmación guiándose con el interrogante: ¿Es el delirio una respuesta fantasmática en la psicosis? Con el fin de responderlo, se procederá a realizar un recorrido teórico que abordará autores clásicos y contemporáneos franceses y argentinos orientación psicoanalítica de escuela francesa en una exhaustiva revisión de los conceptos: psicosis, delirio, transferencia y fantasma.

Palabras Clave: Psicoanálisis, psicosis, delirio, fantasma.

Abstract

Multiple psychoanalysts have dealt with establishing the differences between neurotic and psychotic structures, describing the latter in terms of failure or deficit. Along the same lines, there is a certain consensus in the psychoanalytic community regarding the absence of phantom in psychosis. The objective of this work is to question this affirmation guided by the question: Is delirium a phantasmatic response in psychosis? In order to answer it, we will proceed to carry out a theoretical journey that will deal with French and Argentine classical and contemporary authors, with psychoanalytic orientation of the French school in an exhaustive review of the concepts: psychosis, delirium, transference and phantom.

Keywords: Psychoanalysis, psychosis, delirium, phantom.

¹ Facultad de Psicología. UBA.

Introducción

La selección del tema en torno al “delirio en la psicosis” ha sido motivada a partir de mi experiencia clínica con pacientes psicóticos. Especialmente aquella obtenida en mi labor en internación psiquiátrica. Del relato de los delirios de mis múltiples pacientes, varios interrogantes fueron surgiendo. En primera instancia, aquellos que influyeron decididamente en la producción del presente trabajo, han sido los siguientes: ¿qué representa el delirio para los pacientes psicóticos: alivio o angustia mortificante? ¿Qué puede hacer el analista con el delirio y desde qué lugar? En términos “restitutivos” frente a la irrupción de lo real ¿puede el delirio en las psicosis desempeñar una función similar al fantasma en las neurosis frente a la pregunta por el deseo del Otro? Si este “pseudofantasma” existiera, entonces ¿habría una (o “la”) pregunta en las estructuras psicóticas que pueda dar lugar al delirio como función “fantasmática”?

Este trabajo se propone realizar un recorrido teórico que se servirá de la obra de autores clásicos y contemporáneos de psicoanálisis de escuela francesa con el fin de abordar a una conclusión que responda al interrogante de la existencia o no de un fantasma en la psicosis.

Marco teórico

En la presente investigación partiré de nociones y conceptos pertenecientes a las siguientes líneas de pensamiento: principalmente, autores clásicos del psicoanálisis como Sigmund Freud (1892, 1937,1940), Jaques Lacan (1984, 1999) y Colette Soler (1988, 1991), y secundariamente, psicoanalistas argentinos y franceses como Jean Claude Maleval (1998), Élida Fernández (1993), Héctor Fenoglio (2010,2012), Gabriel O. Púlice (2005), Gabriel Lombardi (1999) y Gabriel Belucci (2004). Las reflexiones teóricas propuestas por tales autores serán presentadas y desarrolladas en sus aspectos más relevantes con vistas a problematizar la función fantasmática del delirio (si la hubiere).

El delirio: entre Freud, Lacan y Soler

Freud (1896) postula que el delirio en la psicosis hace las veces de un remiendo que intenta reparar el quiebre entre la realidad o mundo exterior y el Yo.

En la psicosis, el Ello y Superyó pueden tornarse hipertensos concluyendo por alterar al Yo, quien acaba por abandonar o resignar una fracción de realidad. Esto desemboca en una perturbación del vínculo existente entre el Yo y el mundo exterior. Para compensar la mencionada pérdida de realidad, el Yo se trastorna con el fin de adecuarse y ser coherente con la nueva realidad basada en las mociones pulsionales del Ello.

Freud dirá que el carácter de certeza del delirio se explica porque el material con que éste se construye se encuentra constituido por recuerdos infantiles, más precisamente, de índole sexual. Las ideas delirantes serían subrogados que, a pesar de ser “falsos”, obtendrían del recuerdo original el

rasgo de verdad (según Freud se trata de un fragmento de verdad histórico-vivencial). Entonces, el delirio no se debe a un déficit en la capacidad intelectual o de razonamiento del sujeto, a la realización de juicios errados o a problemas en la sensopercepción.

Frente a la experiencia intolerable de la estasis libidinal sobre el yo, aparece el delirio como recatexia de los objetos que favorece la circulación de la libido proveyendo un efecto de alivio al drenarse la energía estancada en el Yo. El delirio funcionaría a modo de una suplencia, de elaboración de lo desestabilizante (de lo que Lacan llama perplejidad); representando un paso del psicótico mártir del inconsciente al psicótico trabajador que elabora con gran esfuerzo un delirio que le provea tranquilidad y un orden.

Algunas de sus manifestaciones clínicas son el delirio de grandeza o la hipocondría como intentos de tramitar el gran volumen de libido depositada en el Yo. Al respecto, Freud escribe “un fuerte egoísmo preserva de enfermar, pero al final uno tiene que empezar a amar para no caer enfermo (...)” (Freud, 1914, p. 82).

El período patológico sería el replegamiento de la libido sobre el Yo que trae aparejado un desinterés en los objetos del mundo exterior con la consecuente ruptura de lazos sociales; aunque lo más florido esté constituido por la revinculación libidinal con los objetos previamente abandonados y sea lo que más llame la atención y menos “adaptativo” se presente. Este segundo momento es conceptualizado por Freud como un parche que va al lugar de la desgarradura entre las instancias en conflicto: Realidad y Ello, ubicándose el Yo sometido a ambos vasallajes y cediendo finalmente ante la supremacía del Ello. El delirio aparece como un fenómeno restitutivo que tiene como fin un intento de curación mediante la provisión de sentido a la experiencia que el sujeto aún no ha podido significar, pero sí identifica que le concierne, imperando el caos y la confusión.

En relación con este mismo tema, Lacan (1984) explica que la forclusión del Significante del Nombre del Padre es el mecanismo psíquico que determina la estructura psicótica en un momento mítico, originario de inclusión (bejahung) o exclusión (verwerfung) de significantes en el registro de lo simbólico, que va más allá de la represión. A diferencia de Freud, no afirma que se trate del retorno de lo reprimido en la psicosis, sino del retorno en lo real, de aquello que no fue simbolizado ni reprimido, sino rechazado. En relación con esto, sostiene que las alucinaciones y las ideas delirantes evidencian una hiancia con la realidad; estos fenómenos ponen en juego el mecanismo de la proyección que “hace retornar del exterior todo lo que está preso de la verwerfung (forclusión)” (Lacan, 1984, pág. 73).

El delirio es, según este autor, un fenómeno elemental de la psicosis, un trastorno del lenguaje (aunque puede también presentarse en estructuras neuróticas). El significante que retorna en el registro real no aparece encadenado como en el simbólico; es un significante que no significa nada debido a que está aislado, desencadenado (S1) y remite a sí mismo. A pesar de la confusión que esto puede causar, el sujeto sí sabe que le concierne y afecta. Esto provoca una detención en la significación y aproxima al sujeto al borde de un agujero que lo enfrenta a la perplejidad; se debe a la no inscripción del Significante del Nombre del Padre en lo simbólico, en el Otro. Cuando este

significante primordial es llamado, el sujeto no tiene con qué responder. Retorna en lo real en forma de delirios y alucinaciones, que resultan ininterpretables debido a su estructura de cadena rota; significante suelto y aislado caído de lo simbólico.

Teniendo en cuenta lo anterior, en la estructura psicótica no tendría lugar la metáfora paterna (sustitución en la cadena del significante del Deseo de la Madre por el del Nombre del Padre). Esto es, habría una falla al nivel del ordenamiento o regulación, ya que se encuentra ausente la significación fálica, de la cual los neuróticos se sirven a modo de orientación o guía. Es por esta carencia estructural que el psicótico busca en el delirio un Nombre del Padre que le provea un orden por el cual regirse, una “carretera” alternativa que permita integrar aquello que emergió, irrumpió desde lo real.

Por su parte, Colette Soler sostiene que el sujeto no tiene otra opción más que armar su propia ley y regularse por su cuenta, allí es donde el analista puede serle funcional orientando el goce en exceso, prestándose como sostén. Al respecto, sostiene que “en el trabajo del delirio es el propio sujeto quien toma a su cargo, solitariamente, no el retorno de lo reprimido sino los retornos de lo real que lo abruma” (Soler, 1992, p. 15).

Es posible que la estructura psicótica intente restablecer una articulación significativa S1-S2, enmendando rústicamente la ausencia de metáfora paterna. Esto es lo que se logra estabilizar gracias a la Metáfora Delirante, que viene a suplir la ausencia del punto de capitón del Significante del Nombre del Padre, aportando una significación. En este punto de vista que concibe al delirio como restitutivo y posiblemente estabilizador, Freud y Lacan coinciden.

Las ideas delirantes retornan en lo real como S1 desencadenado y a pesar de ser un intento de curación, no suelen resultar pacificadoras para el sujeto, sino que suelen generar altos grados de angustia. En cambio, la metáfora delirante es un posible “método” o suplencia para abordar ese S1 a través de la elaboración que asocia el S1 con un S2 estabilizando las significaciones y produciendo un punto de capitón diverso al del neurótico. Permite un acotar y localizar el goce de la mano del significante, otorgando un saber-hacer.

Resulta llamativo que ante la intrusión del significante y lo automático del lenguaje, el psicótico se defiende con el lenguaje mismo: más precisamente con una modalidad de discurso en el registro de lo imaginario constituida por el delirio. Ante la falla: la suplencia. Esta tentativa de reparación que el psicótico pone en marcha consiste en el intento de apropiarse de esa lengua que habla al sujeto, que le aparece como siniestro por ser ajena pero entrometida en lo más profundo de su ser a la vez.

Definiciones de conceptos claves

Psicosis

El término “psicosis” emergió del ámbito de la psiquiatría en el siglo XIX para hacer referencia a un tipo de enfermedad mental. Su definición, caracterización y tratamiento no es exacta y varía considerablemente según la tradición intelectual que la aborde.

Desde algunas definiciones referenciadas en el campo del psicoanálisis, se la considera como una “perturbación global de la personalidad respecto de la relación libidinal con la realidad” (cfr. Laplanche, J. y Pontalis J-B., 1993, p 321). La mayoría de sus síntomas manifiestos constituyen ensayos secundarios de restauración del vínculo objetal luego del replegamiento de la libido sobre el Yo, siendo los más conocidos el delirio y las alucinaciones.

Freud (1923) remite la psicosis a una causación similar a la de la neurosis: a un conflicto intrapsíquico. En este, el yo debe responder ante las exigencias de tres amos: el ello, el superyó y el mundo exterior.

Luego, (1924) adjudica un papel etiológico a la frustración, es decir, a la imposibilidad de cumplir los deseos (pulsionales). Dependerá de la forma en que el yo responda ante la tensión conflictiva con cualquiera de sus tres vasallajes el hecho de que tenga lugar una neurosis o una psicosis.

De esta forma las neurosis serían explicadas por un conflicto del yo con el ello, en el cual el primero, al servicio del superyó, reprime unas fuerzas pulsionales incompatibles con la demanda del mundo exterior. En la psicosis, el yo responde de otra forma: es avasallado por el ello (las fuerzas pulsionales) y cancela su vínculo con la realidad.

Según Freud, lo decisivo en la neurosis sería la hiperpotencia del influjo objetivo, y en la psicosis la hiperpotencia del ello. En la neurosis el Yo huye de la realidad dolorosa. En cambio, en la psicosis lo que sucede es que la realidad intolerable es sustituida por una nueva.

La distinción principal entre neurosis y psicosis queda plasmada en el siguiente fragmento: “la neurosis no desmiente la realidad, se limita a no querer saber nada de ella; la psicosis la desmiente y procura sustituirla” (Freud, 1924). Freud deja abierta la posibilidad de que en la psicosis también se recurra a la fantasía como material para la nueva realidad sustituta.

Lacan (1955/56) introduce la noción de significante del Nombre del Padre como concepto capital para comprender tanto el Complejo de Edipo freudiano como la organización de la neurosis. A partir de allí, la psicosis es pensada como una estructura definida por la falta de este significante, en la que el sujeto deberá hallar suplencias.

Este autor propone la existencia de un mecanismo en la base de la estructura psicótica: la forclusión del Nombre del Padre. Al respecto sostiene: “¿De qué se trata cuando hablo de Verwerfung? Se trata del rechazo, de la expulsión, de un significante primordial a las tinieblas exteriores, significante que a partir de entonces faltará en ese nivel. Este es el mecanismo fundamental que supongo está en la base de la paranoia. Se trata de un proceso primordial de exclusión” (Lacan, 1955/56, p.217).

El significante, rechazado de lo simbólico, reaparecerá en lo real. Cuando el sujeto psicótico sea interrogado acerca de ese significante que fundamenta su posición como ser sexuado, no podrá responder, pues en su

lugar solo hallará un agujero (allí donde no se logró inscribir el mencionado significante en lo simbólico). Esto desencadenará su psicosis que presentará formas de retorno en lo real: fenómenos elementales como alucinaciones, ideas delirantes, etc.

Se establece así una sucesión de etapas:

- Un estadio previo, en el cual no se manifiesta ningún indicio de enfermedad, y que suele implicar una compensación imaginaria del elemento simbólico ausente.
- A partir de la formulación de la pregunta (propuesta como un llamado que proviene del campo del Otro) el sujeto se ve enfrentado al agujero en la dimensión simbólica, momento que Lacan califica de pre-psicosis, "la sensación que tiene el sujeto de haber llegado al borde del agujero. (...) cuando la falta se hace sentir en cuanto tal" (Lacan, 1955/56, p. 289). Fenomenológicamente puede presentarse como un momento de perplejidad.
- Le sigue un desencadenamiento, en el cual "la falta de un significante lleva necesariamente al sujeto a poner en tela de juicio el conjunto del significante" (Lacan, 1955/56, p. 203). Todo el orden simbólico es puesto en cuestión, y será necesaria una tarea de reconstrucción.
- Finalmente, un movimiento reconstitutivo, que busca recomponer el orden simbólico fracturado a partir de la construcción de un delirio y de la introducción de una metáfora delirante (si se logra). Esto es, algo que ocupe el lugar del significante ausente y permita, a partir de él, reconstruir el universo simbólico.

Delirio

Comenzando con un enfoque etimológico, la nominación referida tiene su origen en el latín *delirare* cuyo significado es "salir del surco". Surge en la lengua francesa promediando el siglo XVI, aunque recién en el siglo XIX aparece en escena como categoría técnica clínica, en simultáneo al surgimiento de la psiquiatría como disciplina médica autónoma. Haciendo una revisión histórica, es Esquirol quien parece ser el pionero en valerse del término como operador clínico descriptivo. En el año 1814, propone la siguiente definición: "Un hombre está en delirio cuando sus sensaciones no están en relación con los objetos exteriores, cuando sus ideas no se encuentran en relación con sus sensaciones, cuando sus juicios y sus determinaciones son independientes de su voluntad" (Esquirol, 1814). Siguiendo la idea de Esquirol, las llamadas sensaciones constituirían una representación fidedigna del mundo exterior, por lo tanto, se siente obligado a señalar el costado "negativo" del delirio, al que desestima cualquier potencia "creadora". Para Esquirol (1814), el delirio puede asentarse en, por ejemplo, fenómenos alucinatorios, pero además en una falta de atención permanente, excesos de imaginación, debilidades de la memoria o mal control de la voluntad.

Luego de Esquirol, muchos autores de la psiquiatría clásica (especialmente franceses) centraron sus trabajos sobre el estudio del delirio en

torno a la relación “curso de idea” y “norma”. A principios del siglo XX, Jaspers (1919) agrega a la variable “curso de idea o juicio”, al carácter de la experiencia del sujeto como elemento de influencia en los delirios. Define en 1919: “Se llama de una manera muy imprecisa ideas delirantes a todos los juicios falsos que poseen un grado bastante elevado de los siguientes signos exteriores: 1. La convicción extraordinaria con la cual son mantenidos (certeza subjetiva notable); 2. La impermeabilidad a la experiencia y a las refutaciones lógicas. 3. La inverosimilitud del contenido.

Saliendo del campo de la psiquiatría y comenzando en los albores del psicoanálisis, también casi simultáneamente en términos cronológicos, según Freud (1911), el delirio es un creativo intento de curación que el psicótico pone en marcha a modo de trabajo para hacer frente, o enmendar la desgarradura entre la realidad y la instancia psíquica del Yo con el fin de reconstruir un mundo habitable para él. Frente a este conflicto, el Yo acaba por alterarse, deformándose en favor del Ello. Es así como aparece el delirio y se lo preserva aceptando sólo percepciones coherentes con este (en general, alucinaciones). Opina que el delirio es colocado allí donde la realidad fue dolorosa, cual un parche.

Según Lacan (1955/56) el delirio sería un intento de llenar el agujero que ha dejado en el universo simbólico la ausencia del significante primordial del Nombre del Padre; un tratamiento para el goce que retorna en lo real intentando civilizarlo. Mediante el mismo, el sujeto logra sustraerse del derrumbe simbólico, de la perplejidad en que los fenómenos elementales dejan situado al sujeto psicótico proveyendo un punto de almohadillado que pone un coto al deslizamiento. En este sentido, para Lacan, el delirio aparece no tanto como una enfermedad propiamente dicha, sino como una tentativa de curación; coincidiendo en este punto con Freud.

Transferencia

La transferencia es:

el proceso en virtud del cual los deseos inconscientes se actualizan sobre ciertos objetos, dentro de un determinado tipo de relación establecida con ellos y, de un modo especial, dentro de la relación analítica. Se trata de una repetición de prototipos infantiles, vivida con un marcado sentimiento de actualidad. (...) Es el terreno en que se desarrolla la problemática de una cura psicoanalítica (cfr. Laplanche y Pontalis, 1993, p. 439).

Los pacientes presentarán una tendencia a insertar al psicoanalista en series psíquicas preformadas, determinadas por imagos. La transferencia será el más grande obstáculo en la cura cuando se erija como resistencia ante la inminencia del recuerdo del material reprimido. A su vez, será una gran herramienta cuyo manejo determinará el éxito o fracaso del análisis, dado que trae al terreno o inmediatez del análisis los conflictos reprimidos. La transferencia aparece como condición necesaria pero no suficiente para la cura.

Freud se pregunta acerca de la existencia de la transferencia en la psicosis, más precisamente, si el sujeto psicótico es susceptible de entrar en un lazo transferencial en el contexto de un psicoanálisis. Al respecto, sostiene que en la psicosis habría una regresión al estadio autoerótico (en esquizofrenia) y al narcisismo (en la paranoia), lo que provocaría que el psicótico no dispusiera de libido para transferir a la figura del analista. Entonces, el psicoanálisis sería inoperante en estos sujetos. Es justamente la ausencia de transferencia lo que justifica para Freud que sea imposible la cura analítica para los psicóticos. Averbach (1998) reflexiona al respecto:

Freud ha aportado una comprensión de las psicosis, una serie de hipótesis causales, pero, con una honestidad que lo honra, concluyó: «No es posible el Psicoanálisis con pacientes psicóticos». Una fórmula negativa a la que, en años posteriores, han venido a sumarse otras: No hay elección de objeto, No hay simbolización, No hay Inconsciente (o hay "un Inconsciente a cielo abierto", como prefería Freud), No hay Nombre-del-Padre..., todas fórmulas negativas. Pero esto es definir la psicosis por una serie de en-menos, cuando la psicosis es otra forma de situarse en la vida (Averbach, 1998, p. 50).

Lacan continúa con la acepción que Freud tiene de la transferencia, pero la articula con el concepto de "sujeto supuesto saber". Esto consistiría en la atribución de saber al Otro, en la suposición de que el Otro es un sujeto que sabe. Asimismo, propone al analista como semblante causando el decir del analizante, para luego leer en las "fallas" de su discurso algo del orden de la verdad del sujeto; en una posición de objeto que causa el mencionado "decir" y su división. Y en este sentido, como sostiene Belucci (2009):

El amor que, como sabemos desde Freud, inviste el lazo transferencial, se dirige entonces al analista en la medida que, desde la posición de semblante, evoca un ser irremediamente en falta, falta en la que se aloja el objeto que parcializa el goce, de otro modo insoportable (Belucci, 2009, p. 143).

Pero este mecanismo aparece como únicamente válido en una estructura neurótica. De aquí que afirme que: "Se sigue de esto la imposibilidad de sostener en la clínica de las psicosis la operación semblante, causando el decir del paciente" (op. cit, p. 144).

Lacan sostiene la existencia de la transferencia en la psicosis, pero variando su estructura respecto de cómo aparece en la neurosis. Propone que tiende a organizarse en dos polos de persecución-erotomanía, debido a que serían las modalidades privilegiadas del psicótico para restaurar la alteridad luego de la estasis libidinal sobre el yo propia del desencadenamiento.

En la versión psicótica de la transferencia, según Lacan, el analista encarnaría un lugar de Otro consistente, totalizador del saber y goce.

En "Secretarios del alienado" (1955/56) nombra al analista como testigo del testigo, siendo este un depositario de la transferencia delirante, del testimonio del sujeto psicótico que aloja y sostiene el texto delirante, lejos de juzgarlo.

Por último, es posible leer en el lugar del analista como semejante, un sostén o suplencia ante la falla estructural de la psicosis. Opera de la mano de posibilitar una charla amable desde la función de la (verificación de la) presencia, alojando las producciones delirantes o alucinatorias.

Averbach (1998) se pregunta respecto de la existencia de la transferencia en la psicosis:

Evidentemente la catexis libidinal de un objeto se produce. Por lo tanto, la transferencia de una imagen proyectada sobre el analista, se da en las psicosis, lo que resiste al análisis es su exceso, no su ausencia. El psicótico transfiere a la situación analítica lo que continúa repitiendo de su relación con el discurso del Otro: su relación delirante con el Otro (...) Con el psicótico no es posible el análisis, porque no hay ningún saber analítico ni médico posible. Es él el que sabe. No hay ningún Supuesto Saber en el lugar del analista (p. 52-53).

Exista o no la transferencia como tal, sí hay algo que permite el trabajo analítico, aunque este último difiera del clásico psicoanálisis utilizado en la neurosis.

Fantasma

Según Freud el fantasma es una frase o escena que dramatiza un deseo inconsciente dentro de la cual el sujeto desempeña un papel. El fantasma ocuparía un lugar central en la formación de síntomas, dado que el autor abandona su teoría inicial donde daba relevancia a los hechos efectivamente vividos, para dar paso al protagonismo de las fantasías (de cuyo material se sirven los síntomas). Este concepto va de la mano con lo que Freud llamó realidad psíquica. Sus investigaciones posteriores le mostraron que no necesariamente se trataba de sucesos traumáticos de la vida real, sino de actividad de la fantasía, la que sí revestía carácter de realidad psíquica, por lo que no habría que pensar necesariamente en recuerdos reprimidos de experiencias sexuales durante la infancia. El analista tenderá a reconstruir la escena fantasmática en el análisis de una neurosis. Recapitulando, el fantasma equivale a fantasía en tanto guión imaginario que produce una compensación satisfactoria de los límites que opone la realidad.

Lacan hará una revisión del concepto proponiendo que juega un rol protector, velando la castración, de la falta en el Otro, y sosteniendo que se trata de una escena fija e inmutable. Según él, el fantasma neurótico (\$ a) aparece como una respuesta del sujeto ante lo enigmático del deseo del Otro, sugiere la modalidad singular de goce del mismo y permite al sujeto sostener su deseo. Correría la suerte de un *sinthome* o cuarto nudo que amarra lo Simbólico, Imaginario y Real en los sujetos neuróticos. Para comprender su significado, debe tomarse en cuenta que "\$" representa al sujeto barrado, es decir, afectado por una falta, y "a" representa aquello que, justamente, falta al sujeto para pensarse completo. Lacan designa con esta fórmula la relación del sujeto del inconsciente (sujeto barrado) con el objeto causa del deseo (objeto a), indicando una relación estable del sujeto con aquello que lo causa en su deseo y, por ende, lo divide.

En el grafo del deseo propuesto por Lacan, el fantasma es lo que separa el piso superior correspondiente a la cadena significativa del Otro de la cadena significativa del sujeto. A nivel del mensaje en la cadena significativa del sujeto un significante de producción propia sustituye al significante traumático que integra la cadena significativa del Otro. Esto resulta posible si en momentos

instituyentes el mensaje dirigido por la madre al niño fue interdictado por la función paterna: mensaje de “no” sobre el mensaje de la madre respecto a su deseo de tomar al niño como su falo faltante.

Esta posibilidad de metaforizar, es decir, de sustituir un significante (del deseo del Otro) por otro significante (de producción propia), genera una separación entre las dos cadenas significantes (la del sujeto y la del Otro). Así, el que deviene por ello sujeto (dividido) no será más hablado en bruto y en directo por el Otro, sino bajo la forma de su inconsciente.

La separación de ambas cadenas significantes está mantenida gracias al fantasma. Ésa es la estructura de la neurosis (tanto histérica como obsesiva). El neurótico convierte la falta en el Otro con su demanda. Ya sea sosteniendo el deseo como insatisfecho o como imposible evita la confrontación con la angustia. Se trata de la respuesta, como tal, imaginaria, a la pregunta por el deseo del Otro (¿Che vuoi? ¿Qué me quieres?), ya que el deseo del Otro es una x, un enigma permanente, deseo siempre de otra cosa.

El yo toma función de objeto en el fantasma, objeto ofrecido al deseo del Otro que acota su infinito deslizamiento metonímico, congelándolo en una respuesta tranquilizadora: quiere que sea su objeto a oral, anal, mirada, voz, etc. Algo toma valor de objeto privilegiado y detiene este deslizamiento infinito del significante. Un objeto a toma en relación al sujeto este valor esencial que constituye el fantasma fundamental donde el sujeto se reconoce él mismo como detenido o fijado en relación al objeto.

Planteo del problema

Partiendo de un cierto consenso acerca de la inexistencia de un fantasma en la psicosis, me propongo problematizar tal afirmación interrogándome acerca de un paralelismo posible entre la función del fantasma neurótico y la del delirio psicótico (sea o no en la forma de metáfora delirante).

Pese a la certeza psicótica, considero que puede abrirse un cierto interrogante en la psicosis. El fantasma no vendrá aquí a velar la falta en el Otro, dado que no sería una necesidad propia de la psicosis, ya que por estructura el Otro no está “en falta” (ni barrado por el lenguaje), pero sí a proveer un guión, escena y sentido que determinarán que el sujeto interprete al mundo de una manera y no de muchas otras. Asimismo, permitirá velar lo real del goce del Otro que toma la forma de fenómenos elemental carentes de sentido.

A pesar de la oposición entre el Otro barrado en la neurosis y el Otro absoluto en la psicosis, habrá necesidad de velar falta y goce respectivamente en ambas estructuras. El delirio aparecerá como una solución endeble y propensa a vacilar, que el sujeto construye activamente para compensar la ausencia de un fantasma neurótico que resultaría decididamente más sólido. Esta solución encuadrará el vacío para el sujeto y lo separará del Otro.

Élida Fernández (1993) afirma:

El delirio es el equivalente del fantasma en las neurosis, el psicótico lo ama como a sí mismo, puesto que, como decía una paciente que atendí: “Con él nunca estoy sola, es el único que me habla siempre, aún más cuando los de afuera se vayan o no escuchan”. El “padre delirio” sostiene al psicótico

defendiéndolo del horror, de la desestructuración, del caos, de la fragmentación (p. 41).

Tal como se intenta comprobar, hay una serie de fantasías con las que el psicótico intenta arreglárselas y éstas son de indudable existencia. Y, en tanto es posible observarlas en el contenido de los delirios cumpliendo una función de brindar respuestas y sentido al mundo del psicótico, así como al deseo del Otro gozador, consideramos que es preciso interpretarlas en el rol de “fantasma”. Desde tal lectura, el trabajo del analista consistirá fundamentalmente, en colaborar para que el paciente “realice una construcción fantasmática que le permita cierto lazo social” (Averbach, 1998, p. 55).

Entonces, es mi intención hacer hincapié en el delirio como fenómeno de la estructura psicótica en cuanto la función defensiva que cumple para el sujeto a modo de un fantasma. A pesar de la certeza reinante en dicha estructura, puede existir la inquietud en el sujeto psicótico acerca de por qué el Otro lo goza. Los delirios aparecerían como una respuesta a este goce ajeno que se le impone en lo más íntimo de su ser. Es en este punto que puede establecerse un paralelismo a la pregunta neurótica del “¿Qué me quiere?”.

Conclusiones: Psicoanálisis de la psicosis y una conceptualización del delirio como respuesta fantasmática

Ciertamente, el psicoanálisis puede aplicarse o llevarse a cabo con pacientes psicóticos, pero con algunas divergencias respecto al tratamiento con neuróticos. Las interpretaciones clásicas del análisis en la neurosis pueden no sólo no apuntar en dirección a una cura, sino también ir a contramano de este fin resultando iatrogénicas e incluso desencadenando un episodio psicótico. Así como no es recomendable interpretar el fantasma en la neurosis, tampoco se aconseja intervenir de esa manera sobre el delirio, sino que resulta conveniente apuntar a su construcción. Por ello es menester proceder cuidadosamente. Pero ¿en qué consiste el análisis psicoanalítico una vez eliminadas las interpretaciones? ¿Por qué éstas no son tolerables por el sujeto y en general, influyen negativamente en el análisis de la psicosis?

Con vistas a responder a tales interrogantes, Colette Soler (1991) sostiene que carece de sentido la utilización de la interpretación en el análisis de un psicótico, dado que dicho recurso es útil sólo cuando se trata de un goce reprimido. Ante la ausencia de goce reprimido del psicótico, entonces es preciso elaborarlo en lugar de interpretarlo. Gabriel Lombardi, siguiendo la misma línea argumentativa, señala:

En la psicosis no es necesario (...) el desciframiento interpretativo, ya que el analista encuentra lo asemántico casi inmediatamente, sin interpretar. En cierto sentido allí no hay nada que descifrar. En la neurosis en cambio los significantes significan en relación a otros significantes”, a diferencia del fenómeno de cadena rota de la psicosis. “El significante no significa nada (...). El psicótico es entonces un sujeto al que la significación fálica no sustituye, no enmascara (Lombardi, 1999, p. 81).

La interpretación analítica en la estructura psicótica iría por el sendero de brindar un sentido contribuyendo a colocar al analista en un lugar de Otro consistente dueño de un saber sobre el sujeto. Es conveniente optar por una

posición de ingenuidad e ignorancia y no imponer una lógica neurótica a quien no se rige por ella.

Tal como es posible advertir, en la psicosis es posible pensar que el sujeto se modifica a sí mismo, ya que la interpretación emana de él, más precisamente del trabajo de su delirio en tanto “trabajo interpretativo de ese deseo del Otro ilimitadamente perverso que se le impone a través de los fenómenos elementales de los que es objeto. Esa elaboración es lo que le permite alcanzar alguna estabilización” (Púllice, 2005). De la misma manera que el neurótico crea de manera autónoma su fantasma, el delirio surgirá del trabajo del sujeto. El analista acompañará este esfuerzo orientando el delirio por un camino tolerable y que permita, en lo posible, una cierta adaptación a la sociedad. Esto en pos de que pueda llevar una vida libre de las discriminaciones que los pacientes psiquiátricos muchas veces padecen.

En múltiples ocasiones, los pacientes psicóticos esbozan preguntas dirigidas al analista ante su incomprensión respecto de las intenciones del Otro. A diferencia de la neurosis, la pregunta no logra evitarse mediante el atajo del fantasma. Ante la angustia por la incomprensión de un goce desmedido y perverso, no queda más que inventar una explicación que anule el intolerable y vacío sinsentido: una explicación delirante. La certeza de que los fenómenos conciernen al paciente psicótico no necesariamente obturan la existencia de un interrogante acerca de una cierta justificación del goce del Otro.

Los psicóticos buscan mediatizar aquello que les hace signo por el discurso mediante una elaboración delirante; esfuerzo por lograr una organización simbólica en que los fenómenos elementales puedan encontrar un orden y regulación en el delirio. Esta es una de las modalidades del trabajo de la psicosis que funciona en pos del establecimiento de límites al goce excesivo y atípicamente localizado, de otorgar un sentido a aquello que se presenta como indialectizable y sin explicación. Intenta proveer al sujeto una suplencia donde sostenerse, a falta de los recursos simbólicos propios de la neurosis.

Es de común circulación el hecho de que se debe ser cuidadoso y maniobrar oportunamente en la transferencia psicótica, debido a la posibilidad de ser ubicado, como analista, dentro de las constelaciones vinculadas a delirios de erotomanía y persecución del sujeto.

En relación a esto, Lacan tomará una postura similar evidenciada en “Secretarios del alienado” (1955/56), donde nombra al analista como testigo del testigo. En contra de lo que podría indicar el sentido común, será recomendable que el psicoanalista tome el relato del paciente al pie de la letra, sin cuestionar el delirio contraponiéndolo con la realidad que aquél percibe. Para esto es necesario respetarlo como un punto de vista cualquiera y suspender todo juicio acerca de normas y valores propios que impidan la aceptación de la narración.

El psicólogo puede ofrecer al paciente silencio, no un silencio del lugar del “muerto” que alguna vez propuso Lacan como corrimiento del Sujeto supuesto Saber. Quizá un silencio dando lugar para la edificación del delirio, que tiene similitudes con el trabajo de construcción que se lleva a cabo en el análisis de un neurótico. Ambos tienen como objetivo lograr que el paciente pueda explicar y otorgar sentido a la experiencia que atraviesa y producir algo

del orden del encadenamiento. Nuevamente nos topamos con puntos de coincidencia.

Colette Soler adhiere a la noción de Lacan del analista como testigo en la psicosis y lo define como “un sujeto al que se supone no saber, no gozar, y presentar por lo tanto un vacío en el que el sujeto podrá colocar su testimonio” (Soler, 1991, p.10). Aun así, advierte que esta modalidad no sería capaz de modificar al sujeto, dado que para ello sería necesario servirse de la interpretación. El testigo supone “una posición capaz de sostener cierto despliegue delirante, propiciándolo a la vez que manteniéndose en sus márgenes” (Soler, 1991, p. 10). Entonces, el delirio no se interpreta, se construye; pero, aun así, aparece como una solución sumamente endeble, mera suplencia del fantasma neurótico.

Otra variante que propone a la hora de intervenir es la de orientación del goce que puede darse por la negativa: limitando con el fin de negativizar el exceso de goce, o por la positiva, incentivando al paciente a colocar su líbido en determinados lugares y no en otros. El fin será darle a lo real un baño simbólico, buscando un goce soportable para el sujeto en cuestión.

Ahora bien, ¿es peligroso dejar que el paciente que padece alucinaciones y delirios no reciba del analista alguna sanción o advertencia del sentido alternativo de sus reacciones? A primera vista, se podría pensar que hay peligros latentes en el no develamiento de la realidad “real”. Pero, desde un análisis más profundo, es posible advertir que los pacientes no confundirán el delirio o alucinaciones con la realidad compartida con la sociedad. Será frecuente que comuniquen ser sólo ellos quienes son capaces de escuchar tales voces o de conocer cierto destino del mundo. Esto se relaciona con lo que Freud teorizó acerca de la escisión. Se trata de dos actitudes psíquicas: una de ellas observa los influjos del mundo exterior, mientras que la otra los ignora por la influencia de lo pulsional. Ambas coexisten, pero sin fusionarse en una sola. A partir del análisis anterior, es posible concluir que el delirio tiene una cara negativa debido a que provoca sufrimiento y angustia al sujeto, el cual padece en tanto que vivencia un goce ilimitado y cuyas creencias no son aceptadas por la sociedad. Es estigmatizado por sus ideas delirantes y su accionar puede verse sumamente influenciado por éstas haciendo que su conducta se vuelva conflictiva para la sociedad en general, familia, etc. No obstante, el delirio tiene una cara benévola constituida por la metáfora delirante, ya que, no siempre pero sí a veces, puede ofrecer: un anudamiento o sinthome. Esto es una estabilización, un reordenamiento, un punto de capitón que reemplaza la significación fálica ausente, un coto al goce y paz en contraposición a lo angustiante e invasivo del delirio como S1. Aun cuando el delirio no se constituye en metáfora delirante, aporta un sentido al caos de la perplejidad. Es en este sentido que establezco un paralelismo entre la función del fantasma en la neurosis y del delirio/metáfora delirante en la psicosis.

Cabe aclarar que la función estabilizadora de la metáfora delirante no es atribuible necesariamente al delirio. No todo delirio conquista dicha función. Es preciso que se alcance una reconciliación con el delirio o que éste mute hacia una vertiente menos persecutoria o negativa para el paciente.

En este contexto, es importante diferenciar el lugar que el analista ocupa en la neurosis del que ocupa en la psicosis, siendo en esta última inapropiado

el uso de la interpretación y cuestionamiento. Será más indicado acompañar al paciente en la construcción de sus síntomas propiciando que los mismos sean lo menos intrusivos y mortificantes posibles y le permitan construir un lugar en el mundo.

Partiendo de considerar al delirio como una equivalencia en términos de la función del fantasma en la neurosis, resulta imprescindible que un análisis no lo destruya dejando inerte al sujeto, sin posibilidad de defenderse de las intromisiones de lo real. El delirio se erige en el psicótico como el cristal a través del cual observa el mundo circundante, determinando sus interpretaciones sobre el mismo, otorgándole un sentido. No se lo debe interpretar ni evidenciar sus inconsistencias que surgen del contraste con la realidad compartida, sino impulsar modificaciones que hagan que su forma de percibir el mundo diste del horror y se vuelva lo más tolerable posible.

El delirio como pseudofantasma, podría permitir en la psicosis algo como lo sucedido en el caso de Schreber: una realización asintótica eternamente prolongada en el tiempo, que instaura una distancia con el goce del Otro. Solución frágil, pero solución al fin. Por supuesto que cada delirio llevará el sello de la singularidad del sujeto en cuestión.

La explicitación del texto que constituiría la pregunta inherente a la estructura psicótica, a que el fantasma-delirio auxilia otorgando una respuesta, permanece aún como un interrogante que no he logrado responder taxativamente. Sin embargo, es posible suponer que los fenómenos elementales que dejan, en un primer momento, al psicótico en un estado de perplejidad, impulsen la formulación de una pregunta que rece algo así como “¿por qué a mí?”

El psicótico no pondrá en duda que los fenómenos le conciernen, ya que no le cabe la menor duda sobre ello: definitivamente tienen algo que ver con él, pero... ¿por qué?

Ante este por qué, acuden al sujeto explicaciones delirantes que lo ubican, por ejemplo, en un lugar de grandeza digno de ser perseguido o amado; o de insignificancia y bajeza dignas de ser agredidas, etc.

El delirio en su función fantasmática llegará más tarde que el fantasma de la neurosis; no representará un atajo que impide el despliegue angustioso de la pregunta (tal como se grafica en el grafo del deseo lacaniano), pero sí una respuesta tardía.

Referencias Bibliográficas

- Averbach, M. (1998). ¿Quién dirige la cura en la psicosis? [Versión electrónica]. *Revista de Psicoanálisis y Cultura*, número 8, diciembre 1998, 50-55.
- Belucci, G.; Kligmann, L. y Valfiorani, M. (2004). “Coordinadas para una clínica psicoanalítica de las psicosis”. [http:// www.elsigma.com/ hospitales/ coordinadas-para-una-clinica-psicoanalitica-de-las-psicosis/5488](http://www.elsigma.com/hospitales/coordinadas-para-una-clinica-psicoanalitica-de-las-psicosis/5488). Recuperado el día 3 octubre de 2015.
- Belucci, G. (2009). El tratamiento posible. Política, estrategia y táctica. En *Psicosis: de la estructura al tratamiento*. Buenos Aires. Ed. Letra Viva.

- Evans, D. (2011). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Fenoglio, H. (2010). *La telépatha. Un psicoanálisis de la alucinación y el delirio*. Buenos Aires. Ed. La Puerta.
- Fenoglio, H. (2012). *Clínica de las psicosis*. Buenos Aires. Ed. La Puerta.
- Fernández, E. (1993). *Diagnosticar las psicosis*. Buenos Aires. Ed. Letra Viva.
- Freud, S. *Obras Completas*. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- (1892) "Manuscrito H. Paranoia". Volumen I.
- (1894) "Las neuropsicosis de defensa". Volumen III.
- (1896) "Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa". Volumen III.
- (1911) "Puntuaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente". Volumen XII.
- (1914) "Introducción del narcisismo". Volumen XIV.
- (1919) "Pegan a un niño". Volumen XVIII.
- (1924) "Neurosis y Psicosis". Volumen XIX.
- (1924) "La pérdida de realidad en la Neurosis y en la Psicosis". Volumen XIX.
- (1937) "Construcciones en el análisis". Volumen XXIII.
- (1940 [1938]). "Esquema del psicoanálisis". Volumen XXIII.
- (1940 [1938]). "La escisión del yo en el proceso defensivo". Volumen XXIII.
- Lacan, Jacques
- (1955/56). Seminario 3: "Las psicosis". Ed. Paidós. Barcelona.
- (1999). Seminario 5: "Las formaciones del inconsciente". Ed. Paidós. Buenos Aires.
- (2003) Seminario. Libro 8, La transferencia, Buenos Aires, Paidós.
- Califano, María Cristina. Caso "La restauradora" provisto por la cátedra I de Clínica Psicológica y Psicoterapias: Clínica de Adultos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- Hernández Zapata, E., A. (2013). *El amor en la psicosis y en la neurosis, un análisis diferencial*. En: Biblioteca digital Universidad de San Buenaventura.
http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1563/1/Amor_Psicosis_Neurosis_Herandez_2013.pdf
- Lombardi, G. (2009). "El diagnóstico de psicosis: el síntoma en la estructura". En *La clínica psicoanalítica 3. Las Psicosis*. Buenos Aires. Ed. Atuel.
- Maleval, J. Cl. (1998). *La lógica del delirio*. Barcelona. Ed. Masson.
- Púllice, G. O. (2005). "La problemática de la transferencia y la orientación de la cura en las psicosis". En *Espacios Temáticos. Investigación á Psicoanálisis*. <http://www.psiconet.com/foros/investigacion/pullice4.htm>
- Renno Lima, C. (2007) "O objeto a na experiencia analítica com as psicosis", en PAPERS Bulletin Electronique du Comité d'Action de l'École Unversão 2006-2008, Número: 04 - Noviembre de 2007 – Association Mondiale de Psychanalyse (AMP). Trad. Marita Salgado. <http://nel-medellin.org/el-objeto-a-en-la-experiencia-analitica-con-las-psicosis/>

- Roldán, A. (1983) *Psicosis. Diagnóstico en análisis*. Transcripción de la ponencia presentada en las Jornadas de Psicoanálisis Lacaniano, Bilbao, 1983.
- Soler, C. (1991). El trabajo de la psicosis. En *Estudios sobre las psicosis*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Soler, C. (1991). ¿Qué lugar para el analista? En *Estudios sobre las psicosis*. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Soler, C. (1991). El sujeto psicótico en el psicoanálisis. En *Estudios sobre las psicosis*. Buenos Aires. Ed. Manantial.



El poder del arte para las personas que viven con demencia

Bernardino Atilio Orellana Rojas¹

baorellanarojas@gmail.com

Manuel Alberto Pérez Sánchez²

manolops@uma.es

Resumen

Ofrecer evidencia científica que justifique la existencia de programas museísticos inclusivos destinados a mejorar la calidad de vida y el bienestar de las personas que viven con demencia en la sociedad japonesa, cada vez más envejecida, es el propósito de esta investigación. Se implementó un programa artístico-creativo diseñado exclusivamente para la ocasión utilizándose el patrimonio artístico local y técnicas procedentes de terapias no farmacológicas como la Arteterapia, la Musicoterapia, la Psico-estimulación Cognitiva, la Reminiscencia y la Terapia Recreativa. Técnicas cualitativas y cuantitativas se emplearon para recoger datos, como mediciones de calidad de vida según los parámetros de la Organización Mundial para la Salud y observaciones según el modelo de la *Dementia Care Mapping* permitieron establecer las variaciones y cambios experimentados, como así también determinar qué prácticas museísticas influyeron mayormente en el bienestar y en la mejora de la calidad de vida de los participantes.

Palabras Clave: Calidad de vida; cognición; diversidad cultural; educación no formal; arte.

¹ Universidad Internacional Iberoamericana, Arecibo, Puerto Rico

² Universidad de Málaga, Andalucía, España

Abstract

The purpose of this research is offering scientific evidence to justify the existence of inclusive museum programs aimed at improving the quality of life and well-being of people living with dementia in the increasingly ageing Japanese society. Was implemented an artistic-creative program designed exclusively for the occasion, bringing the local artistic heritage into play, and using techniques from non-pharmacological therapies such as Art Therapy, Music Therapy, Cognitive Psycho-stimulation, Reminiscence and Recreational Therapy. Data was collected by the use of qualitative and quantitative techniques, such as the measurements of quality of life according to the parameters of the World Health Organization and observations according to the Dementia Care Mapping model. They permitted to establish the experienced variations and changes, as well as determining which museum practices had a major influence on the well-being and improvement of the quality of life of the participants.

Keywords: Quality of life, cognition; cultural diversity; nonformal education; art.

Introducción

En el ámbito museístico la puesta en práctica del concepto de *accesibilidad* significa primordialmente la facilitación a las personas con dificultades motrices el ingreso al interior del edificio, el desplazamiento y la permanencia en las instalaciones del inmueble, como así también posibilitarles la salida del museo especialmente en casos de emergencia, gracias a la existencia de rampas, puertas corredizas automáticas, ascensores, etc. Por medio de la ausencia de barreras físicas y una señalización pertinente los museos son considerados *accesibles* ya que tratan de allanar el camino a quienes tienen una discapacidad motriz, visual o auditiva. Si bien la interpretación y puesta en práctica actuales de la accesibilidad son pertinentes y adecuadas, con ellas no se cubren todos los aspectos de lo que en realidad la accesibilidad abarca.

Uno de los significados del adjetivo *accesible*, es *de fácil comprensión, inteligible* (Diccionario de la Real Academia Española, 2014). Partiendo de este matiz lexical, se puede afirmar que facilitar la comprensión y la inteligibilidad del patrimonio que el museo ofrece son elementos tan importantes en el concepto de accesibilidad como los aspectos arquitectónicos de un museo. Abrazar ambos principios permitiría a los museos ofrecer al mismo tiempo comodidad en los recorridos y un sistema de apreciación patrimonial para decodificar y hacer comprensible lo expuesto, con lo que sería posible cumplir con la función de “comunicar el patrimonio que conservan”, una de las funciones intrínsecas de los museos según el Artículo 3, Apartado 1 de los Estatutos del Consejo Internacional de Museos (ICOM) aprobados en su XXXII Asamblea General Extraordinaria llevada a cabo en París en 2017.

En el caso de las instituciones museísticas en Japón, las discapacidades del desarrollo o la gran variedad de problemas de salud mental no constituyen una prioridad al pensar en lo que la accesibilidad implica.

Ya que “el objetivo de nuestras sociedades debe ser conseguir un mundo más igualitario” (Ferrer, 1998, p. 12), las instituciones del siglo XXI, entre las que se cuentan también los museos, deberían estar orientadas a hacer realidad esta meta. De los museos se espera que “sean medios eficaces de inclusión social” (Hernández, 2007, p. 333), por lo que es indispensable que también en Japón los museos sean centros educativos no formales que sirvan como punto de convergencia de una sociedad compuesta por personas de diferentes edades, niveles educativos, poder adquisitivo, opiniones políticas, etc. Dentro de esta gran diversidad se cuentan también las personas con distintos tipos de capacidades físicas, sensoriales e intelectuales. Ricardo Cano (2015) considera que “los museos son espacios vivos donde se puede compartir y mostrar la herencia cultural. Por ello, deben funcionar como punto de encuentro de todos los sectores de la sociedad” (párr. 4).

Para hacer realidad esta aspiración es necesario hacer un cambio importante de perspectiva, dejando de poner tanto énfasis en las carencias que algunos tipos de público pueden tener para realzar las potencialidades presentes en cada ser humano (Gómez del Águila, 2003; Kaushik, 1999). Esto supone dejar de enfatizar a los museos como instituciones accesibles y acentuar que se trata de espacios inclusivos que abrazan a todos los sectores de la sociedad.

Si se toma en cuenta el público mayor de 65 años, el espacio que los museos japoneses ofrecen para estudio y recreación es muy reducido y en la mayoría de los casos nulo, a pesar de que el número de habitantes en ese segmento de la población es numeroso.

En su *Anuario Estadístico 2018*, el Ministerio de Asuntos Interiores y Comunicaciones de Japón dio a conocer que el 28,50% de la población residente en el país tiene una edad de 65 años o más (2018). Por otra parte, el *International Longevity Center - Japan* [Centro Internacional para la Longevidad en Japón (ILCJ por sus siglas en inglés)] predijo que “en 2055 el 42% de la población tendrá una edad igual o superior a 65 años” (ILCJ, 2013, p. 4). Analizando diferentes aspectos de la salud mental en Japón, Asada ya había establecido que un 15,75% de la población japonesa de la tercera edad padecía algún grado de deterioro cognitivo: demencia con cuerpos de Lewy, demencia leve, demencia vascular, depresión, Enfermedad de Alzheimer, Enfermedad de Huntington, etc., y predijo que ese porcentaje en el año 2030 alcanzaría el 18,43% y en el año 2050 se incrementará hasta llegar a 26,28% (2012, p. 962).

En un país en el que las concepciones sobre *edad* y *ser mayor* están sufriendo cambios esenciales, la sociedad nipona se enfrenta a un desafío de grandes dimensiones, no sólo a nivel demográfico, político y económico, sino también en el campo de la educación, en especial en lo que hace a la educación no formal, en tanto que esta asegura a los adultos el mantenimiento de sus habilidades y competencias, sus conocimientos y su bienestar.

Un hito inigualable fue marcado por el Artículo 27, inciso 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos en el que se afirma que “Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten” (Naciones Unidas, 1948). Varios años más tarde

las Naciones Unidas aprobaron la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad que en su Artículo 24, inciso 5 asevera que “Los Estados-Partes asegurarán [...] la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás” (Naciones Unidas, 2006). Esta convención fue ratificada por el gobierno japonés el 20 de enero de 2014 (United Nations, 2020, p. 2).

Si bien existe un gran número de declaraciones internacionales ratificadas por las autoridades niponas y diferentes normativas nacionales, regionales y locales que promueven la accesibilidad, en la actualidad siguen existiendo barreras no únicamente físicas que dificultan en forma especial a los grupos de personas con algún grado de deterioro motriz, intelectual o sensorial la participación en la vida en sociedad.

Dentro de la ciudad de Tokio se encuentra el barrio de Chiyoda, centro neurálgico de la vida cultural, económica, política y religiosa del país, que alberga 16 museos que atesoran colecciones de gran importancia para el país, entre los que se cuentan el Museo de Arte Idemitsu, el Museo de Arte Mitsubishi Ichigokan, el Museo Nacional de las Colecciones Imperiales y el Museo Nacional de Arte Moderno, por mencionar solamente algunos de las mayores instituciones allí presentes.

Una rápida visita a las páginas web de esos museos pone de manifiesto que dentro de su programación cultural se cuentan solamente actividades destinadas al alumnado de las escuelas de nivel primario y secundario y en algunos casos programas familiares. Ninguno de los 16 museos ofrece programas educativos para grupos minoritarios, como las personas de la tercera edad, para quienes viven con demencia, los que viven con algún grado de deterioro cognitivo o sensorial o que tienen necesidades educativas especiales. Este no es un fenómeno exclusivo del barrio de Chiyoda ni tampoco de la ciudad de Tokio en particular, sino que se repite a lo largo de las 47 jurisdicciones territoriales en las que está dividido el país, con unas muy reducidas excepciones y en ocasiones realmente puntuales.

La ausencia en las instituciones museísticas japonesas de programas artístico-educativos destinados a las personas que viven con demencia leve es lo que causa que en la actualidad tampoco existan estudios didácticos, estadísticos, metodológicos, pedagógicos, etc. enfocados a este aspecto de la realidad social local aun cuando el número de personas que viven con diferentes grados de demencia y las personas que están a su cuidado, crece día a día en el país. El vacío de conocimiento en este campo pone ya de manifiesto la relevancia científica de esta investigación.

El uso adecuado de los resultados obtenidos, por otra parte, podría contribuir a mejorar la cohesión social local al haberse dado voz en el museo a aquellos que no la tienen hasta la fecha. La perspectiva de la creación de un modelo educativo nuevo que podría ser reproducido por otros museos de arte o museos de historia a lo largo del país permitiría la multiplicación de los beneficios obtenidos. Desde esta perspectiva puede evaluarse el valor social de esta investigación.

Recordando la aseveración de Zeisel que “el arte conecta a las personas con su cultura y con su comunidad. El arte le otorga sentido a la vida, un sentido que las personas que viven con la enfermedad de Alzheimer buscan

con anhelo.” (2009, p. 70) es que en esta investigación se precedió a la creación, implementación y evaluación de un programa artístico-educativo sobre arte contemporáneo diseñado exclusivamente para la ocasión como recurso de socialización, comunicación y participación en la vida cultural local que fue puesto en marcha entre enero y marzo de 2019, durante un periodo de 10 semanas. En el desarrollo del programa se utilizaron técnicas provenientes de tratamientos no farmacológicos y el patrimonio artístico de la ciudad de Takamatsu localizada al sur de Japón.

El objetivo de esta investigación fue en primer lugar comprobar si la participación en el programa puede contribuir a mejorar la calidad de vida de quienes viven con demencia leve y sus cuidadores. Por otra parte, también se buscó determinar si con esa participación es posible reducir el estigma que el que aun hoy se etiquetan a quienes viven con demencia con la mirada en la creación de un modelo cohesivo e inclusivo inusual en Japón, porque, mediante la inclusión e integración de cada integrante de la sociedad se puede fortalecer la identidad colectiva, además de enfrentar y transformar la realidad circundante (Martín García, 2019).

Metodología

Este estudio se enmarca entre los actuales estudios interdisciplinarios que analizan la capacidad que tienen el arte y los museos, en tanto que estímulos emocionales, para mejorar la calidad de vida de las personas que viven con demencia y de los de su entorno más inmediato.

Características

La investigación es mixta y tiene las siguientes características:

- Experimental, en la modalidad de experimento puro o verdadero a través de un trabajo de campo: se contó con una posprueba y un grupo de control.
- Cuantitativa: se recogieron y analizaron datos relacionados con las variables analizadas.

Población y Muestra

El Ministerio de Sanidad, Trabajo y Bienestar del Japón (2018) dio a conocer que “la ciudad de Takamatsu al 30 de septiembre de 2017 tenía un total de 13.324 personas que viven con demencia en diferentes grados” (p. 9). De este informe se desprende también que de la población con demencia, “893 personas sufren un declive cognitivo muy leve o leve” (p. 9), y dentro de ese grupo sólo “el 6,6% asiste a hogares de día” (p. 9).

Debido a las estrictas leyes de protección de datos personales, la información sobre las personas que viven con demencia no es de dominio público. Por ello se solicitó la colaboración de los hogares de día. El 6,6% de la población a ser estudiada totalizaba 59 personas al momento de la planificación de esta investigación, distribuida entre dos instituciones.

El criterio principal para la selección de participantes fueron los resultados de los diagnósticos clínicos y las pruebas de estado mental realizados por médicos y psicólogos de los Hogares de Día. Fueron aceptados quienes se encontraban en las Fases 2, 3 o 4 de la Escala de Deterioro Global para la

Evaluación de la Demencia Degenerativa Primaria de Reisberg y habían registrado un índice mayor a 10 en la Mini Prueba del Estado Mental ya que un deterioro cognitivo superior impediría la participación efectiva en el programa. Estos resultados y la voluntad expresada por un candidato de no participar en la investigación, redujo el número de candidatos a 56.

Para la selección de la muestra se empleó la técnica de muestreo aleatorio estratificado proporcionado y dentro de cada estrato el muestreo fue aleatorio simple sin reposición. El número de participantes y su procedencia se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1

Tamaño de la Muestra

Estrato	Población	Proporción	Muestra
Hogar de Día A	27	48,21%	13
Hogar de Día B	29	51,79%	15

Si bien los 56 invitados aceptaron ser candidatos, ese número superaba al necesario para constituir la muestra que se esperaba componer, por lo que los Hogares de Día realizaron un sorteo para conformar el grupo de muestra.

El grupo de estudio fue constituido por un total 28 personas, integrado por 13 hombres y 15 mujeres. Los participantes provenientes del Hogar de Día A constituyeron el grupo experimental y fue denominado Grupo A. El grupo de control estuvo conformado por las personas del Hogar de Día B y fue llamado Grupo B. La edad de los participantes que viven con demencia varió entre 75 y 84 años y constituyeron un grupo homogéneo a nivel histórico, por haber vivido desde su infancia en la Prefectura de Kagawa durante la Segunda Guerra Mundial y porque experimentaron todos los acontecimientos que marcaron la historia moderna del país.

Se contó con un total de ocho cuidadores, de los cuales un hombre y tres mujeres acompañaron al Grupo A y tres hombres y dos mujeres al Grupo B.

Los cuidadores formales tenían al momento de la investigación entre 45 y 59 años. Todos ellos contaban con estudios universitarios como asistentes sanitarios y tenían al menos 10 años de experiencia en el cuidado de personas que viven con demencia.

El reducido número de miembros que compusieron cada grupo garantizó la activa participación de todos los integrantes y también facilitó la observación y la recogida de datos.

Recogida de datos

Se realizaron mediciones autoadministradas de la calidad de vida de las personas que viven con demencia y de sus cuidadores en ambos grupos siguiendo los parámetros establecidos por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Para estas mediciones se utilizaron formularios validados por la OMS que permitieron establecer los cambios experimentados por los participantes. El cuestionario se administró siempre al final de las actividades de cada grupo.

Se hicieron también observaciones según el modelo de la *Dementia Care Mapping* [Mapeo de los Cuidados para la Demencia (DCM por sus siglas en inglés)] en las Sesiones 2, 3, 7 y 9. La información fue registrada en diferentes formularios diseñados para tales efectos. Las observaciones estuvieron orientadas solamente a las personas que viven con demencia en este grupo y permitieron determinar qué aspectos de las prácticas museísticas tuvieron una mayor influencia en el bienestar y en la mejora de la calidad de vida.

Se implementaron además entrevistas no estructuradas a los cuidadores para recabar información sobre aspectos psicológicos como labores de reflexión, aprendizaje, memoria y concentración vinculados a las visitas, las relaciones sociales y el entorno de quienes padecen demencia y de los cuidadores.

Al final de cada sesión, los participantes del Grupo A pudieron formar parte de un grupo de discusión para ofrecer su opinión e intercambiar información sobre diferentes aspectos relacionados a la sesión en la que habían participado.

Calidad de Vida

Como instrumento para la medición de la calidad de vida se empleó el Cuestionario Breve sobre Calidad de Vida para las Personas con Trastorno Neurocognitivo y Discapacidades Físicas de la Organización Mundial de la Salud, elaborado por el Grupo de Estudio de Calidad de Vida de la OMS a partir de sus experiencias con pacientes, el personal sanitario y la población en general que vive con demencia.

Si bien este cuestionario fue desarrollado por expertos en 15 países en forma paralela con la intención de desarrollar un instrumento útil a nivel transcultural (World Health Organization, 2020, The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL), párr. 1), en la actualidad existen más de cuarenta centros involucrados en este proyecto y está considerado como: uno de los más reconocidos instrumentos desarrollados para estudios de la calidad de vida y en la actualidad existe en más de 40 idiomas [y ha sido] adoptado en los Estados Unidos de América, los Países Bajos, Polonia, Bangladesh, Tailandia, India, Australia, Japón, Croacia, Zimbabue y muchos otros países. (Vahedi, 2010, p. 140).

Este cuestionario cuenta con 39 preguntas que evalúan las áreas de Salud Física, Estado Psicológico, Relaciones Sociales, Medio Ambiente, Discriminación, Autonomía e Inclusión y se utilizó con las personas que viven con demencia.

Las 26 preguntas iniciales de ese cuestionario se conocen como Cuestionario Breve sobre Calidad de Vida de la Organización Mundial de la

Salud, toma en cuenta sólo las cuatro áreas iniciales y es el cuestionario que se utilizó con los cuidadores.

Las mediciones fueron autoadministradas y se llevaron a cabo al final de las Sesiones 1, 5 y 10 de ambos grupos. Se ofrecieron cinco opciones de respuesta ordinales tipo Likert y los participantes pudieron dar solo una respuesta a cada pregunta del cuestionario. A cada respuesta la OMS le ha atribuido un valor numérico. Una mayor puntuación en un área específica indica un mejor perfil de calidad de vida en ese determinado aspecto de vida de la persona evaluada y la puntuación más significativa de un indicador en cada área es la que se utiliza para calcular la puntuación de esa área.

Programa artístico-educativo

Para evaluar la adecuación del programa a las necesidades de las personas que viven con demencia leve se partió de la estimación llevada a cabo por el grupo meta mismo de este estudio de la calidad del programa en el que participó. Con esa finalidad se utilizó el DCM, basado en los principios metodológicos de la *Person-Centred Care* [Atención Centrada en la Persona (PCC, por sus siglas en inglés)] que enfoca su atención en las personas que viven con demencia buscando comprender su perspectiva para ofrecerles servicios que les permitan tener una mejor calidad de vida.

El DCM fue diseñado por Kitwood y Bredin en respuesta a la petición de la Universidad de Bradford en el Reino Unido de desarrollar un instrumento de evaluación para analizar la atención proporcionada a las personas que viven con demencia desde la perspectiva de estas últimas ya que hasta entonces las evaluaciones se realizaban solamente desde el punto de vista de quienes ofrecían esos servicios (Kitwood y Bredin, 1992, p. 270).

Hasta el año 2019 habían sido capacitadas más de 10.000 personas solamente en el Reino Unido para poner en práctica este instrumento de medición y habían sido ofrecidas más de 3.000 sesiones en diferentes organizaciones a través del mundo para entrenar al personal sanitario en el uso del DCM (Universidad de Bradford, 2019, *Advanced Health Care, Improving Dementia Care Worldwide*, párr. 4).

En el DCM la observación es esencial ya que permite evaluar qué tan bien se proporciona la atención y para mostrar cómo puede ser mejorada mediante una planificación individual de los servicios que se ofrece en los diversos entornos destinados al cuidado de la demencia incluidos los hogares de día, hospitales, residencias, etc.

Durante la fase de observación se generaron mapas individuales que proporcionaron la información necesaria sobre lo que generó felicidad o angustia en la persona observada. De ese modo se pudo descubrir en qué momentos los cambios deberían ser introducidos, garantizando así la oportunidad de experimentar bienestar con más frecuencia durante el tiempo que duró la atención.

Intervenciones

En esta investigación el arte se ha utilizado como estímulo para despertar emociones y recuerdos ya que, como aseveran Antúnez y Arnarðóttir, “la pintura, la música, la escritura son una combinación de procesos fisicoquímicos

del cerebro para ver, oír, oler y a través de esto para experimentar emociones y tener recuerdos” (2009, p. 24). Diferentes bienes culturales que se ajustaban al tratamiento del tema central de cada sesión fueron presentados semanalmente, tales como pinturas, esculturas, instalaciones, fotografía, arte efímero, videos, arte cinético, etc.

En el proceso de creación del programa se contó con el consejo de profesionales de diferentes campos como especialistas en educación e historia del arte, arteterapia y musicoterapia, psicólogos, educadores museísticos, como así también con artistas locales.

La duración de las sesiones del Grupo A fue de 120 minutos cada una. En ellas se mantuvo esencialmente la misma estructura: Bienvenida, Visita, Discusión, Creación, Retroalimentación y Finalización.

Con este grupo se utilizaron técnicas procedentes de tratamientos no farmacológicos, fundamentalmente procedentes de la Arteterapia, la Musicoterapia y la Reminiscencia. En el transcurso de cada sesión fueron empleados también elementos provenientes de la Psico-estimulación Cognitiva y de la Terapia Recreativa. En tanto que este fue un programa artístico-educativo y no una serie de sesiones terapéutica, en las actividades llevadas a cabo por los participantes se utilizó una combinación de técnicas de diferentes orígenes terapéuticos y no una única perspectiva operacional en el proceso artístico, educativo y recreativo.

Las sesiones del Grupo B tuvieron una duración de 60 minutos cada una. En ellas no se utilizaron técnicas de tratamientos no farmacológicos y su estructura básica fue: Bienvenida, Visita y Finalización.

Resultados

Las conclusiones que se derivan de esta investigación pueden ser útiles en la práctica educativa que se lleve a cabo en contextos museísticos y que esté destinada a las personas que viven con demencia.

Calidad de Vida

A la luz de los datos aportados por las mediciones y las observaciones llevadas a cabo, se puede afirmar que ha sido posible comprobar cómo, también en el contexto de una de las ciudades del archipiélago nipón, el arte puede ser utilizado como instrumento para mejorar la calidad de vida, el bienestar y la autoestima de las personas que viven con demencia leve y la de sus cuidadores.

A pesar de esa conclusión general, varios aspectos ligados a esta investigación exigen un estudio más profundo que podrían ser objeto de análisis futuros.

Al observar la evolución de los resultados obtenidos en las mediciones autoadministradas de la calidad de vida de las personas que viven con demencia del Grupo A se constata que experimentaron una mejora en su calidad de vida al final del programa, en particular en las áreas de Relaciones Sociales, Estado de Salud e Inclusión. Los cambios indican una mejora en la capacidad y la calidad comunicativas de las personas que viven con demencia, con la consecuente mejora de las relaciones sociales con su entorno más cercano. Los mencionados cambios muestran incluso una mejora de la

autoestima al saberse respetados, aceptados y valorados por la sociedad en la que viven.

La participación en el programa educativo-creativo significó también para los cuidadores del Grupo A una mejora en su calidad de vida. Ellos manifestaron haber enriquecido sus relaciones personales y su vida social, indicando que en este caso las áreas de Relación con el Medio Ambiente y las Relaciones Sociales fueron las que más contribuyeron a lograr una mejor calidad de vida.

El cambio positivo que los participantes del Grupo A experimentaron en las relaciones personales con el entorno social se tradujo incluso en un vínculo más fluido entre cuidadores y cuidados.

Por último, la participación en el programa artístico-educativo significó para las personas que viven con demencia y para sus cuidadores una oportunidad de participar en la vida cultural local. En la Sesión 10 se motivó a los participantes a crear una lista de bienes culturales locales que a su criterio deberían ser expuestos con regularidad para deleite de toda la sociedad. Si bien la lista que ellos elaboraron no resultó en la puesta en marcha de una exposición de arte concreta, el sentimiento de ser cocreadores de un posible evento social les valió para acrecentar su autoestima y con ello reducir el estigma social con el que este sector de la población se ve marcado, como lo afirmaron los cuidadores del Grupo A en el marco de entrevistas no estructuradas.

Las sesiones del Grupo B, que funcionó como grupo de control, abordaron la misma temática del grupo experimental. Durante la Visita se incluyeron los mismos bienes culturales mostrados al Grupo A y fueron agregados algunos más que estuvieran en alguna medida vinculados a la temática del día. Estas visitas tuvieron una duración menor y en ellas no se llevaron a cabo las mismas actividades del Grupo A.

En el Grupo B las personas que viven con demencia mostraron cambios significativos en dos áreas:

- Autonomía, con un cambio negativo puesto que las personas que viven con demencia en este grupo, después de haber sido diagnosticadas, no tenían o percibían que habían perdido paulatinamente su poder de decisión y autogobierno.
- Discriminación, área en la que se observa que los participantes han experimentado un cambio moderado en la manera en la que su entorno los valora y los hace partícipe de la vida social.

En el Grupo B no ha habido, en general, una variación significativa entre el punto de partida y el final del programa en lo que hace a la Calidad de Vida.

Los cuidadores del grupo de control no manifestaron cambios notables en ninguna de las áreas analizadas y, si bien habían percibido un moderado cambio positivo en su Calidad de Vida, su Estado de Salud se vio deteriorado por razones ajenas al programa.

Al final de la Sesión 10 tanto las personas que viven con demencia como los cuidadores del Grupo B habían mantenido su Calidad de Vida relativamente estable y sin cambios profundos que hayan tenido origen en el programa, mientras que en el Grupo A se pusieron en evidencia cambios con signo positivo en la mayoría de las áreas analizadas.

Por todo lo expuesto se puede aseverar que efectivamente el programa artístico-educativo propuesto logró influir en la mejora de la calidad de vida de los participantes del grupo experimental.

Haber podido llegar a confirmar la veracidad del Objetivo General de esta investigación permite pasar al análisis de otro de los factores de éxito de este proyecto, es decir el instrumento que se ha utilizado para lograrlo: el programa artístico-educativo.

Programa

El programa contó en cada sesión del grupo experimental con seis etapas: Bienvenida, Visita, Discusión, Creación, Retroalimentación y Finalización. En cada una de ellas se proporcionó una gran variedad de estímulos destinados a mejorar la autoestima y el bienestar, a mejorar la calidad de vida, estimular la memoria y a fomentar la dignidad, autonomía e integración social.

El programa mostró su efectividad en diferentes grados y según las etapas de cada sesión, como lo evidencian las observaciones que han seguido los principios de la DCM, como se detalla a continuación:

- Bienvenida: Desde el comienzo de las actividades se logró crear no solamente un sentimiento de acogida, sino también un ambiente adecuado para las actividades de cada sesión. Por otro lado, se siguió un paso apropiado al ritmo individual y grupal, facilitando así la participación.
- Visita: Esta etapa sirvió como canal para transmitir conocimientos acerca de las diferentes formas de expresiones artísticas. Al mismo tiempo se estimularon las habilidades físicas de los participantes por medio de movimientos, reforzando así su memoria, atención y concentración.
- Discusión: En tanto que se facilitó la comunicación y el relacionamiento de los participantes entre sí y con las personas que los rodearon durante el transcurso de la investigación como los cuidadores y todas las personas que formaron parte del programa, mejorando así las relaciones con las personas del entorno inmediato y evitando al mismo tiempo la pasividad y la tendencia al aislamiento.
- Creación: El programa sirvió para despertar emociones, estimulando así las capacidades cognitivas, físicas y motoras de los participantes, desarrollando su talento expresivo y reforzando la psicomotricidad, la percepción sensorial, la motricidad fina y gruesa, como así también la capacidad conductual, emocional y psicológica.
- Retroalimentación: En esta etapa se pudo crear un espacio adecuado para el debate y la libre expresión sobre temas que atañen directamente a las personas que viven con demencia leve tanto a nivel personal, social y cultural.

Poder expresar ideas propias, sentimientos y compartir experiencias permitió a los participantes reforzar y mejorar los lazos que ya existían entre ellos.

- Finalización: Gracias al conjunto de experiencias de cada sesión, los participantes pudieron sentir el valor de su propia independencia y empoderamiento, concluyendo las actividades con un sentimiento positivo. El 94% de los participantes se veía energizado, hacía

comentarios positivos y cargados de buen humor acerca de lo experimentado durante la sesión.

Por otra parte, las etapas Creativa y de Retroalimentación en cada sesión del programa fueron útiles en cierto grado para las personas que viven con demencia leve como recurso para comunicar sus emociones y sentimientos, para socializar y participar en la vida cultural local y para reducir el estigma con el que son marcadas.

La Creación y Retroalimentación fueron pensadas y llevadas a cabo teniendo en mente combatir las *Aes de la Demencia*: Afasia, Agnosia, *Altered Perception* (Percepción Alterada de la Realidad), Anosognosia, Apatía, Apraxia, Amnesia y Anomia.

Tanto la Creación como la Retroalimentación en el programa artístico-educativo ofrecido fueron útiles para que los participantes pudieran exteriorizar su emotividad, sus afectos y sentimientos.

Las observaciones según los parámetros de la DCM evidenciaron que los Códigos de Comportamiento con mayores porcentajes durante las sesiones fueron registrados en Articulación y Expresividad, es decir, en la posibilidad de interactuar verbalmente con las personas del entorno más cercano y en la participación en una actividad creativa respectivamente. Es de resaltar que ambos códigos se evidenciaron en su mayoría en las etapas de Creación y Retroalimentación.

Teniendo en cuenta todos los elementos antes mencionados es que se puede afirmar que efectivamente el contenido y la consistencia del programa, los elementos y técnicas procedentes de los tratamientos no farmacológicos utilizados en la creación de actividades artístico-educativas y la eficiencia en la creación de una fórmula de acogida que permitiera a los participantes sentirse valorados, respetados e integrados han facilitado el diseño, el desarrollo, la implementación y evaluación del programa.

La puesta en marcha de este programa ha permitido también elaborar, recopilar y catalogar fichas técnicas con descripción detallada de cada actividad museística que se ha llevado a cabo, incluyendo sugerencias metodológicas para su puesta en práctica, con la finalidad de establecer un banco de buenas prácticas con contenidos útiles para la creación de futuros programas artístico-educativos para personas que viven con demencia leve y sus cuidadores.

El material inicial para la creación del banco de datos existe, en tanto que las fichas técnicas de cada sesión fueron elaboradas, completadas, comentadas y catalogadas, conteniendo toda la información necesaria que les permitirá ser consultadas en investigaciones futuras o en la puesta en práctica de programas similares.

Por último, aunque no menos importante, es que se han logrado establecer los lineamientos básicos que permitan incluir a las personas que viven con demencia en la elaboración de futuros programas museísticos. La elaboración de un proyecto de exposición de arte contemporáneo local llevada a cabo en la Sesión 10 fue útil, no solo como instrumento para mejorar la Calidad de Vida y reducir el estigma social con el que son marcados quienes viven con demencia, sino también para contar con su perspectiva en la elaboración de un programa museístico.

Organizar una exposición implica tener en cuenta diversos elementos, entre los que se cuentan la selección de los bienes culturales, desarrollo de un plan museográfico, creación de un plan de montaje, los programas educativos a ser ofrecidos dependiendo de los tipos de público, las políticas de marketing, eventos etc. En esa ocasión los participantes se limitaron a escoger bienes culturales y a desarrollar una justificación elaborada y clara para la elección, manifestando con esto sus capacidades de observación, concentración y elaboración. Por contar con un tiempo limitado para las sesiones, no les fue pedido que propongán una actividad a ser desarrollada y que se vincule al bien cultural elegido, lo que habría enriquecido más aun la propuesta que hicieron.

Los argumentos presentados para la elección de cada bien cultural y la forma de elaborar sus propuestas, indican que las personas que viven con las características de los participantes de este estudio, es decir, que se encuentran en las Fases 2, 3 o 4 de la Escala de Deterioro Global para la Evaluación de la Demencia Degenerativa Primaria de Reisberg y registran un índice mayor a 10 en la Mini Prueba del Estado Mental, podrían participar en la elaboración de las actividades museísticas a ser utilizadas con personas que viven con demencia. Con esto se contribuiría a la mejora la cohesión social local en tanto que se daría la posibilidad de expresar sus ideas a quienes han tenido acallada su voz hasta la fecha.

Limitaciones

Si bien este estudio ha demostrado que a través de un programa educativo sobre arte contemporáneo se puede mejorar la calidad de vida de las personas que viven con demencia leve, los resultados obtenidos se han visto limitados por diversos factores que han condicionado su puesta en marcha, entre los que se pueden mencionar los siguientes:

- **Población:** La población a ser estudiada se vio limitada al 6,60% de quienes habían sido diagnosticados con demencia leve al momento de la investigación ya que ese era el número de personas que, cuando se llevó a cabo la selección de los participantes, recurría a los mayores Hogares de Día de la ciudad. Del 93,40% restante, si bien vivían dentro del área considerada urbana, no estaban domiciliados en una región cercana a la zona con mayor concentración poblacional y por ello no pudieron contar con servicios de transporte que les facilitara llegar a un Hogar de Día.

De repetirse el programa, sería necesaria una cooperación más íntima y conjunta entre los centros de arte y las instituciones sanitarias locales de modo de poder llegar a una población mayor que pueda participar en un programa semejante, permitiendo así ofrecer una mayor consistencia a los resultados, fortaleciendo así su impacto.

- **Espacios:** La dificultad para hacer accesible el programa artístico-educativo a un grupo mayor de personas que viven con demencia, se vincula directamente al hecho de que los participantes hubieran contado con recursos para disponer de medios de transporte que les permitieran desplazarse desde su domicilio a una institución museística. Los habitantes de una zona más alejada del mayor centro poblacional, que por alguna razón se encuentran aislados, imposibilitados para moverse

y/o que no asisten a Hogares de Día no han podido ser alcanzados por el programa.

Acercar el patrimonio artístico local a la población significa no solamente la apertura de un centro de arte en el que pasivamente se espere la llegada del público, sino que también implica la transformación del patrimonio en algo accesible, inclusivo, sin barreras y comprensible para todos, permitiendo así que los centros de arte puedan “comunicar el patrimonio que conservan”, como pide el Concejo Internacional de Museos. Para ello sería oportuno desarrollar una variación de este programa en el que los participantes puedan tener acceso de forma digital al patrimonio artístico local.

Ofrecer las actividades de un programa semejante no solo dentro de las fronteras de Japón, sino también fuera del país permitiría corroborar, por otra parte, la utilidad de actividades artístico-creativas como un medio para mejorar la calidad de vida de un grupo en constante expansión a nivel mundial.

- Duración: El programa tuvo una duración de 10 semanas distribuidas a lo largo de tres meses. Al no tratarse de un programa permanente dentro de la institución museística, cuando concluyó la Sesión 10, no se le ofreció continuidad, con dos consecuencias importantes, una a nivel científico y otra a nivel social.

Desde el punto de vista investigativo contar un programa museístico destinado a las personas que viven con demencia y sus cuidadores durante al menos 12 meses, facilitaría llevar a cabo un estudio más profundo porque se contaría con un número mayor de participantes y como consecuencia se podría ampliar el número de resultados de mediciones y observaciones.

Desde el punto de vista social, las personas que viven con demencia dejaron de contar con un espacio para la estimulación de las habilidades físicas, cognitivas y sociales, para acrecentar su autoestima y la expresión de emociones como así también para la mejora de su calidad de vida.

- Recursos Humanos: A lo largo de la investigación se contó con un equipo limitado para asistir en las diferentes fases, fundamentalmente debido a la falta de personal local especializado en campos como la educación museística destinada a las personas que viven con demencia, un número mayor de personal local con conocimientos sobre el mapeo según los principios de la DCM, especialistas en tratamientos no farmacológicos, etc.

Contar con una plantilla local de expertos aseguraría a las personas que viven con demencia el compromiso de los sectores cultural y sanitario con el desafío al que la sociedad japonesa se enfrenta siendo la que cuenta con el mayor número de personas mayores de 65 años y al mismo tiempo facilitaría las tareas de futuras investigación en este campo.

Los resultados logrados han permitido estimular la esperanza de que prácticas museísticas en esa misma dirección puedan ser implementadas en un futuro próximo a lo largo del país.

Referencias Bibliográficas

- Asada, T. (2012). Prevalence of Dementia in Japan: Past, Present and Future. *Rinsho Shinkeigaku*, 52 (11), pp. 962-964. doi: [10.5692/clinicalneuro.52.962](https://doi.org/10.5692/clinicalneuro.52.962)
- Antúnez, C. y Arnarðóttir, H. (2009). *El arte de Entretelas, primer Taller de Arte y Cultura como Terapia contra el Alzheimer*. Murcia: Tres Fronteras.
- Cano, R. (2015). *Museo como herramienta de integración social*. Recuperado el 1 de mayo de 2020, de <https://evemuseografia.com/2015/09/02/museo-como-herramienta-de-integracion-social/>
- Consejo Internacional de Museos (2018). *Estatutos del ICOM*. Recuperado 1 de mayo de 2020, de https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/2017_ICOM_Estatutos_SP.pdf
- Ferrer, F. (1998). Educación y Sociedad: una nueva visión para el siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, N-ro 4 (1998), 11-36.
- Gómez del Águila, L.M. (2003). *La Alhambra a ciegas: propuesta de un método de comunicación del entorno abierto a personas con ceguera o deficiencia visual* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Granada, Granada.
- Hernández, F. (2007). La Museología ante los retos del Siglo XXI. *Revista de Patrimonio*, 1, 333-358.
- International Longevity Center Japan (2013). The Aged Population and the Aged Society. En *A Profile of Older Japanese*. Recuperado el 1 de mayo de 2018, de <http://www.ilc-japan.org/agingE/POJ13.html>
- Kaushik, R. (1999). Access denied: Can we overcome disabling attitudes? *Museum Internacional*, 203 (51-3), 48-52. doi: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2012.v24.n1.38044
- Kitwood, T. y Bredin, K. (1992). Towards a Theory of Dementia Care: Personhood and Well-being. *Ageing and Society*, 12 (3), 269-287. doi: [10.1017/s0144686x0000502x](https://doi.org/10.1017/s0144686x0000502x)
- Martín García, N.M. (2019). El teatro, sus voces y experiencias para la participación comunitaria. *Episteme Koinonia*, 2(4), 30-41. doi: <http://dx.doi.org/10.35381/e.k.v2i4.522>
- Ministry of Internal Affairs – Statistics Bureau (2018). Population and Households. En *Japan Statistical Yearbook 2018*. Recuperado el 15 de mayo de 2018, de <http://www.stat.go.jp/english/data/nenkan/67nenkan/1431-02.htm>
- Naciones Unidas (1948). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado el 1 de mayo de 2020 de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/index.html>
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 1 de mayo de 2020 de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Autor.
- United Nations (2020). 15. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Recuperado el 15 de mayo 2019 de <https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/I-V-15.en.pdf>

- University of Bradford (2018). *Centre for Applied Dementia Studies*. Recuperado el 1 de mayo de 2020 de <https://www.bradford.ac.uk/dementia/>
- Vahedi, S. (2010). World Health Organization Quality-of-Life Scale (WHOQOL-BREF): Analyses of Their Item Response Theory Properties Based on the Graded Responses Model. *Iranian Journal of Psychiatry*, 5(4), 140–153.
- World Health Organization (2020). *The World Health Organization Quality of Life (WHOQOL)*. Recuperado el 1 de mayo de 2020 de https://www.who.int/mental_health/publications/whoqol/en/
- Zeisel, J. (2009). *I'm still here: A new Philosophy of Alzheimer's Care*. New York: Avery.



La Noche de los lápices santiagueña

Francisco Figueroa¹

franciscofigueroa012@gmail.com

Resumen

La *Noche de los lápices santiagueña* es un episodio represivo poco conocido. Los terribles sucesos de julio del '75, en los que el grupo de tareas del Departamento de Informaciones Policiales (DIP) secuestró a 21 estudiantes y los llevó a un campo de concentración, no son estudiados ni conmemorados desde las instituciones educativas y formativas de la provincia. Tampoco existe bibliografía histórica al respecto. Por eso este trabajo se propuso investigar los hechos y brindar una explicación histórica sobre los mismos. Las fuentes sobre las que se realizó la investigación fueron archivos militares y jurídicos de la época (sometidos a un análisis documental), fallos de los juicios de lesa humanidad y testimonios de testigos y sobrevivientes, y sobre todo una entrevista que brindara al autor una de las protagonistas de aquel terrible acontecer. El estudio cualitativo de todas estas fuentes nos permitió arribar a conclusiones, en un nivel explicativo, sobre las causas y procesos intervinientes en los hechos estudiados.

Palabras Clave: Guerra fría, comunismo, terrorismo de Estado.

Abstract

The pencil night from Santiago is an unknown historical event. The terrible events of July '75, in which the task force of the Police Information Department (DIP) kidnapped 21 students and took them to a concentration camp, they are not studied or commemorated by the educational and training institutions of the province. There is also no historical bibliography about it. That is why this work

¹ Instituto Superior de Profesorado Provincial N°1, Santiago del Estero.

set out to investigate the facts and provide a historical explanation of them. The sources on which the investigation was carried out were military and legal archives of the time (subjected to a documentary analysis), decisions of the trials against humanity and testimonies of witnesses and survivors, and above all an interview that the author provided one of the protagonists of that terrible event. The qualitative study of all these sources allowed us to reach conclusions, at an explanatory level, on the causes and processes involved in the facts studied.

Keywords: Cold war, communism, state terrorism.

Introducción

La *Noche de los lápices* es un episodio represivo paradigmático de la historia argentina. Se trató de una sucesión de secuestros, asesinatos y posteriores desapariciones forzadas, comenzada en La Plata durante la última dictadura cívico-militar. Sin embargo, esta tenebrosa historia que es muy difundida y comúnmente estudiada en los colegios argentinos, tuvo un antecedente mucho menos conocido. Antes de que los sucesos de La Plata se produjeran, antes incluso del golpe militar, en Santiago del Estero tuvo lugar un episodio de similares características.

La recuperación de la memoria que ha tenido lugar en los últimos años, ha hecho que la *Noche de los lápices* sea un caso de estudio habitual en las aulas de los secundarios de todo el país, y por supuesto Santiago del Estero no es la excepción. No significa esto que su tratamiento en clase sea tan normal y difundido como los contenidos sobre números racionales, revolución industrial o notación científica. Pero sí que se ha convertido en un tema común del que muchos estudiantes santiagueños han oído hablar, han trabajado o visto en clase en algún momento de su paso por la secundaria. Incluso es ya famosa la película dirigida por Héctor Olivera. Sin embargo, llama la atención como en Santiago, los sucesos de La Plata son cada vez más conocidos y difundidos, mientras que su antecedente local permanece todavía soterrado.

La existencia de una *Noche de los lápices Santiagueña* es todavía bastante desconocida por los mismos santiagueños. Mientras que la “noche de los lápices original” ha trascendido tanto que hasta es un contenido de estudio en otros países², su versión local no ha tenido tanto éxito en cuanto a repercusión. En las aulas no es moneda corriente hablar de lo acontecido el 15 de julio de 1975 en la provincia, de sus hechos trágicos para una mentida “democracia”, de una mancha más en la historia del juarismo gobernante, ni de los horrores del terrorismo de Estado antes del golpe del `76. Aquella noche un grupo de tareas secuestró a 21 estudiantes, la mayoría de ellos menores de edad, y los condujo al campo de concentración conocido como la ex-SIDE o ex-DIP, el cual es hoy una vivienda particular de amplias proporciones ubicada en

² Según declaraciones de estudiantes extranjeros al autor.

Avenida Belgrano (s) 1162, en Capital³. Las torturas a las que fueron sometidos, las causas judiciales iniciadas con complicidad civil, el quebranto de los derechos humanos, el cautiverio por razones políticas, las posteriores desapariciones de algunos de sus protagonistas; todos hechos ignorados por la opinión pública de la provincia que todavía trata de reconstruir la memoria de los años oscuros de la dictadura. Pero el problema no se circunscribe solo al nivel medio de la educación. Pues la llamada *Noche de los lápices santiagueña* tampoco es conocida por los estudiantes de historia. Los futuros profesores, que formarán a las generaciones venideras, no han visto ni problematizado el tema en su formación. El problema general de la memoria y la historia reciente en los institutos de formación docente, en los profesorados provinciales y en las carreras de grado es todavía mucho más profundo, pero es sintomático como en todos ellos puede hablarse de una noche de los lápices “bonaerense” y no de otra “santiagueña”. Las instituciones provinciales también conmemoran cada 16 de setiembre los sucesos de La Plata en el titulado Día Nacional de la Juventud, pero por lo general no recuerdan oficialmente lo acontecido en la provincia un año antes. No hay parangón entre el tratamiento que recibe una y el olvido al que es implícitamente expulsada la otra. Inspirado en estas contradicciones es que este trabajo se propone abordar históricamente la noche de los lápices *olvidada*. Comprendiendo que no se puede tematizar racionalmente la cuestión en los diseños curriculares, ni conmemorar institucionalmente, ni rodar películas, si no existe bibliografía sobre un hecho, es que se vuelve científica y socialmente necesaria esta investigación. La cual también servirá como aporte para la escritura de la memoria del genocidio⁴ santiagueño; ausencia a la que hemos denominado: *la historiografía que falta*.

Esta investigación empezó su camino revolviendo los archivos, estudiando las doctrinas represivas de las FF.AA. y sometiendo a parte del ordenamiento jurídico de entonces a un análisis documental. Pero teniendo plena conciencia de que la fuente más importante sería el testimonio de los sobrevivientes. Es por eso que a lo largo del texto aparecerá el testimonio de Gladys Domínguez, quien fuera una joven de 16 años al momento de su secuestro en aquella noche de julio del '75⁵. Es necesario también mencionar que la cartilla

³ Utilizamos el termino *campo de concentración* para designar a los CCD, siguiendo a Feierstein cuando afirma que los campos son el “*dispositivo fundamental de los crímenes de masa modernos*” (Feierstein, 2012: 97), y a Rafecas al sostener que los Centros Clandestinos tenían elementos que estaban presentes en los campos de concentración, tales como el “*proceso de deshumanización inmediata y sistemática de todas las víctimas*” (Rafecas, 2016:57).

⁴ Consideramos que los crímenes de terrorismo de Estado en la Argentina y en las provincias constituyen un genocidio ya que lo que buscaba mediante el exterminio masivo era una reconfiguración de las relaciones sociales al modificar el patrón de el que estas se regían, para lo cual utilizó se utilizó el terror como herramienta fundamental (Feierstein, 2012: 95-96).

⁵ Debido a que la dictadura destruyó deliberadamente gran parte de las pruebas que servirían para descubrir los crímenes cometidos, es que los testimonios de los sobrevivientes se tornan muy importantes a la hora de reconstruir los hechos. “*Los estudios e intervenciones sobre memoria y los debates sobre el estatuto del testimonio en América Latina se han fundado en los testimonios de las desigualdades, han denunciado la violencia estatal y regresado una y otra vez sobre las relaciones de poder y las resistencias sociales. Esto es particularmente notorio en la producción que trata la violencia política en el Cono Sur*” (Bacci y Oberti, 2014: 6).

homenaje confeccionada por el Instituto Espacio de la Memoria fue uno de los documentos fundamentales que nutrió este trabajo, pues al momento en que este se escribía era aún la única bibliografía existente sobre el tema.

La interpretación de la entrevistada fue también contrastada con nuestra interpretación, permitiendo enriquecer aún más el marco categorial desde el cual abordamos la investigación en un principio, y ayudando a confirmar las ideas hipotéticas que motorizaron el análisis de los documentos. Para nosotros, entender estos acontecimientos históricos como parte de una Guerra Fría librada en el periodo, entre el capitalismo y el comunismo, es fundamental para comprender el pasado soterrado del país y la provincia. Que dicha Guerra Fría se trató de la lucha de clases llevada a escala planetaria y que tuvo numerosas manifestaciones a lo largo y ancho del mundo, queda probado en los documentos de la época, en los archivos militares y en los documentos jurídicos. Veremos en ellos desesperación del gobierno y de las FF.AA. por derrotar a la “subversión” marxista, a la cual acusaban de intentar destruir un modo de vida para imponer otro distinto. En el lenguaje de la izquierda perseguida: hacer la revolución.

Los manuales de *Operaciones psicológicas*, *Operaciones contra la subversión urbana*, *La verdad del Marxismo-Leninismo* y *Operaciones contra elementos subversivos*, son algunos de los materiales estudiados. Mientras que, apelando a los procesos judiciales posteriores, los testimonios de los testigos y sobrevivientes del genocidio en los juicios de lesa humanidad constituyen otro de los documentos fundamentales de la investigación. En este punto es preciso mencionar los tomos del Diario del Juicio escritos por Julio Carreras, lectura ineludible para estudiar el periodo. Veremos cómo se articularon el pensamiento y la acción de los protagonistas, de los bandos en pugna, y trataremos de explicar también el funcionamiento de la estructura terrorista que el Estado ya tenía montada mucho antes del golpe del '76. Pero es preciso adentrarnos primero en el contexto histórico que permitió el acontecer de los hechos. Ya que enmarcarlos conceptualmente dentro de la Guerra Fría constituye el fundamento de nuestro canon de interpretación histórica sobre la *Noche de los lápices olvidada*, la *santiagoña*.

Un mundo en revolución

La noche del 15 de julio de 1975 puede enmarcarse en el contexto de la Guerra Fría. Fue la época en que el mundo estaba atravesado por una feroz batalla política entre capitalismo y comunismo como ideologías preponderantes. Este fue el marco en el que se desarrollaron aquellos funestos hechos de represión, y fue sin lugar a dudas su condición de posibilidad.

Ese día llegó un mensaje anónimo a la Superintendencia de Seguridad Policial. El mismo denunciaba que un grupo de jóvenes se reunía frecuentemente en la entonces llamada plaza Independencia, al frente de la Escuela Normal, y que habían estado leyendo la Estrella Roja (revista oficial del Ejército Revolucionario del Pueblo). Este anónimo solo firmaba “R” (IEM, s/f: 2). Fue a partir de esta “denuncia” que Antonio Musa Azar, a cargo de dicha Superintendencia, actuó conjuntamente con un grupo de tareas para iniciar una ola de secuestros de varios estudiantes, casi todos menores de edad. De estas detenciones se elaboró un expediente en el que se acusó al grupo de jóvenes

de una supuesta infracción de la ley 20.840 de Seguridad Nacional (ibid.). Los mismos serían trasladados al Departamento de Informaciones Policiales (DIP). Entre esos jóvenes se encontraba Gladys Domínguez, quien por entonces tenía solo 16 años y cursaba la secundaria en la Escuela Normal. En la entrevista nos expresó:

“El 15 de julio de 1975, cerca de las 19 horas, me detienen junto a dos compañeros, eso creía yo, en la plaza que está frente a la Escuela Normal. Nos llevan detenidos a lo que conocíamos como SIDE⁶. En la detención se hizo simulacro de fuga del chico Carreras⁷. Muchos aspavientos, gritos, tiros, etc., etc.” (Declaraciones de G. Domínguez al autor, 29 de abril de 2020).

Las detenciones se produjeron para castigar actos de difusión y adoctrinamiento de una ideología subversiva, el marxismo-leninismo o comunismo. Tal como consta en la resolución que para el año 1976 diera el juez Grand, se trataban de delitos ideológicos, de pensamiento, relacionados con “ideas extrañas” al “ser nacional” (resolución del juez Santiago Grand, citada en IEM, s/f: 5). El hecho de que, desde las estructuras del Estado, tanto judiciales, como políticas y represivas, se combatiera al comunismo aun en el plano de las ideas, es sintomático del contexto histórico. Al respecto, Gladys Domínguez nos expresó:

“Yo militaba en la JG, Juventud Guevarista, y todos los compañeros que fueron detenidos en esa ocasión éramos ya militantes o simpatizantes. Claramente era una juventud comprometida. Desde el FES, Frente de Estudiantes Secundarios. Desde el frente barrial en el 8 de abril viejo, con la escuelita de apoyo escolar.” (Declaraciones de G. Domínguez al autor, 29 de abril de 2020).

Que el Estado persiga a una organización política juvenil de izquierda es algo que puede explicarse desde la lógica del capitalismo y la lucha de clases. En la Argentina, esta modalidad represiva adoptó las características terribles del exterminio político y llegó a provocar la desaparición de 30.000 personas, entre las cuales hay cientos de santiagueños⁸. Algunos de ellos tuvieron su bautismo de fuego esa noche del '75, donde vivieron su primera detención ilegal⁹. A la opinión pública a veces puede llamarle la atención que los hechos del terrorismo de Estado se produzcan antes del golpe del '76, durante un

⁶ El edificio ubicado en Belgrano (s) 1162, entre Alsina y 3 de febrero, se identifica con las denominaciones de DIP, D2 o SIDE. El mismo es hoy una vivienda particular de amplias proporciones, la cual es ya parte característica del paisaje urbano de la capital santiagueña.

⁷ Se refiere a Walter Carreras

⁸ Según el Instituto Espacio por la Memoria, en las investigaciones realizadas actualmente, el número de desaparecidos santiagueño se cuenta en “casi 250” (véase entrevista en *Nuevo Diario*, 19/11/2019, consultado el 26 de setiembre de 2020, disponible en: <http://www.nuevodiarioweb.com.ar/noticias/2019/11/19/219714-garay-en-santiago-tenemos-250-desaparecidos-y-solo-ubicamos-a-25>)

⁹ Tanto Gladys Domínguez, como su entonces pareja, Félix Daniel López, volverían a ser secuestrados en 1976 y sufrirían los tormentos impuestos por la dictadura. En el caso de López, no volvería a aparecer.

gobierno supuestamente “democrático”, como lo era el de María Estela Martínez a nivel nacional, o el de Carlos Arturo Juárez a nivel provincial. Es ahí donde la Guerra Fría entra como canon de interpretación para permitirnos explicar la cuestión.

Resulta que, en la Argentina, la preparación de las Fuerzas Armadas para enfrentar al comunismo venía desde muchos años antes que el golpe del '76. Esto puede verse en el Informe del Registro Unificado de Víctimas del Terrorismo de Estado (de ahora en adelante Informe Ruvte-ILID), elaborado en el 2015 por la Secretaria de Derechos Humanos de la Nación. Así se puede trazar una línea continuadora entre las dictaduras de Onganía y Videla, remontándonos a 1966 (SDHN, 2015: 11-12). Pero el registro de víctimas hunde sus raíces todavía más atrás, y anota a un desaparecido víctima de la policía bonaerense en el año 1962 (ibid.: 11)¹⁰. Sin embargo, podríamos ir más atrás en la saga del terrorismo de Estado, pues en la ley de reparación N.º 26.564 se incluye a las víctimas del bombardeo a plaza de mayo en 1955, del decreto 4161 de Aramburu y del plan CONINTES que el gobierno de Frondizi aplicó a partir de 1960¹¹. De esta manera podemos considerar que, desde al menos 1955, ya existía el terrorismo de Estado.

Desde hacía tiempo que la Guerra Fría se libraba en todo el planeta y los Estados capitalistas llevaban adelante su combate contra el comunismo. Es así que perseguían y reprimían a los militantes de izquierda tanto en el plano militar y policial, como político e ideológico. En el caso del Ejército Argentino, antes de que se desarrollara incluso la Doctrina de Seguridad Nacional, ya se había comenzado a adoptar el pensamiento contrainsurgente francés, el cual habría penetrado en la Argentina a fines de 1957 (Pontoriero, 2016: 47) para tener su aplicación práctica con el Plan CONINTES de 1960. Dos años más tarde, uno de los principales teóricos militares de la Guerra Fría en la Argentina, el coronel Osiris Villegas, escribió un libro titulado “Guerra revolucionaria comunista”. En esta obra, que se constituyó en un importante material teórico para los represores, Villegas sostuvo que el comunismo libraba una guerra internacional contra el occidente capitalista, a la cual calificaba de “guerra revolucionaria” y definía de la siguiente manera:

“Es la guerra cuyo fundamento político-social-económico proviene de la acción sobre las masas populares, de elementos activos, sostenidos y apoyados, de varias

maneras, por el comunismo internacional. Tiene por finalidad destruir el régimen político y la autoridad establecida y reemplazarlo por otro régimen político y otra autoridad de tinte comunista” (Villegas citado en Pontoriero, 2016: 49).

Sin dudas, con la Guerra Fría ya en marcha desde hacía muchísimos años, se llegó a la década del setenta con unas Fuerzas Armadas dispuestas a emplear el terror y todo tipo de vejámenes contra la humanidad para destruir al

¹⁰ El desaparecido es el sindicalista Fernando Vallese.

¹¹ Dicha ley fue sancionada el 25 de noviembre de 2009 y amplía la reparación dispuesta por la ley N.º 24.411 de indemnización por desaparición forzada o fallecidos por el accionar del terrorismo de Estado, y por la ley N.º 24.043 de indemnización para ex-detenedos.

comunismo, al cual temían. Para terminar con las ideas revolucionarias que la izquierda adoptaba a lo largo y ancho del mundo en aquella época. Así fue como se llegó a las desapariciones, siniestro rasgo distintivo de la última dictadura cívico-militar. Y entre los jóvenes ilegalmente detenidos el 15 de julio del 75, hubo dos que posteriormente serían desaparecidos. Ellos son Félix Daniel López y Liliana Mansilla.

Los horrores a los que estos dos jóvenes fueron sometidos, no son producto sólo de la última dictadura, sin que se trata de prácticas que ya venían de tiempo atrás, como mencionamos más arriba. El Informe Ruvte-ILID da cuenta de ello al incluir en su registro a víctimas de la década del '60. En este sentido, el Informe sostiene:

“Una suerte de continuidad entre la denominada Doctrina de Seguridad Nacional de 1966, y su aplicación práctica: el terrorismo de Estado de 1976, en la medida que la evidencia advierte sobre la articulación progresiva del accionar represivo ilegal entre distintos actores institucionales, estatales y paraestatales, policiales y militares en el período intermedio, que encuentra su expresión acabada y final en la instauración plena del plan de exterminio de opositores políticos por parte de la última dictadura cívico-militar” (SDHN, 2015: 11).

La guerra fría y la noche de los lápices santiagueña

El relato que nuestra entrevistada nos brindaba de los hechos, seguía de la siguiente manera:

“Fui detenida en la esquina de la plaza Independencia, ahí tenía yo 16 años. Sólo allanaron mi pieza, dieron vuelta todo, no recuerdo si llevaron algo. Estuve detenida creo que 15 días, me tenían en Belgrano y Alsina y algunas últimas noches me llevaron a dormir al penal de mujeres, en el pabellón de procesadas comunes.” (Declaraciones de G. Domínguez al autor, 29 de abril de 2020).

Esa noche también detuvieron a su hermana, Ana María Domínguez. De los 21 detenidos en total, 15 eran menores de edad, que, a pesar de ser acusados de actividades subversivas, tuvieron que ser liberados por su condición de menores. Así lo resolvió el juez Santiago Grand, que en cuya resolución redactó: “se les imputa... actos de divulgación, adoctrinamiento, propaganda o difusión de ideas extrañas a nuestro ser nacional...” (resolución del juez, citada en IEM, s/f: 5). Aunque tuvo que declarar inimputables a los menores de 16 años, los puso bajo la tutela paterna, a quienes obligó a presentar a los menores todas las semanas en su juzgado, para dar cuenta de su “comportamiento ideológico”, además de disponer un peritaje que, entre otras cosas, debía determinar cuál era “el grado de contaminación ideológica” que tenían los adolescentes (Ibid.).

Podemos ubicar el caso, el caso de “la noche de los lápices santiagueña”, en el segundo momento: el de la represión a militantes populares. Lo que coincidiría con la noción que puede leerse en los manuales, según la cual los combates contra las guerrillas abiertas eran llevados a cabo por las FF.AA.,

mientras que las operaciones contra grupos sociales lo hacían las fuerzas de seguridad, como el caso del DIP.

Contra estos jóvenes militantes y simpatizantes de la Juventud Guevarista, el Estado inició una persecución ideológica, para ganar la Guerra Fría en el campo de las ideas políticas. Solo que esta victoria no pensaban conseguirla mediante “armas espirituales” o cavando auténticas “trincheras de ideas”, sino que pensaban hacerlo mediante el terror, la supresión del otro y el crimen de tortura. Para esto fue necesaria la participación civil del juez Santiago Grand, quien inició el expediente legal en contra de los estudiantes acusándolos de violar la ley 20840 de Seguridad Nacional. Veamos que decía esta ley en su primer artículo:

“Será reprimido con prisión de tres a ocho años, siempre que el hecho no constituyere un delito más severamente penado, el que, para lograr la finalidad de sus postulados ideológicos, intente o preconice por cualquier medio, alterar o suprimir el orden institucional y la paz social de la Nación, por vías no establecidas por la Constitución Nacional y las disposiciones legales que organizan la vida política, económica y social de la Nación.” (Ley 20840 de Seguridad Nacional. 28 de setiembre de 1974).

Es evidente que la misma sería utilizada para la persecución ideológica de disidentes políticos. E incluso para perseguir a quien pensara diferente a los establecido por el poder, aun si esta persona no representara una amenaza probable en términos políticos para el sistema capitalista. En su artículo 2, inciso a, la ley establecía penas de entre dos y seis años de prisión a quien realizara propaganda o difusión de ideas que pudieran llevar a las conductas condenadas ya en el primer artículo. Fundamentándose en esta ley represiva, fue que el juez Grand elaboró una infame acusación que mancha la historia judicial santiagueña. Pues en su resolución escribió:

“[...] evitarle al menor y a la sociedad que lo rodea los peligros de la subversión, hacen de que imponga la obligación de los padres, de presentar a los menores todas las semanas a este juzgado rindiendo cuenta de sus comportamientos ideológicos [...] ordenar un peritaje conducente al estudio de la personalidad de dichos menores, sus condiciones familiares, el ambiente en que viven y en especial el grado de contaminación ideológica que motivaron estos actuados.” (Resolución del juez Santiago Grand, citada en IEM, s/f: 5).

La cartilla elaborada por el IEM deja constancia de que el expediente de la causa “es un muestrario de ilegalidad y mentira: anónimos absurdos, fechas mentirosas, arrestos arbitrarios o sin orden judicial, lugares de detención imaginarios, domicilios violados, testigos de los allanamientos falsos” (ibid.). Sin dudas se trata de un documento de barbarie, de un archivo que muestra (y demuestra) la desmesura de un sistema enloquecido, agonizante y dispuesto a todo para alargar su existencia un instante más, ante la ola de revoluciones que conmovían al mundo en la época de la guerra fría. Un sistema, un Estado y un

gobierno que no escatimaron esfuerzos a la hora de intentar destruir la disidencia política y social¹².

La suerte de los estudiantes-presos políticos de esa noche, fue seguir sufriendo la represión. Nuestra entrevistada nos brindó detalles de que luego de ser entregada a sus padres, y tener que volver a la cotidianeidad, fue expulsada por la Escuela Normal, donde cursaba el cuarto año del bachillerato común. Para solucionar el tema, necesitó de la ayuda de una tía que vivía en Añatuya, y que les consiguió un banco en una escuela de ahí tanto para ella como para su hermana Ana María, quien cursaba el segundo año del secundario y que también fue una de las detenidas de la noche del 15 de julio. De esta manera queda de manifiesto como afectaba a sus vidas, en diferentes ámbitos, la acción represiva del Estado. Y al preguntarle por su segunda detención, la cual tuvo lugar en febrero de 1976, nos contó:

“Me encerré en mi dormitorio, y efectivamente un 25 de febrero me buscaron en mi casa¹³, llevaban orden de detención, me llevaron al interrogatorio y luego al penal de mujeres¹⁴. Yo lloraba todo el día, me pusieron sola en una habitación larga cerrada con puerta ciega. Y sin ventanas. Solo con una claraboya que daba a la calle. Esa habitación era larga, y solo tenía una cama y una silla, tenía baño, pero me lo cerraban con llave. Supongo que solo para hacerme la vida más miserable.” (Declaraciones de G. Domínguez al autor, 29 de abril de 2020).

Anterior a este relato de su segunda detención, nuestra entrevistada tuvo que aclararnos la fecha en que la misma se produjo (25 de febrero), pues nosotros le preguntamos si no había sido el día 7, esto obedece a razones muy especiales. Sabíamos que la orden de detención la había dado el juez Grand el día 24, pero sucede que ese mismo día también ordenó detener a Liliana Mansilla y a Félix Daniel López. En este punto nos vimos obligados a preguntar por la fecha real de la detención, ya que el joven se encontraba desaparecido desde el 7 de febrero, como consta tanto en el documento elaborado por el Instituto Espacio de la Memoria de Santiago del Estero (IEM, s/f: 4), como en el informe Ruvte-ILID de la Secretaría de Derechos Humanos de la Nación (SDHN, 2015: 713). G. Domínguez nos confirmó esta versión:

“El 7 de febrero, como a las 19 o 20 hs, llegó corriendo una tía que vivía en el Jorge Newbery. Agitada, nos contó que habían secuestrado a Silvia

¹² Un libro escrito por el mismo gobernador Carlos Arturo Juárez se utilizó como prueba obrante en autos del terrorismo de Estado santiaguense, durante el juicio de la Megacausa 1. He aquí un pasaje esclarecedor del mismo: “Dentro del ciego enjuiciamiento inexorable, todo lo que contribuye a vertebrar el sistema recusado: instituciones, legislación, organización, estructuras, y diligencias, debe ser allanado y sustituido sin contemplaciones. A cualquier precio. El fin justificará históricamente los medios, sin distinción alguna. Para lograrlo hay que pagar cualquier precio aun la cuota de sangre si fuera necesaria, y hasta de sangre inocente. Quizá hasta se piense que no sea superflua si sirve para acrecentar el pavor. Quizá hasta se crea que puede ser un holocausto ejemplificador indispensable”. (Juárez, 1982: 69).

¹³ Tanto ella como su hermana se encontraban en Santiago durante las vacaciones, precisamente en febrero del 76.

¹⁴ El penal de mujeres de la capital santiaguense, fue también un CCD, y figura en el informe Ruvte-ILID junto a otros 13 ex campos de concentración identificados hasta ahora en el territorio provincial (SDHN, 2015: 1636).

Gardella. Había ido al almacén y allí la estaban esperando. Se la llevaron a los tirones.

Esa noche, era sábado creo, el que era mi compañero, Félix Daniel López Saracco, fue a un casamiento con su familia. Como a las dos o tres de la mañana suena el teléfono de mi casa, era la madre de Daniel López, preguntaba si estaba en casa, porque había bajado a fumar y nunca más supieron de él. Esa noche fue desesperante, al otro día nos enteramos que se habían llevado a Margarita Urtubey y a María Susana Muxi. Todos sabíamos que nos vendrían a buscar en cualquier momento.” (Declaraciones de G. Domínguez al autor, 29 de abril de 2020).

La guerra fría y la doctrina militar

La estructura represiva del terrorismo de Estado, fue montada sobre los principios doctrinarios que en esos años tenían las FF.AA. Podemos hablar en este punto de la famosa Doctrina de Seguridad Nacional, que influyó mucho, pero que no fue la principal corriente de pensamiento que inspirara el accionar represivo. Un trabajo de Esteban Pontoriero, sobre la formación de la doctrina antisubversiva en el Ejército Argentino, da cuenta de cómo la doctrina francesa de la guerra revolucionaria había penetrado mucho antes en el seno del ejército, más precisamente desde fines de 1957 (Pontoriero, 2016: 47). Pontoriero explica que una doctrina militar sirve para sistematizar la práctica de la guerra y que la misma es transcrita en reglamentos (Ibid.: 46). Por eso en este apartado realizaremos una lectura de algunos manuales militares de la época. Pero es importante dejar sentado como la penetración de la doctrina francesa, ya con el Plan CONINTES, pondría en práctica mucho de lo que después se vería en el genocidio.

El plan CONINTES (conmoción interna del Estado) se aplicó entre el 13 de marzo de 1960 y el 1 de agosto de 1961. En el mismo se vieron por primera vez algunos rasgos de la metodología que más adelante se utilizaría durante el genocidio en los setenta, como establecer una cartografía militar dividiendo al país en zonas, subzonas y áreas de defensa y subordinar las policías provinciales a las FF.AA. en el accionar represivo. Este tipo de planificación estratégica respondía a la doctrina francesa de lucha contra el comunismo. La misma planteaba un conjunto de procedimientos técnicos (Ibid.: 48):

- a) división en zonas del territorio,
- b) subordinación de las policías a las FF.AA.,
- c) empleo de la guerra psicológica,
- d) secuestros, torturas, desapariciones y establecimiento de centros clandestinos.

Sin dudas son las ideas principales de la estructura represiva del terrorismo de Estado que en los setenta llevara adelante el genocidio tanto en la Argentina como en Santiago. Un método pensado para enfrentar a la guerra revolucionaria.

Para el '64, la Doctrina de Seguridad Nacional se convirtió en la doctrina del Ejército, la cual parecía ser una continuación de la doctrina francesa. Pontoriero sostiene que ya para cuando Onganía estaba en el gobierno, se empezó a profundizar la tendencia que concebía a la Argentina como un campo de batalla contra el comunismo, es decir un campo de batalla de la

guerra fría (Ibid.: 54). En 1968 se elaboró un importante manual, el denominado Operaciones psicológicas, el cual es muy sugerente en sus definiciones. En él se destaca como una de sus finalidades “*contrarrestar la propaganda y la subversión enemigas*” (EA, 1968: 2). Además, caracteriza a la Guerra Fría por la “*ausencia de conflicto armado*” (Ibid.: 110), o sea que el enemigo subversivo utiliza otros medios para alcanzar sus objetivos políticos, como ser los psicológicos.

Otro manual importante en el desarrollo de la teoría militar fue el de Operaciones contra la subversión urbana de 1969. En este documento se analiza a la supuesta subversión comunista y sus características. Llama la atención cuando se toca un tema muy particular: el de la infiltración. Según el manual, grupos sociales como sindicatos o agrupaciones estudiantiles serían infiltrados por activistas subversivos y lentamente irían inoculando sus ideas con el objetivo de producir un “desbordamiento oportuno de las normas de convivencia habituales” (EA, 1969: 4). El manual parte de una premisa bastante peligrosa, y es que para que se produzca un hecho de subversión, los grupos revolucionarios “*deberán encontrarse infiltrados con anterioridad*” (Ibid.: 5), lo que implica en el ejército una creciente paranoia por descubrir a supuestos infiltrados de una guerra revolucionaria en los distintos ámbitos de la sociedad, sobre todo en aquellos donde se desarrolle una actividad crítica con el orden establecido.

Revisando un manual muy posterior a estos, y posterior incluso al hecho que en este trabajo estudiamos, podemos ver como se disipa toda duda de que el terrorismo de Estado que asoló a este país fue un producto latinoamericano de la Guerra Fría. Se trata de un documento elaborado en 1977 por el Círculo de la Fuerza Aérea que se titula La verdad sobre el marxismo-leninismo. En él, la Fuerza Aérea plantea el problema fundamental que motiva la lucha que llevan a cabo, y aunque pueda parecer una digresión en el estudio, resulta medular para comprender los alcances ideológicos del anticomunismo en el desarrollo del terrorismo de Estado. Este manual comienza con una declaración de propósitos, en la que acusa a los comunistas de intentar la “*desnaturalización de la esencia humana, mediante el trastocamiento burdo, pero dolorosamente efectivo de las verdades inmutables*” (C. de la Fuerza Aérea, 1977: 5). Esta declaración es extremista al decir, en un discurso con claros tintes religiosos, que no ha habido “tribulación” en la historia que se asemeje a la “hecatombe” de esa época, que no es otra que el comunismo, temido fantasma que convierte a los hombres en “marionetas” (Ibid.). Identifican al pueblo como cristiano y no están dispuestos a permitir que eso cambie. Se arrojan el deber de ser defensores de una supuesta civilización occidental y argentina y afirman que: “El marxismo-leninismo es la ideología que tratamos de expulsar de las fuentes culturales de nuestro pueblo” (Ibid.: 6). Sin duda un documento revelador en cuanto al componente ideológico de las Fuerzas en este periodo.

Analicemos ahora el manual más importante que hemos encontrado, el cual data del año 1975¹⁵, que es el año en que tiene lugar “la noche de los

¹⁵ Este manual del Ejército apareció en el año 1975 como proyecto reservado y fue distribuido entre las fuerzas. Para el año 1977, volvió a aparecer con algunas modificaciones ya aprobado como reglamento. Es a esta última edición a la que nosotros nos remitimos, pues no pudimos encontrar el proyecto del 75,

lápices santiagueña”. Se trata del manual RC 9-1, que se titula Operaciones contra elementos subversivos. Este manual puede ilustrar sobre los fundamentos doctrinarios que inspiraron la práctica de la represión ilegal que se desarrollaba en ese momento en la provincia, situando así la metodología y la (digamos) “teoría” de la represión del hecho estudiado dentro de los reglamentos secretos desclasificados. Es decir, que el grupo de tareas liderado por Musa Azar (en ese momento jefe de la Superintendencia de Seguridad y delegado ante la SIDE), actuó dentro de los lineamientos de lucha antsubversiva que este manual dictaminaba¹⁶. Daniel Paradera ha estudiado este manual en su tesis de maestría sobre “El concepto de subversión en los reglamentos del ejército”, y sostiene que, en él, la categoría de subversión aparece como un sujeto, como un “actor” que obra en la “oscuridad” (Paradera, 2018: 89). Esto permitía que una concepción difusa del enemigo subversivo sirviera para aplicar metódicamente el terror sobre toda la población, y específicamente sobre grupos sociales considerados peligrosos. Mientras que las FF.AA. eran utilizadas para atacar a la subversión abierta, como ocurría en Tucumán con el Operativo Independencia, las fuerzas de seguridad eran empleadas para atacar a la población civil, con la excusa de la subversión (Ibid.: 91). Esto fue lo que a grandes rasgos ocurrió con los jóvenes estudiantes santiagueños secuestrados y torturados por el personal del DIP.

Cuando nos metemos de lleno en el contenido del manual RC 9-1, vemos que este comienza comparando la situación de la guerra contra la subversión de la Argentina, con lo ocurrido en Indochina, Argelia y Vietnam. Diferencia que en estos casos se trató de guerras de liberación nacional contra potencia extranjeras, lo que no ocurría en el caso argentino (EA, 1977: II), esto dejaba así lugar al discurso nacionalista en el seno del ejército. Sobre la cuestión del tipo de batalla que tendrían que librar contra los guerrilleros marxistas, ya dijimos que, desde las Fuerzas legales, se consideraba al proceso como parte de la guerra fría, o sea que se trataba de un nuevo tipo de guerra, no convencional, cuyas batallas principales no se libraban pegando cañonazos y tirando del gatillo. El manual define a la población como el “campo de acción” y “medio de ejecución” de la subversión (Ibid.: IV), por lo tanto, se trataba de “una lucha política e ideológica” (Ibid.). Esto puede explicar porque el DIP santiagueño cargó contra unos estudiantes acusados de leer la Estrella Roja, porque no solo consideraba enemigos a quienes combatían al Estado con armas, sino a quien tenía pensamiento crítico, o simplemente a quien se atreviera a acceder o a compartir material bibliográfico de izquierda.

el cual, por orden del jefe del Estado Mayor del Ejército, debió ser incinerado por todo aquél militar que lo tuviera, una vez que haya recibido el reglamento aprobado del 77 (EA, 1977: Orden del 17 de diciembre de 1976). Pero debido a las muchas similitudes entre una edición y otra, teniendo en cuenta que se trata del mismo manual (al tener ambos la signatura RC 9-1), pero corregido, perfeccionado y aprobado, lo utilizaremos para estudiar cuales eran las bases doctrinarias de la represión en el momento en que se produjo el hecho que constituye el objeto de estudio de este trabajo. Por lo tanto, el documento en que nos basamos es: Ejército Argentino (1977): Operaciones contra elementos subversivos. Buenos Aires (reglamento aprobado de carácter reservado).

¹⁶ Si bien el personal del DIP que actuó como grupo de tareas la noche del 15 de julio del 75, conformaba una fuerza policial y no militar, sus procedimientos se ajustaban perfectamente a los reglamentos militares de la época. Como quedó probado en el juicio de la Megacausa 1 del año 2012 (TOCF Santiago del Estero, “Aliandro”, causa N.º 960/11: 5/3/2013 f. 49).

En el capítulo uno, el manual dice que se entenderá por subversión “la acción clandestina o abierta, insidiosa o violenta que busca la alteración o destrucción de los principios morales y las estructuras que conforman la vida de un pueblo con la finalidad de tomar el poder e imponer desde él una nueva forma basada en una escala de valores diferentes”, o sea que los actos subversivos se dirigen “a la conciencia y a la moral del hombre” (Ibid.: 1). Queda claro que desde el reglamento militar se justifica teóricamente que las fuerzas armadas o de seguridad persigan a quien piensa distinto, ya que la puntillosa insistencia en lo clandestino y en el tema de la infiltración por parte del comunismo que se hace en este y en todos los manuales de la época, es la coartada perfecta para acusar a alguien de ser enemigo del orden simplemente por tener una ideología política de izquierda. Esta justificación vuelve a hacerse palpable cuando el manual sostiene que “normalmente, al iniciarse el proceso, la subversión será clandestina” (Ibid.: 2). De esta forma toda reunión en donde se lea o difunda material bibliográfico de izquierda (como el caso que motivó a la denuncia del anónimo del 15 de julio) es pasible de ser vista como el primer paso de la subversión; una acción ideológica encubierta. A pesar de haber sido realizada en una plaza pública a plena luz del día. Pero ni el grupo de tareas de Musa Azar ni el juez Grand precisaban demasiadas explicaciones o justificativos para desatar una feroz violación de los derechos humanos.

La paranoia obsesiva que anima la prosa de los manuales se empieza a dibujar en el RC 9-1 hacia la página 8: “el ambiente operacional de la subversión se confunde con el ámbito nacional en lo político, económico y social” (Ibid.: 8). Así mismo, el manual sostiene que el marxismo-leninismo no se presentará abiertamente como tal en un comienzo, sino que tratará de pasar como una causa popular o de liberación nacional (Ibid.). Siguiendo estos preceptos, se entiende porque el Estado y sus cuerpos represivos podían ver como enemigos a un centro de estudiantes o a un grupo de jóvenes que decidieran militar en política. Y, sobre todo, debido al hincapié permanente que hace sobre la cuestión de la clandestinidad y la infiltración del comunismo. Ya que, al trazar las supuestas fases del desarrollo de la subversión, identifica tres: 1) clandestina, 2) abierta con creación de zona dominada, y 3) abierta con acción subversiva generalizada. Siendo la más importante de estas la primera: la clandestina (Ibid.: 21). Otro punto interesante para nuestro estudio es cuando el manual define a la infiltración:

“Consiste en introducir y ubicar a las personas en grupos sociales, sectores administrativos, organismos de conducción y dirección del gobierno, instituciones y organismos de las fuerzas de seguridad, elementos de las fuerzas armadas, etc.” (Ibid.: 59).

En su estudio, Paradera llega a un punto medular de este manual, al entrar en la cuestión de los fundamentos de la conducción contrasubversiva, refiriéndose esto a como debe ser la conducción de las fuerzas legales en este tipo de lucha. Y cita un pasaje de la página 61, donde se pone de manifiesto que la lucha contra la subversión no es solo un problema militar o policial, sino que es un problema nacional. Según Paradera, en esta idea se encuentra ya la justificación de la intervención militar en el poder político, en la medida en que

el gobierno civil no era capaz de llevar adelante una lucha efectiva contra las organizaciones armadas de izquierda y contra la supuesta guerra fría revolucionaria del comunismo, y por lo tanto no era capaz de defender la sociedad capitalista occidental y cristiana (Paradera, 2018: 91), tesis a la que suscribimos. El pasaje citado es el siguiente:

“La verdadera esencia de la conducción contrasubversiva y el éxito posible de obtener encuentra fundamento en que se reconozca a la subversión como problema nacional, en lugar de simplemente calificarla como problema policial o militar y en que el poder político asuma y ejerza la dirección de la lucha, consiguiendo obtener y/o mantener y acentuar el apoyo a la población.” (EA, 1977: 75)¹⁷.

Basándonos en todo lo anterior, podemos precisar que la lucha desarrollada por las fuerzas armadas, las fuerzas de seguridad, y en definitiva todo el aparato del terrorismo de Estado (que como veremos más adelante implica la participación civil), fue un despliegue represivo no convencional que se planteó en diferentes niveles. Tanto en el ámbito militar como en el político, cultural, económico e ideológico, llevaron adelante un plan que implicaba la violación de los derechos humanos, y fue aplicado sobre toda la población. Es por esto que el genocidio pudo adquirir las magnitudes conocidas.

El terrorismo de Estado en Santiago del Estero

“Creo que el Estado comenzó la represión salvaje mucho antes del golpe cuando escribieron “exterminio”. Comenzaron con la Compañía de Monte en Tucumán, luego con militantes populares y finalmente sojuzgaron a toda la población. La idea era instalar el terrorismo de Estado dictado por el Plan Cóndor para América Latina, a fin de ahogar los reclamos por la instalación de un modelo económico destinado a favorecer al poder económico. Único poder, porque cuando comenzaron los juicios fueron cayendo los empleados de las fuerzas armadas. Pero los verdaderos ideólogos nunca cayeron.” (Declaraciones de G. Domínguez al autor, 29 de abril de 2020).

Los sufrimientos que el terror de Estado les deparaba no terminaron en su *Noche de los lápices*. Pues el terrorismo de Estado que ya estaba decididamente montado en Santiago, seguiría actuando contra ellos. Y es que lo que ya se estaba llevando adelante en la Argentina era sin dudas un genocidio, cuyos horrores quedaron en su día registrados en el célebre informe de la CONADEP, el famoso Nunca Más.

El mismo permitió conocer cuál era la función de los Centros Clandestino de Detención (CCD), las torturas masivas, la secuencia de la metodología represiva y las formas generales del horror de esos años. La sede del

¹⁷ El manual al que Paradera tuvo acceso es el proyecto reservado del 75, la primera publicación del RC 9-1. Como nosotros no hemos podido consultar dicha edición, y nos basamos en la versión ya aprobada del año 77, la numeración de página es distinta. Sin embargo, el fragmento citado por el autor es exactamente el mismo que citamos nosotros.

Departamento de Informaciones Policiales (DIP) que quedaba en Belgrano (s) 1162, fue un CCD. En él se produjeron terribles torturas, en él vivieron su desaparición los detenidos clandestinos. Pues los CCD eran la “base fundamental de operaciones” de la trama secreta del terror (CONADEP, 1985: 55). Las operaciones de secuestro, desaparición y tortura eran por lo general realizados por grupos de tareas de 5 o 6 personas (Ibid.: 15), y es innegable que de esta manera actuó el personal del DIP, entre quienes podemos contar a Antonio Musa Azar¹⁸, Ramiro López, Juan Bustamante, Noli García y Miguel Garbi. Informes realizados por el Estado en la búsqueda de la verdad, como lo fue el de la CONADEP, así como la militancia de los organismos de derechos humanos y los juicios de lesa humanidad que se han llevado a cabo en los últimos años, lograron dejar en claro de que lo que se vivió en la Argentina fue un genocidio. Por supuesto que la provincia de Santiago del Estero fue igualmente víctima de esos crímenes contra la humanidad, y la *Noche de los lápices santiagueña* fue parte de ese mismo proceso¹⁹.

Conclusión

“Los juicios sirvieron para socializar historias con la comunidad y contar por primera vez lo que callamos tanto tiempo. Fueron reparadores, sino mirá las capturas de imágenes de algunos compañeros.” (Declaraciones de G. Domínguez al autor, 29 de abril de 2020). Con estas palabras, nuestra entrevistada contesta a la pregunta de si los juicios fueron reparadores para las víctimas. A pesar de que en ellos aún no se ha conseguido la justicia completa, pues “los verdaderos ideólogos nunca cayeron” (supra). Entendiendo a estos como los detentores del poder económico, se confirma nuestra hipótesis de que quienes cometieron estos crímenes contra la humanidad lo hicieron en defensa del capitalismo, para evitar el advenimiento de una sociedad más justa e igualitaria. Esta trama siniestra podemos resumirla en palabras de Eduardo Anguita: “en Argentina hubo un intento de destruir por completo la determinación de cambiar un sistema social, político y económico profundamente injusto” (Anguita, 2018: VXI).

Mucho se ha escrito sobre las luchas para cambiar el sistema capitalista en la Argentina que se dieron en los setenta²⁰, pero poco sobre las que tuvieron lugar en Santiago del Estero. Todavía queda pendiente proporcionar a la historiografía local volúmenes que den cuenta de esa historia. Escritura científica que pueda explicar por qué ocurrió un genocidio en este territorio, cuál fue el lugar de la provincia dentro de la lucha de clases argentina y

¹⁸ Musa Azar es uno de los principales responsables del terrorismo de Estado. Para explicar la magnitud de su papel (y su crueldad) ha sido llamado el Etchecolatz santiagueño. Así como su temible grupo de tareas del DIP ha sido llamado como la Gestapo santiagueña.

¹⁹ En una audiencia durante el primer juicio de lesa humanidad en la provincia, que fue el juicio por el secuestro y la muerte de Cecilio Kamenetzky, la Dra. Mirta Mántaras realizó una exposición demostrando que los crímenes cometidos constituían un plan genocida. La jurista ofició como testigo de concepto y durante la séptima jornada del juicio, celebrada el día 30 de setiembre de 2010, dio pruebas de que las FF.AA. se propusieron exterminar sistemáticamente a un grupo nacional bien definido, el cual terminó siendo blanco para la destrucción debido a razones políticas (Carreras, 2011: 84-89).

²⁰ A veces escritos por protagonistas como Julio Santucho (2011), otras por estudiosos como Caviaasca (2013).

latinoamericana, como se convirtió la misma en un campo de batalla de la guerra fría, como las fuerzas armadas desembarcaron para destruir la vida social y poner la muerte donde antes existía la humanidad. La *Noche de los lápices santiagueña* que aquí intentamos rescatar del olvido, es un ejemplo de esos terribles años de plomo, años de tortura y de barbarie capitalista.

Sin bibliografía histórica sobre el genocidio santiagueño, no se podrá cumplir la consigna social del Nunca Más en el campo de las ideas y la cultura, como tampoco en el campo de la educación. No basta con recordar las víctimas una, dos o varias veces al año, es preciso producir conocimiento acerca del periodo y los hechos. No basta con saber que desaparecieron, hay que explicar cómo y por qué desaparecieron. Las palabras de Gladys, “no sé por qué por qué no lo “aparecieron” a mi compañero, yo pensaba que tal vez se les murió en la *tortura*” (Declaraciones de G. Domínguez al autor, 29 de abril de 2020), todavía nos convocan a seguir pensando y buscando una explicación histórica sobre el genocidio santiagueño.

Referencias Bibliográficas

Documentos:

CÍRCULO DE LA FUERZA AÉREA (1977): La verdad del Marxismo-Leninismo. Buenos Aires.

EJÉRCITO ARGENTINO (1968): Operaciones psicológicas. Buenos Aires.

_____ (1969): Operaciones contra la subversión urbana. Buenos Aires.

_____ (1977): Operaciones contra elementos subversivos. Buenos Aires.

IEM (s/f): Cartilla homenaje: una noche de los lápices santiagueña. Santiago del Estero.

Ley N.º 20840 de Seguridad Nacional. 28 de setiembre de 1974. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-20840-73268/texto>

Ley N.º 26.564 de Reparación. 25 de noviembre de 2009. Disponible en: <http://www.jus.gob.ar/media/157486/Ley%2026564.pdf>

MINISTERIO DE DEFENSA (2014): Actas de la Dictadura: documentos de la Junta Militar encontrados en el Edificio Cóndor. Buenos Aires.

SECRETARÍA DE DERECHOS HUMANOS DE LA NACIÓN (2015). Informe de Investigación Ruvte-ILID. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sitiosdememoria/ruvte/informe>

TOCF Santiago del Estero, “Aliandro”, causa N.º 960/11: 5/3/2013.

Bibliografía:

Anguita, E.; caparrós, M. (2018): La voluntad: *Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina*, tomo 1: 1966-1973. Buenos Aires: Planeta.

Carreras, J. (2011): *Secuestro, torturas y muerte de Cecilio Kamenetzky: Primer juicio de lesa humanidad en Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Quipu Editorial.

_____ (2016a): Diario del Juicio: Crónica de los Juicios por Delitos de Lesa Humanidad en Santiago del Estero 2010/2016, Tomo 1. Santiago del

- Estero: H.I.J.O.S: Asociación de Ex Presos Políticos de Santiago del Estero: Quipu Editorial.
- _____ (2016b): *Diario del Juicio: Crónica de los Juicios por Delitos de Lesa Humanidad en Santiago del Estero 2010/2016*, Tomo 2. Santiago del Estero: H.I.J.O.S: Asociación de Ex Presos Políticos de Santiago del Estero: Quipu Editorial.
- Carreras, S. (2004): *El reino de los Juárez: Medio siglo de miseria, terror y desmesura en Santiago del Estero*. Buenos Aires: Aguilar.
- Caviasca, G. (2013): *Dos caminos: PRT-ERP y Montoneros, la guerrilla argentina en una encrucijada*. La Plata: De la campana.
- Feierstein, D. (2012). "Posfacio: Los crímenes masa: ¿fin o herramienta?" En Zaffaroni, E. *Crímenes de masa*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Juárez, C. (1982): *Hora Crucial en Argentina*. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Paradera, D. (2018): El concepto de subversión en los reglamentos del ejército. (Tesis de Maestría). Universidad Torcuato Di Tella. Buenos Aires. Disponible en: https://repositorio.utdt.edu/bitstream/handle/utdt/11054/MHIS_2018_Paradera.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pontoriero, E. (2016): "De la guerra (contrainsurgente): la formación de la doctrina antisubversiva del Ejército argentino (1955-1976)", en Águila, G.; Garaño, S.; Sacatizza, P. (Coord.): *Represión estatal y violencia paraestatal en la historia reciente argentina: Nuevos abordajes a 40 años del golpe de Estado*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rafecas, D. (2016): *El crimen de tortura. En el Estado autoritario y en el Estado de derecho*. Buenos Aires: Didot.
- Santucho, J. (2011): *Los últimos guevaristas: La guerrilla marxista en la Argentina*. Buenos Aires: Zeta.

Entrevista:

Domínguez, Gladys, entrevista con el autor, 29 de abril de 2020.



Liderazgo y motivación en voluntariados de Santiago del Estero. Un estudio de caso

Maximiliano Olivera¹

maximiliano.olivera@ucse.edu.ar

Resumen

La presente investigación recupera la dimensión organizacional de los voluntariados, desde una perspectiva integradora, teniendo por objetivo el identificar los estilos de liderazgo en organizaciones no gubernamentales de Santiago del Estero y los factores motivacionales de los voluntarios.

El diseño metodológico estuvo enmarcado en un abordaje mixto, de corte transversal con alcance exploratorio-descriptivo. La metodología utilizada fue un estudio de casos. Como instrumentos de recolección de datos se utilizó una entrevista semi estructurada, una encuesta socio-demográfica y el cuestionario "MbM". La muestra estuvo formada por 10 voluntarios, de edades comprendidas entre los 21 y los 57 años, con al menos 2 años de antigüedad en la institución.

Los resultados muestran que dentro de la caracterización organizacional, las ONG participantes responden a instituciones con estructura internacional, con objetivos delimitados claramente en relación al propósito fundacional y con una organización administrativa definida por roles y basada en la normativa. Al respecto de los estilos de liderazgo subyacente, se puede afirmar que los voluntarios refieren a una caracterización democrática del rol del líder en un 90% de la muestra, lo que posibilita el inter-juego del dispositivo grupal. Finalmente, sobre los factores motivacionales, la investigación arroja que los descriptores obtenidos en un 70% de los voluntarios se pueden agrupar dentro de las necesidades de autorrealización, en términos de Maslow. Asimismo, se exhiben entrecruzamientos entre las variables propuestas.

Palabras Clave: Liderazgo, motivación, voluntariado.

¹ Facultad de Ciencias de la Salud-UCSE.

Abstract

The research recovers the organizational dimension of volunteers, from an integrative perspective, aiming to identify leadership styles and motivational factors of volunteers from non-governmental organizations of Santiago del Estero.

The methodological design was mixed, cross-sectional approach with an exploratory-descriptive scope. The methodology used was a case study using a semi-structured interview, a socio-demographic survey and the "MbM" questionnaire as data collection instruments. The sample consisted of 10 volunteers, aged 21 to 57, with at least 2 years of seniority in the institution.

The results of the organizational characterization shows that the participating NGOs have an international structure, with clearly defined objectives in agreement to the foundational purpose and with an administrative organization defined by roles and normative based. Regarding the underlying leadership styles, it can be affirmed that the volunteers refer to a democratic characterization of the leader's role in 90% of the sample, which makes possible the functioning of the group device. Finally, about motivational factors, the research shows that 70% of the volunteers obtained descriptors grouped within the needs of self-realization, in Maslow's terms. Likewise, cross-links are extended between the proposed variables.

Keywords: Leadership, motivation, volunteering.

Introducción

De acuerdo con Piccini & Robertazzi (2009), se sostiene que durante la práctica de los voluntarios no es suficiente accionar desde el saber-hacer práctico que han ido generando en terreno, sino que es importante contar con algunas estrategias, que sirvan de guía, teniendo en cuenta la perspectiva propia de los voluntarios; y refieren como necesario "poder producir una lectura crítica, situacional, deconstructiva de las dimensiones que se encuentran en juego en el hacer comunitario" (p. 275). Siguiendo esta línea, los autores refieren que "la práctica voluntaria constituye un entramado en el que confluyen diversas dimensiones -culturales, sociales, políticas y familiares- que atraviesan la vida de las personas" (p. 275).

En nuestro país, los medios de comunicación visibilizan el influjo de las acciones solidarias de las ONG y la vehiculización de los medios, tanto discursivos como materiales en respuesta a diversas demandas sociales. Reconocidos grupos trabajan ante las necesidades de sus respectivas comunidades, que ante determinadas circunstancias activan dispositivos, protocolos, o bien trabajan desde el enfoque de la prevención y promoción de bienestar con proyectos comunitarios.

Cabe resaltar siguiendo a Cortina, A. (2001), que los voluntariados componen la categoría de "tercer sector", que, por no pertenecer al sector público, el estado; ni al privado, el mercado, se les acaba definiendo negativamente como organización no gubernamental u organización sin fines

de lucro. Tomando el atravesamiento legal como punto de referencia, la ley nacional 25.855 del voluntariado social, sancionada en el año 2004, caracteriza al voluntariado como “instrumento de participación solidaria de los ciudadanos en el seno de la comunidad, en actividades sin fines de lucro (...)”.

Es preciso señalar también que la participación voluntaria es muchas veces un medio donde canalizar intereses e inquietudes en distintas entidades de acuerdo con los diversos ámbitos de actuación (social, medioambiental, cultural, de cooperación), siguiendo a García et al., (2011):

La persona voluntaria escoge la entidad en la que colaborará según sus intereses y valores, que a su vez deben corresponderse con la misión y los valores de la organización, de forma que su actuación cumpla unos objetivos comunes. (p. 173).

Iniciar un estudio sobre voluntariados, implica considerar el factor organizacional del mismo en relación con su práctica, siendo que “la acción voluntaria si pretende transformar realmente y ser un instrumento eficaz sólo puede formularse desde la responsabilidad que supone una buena organización” (Berdullas, et al., 2009, p. 8).

En investigaciones precedentes se ha logrado determinar que existe una relación directa entre el liderazgo que ejerce el jefe y la motivación de los trabajadores, este vínculo entre ambos factores parece prevalecer sobre otro tipo de variables (Cortés Mejía, 2005). Siguiendo esta misma línea, la autora menciona la importancia de estudiar la dinámica del liderazgo y la motivación en los procesos organizacionales, desde modelos teóricos comprensivos e incluyentes de modo tal que permita analizar la mayor cantidad de factores posibles pertenecientes al fenómeno de estudio.

Siguiendo lo afirmado por Lupano Perugini & Castro Solano (2006) se plantea que el liderazgo es un constructo complejo por lo que su estudio debe apuntar a identificar y describir las diferentes variables que pueden estar vinculadas con el mismo.

Al concepto de liderazgo se lo puede definir como “una clase particular de papel dentro de un grupo organizado, y este papel se define esencialmente en función del poder o la capacidad de influir en los demás” (Napier & Gershen, 1979, p.159). Visto de este modo, el liderazgo, puede ser más o menos específico de acuerdo a la estructura particular de un grupo dado.

También es preciso recuperar la noción de liderazgo que plantea Arias Galicia (2000), siendo que, para el autor, este constructo constituye un “proceso para alcanzar una visión y una misión valiosas mediante el involucramiento y el desarrollo integral de las personas y sus facultades humanas, utilizando al máximo los recursos y con repercusiones positivas para la calidad global de vida” (p. 199). Aquí el autor refiere que el líder debe además ocuparse del desarrollo de facultades humanas.

Castro Solano (2007), recupera estas concepciones de liderazgo, y agrupa 4 características comunes de las definiciones de liderazgo, a saber: 1) Liderazgo como un proceso dinámico que ocurre entre la interacción permanente entre una persona y sus seguidores; 2) Liderazgo como influencia, vista como condición necesaria para su ejercicio; 3) Liderazgo en contexto grupal, por cuanto es un fenómeno social; 4) Liderazgo como logro de

objetivos: el líder fija objetivos comunes, y la relación con sus seguidores está en línea con el logro de metas específicas.

Para indagar los estilos de liderazgo en las ONG, se partió de la teoría que propusieron Lewin, Ronald, & White (1939), en tanto clasifican a éstos en: liderazgo autocrático, democrático y *laissez-faire*.

Liderazgo autocrático: Lewin (1939, p. 273) postula como característico: toda determinación de política venía por parte del líder; las técnicas y pasos de actividad eran dictados por la autoridad; el líder generalmente dictaba la tarea de trabajo particular y los compañeros de trabajo de cada miembro; el líder fue personal en sus elogios y críticas al trabajo de cada miembro, pero se mantuvo alejado de la participación activa del grupo.

Liderazgo democrático: políticas como tema de discusión y decisión grupal, alentadas y asistidas por el líder; pasos generales para esbozar la meta grupal, y donde se necesita asesoramiento técnico, el líder sugiere procedimientos alternativos de los cuales se podría elegir; los miembros eran libres de trabajar con quien quisieran, y la división de tareas quedaba en manos del grupo; el líder era objetivo o mental en sus elogios y críticas, y trató de ser un miembro regular del grupo en espíritu sin hacer demasiado trabajo.

Liderazgo *Laissez-faire*: según la caracterización de Bass (2008), se propone que el líder no participa en el grupo, otorgando total libertad a sus miembros para decidir y actuar, solo proporciona los materiales necesarios y deja claro que intervendrá si se le pregunta (Lewin et al., 1939). No se interesa en participar y presenta una personalidad despegada, cautelosa, introvertida, indecisa, conformista e irracional (p. 33). También se denomina este tipo como liderazgo liberal (Napier & Gershen, 1979).

Asimismo, los mayores niveles de motivación, según Cortés Mejía (2005), guardan relación con la existencia de liderazgo de tendencia democrática, donde la participación, el respeto y el compromiso son parte del trato. Así también, de acuerdo a lo planteado por Dávila & Chacón (2003), “El análisis de la motivación de los voluntariados constituye uno de los factores más importantes que permiten explicar la participación en los mismos, pero apenas se cuenta con instrumentos adecuados para acceder a este tipo de información”.

Al respecto de la motivación, Chiavenato (2007), refiere que “motivo es todo aquello que impulsa a la persona a actuar de determinada manera o que da origen, por lo menos a una determinada tendencia, a un determinado comportamiento” (p. 47).

Dentro del análisis de la motivación, las teorías de las necesidades tienen como principio que los motivos del comportamiento humano residen en el propio individuo, sus motivaciones para actuar y comportarse provienen de fuerzas que existen dentro de él. Algunas de esas necesidades son conscientes y otras no (Arias Galicia, 2000). En esta investigación se pondrá énfasis en la motivación como uno de esos factores que influyen en la conducta de las personas.

Siguiendo a Abraham Maslow, se ponen de relieve las características del objeto estudiado, cuando menciona “Una teoría consistente de la motivación debería asumir (...) que la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja” (Maslow, 1987, p. 8). Al respecto de la complejidad que se toma, el

autor plantea que las necesidades a las que refiere en su constructo, no son determinantes únicos o exclusivos de ciertas clases de conducta, sino que “la mayor parte de la conducta está superdeterminada o motivada de manera múltiple” (p. 43),

En este sentido, las necesidades no satisfechas influyen en la motivación para la conducta. Las ordena en categorías dentro de una pirámide basándose en la importancia de las mismas para el hombre e interpreta la satisfacción de las mismas en las organizaciones. (Arias Galicia, 2000).

Sobre la dinámica en que operan las necesidades, el autor plantea “Tan pronto se ha satisfecho un deseo, aparece otro en su lugar. Cuando este se satisface, otro nuevo se sitúa en primer plano, y así sucesivamente” (Maslow, A., 1987, p. 9). Aquí se plantea como propio del ser humano el estar deseando algo, a lo largo de toda la vida, con lo que propone un análisis de las relaciones entre todas esas motivaciones, dejando de lado el estudio de unidades aisladas entre sí, sino atento a la complejidad, dinamismo, fluctuación y constancia.

González et al. (2004) afirman que coexisten una gran variedad de motivaciones para llevar adelante la conducta del voluntariado, así mismo plantean que estos motivos en un mismo voluntario pueden modificarse con el curso del tiempo y el desarrollo mismo de sus actividades.

En este sentido, se señala el interés de estudiar la vinculación de los estilos de liderazgo con la motivación, Cortés Mejía (2005) refiere “La motivación es un fenómeno multicausal, originado por diversas fuentes, tales como los tipos de incentivos, reconocimientos, necesidades de las personas (...). Dentro de estas fuentes de motivación se encuentra el ejercicio del liderazgo” (p. 204).

Supone entonces gran interés conocer las motivaciones que mantienen a un voluntario fusionado y comprometido con una organización donde realiza grandes inversiones tanto de recursos, como de tiempo y otros factores, que no son directamente remunerados como lo serían en un trabajo, pero que muchas veces generan alto grado de motivación, satisfacción y adherencia de parte del voluntario para con la organización.

Teniendo en cuenta el lugar que las organizaciones no gubernamentales han ido ganando en terreno en los últimos años, en tanto que “las prácticas de voluntariado han adquirido relevancia política debido a su sostenimiento y a los diversos roles que desempeñan, en muchas ocasiones, relevando al Estado de cubrir funciones de promoción y desarrollo social” (Piccini & Robertazzi, 2009, p. 272), se abren las preguntas ¿Qué percepción tienen los voluntarios sobre el estilo de liderazgo organizacional en la ONG de la que forman parte?, ¿Qué motiva a los voluntarios a formar parte de las ONG? Presentándose como objetivo del presente trabajo identificar los estilos de Liderazgo organizacional en organizaciones no gubernamentales de Santiago del Estero y analizar los factores motivacionales de los voluntarios.

Método

Diseño

Se desarrolló un abordaje mixto, de corte transversal, entre los métodos de investigación en psicología, para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, con un alcance descriptivo y exploratorio.

Para el acceso al objeto de estudio se realizó el análisis de un estudio de casos, que de acuerdo a Stake, R. (1999) el caso es una unidad de estudio específica, una complejidad en sí mismo que está en funcionamiento. Siendo su objeto el de la particularización, no la estandarización.

Muestra

El muestreo fue no probabilístico, intencional a raíz de juzgarse dichos casos como representativos.

La muestra estuvo compuesta por 10 voluntarios de organizaciones no gubernamentales de la provincia de Santiago del Estero, correspondiendo un 70% a personas de género femenino, mientras que el 30% restante, corresponde a personas de género masculino, de edades comprendidas entre los 21 y los 57 años, cumpliendo todos ellos los criterios de inclusión: 1) pertenencia a organizaciones no gubernamentales de la provincia de Santiago del Estero; 2) dicha ONG debía tener al menos 2 años de trayectoria institucional en la provincia; 3) ser voluntarios activos involucrados en al menos 50% de actividades de la entidad; 4) tener 2 años de antigüedad en la ONG; 5) no contaban con cargos directivos (presidente o vicepresidente) al momento de la entrevista.

Procedimiento e instrumentos de recolección de datos

La recolección de datos se realizó de modo individual y personal con los voluntarios en el lugar habitual de las reuniones de la ONG, para lo que fue preciso contar con previa autorización de la misma para participar de la investigación. Se hizo entrega de un consentimiento informado a cada participante en el marco de la primera entrevista con cada uno. En los casos que existió dificultad de coordinar la realización de las entrevistas en el mencionado lugar, se solicitó autorización de utilizar la sede de otra ONG que tuvo disponibilidad a los efectos mencionados. En tanto el día y hora de las mismas, fueron fijados de acuerdo a la disponibilidad de los voluntarios y del contexto institucional.

Para la recolección de datos, se utilizó como recursos metodológicos: Entrevista semidirigida, encuesta sociodemográfica y el cuestionario "Gestión por motivación: MbM" (Sashkin, 1996).

La entrevista, siguiendo los objetivos perseguidos por este trabajo, se centró en 3 dimensiones, a saber: Caracterización organizacional, Estilo de liderazgo en la ONG, y Factores motivacionales de los voluntarios.

Para complementar el estudio de la motivación, de acuerdo a la teoría de Maslow (1943), se utilizó el cuestionario Gestión por Motivación: MbM (Sashkin, 1996) tercera edición, caracterizado por ser una escala de tipo Likert, conformado por 20 ítems, con una aplicación de 15 a 20 minutos aproximadamente. Ofrece 5 opciones de respuestas, donde el entrevistado debe marcar con un círculo, la letra que mejor refleje su perspectiva (C= Estoy

Completamente de acuerdo; B= Estoy Básicamente de acuerdo; P= Estoy Parcialmente de acuerdo; S= Sólo estoy un poco de acuerdo; N= No estoy de acuerdo). El mismo permite identificar si la motivación de los entrevistados tiene que ver con las necesidades de protección y seguridad, con las necesidades sociales y de pertenencia, con las necesidades de autoestima o bien con las necesidades de autorrealización. Por otra parte, permite también identificar el grado de interés del sujeto en cada dimensión.

Las afirmaciones de este cuestionario se basan sobre la jerarquía de las necesidades de Abraham Maslow (1943). Al hablar de la Interpretación del cuestionario, se muestran 5 niveles de motivación: muy alta, alta, media, baja, muy baja. Las cuatro escalas a evaluar son: Necesidades protección y seguridad, Necesidades sociales y de pertenencia, Necesidades de autoestima, Necesidades de autorrealización.

La confiabilidad del Cuestionario "MbM", consta por mitades de .87 y una confiabilidad en alfa de Cronbach de .90. Estos niveles de confiabilidad pueden ser valorados como muy buenos (Devellis, como se citó en García, 2005) o elevados Murphy y Davishofer (como se citó en Hogan, 2014). Dichos resultados y el hecho de que las dos medidas de confiabilidad obtenidas se basan en la consistencia interna del instrumento utilizado el cual permite aseverar que los ítems del instrumento pueden ser considerados homogéneos. Asimismo, es validado por la Asociación Americana de Estudios Psicológicos y la Universidad de Michigan, se aplicó su versión original a 345 personas administrativas y su segunda y última versión a 298 voluntarios. La validación de este cuestionario fue realizada por 15 jueces expertos, quienes dieron su aprobación del contenido, sus ítems y sus constructos.

Análisis de datos

Para arribar a un análisis de los datos obtenidos en este proyecto, teniendo como marco el abordaje mixto que se propone, es preciso distinguir a Hernández Sampieri, et al, (2014), al señalar que "La recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo; además, el análisis no es estándar, ya que cada estudio requiere de un esquema o 'coreografía' propia de análisis" (p. 439).

Para la interpretación sobre el grado de importancia de las dimensiones de la motivación en los voluntarios, se utilizó el análisis propuesto por el cuestionario MbM (Sashkin, 1996).

Se menciona finalmente la construcción de categorías a partir de una matriz de datos cualitativos, para un análisis descriptivo de los datos obtenidos en la entrevista semiestructurada como del cuestionario sociodemográfico respecto del objeto de estudio, siguiendo a De Souza Minayo, (2012), "el lenguaje, las prácticas y las cosas son inseparables" (p. 19).

Resultados y conclusiones

Para responder a una caracterización de las organizaciones no gubernamentales participantes, vale referir a Fernández y Del Cueto (1985), por cuanto los voluntariados participantes, pueden pensarse desde el

entramado por el que se constituye el dispositivo grupal, siendo concebidos como un “campo de problemáticas”, en donde se producen múltiples atravesamientos e inscripciones institucionales, históricas, sociales, políticas. En este sentido, se toman los resultados aportados que visibilizan que todas las ONG participantes de este estudio forman parte de instituciones internacionales, representadas a través de delegaciones en la provincia de Santiago del Estero. Estos datos se corroboran en las encuestas sociodemográficas, denotando una mediana de antigüedad de 23 años en nuestra provincia. Asimismo, un 90% menciona Estados Unidos como país de fundación inicial de la asociación de la que se desprenden, el 10% restante considera a Suiza.

Al respecto de los objetivos que se propone cada entidad de voluntarios, estos responden a lineamientos organizacionales dados por la asociación de la que dependen, a saber: actividades altruistas en un 42%, formación de voluntarios en un 37%, de los que una parte significativa aclara la formación en términos de desarrollo de habilidades en liderazgo, también mencionan con un 10.5% cada una, el desarrollo de relaciones vinculares que propicia la institución y el desarrollo de intercambios culturales. Al respecto de la satisfacción con el cumplimiento de estos objetivos organizacionales, un 70% de la muestra se percibe como satisfecha.

Desde el atravesamiento administrativo y normativo de las organizaciones bajo estudio, se mencionan que todas ellas disponen de una organización administrativa, en términos de autoridades que dirigen la ONG, definida por roles que se le asignan a cada figura, y está basada en la normativa que legisla el funcionamiento de la institución.

En esta instancia, se puede encontrar relación en las propuestas planteadas por los voluntarios al respecto de actividades proyectadas a futuro en la ONG, con las necesidades de autorrealización propuestas por Maslow, por cuanto las mismas incluyen entre sus categorías distintas formas de expresarse. Específicamente, y tomando el concepto de conducta creativa del autor, los voluntarios participantes visibilizan la materialización de actividades a partir de pensarse a futuro como sujetos activos en el desarrollo de actividades en las que les gustaría trabajar dentro de la ONG. Vale decir entonces, que estaría en concordancia el deseo de trascendencia y autosatisfacción personal, con la facilitación de responder a dicha necesidad a través de los objetivos organizacionales y la apertura a la propuesta de proyectos con fines altruistas.

Habiendo enmarcado los resultados globales de la investigación, se hace preciso referir a los objetivos planteados por este estudio, adentrando en las respuestas específicas a cada uno de ellos.

En primera instancia, el primer objetivo planteado fue “Indagar el estilo de liderazgo organizacional en organizaciones no gubernamentales desde la percepción de los voluntarios”.

Al respecto de la percepción que los voluntarios tienen del rol del líder, se menciona que lo asignan en mayor medida (60%) a una persona en ejercicio de funciones administrativas derivadas de una función asignada o un cargo alcanzado, particularmente al presidente o bien un coordinador de área o equipo-comité (según la denominación de cada institución). En segundo lugar (40%), es asignado a los socios de la organización que no ocupan un cargo

directivo, incluyendo a socios de mayor antigüedad, lo que refleja esta característica como un atributo de importancia a partir de la experiencia de su trayectoria dentro de la ONG, y en un caso mencionando al fundador de la institución, a partir de justificar tal elección en términos de no haber ocupado la presidencia.

Haciendo un análisis integral de los perfiles de liderazgos arribados a partir de la caracterización de los participantes de la muestra sobre aquellas personas que consideran líderes, se puede decir que en un 90% se infiere un estilo de liderazgo democrático, caracterizado por las habilidades de conducción grupal, orientado al dispositivo grupal, lo que deja de lado el perfil autocrático, que por definición mantiene firmeza en sus decisiones a partir de tener la responsabilidad final en la toma de decisiones, llegando a ser muchas veces arbitraria. Asimismo, se observa una referencia a la organización e implicancia en la tarea, lo que deja de lado al perfil *laissez faire* o liberal en el que hay una evasión de responsabilidades, dejando dicha implicancia al acontecer grupal sin participación dentro de este. En este sentido los voluntarios destacan de dichos líderes: habilidades de coordinación grupal, capacidad de organización, delimitación de actividades conjuntas, guía del grupo, es un modelo a seguir, provee sugerencia de alternativas, es participativo en la toma de decisiones, demuestra implicancia en el grupo, brinda supervisión de actividades, y es abierto a opiniones. También se visibilizan características en torno a una promoción de bienestar en la organización, a partir del reconocimiento de logros individuales y la delimitación de espacio de apoyo y contención al grupo, es decir hay un interés por las relaciones de colaboración.

Un 10% manifiesta un liderazgo autoritario, en tanto se alude a una conducción directiva sobre las metas organizacionales. En esta misma línea, considerando el apartado de *organización administrativa* del análisis de la entrevista, puede pesquisarse que dicho participante lo califico en términos de decisión del presidente, dejando entrever una organización caracterizada por políticas directivas de ejercicio del poder emanado del cargo.

Al respecto de la relación percibida entre la figura del líder y los voluntarios, es en un 40% calificada como “buena” y un 60% como “muy buena”. A partir de lo que se puede inferir que en las organizaciones que fueron parte de la muestra, podría tomarse como indicio de un agradable clima propiciado por los líderes en cada una de ellas, a partir de denotarse características tales como, relaciones vinculares horizontales, percepción de un buen clima de trabajo, habilidades del líder tales como compañero, participativo, comunicativo, abierto a la opinión de los demás.

Es menester señalar que este apartado nos da un indicio de la coherencia entre la satisfacción con el ejercicio de liderazgo percibido en un 70% como muy satisfecho, y los valores supra expresados de una relación percibida como muy buena, en tanto los participantes destacarían el ejercicio de la función del líder, democrático, con la satisfacción percibida de la relación vincular propiciada y el entorno configurado por el líder.

El segundo objetivo planteado, marcaba otro de los propósitos de la investigación por cuanto expresaba “Analizar los factores motivacionales de los

participantes de voluntariados que los incentiva a formar parte de una ONG, desde la teoría de Maslow”.

Al respecto de los resultados obtenidos sobre los factores motivacionales que instan a los voluntarios a formar parte de las ONG de acuerdo a la teoría de Maslow, un 40% responde a necesidades de autorrealización, un 32% a necesidades sociales y de pertenencia, un 16% a factores relacionados con la autoestima, y el 12% restante a necesidades de protección y seguridad.

En este sentido, los descriptores obtenidos en la categoría autorrealización, se puede señalar que los voluntarios refieren en mayor proporción, 37%, sentirse movilizados por la construcción de habilidades personales a través del desempeño de su rol dentro de la ONG, es decir aquellas habilidades apropiadas indirectamente a través de la experiencia como voluntario. Éstos refieren a un aprendizaje en habilidades tales como la oratoria, el liderazgo y la gestión de proyectos. Siguiendo esta línea, se destaca también importante para ellos, en un 25% el desarrollo de objetivos organizacionales altruistas, vale decir que encuentran en el voluntariado un lugar para el desarrollo de objetivos solidarios. Estos dos factores mencionados, estarían sostenidos por los objetivos de las organizaciones participantes desde su estructura fundacional. También se observa el señalamiento en un 16% de la muestra la satisfacción de necesidades que refieren al crecimiento personal desde una formación directa, dentro de actividades propuestas por la organización, a saber, capacitaciones, dentro de talleres, congresos, encuentros nacionales, lo que estaría en línea con la apropiación de recursos para un crecimiento personal. La proporción restante refiere al descubrimiento vocacional dentro del abordaje voluntario, a la búsqueda del sentido de sí mismo, a la socialización de aprendizajes de la organización, a la experiencia o deseo de viajar en tanto el aprendizaje adquirido en dichas oportunidades, y a tener la experiencia voluntaria para una beca académica.

Al respecto de la categoría de necesidades sociales y de pertenencia, un 32% de la muestra refleja sentirse motivado por encontrar en las ONG de las que forman parte, un espacio para satisfacerlas. Tal es así que se infiere en los voluntarios la pretensión de vincularse a través del dispositivo grupal que propician las organizaciones no gubernamentales. Una característica importante es el dar y recibir afecto, lo que se relaciona con lo obtenido en las entrevistas, tomando como ejemplo de ello *“Desde lo personal, ingresé al club en principio porque deseaba tener un grupo de amigos, y lo encontré en los socios del Club”*, donde se visibiliza el interjuego social, desde el apertura hacia otro como medio de canalizar afecto y responder a necesidades de pertenencia. Dentro de esta categoría, podemos mencionar que los resultados reflejan en un 50% que los voluntarios manifiestan como factor motivacional el desarrollo de relaciones vinculares que posibilita la institución. En un 19% se visibiliza la importancia del grupo como red de apoyo y contención. Resulta interesante, asimismo, que el 13% manifiesta su participación en la institución como resultado del involucramiento familiar en la misma. Por último, y con el mismo porcentaje de elección cada uno (6%), se denota interés en la organización a partir de haber participado en un programa de la organización

previamente, como una forma de agradecer a la ONG, y a partir del apertura social-ideológica del mismo. Por cuanto, los factores aquí mencionados, nos hablan del lugar que ocupa el dispositivo grupal en la motivación inicial y de permanencia de los voluntarios en las organizaciones.

Al respecto de la valoración de la autoestima, se denota la presencia de estas necesidades en un 16% de la muestra, por cuanto los voluntarios deciden pertenecer a sus asociaciones como un medio de dar curso a factores de prestigio, estatus, reconocimiento y ejercicio de competencias e idoneidad en el desarrollo de tareas asignadas. Dentro de esta categoría se visibilizan como factores motivacionales la identificación con objetivos organizacionales en relación con el desarrollo de una carrera administrativa en la institución, el brindar apoyo al grupo de pares desde sus habilidades, la construcción de su auto valoración por su involucramiento en el desarrollo de los objetivos organizacionales y la percepción de sí mismo como agente de cambio. Como se puede observar, los descriptores referidos en esta categoría tienen en común la puesta en práctica de habilidades o recursos dentro de la organización en relación a brindar apoyo a un otro y la construcción de su auto valoración a partir de ello.

Por último, se ponen de manifiesto factores motivacionales relacionados con necesidades de seguridad y protección, en un 12% de la muestra, lo que podría estar relacionados con el deseo de los voluntarios de encontrar en las ONG participantes de la investigación, una cultura organizacional que opere como organizador del universo de significados y marcos de referencia para operar dentro de la institución. Sin embargo, el porcentaje es poco significativo, lo que se entrelaza con lo planteado por Maslow, en tanto las necesidades de seguridad en los adultos no cumplen un rol de movilizadores activos, en tanto sólo se ponen en juego en casos de emergencia. En esta línea, el cuestionario "MbM" también arroja un índice bajo en esta categoría. Se describen como factores motivacionales reflejados una participación en la organización por involucramiento familiar, y un interés por el funcionamiento institucional de la ONG. Asimismo, se denota que el 100% de la muestra, no desarrolla actividades rentadas dentro de la organización, lo que pone en evidencia lo antes mencionado.

Este sentido, y en segundo lugar después de las necesidades de autorrealización, los voluntarios considerarían igualmente importantes las necesidades de autoestima y sociales y de pertenencia. Esto podría estar relacionado con el espacio grupal que se configura en las ONG y que serviría de sostén y contención, a la vez que operaría en este caso, la antigüedad de estos, con la apropiación de la cultura organizacional a partir de la identificación con los objetivos del grupo. También, la elección de necesidades de autoestima se las visibiliza en relación de la elección de necesidades sociales que se ponen en juego dentro del dispositivo grupal.

A partir de lo expuesto hasta aquí, interpretando los resultados arrojados por los cuestionarios en relación con lo planteado por A. Maslow, considerando la estima como categoría de análisis propuesta por Sashkin, se puede inferir que para los voluntarios, también es importante que la organización propicie, ya sea desde quien se posicione como líder de la misma, o desde el dispositivo grupal mismo, el reconocimiento de su persona, en tanto la visibilización de su

trabajo, del desempeño de la actividad que desarrolla, el sentirse valorados por sí mismos, como por los otros, lo que propiciaría el ejercicio de su rol de socio desde la motivación y la pertenencia. En las entrevistas se deja entrever, asimismo, el lugar de importancia que se le brinda a variables relacionadas con el buen trato, el respeto y la cordialidad como virtudes del líder en su relación con los voluntarios, así como la aprobación que requieren de este cuando desarrollan alguna actividad, por más que no requieran necesariamente de supervisión para su desarrollo.

Continuando esta relación entre la motivación y la permanencia, se realiza con el Inter juego de las variables consideradas en las organizaciones no gubernamentales de la provincia, por cuanto se observa que la caracterización organizacional tal y como está enmarcada, posibilita el cumplimiento de necesidades de autorrealización que los participantes reflejan como prioritarias al elegir ingresar a un voluntariado y se encuadra en el ejercicio de un estilo de liderazgo democrático que pone en juego el empoderamiento del grupo al brindarle oportunidades de decisión, propuesta y coordinación de actividades y el interés de este en el bienestar de los miembros.

Arias Galicia (2000), también menciona como punto de trascendencia en las organizaciones que no sólo quienes tienen un cargo directivo o de autoridad pueden ejercer el liderazgo, en tanto que las tendencias actuales están orientadas hacia el facultamiento o empoderamiento, donde se intenta convertir a cada miembro en líder. Ello se entrelaza con los resultados obtenidos, ya que como se expresó en respuesta al primer objetivo, un 40% de la muestra asigna el lugar del liderazgo a voluntarios que no poseen cargos directivos, y considerando el descriptor motivacional con mayor frecuencia dentro de la elección de los entrevistados dentro de los factores motivacionales el aprendizaje propiciado por la experiencia obtenida a partir de la función de voluntario, y la esperada como formación directa propiciada por la institución, en línea con necesidades de autorrealización.

Dando paso a un análisis integral de los objetivos planteados, como un medio de dar respuesta al objetivo general de esta investigación es preciso señalar de acuerdo a las variables socio-demográficas, que no se observaron diferencias significativas en función de la edad, por cuanto un 100% de los voluntarios menores de 27 años expresaron su satisfacción con el ejercicio del liderazgo democrático, y en 67% marcaron su principal motivación factores relacionados con la autorealización; mientras que los voluntarios mayores de esa edad, hicieron una elección del 75% para el liderazgo democrático y para la satisfacción de necesidades de autorealización.

Algo similar se evidencia en el análisis de género ante la dinámica de las variables bajo estudio, siendo que para las voluntarias, un 100% hicieron referencia a su elección bajo el liderazgo democrático, y en esta línea, los voluntarios también eligieron en un porcentaje mayoritario, 67% el ejercicio del liderazgo democrático. Sin embargo, sobre la variable motivación, se observa una diferencia entre la elección de los participantes, por cuanto las voluntarias refirieron en un 86% a la satisfacción de necesidades de autorealización, mientras que los voluntarios eligieron en un mismo porcentaje, 33%, satisfacción de necesidades de protección y seguridad, autoestima y

autorrealización. Sobre este último punto, no existe al momento de la presente, investigaciones que respondan a esta diferenciación, encontrándose apertura a futuras líneas que indaguen esta dinámica desde una perspectiva de género en las organizaciones.

Finalmente, y desde un posicionamiento global, podemos afirmar que se encontró una concordancia en la elección de los participantes de voluntariados de Santiago del Estero en las variables liderazgo y motivación, por cuanto un 90% de la muestra señala satisfacción con el ejercicio del rol de líder democrático, alineado con la elección de un 70% sobre la satisfacción de necesidades de autorealización dentro de la ONG de la que forman parte.

Considerando que la categoría de autorrealización nos habla de lo que las personas esperan ser, a partir de lo que son en potencia, esta elección evidencia que los participantes de las ONG que representan esta muestra están motivados por el desarrollo de recursos personales desde el desempeño de su rol como voluntarios, así como por el desarrollo de objetivos organizacionales altruistas en relación con las actividades que desempeña la organización, y la apropiación de la formación que se ve posibilitada en la ONG, es decir la capacitación. En tanto que el ejercicio de un estilo de liderazgo democrático dentro de los voluntariados implica que los líderes poseen habilidades de coordinación grupal, por cuanto se hacen eco de la dinámica del grupo y actúan sobre ella, así como su característica principal es percibida como la participación en la toma de decisiones, lo que habla de una distribución horizontal de poder, donde el líder toma el lugar de orientador, consultor y facilitador.

En esta línea se visibiliza el entramado que configura la dinámica de las variables bajo estudio por cuanto el ejercicio de liderazgo participativo o democrático en las ONG de Santiago del Estero, posibilitaría la adquisición de habilidades por parte de los asociados a la ONG al delegarles actividades y apelar a la responsabilidad de la asamblea en dichas elecciones.

Asimismo, denota que la elección de la autorrealización como categoría motivacional, en relación con el ejercicio de un rol de liderazgo democrático entra en relación con la facilitación que propicia el acontecer grupal de esta emergencia desde los dispositivos de poder y el cumplimiento de objetivos organizacionales.

Estos resultados entran en relación con lo postulado en investigaciones precedentes por Cortes Mejía (2005) y Decy & Ryan (1990), por cuanto los autores sostienen que un buen desempeño de liderazgo debe optimizar la capacidad inherente del grupo en el desarrollo de sus aspiraciones de modo de llegar a ser una organización en la que sus participantes puedan realizar sus labores con satisfacción. Es decir entonces, que los líderes promoverían la motivación de los voluntarios por cuanto facilitarían el cumplimiento de expectativas de los mismos dentro de las ONG, así como la continuidad y permanencia a través de mantener la satisfacción en los mismos.

En este sentido, y siguiendo lo planteado por Piccini & Robertazzi (2009), respecto de realizar una lectura crítica, situacional y deconstructiva de las dimensiones que se encuentran en juego en el hacer comunitario, como lo planteaba la autora a modo de promover el armado de redes sociales de apoyo que sostengan las intervenciones comunitarias, es que se hace preciso

contextualizar lineamientos a abordar en investigaciones venideras de modo de dar respuesta a este postulado, mencionándose líneas futuras de investigación.

Por su parte, Napier & Gershen (1979), siguiendo a Margulies (1969), se plantean el interrogante por el estilo de liderazgo, o combinación de éstos, que contribuirá a que el grupo llegue a sus metas, congruentemente con los valores de esa organización. Aquí se abre otro eje a ser investigado en relación a un análisis de esta variable en el interjuego del acontecer grupal, y las situaciones que puedan sostener la utilización de un estilo.

Así mismo, e igualmente interesante a los objetivos de investigaciones que amplíen este panorama, sería el emprender estudios en relación al clima organizacional asociado a la permanencia, identificando el lugar de la dinámica del liderazgo y la motivación dentro de las organizaciones de voluntariado.

Referencias bibliográficas

- Arias Galicia, F. (2000). Liderazgo para la competitividad y el compromiso. En F. Arias Galicia, *Administración de recursos humanos* (págs. 197-213). Barcelona: Herder.
- Berdullas, P., Carrera, J., Carrillo Escobar, M. J., Mantecón Romero, D., Martín Llanos, A., Miguel Marín, V., . . . Tolra Mabilón, J. (2009). *Manual de Buenas Prácticas en la Gestión de la Proyección Social y el Voluntariado Universitario*. Sevilla: Agencia Andaluza del Voluntariado.
- Castro Solano, A. (2007). *Teoría y evaluación del liderazgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos. El capital humano en las organizaciones*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Cortés Mejía, A. (2005). Estilos de Liderazgo y Motivación Laboral. *Ciencias Sociales*, 203-214.
- Cortina, A. (27 de Febrero de 2001). La real gana: ética del voluntariado. *El País*.
- Dávila, M. C., & Chacón, F. (2003). *Adaptación del voluntariado de funciones del voluntariado al voluntariado español*.
- De Souza Minayo, M. C. (2012). *Investigación Social: Teoría, método y creatividad*. Buenos Aires: Lugar.
- Fernández, A. M., & Del Cueto, A. M. (1985). *El Dispositivo Grupal*. Buenos Aires: Búsqueda.
- García González, R., Morales Sánchez, V., Hernández Mendo, A., & Chica Merino, E. (2 de Junio de 2011). Una herramienta para evaluar la calidad y la permanencia en el voluntariado deportivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 11, 171-178.
- González, L., Leiva, Y., Sepúlveda, A., & Vega, C. (2004). Factores Psicológicos Asociados a la Permanencia y Compromiso del Voluntariado. *Revista de Psicología*, XXIII, 21-41.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Lewin, K., Ronald, L., & White, R. (1939). *Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates*. *Journal of Social Psychology*.

- Lupano Perugini, M. L., & Castro Solano, A. (2006). Estudios sobre liderazgo. Teorías y evaluación. *Psicodebate Psicología, Cultura y Sociedad*, 6, 107-121. doi:<http://dx.doi.org/10.18682/pd.v6i0.444>
- Maslow, A. H. (1987). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz De Santos.
- Napier, R. W., & Gershen, F. L. (1979). *Grupos, Teoría y Experiencia*. México: Trillas.
- Piccini, P., & Robertazzi, M. (2009). La práctica del voluntariado: experiencias en contextos de precariedad. *Anuario de investigaciones UBA*, 267-276.
- Sashkin, M. (1996). *Dirigir motivando: cuestionario MbM* (3° ed.). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.



Ciudadanía e identificaciones políticas durante el primer peronismo. Un análisis desde el escenario provincial riojano

Marilina Truccone¹
mari_truccone@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda la problematización entre la ciudadanía y el primer peronismo, en el contexto provincial riojano. En este sentido, consideramos que la emergencia del peronismo supuso una indudable presencia del Estado en la consolidación de nuevos derechos sociales; haciendo para sí, la representación política de sectores mayoritarios de la sociedad hasta entonces excluidos. Frente a esta presencia inusitada del actor estatal, se vuelve una vía analítica las formas de identificación de los sujetos sociales en el marco de la experiencia política del peronismo. En el artículo, nos proponemos analizar la configuración de la ciudadanía y de nuevos derechos durante el primer peronismo, a partir de la conflictividad social. De manera co-constitutiva, apostamos a problematizar los matices que estas conflictividades sociales adquirieron en contextos provinciales, como La Rioja. Nuestro análisis parte de las cartas enviadas a figuras de autoridad estatales, en donde se emiten demandas y denuncias en donde subyacen la realidad de sus remitentes; contextualizando estas cartas con notas de la prensa riojana. El principal aporte de este trabajo supone el replanteo de las nociones de ciudadanía, para pensar una práctica de ciudadanía bajo la arista fundante de la conflictividad social. En suma a esto, el presente trabajo se encarga de abrir nuevas pistas para repensar la forma de re-constitución de la ciudadanía en La Rioja, en los intersticios entre lo público y lo privado. De lo afirmado, se puede anticipar que el entremedio de lo privado y lo público se vuelve una superficie de inscripción identitaria, en torno a los sujetos que escribieron desde sus propias experiencias conflictivas, por la necesidad de agua como un derecho ineludible para el desarrollo de sus propias vidas en este escenario provincial. Tensionando así, la relación entre Estado y sociedad durante los años peronistas.

¹ CONICET – UNVM.

Palabras Clave: Ciudadanía; peronismo; identificaciones políticas.

Abstract

The present work approaches to a problematization between citizenship and the first Peronism, in the provincial context of La Rioja. In this sense, we consider that the emergence of Peronism supposed an undoubted presence of the State in the consolidation of new rights; making for itself, the political representation of majority sectors of the society until then excluded. Faced with this unusual presence of the state actor, the forms of identification of social subjects in the framework of the political experience of Peronism become an analytical way. In this article, we propose to analyze the configuration of citizenship and new rights during the first Peronism, based on social conflict. In a co-constitutive way, we bet on problematizing the nuances that these social conflicts acquired in provincial contexts, such as La Rioja. Our analysis is based on the letters sent to state authority figures, where demands and complaints are issued where the reality of their senders underlies; contextualizing these letters with notes from press of La Rioja. The main contribution of this work involves the rethinking of the notions of citizenship, to think about a practice of citizenship under the foundational edge of social conflict. In addition to this, the present work is in charge of opening new tracks to rethink the form of re-constitution of citizenship in La Rioja, in the interstices between what is public and what is private. From what has been stated, it can be anticipated that in between the private and the public becomes a surface of identity inscription, around the subjects who wrote from their own conflicting experiences, due to the need for water as an inescapable right for the development of their own lives in this provincial setting. Thus stressing the relationship between the State and society during the Peronist years.

Keywords: Citizenship; peronism; political identifications.

1. Introducción

La emergencia del peronismo sin lugar a dudas, significó una nueva forma de pensar las relaciones socio-políticas en nuestro país. Una arista que gira en torno a pensar la experiencia política del peronismo en nuestro país, tiene que ver con un inusitado nivel de presencia estatal en diversos aspectos de la vida social, nunca antes vista. En la idea sobre la democratización del bienestar, Torre y Pastoriza (2002) hacen hincapié en las vías de acceso al bienestar social, en los términos de redistribución de los ingresos y expansión de los consumos en sectores sociales desplazados que hasta entonces no habían tenido esa posibilidad. Desde este punto de vista, se asume en esta idea, el desarrollo de una verdadera transformación social como consecuencia de este bienestarismo, sin avanzar por ello, en torno a los términos subjetivos del acceso y difusión del bienestar.

A partir de esto, la problematización de la relación Estado-sociedad mediada por conflictividades sociales nos lleva a repensar las formas que adquirieron estos lazos desde la expresión misma de estos actores sociales que hacemos referencia. Así, es interesante problematizar la ciudadanía a partir de conflictividades sociales y más específicamente, traer a colación determinadas fuentes y archivos que en todo caso, nos otorgan una mirada más singular y significativa de este proceso de ciudadanía que involucró a grandes porciones de la sociedad argentina.

Por ello, cobran relevancia los trabajos que recuperan la escritura de cartas a autoridades estatales del peronismo en el marco del Segundo Plan Quinquenal (Elena, 2005; Guy, 2017). A partir de las problematizaciones sobre las cartas de la campaña “Perón quiere saber lo que su pueblo necesita” y más allá de los análisis sobre la planificación del Estado peronista, los estudios que recuperaron este tipo de archivos devinieron en pensar el lazo afectivo de la identificación con el peronismo (Acha, 2004, 2014); y más aún, en la configuración de subjetividades políticas, en este marco discursivo de nuevos derechos en diversos puntos del país (Barros et. Al, 2016; Vargas, 2019).

La Rioja, como provincia del noroeste argentino, presentó (y sigue presentando) a lo largo de su historia, una escenificación angustiada por los intentos de hacer frente a la escasez de agua. En la memoria histórica de la provincia pervive la “Larga y trabajosa [que] ha sido la marcha de La Rioja por obtener y aprovechar el agua” (Bravo Tedín, 1987: 5). En este sentido, el clima semiárido, las prolongadas sequías, las contadas represas y diques, como también las inundaciones que arrasaron con construcciones por falta de obra de defensas, constituyen el problema del agua en la provincia. Siendo estos, los hechos que pintan el paisaje sobre los cuales se conforma la conflictividad en torno al recurso hídrico y los que, a su vez, se articulan en torno a las demandas de sus habitantes. En resumidas cuentas, el problema por el agua en La Rioja se sintetiza en “una eterna verdad: la sed” (Bravo Tedín, 1987: 17). Tales fueron las implicancias sociales, económicas y hasta culturales en torno a la escasez de agua, que la provincia asistió desde la emergencia del peronismo y a lo largo de toda la década subsiguiente de las administraciones peronistas, a una constante intención de analizar, tratar y solucionar el problema del agua (Bravo Tedín, 1987).

La recuperación de conflictividades sociales en el escenario riojano constituye una manera de abordar la emergencia del peronismo en la provincia, como también en las dinámicas sociales marcadas por la emergencia de nuevos derechos. Particularmente, el problema del agua en La Rioja fue forjando una particular sensibilidad en relación a su disponibilidad (Vargas, 2019). Lo cual se vuelve ineludible en el análisis de estos rasgos de ciudadanía, a partir de la inscripción identitaria de hombres y mujeres en nuevas dinámicas de representación socio-política. Frente a estas consideraciones, nos preguntamos: ¿En qué términos se da la relación entre la persistencia de la escasez de agua y su articulación como una conflictividad social en La Rioja? Y por otra parte, ¿Cómo toma fuerza la inscripción subjetiva de la cuestión del agua en La Rioja, en relación a los vaivenes entre lo público y lo privado de los sujetos-ciudadanos riojanos?

En esta relación entre la conflictividad social por el agua y los posibles enlaces con la conformación del peronismo en la provincia, es objetivo de este trabajo investigar las identificaciones en clave de una práctica de ciudadanía, en torno a la disponibilidad y escasez de agua. De manera particular, es de nuestro interés investigar las posibles identificaciones políticas atravesadas por una marca de ciudadanía. En segundo término, nos interesa interpretar las demandas por el agua, en los sentidos desplegados a partir de la persistencia de esta conflictividad y en las formas de presencia/ausencia del Estado.

A continuación, estrecharemos algunas reflexiones teóricas, para avanzar en la discusión sobre la ciudadanía y los procesos de identificación política.

2. Las marcas de la ciudadanía en los procesos de identificación política²

Allí en donde parece condensarse los límites de la ciudadanía como haz de derechos y como práctica deseable (Andrenacci L, 2003; Norman y Kymlicka, 1997), se proponen nuevas vías de análisis para entender la conformación de prácticas de ciudadanía, en el marco de la experiencia política del primer peronismo. De esta manera, las nociones de ciudadanía como membresía y como práctica deseable encuentran su punto de contradicción al imponerse como medidas prescriptivas en la formación de la vida comunitaria. Por lo tanto, la paradoja sobre la que se sostiene la idea de ciudadanía, reside en que piensa la realización de un sujeto de derechos y su responsabilidad en el ejercicio de esos derechos como algo dado, dejando en suspenso la pregunta por las condiciones de (im)posibilidad del proceso en que este tiene lugar.

Así, abrevamos en las formas de identificación política como procesos que suponen superficies discursivas, susceptibles de ser articuladas en un contexto más amplio sobre la significación de lo comunitario (Laclau y Mouffe, 1987). Identificaciones que entran en relación a las articulaciones hegemónicas de la política y también en las condiciones de surgimiento de *formas otras* de ciudadanía.

A partir del establecimiento de un consenso en este orden ciudadano, se da una relación de exclusión en torno a aquellos que no se consideran como miembros plenos de una comunidad. Esa exclusión se instituye como necesaria para mantener un orden social determinado y así, desplazar la idea de la política como lugar del conflicto. Al respecto, Balibar (2013) afirma que sostener una situación en la cual sujetos que están en la sociedad, no son *de* la sociedad, vuelve problemática a la institución de la ciudadanía; sobre todo pensándola en una tensión entre la construcción y la deconstrucción y la imposibilidad de que esa paradoja pueda ser resuelta de manera definitiva. En la imposibilidad de resolver la paradoja de la ciudadanía, la exclusión para el autor resulta entonces una dimensión de sobredeterminación para pensar esas contradicciones de la ciudadanía.

En tanto esa tensión de igualación se sobrepone a la aspiración de una parte al todo, la exclusión adquiere una dimensión simbólica por los intentos de ambas dimensiones de prevalecer por sobre la otra. Por ello, Balibar (2013)

² El presente apartado fue tratado en otro artículo que refiere específicamente a la formación de identidades políticas, a partir de la dimensión de la ciudadanía. Véase AUTOR (2019).

sostiene que el entremedio del par exclusión/inclusión implica de algún modo evidenciar los conflictos reflejan las propias condiciones de posibilidad de la ciudadanía, y también, sus límites y sus desbordes.

Balibar (2013) afirma que el principio de universalidad intensiva de la ciudadanía implica un mecanismo de exclusión que se supone insalvable. De ahí que el autor afirma que los excluidos de la ciudadanía son representados y producidos como la anormalidad, la excepción de la sociedad. En esta situación, se evidencia la condensación de un sentido de ciudadanía que implica una universalización de los derechos, pero que se constituye necesariamente bajo exclusiones interiores e inherentes a la sociedad. De este modo, la pasividad por sobre la iniciativa de aquellos sectores excluidos "(...)" es el precio exigido por la instauración del consenso en lugar del conflicto "(...)" y entonces por la supresión de estos conflictos fuera del espacio público." (Balibar, 2013: 152). Estas consideraciones nos ayudan a problematizar la constitución de la ciudadanía, sobre el asentamiento del consenso y sus formas de prorrogarlo en el tiempo³.

A partir de estas nociones, traemos al ruedo la constitución discursiva de lo social, para asumir la constitución precaria y contingente, tanto de los sujetos como las instituciones mismas. De esta manera, las presunciones de objetividad en relación a las experiencias políticas se deshacen frente al supuesto subyacente de que todo orden social no se encuentra definido de una vez y para siempre (Laclau y Mouffe, 1987; Laclau, 2005). De esta afirmación, hacemos pie nuestro argumento, para pensar de nuevo las formas de ciudadanía y en todo caso, la heterogeneidad constitutiva que este proceso supone.

Así, lo trabajado por Mouffe (1992) establece a la ciudadanía como una forma de identificación política y, por lo tanto, como una dimensión en constante construcción. De ahí, se piensa la emergencia de una identificación colectiva a partir de los principios de libertad e igualdad de la democracia liberal. En tanto en un giro que realiza la autora, supone a partir de su interpretación que son principios que combinan en el marco de las relaciones de poder de determinado orden social, como también de las posiciones subjetivas de los actores. En el reconocimiento de las diversas posiciones de sujeto, emergen modos de identificación en relación a discursividades circulantes y disponibles (Laclau y Mouffe, 1987). En esas experiencias y procesos diversos, aludimos entonces a que un determinado orden social no se encuentra dado de una vez y para siempre.

En este esquema, cobra relevancia repensar los aspectos privado y público de las interacciones de los ciudadanos. Aspectos que, en todo caso, se encuentran anudados para hacer pie en las formas de identificación política. Así, Mouffe (1992) señala que las formas de identificación *entre* lo privado y lo público son formas identitarias que coexisten antagónicamente, en un permanente tensión e imposibilitadas de reconciliarse. Esto último atraviesa la consideración de encontrarse en una posibilidad permanente de ser

³ En este sentido, Balibar (2013) supone que la constitución de la ciudadanía implica desplazamientos del antagonismo social, expresándose esa conflictividad en el despliegue de nuevos derechos.

articuladas. Por lo que un intento de reconciliar ambas esferas, implicaría justamente, volver a un orden consensual; ocultando así, esta dimensión ontológica conflictiva desde la cual lo político acarrea su especificidad. Con esto último, hay una idea de que la parcelación en esferas en público y privado, no es tal. En tanto en cada esfera hay mediaciones que configuran de algún modo matizado, las formas ambivalentes en las que deviene el sujeto-ciudadano.

En la pugna entre lo individual y lo colectivo, en ese entremedio entre lo privado y lo público, emerge la condición de posibilidad de articulación de identificaciones ciudadanas, en la comunidad como una superficie de inscripción discursiva (Mouffe, 1992). En tanto la acepción individual no supere a la colectiva y viceversa, Mouffe alude a la creación de un *nosotros* contingentemente delimitado, a partir de la inscripción de demandas particulares en un escenario amplio de representación política. En esa inscripción de las múltiples demandas particulares se constituye en un momento de instanciación subjetiva del nosotros, y por lo tanto, en una forma de nombramiento de lo común (Groppo, 2009).

En la articulación de un orden de lo común sobreviene la noción sobre las diversas posiciones de sujeto encaradas en la emergencia del ciudadano. En todo caso, el sujeto-ciudadano deviene en ese encuentro entre lo privado y lo público, recorriendo de manera errante entre esos ámbitos; posibilitado por las discursividades disponibles que, de algún modo, marcan los rasgos de relativa estructuralidad que le otorgan sentido a los procesos de identificación política.

Es interesante la reflexión que hace Mouffe al respecto de este encuentro entre lo privado y lo público. En tanto la tensión que caracteriza a la discusión sobre la ciudadanía, entre su acepción liberal que presupone a la ciudadanía como un haz de derechos y su acepción republicana, que emerge en las consideraciones sobre las definiciones comunitarias sobre lo común; se replica también y atraviesa de manera fundante a la constitución de los sujetos como ciudadanos. En esto, queda especificado que la tensión en relación a la ciudadanía no supone una reconciliación definitiva en la condensación sobre un determinado orden comunitario. Más bien, los sujetos despliegan formas de identificación en esa multiplicidad de lógicas sociales que los atraviesan. En esta multiplicidad de lógicas sociales, la ciudadanía para Mouffe no es una identidad entre otras como en el liberalismo; pero tampoco es una identidad dominante que suprime a las demás, como sostiene el republicanismo. La ciudadanía se constituye en un principio articulador entre esas acepciones privadas y públicas, en esos rangos en los que el sujeto se encuentra y emerge.

Explicitado entonces nuestro registro teórico desde el cual problematizamos las formas de identificación política, avanzamos en nuestro trabajo acerca de la experiencia política del peronismo, situándonos en nuestro contexto provincial.

3. Los solucionadores de problemas en La Rioja.

Haciendo hincapié en nuestro contexto provincial, La Rioja inició la tradición de refrendar al peronismo en la posición de representante gubernamental, por lo

que posee el título de ser una provincia peronista desde los orígenes del movimiento, permaneciendo en el poder sin alternancia partidaria (Bravo Tedín, 1995; Quevedo, 1991). De allí, se observa la particular articulación del lazo social entre los sujetos y el peronismo en La Rioja, dado que la mayoría de la población riojana se relaciona personalmente con sus representantes, en un acceso fácil y continuo con quienes detentan cargos públicos (Álvarez Gómez, 2012)⁴.

El surgimiento del peronismo riojano se encuentra relacionado con la presencia inusitada de la Secretaría de Trabajo y Previsión (STP). Al respecto, Bravo Tedín (1995) afirma que la STP tuvo una presencia casi obsesiva en la provincia, inaugurando la era social en La Rioja a través de la instrumentalización de mejoras sociales en la vida cotidiana de las personas. En este sentido, el autor explica el rol de la Secretaría como el matiz de la expansión de derechos social en torno a ver al peronismo y a sus gobernantes como los *solucionadores de problemas*. Esta tarea se desarrolló a partir de escuchar las demandas del pueblo riojano y de la búsqueda de soluciones, siendo ello el significado que se le imprimió a la justicia social en La Rioja. Entonces, para una sociedad en la que el radicalismo tuvo una fuerte presencia en la tradición política, la novedad del peronismo supuso que venía, en breves palabras, a resolver problemas.

Bravo Tedín, recupera un imaginario de la etapa, condensado en la palabra democracia que volvió al pueblo. En clara alusión a la disputa por el significado de la democracia, frente al significado que la Unión Democrática le otorgaba. Una práctica que se volvería habitual, fue el despliegue de subdivisiones de la Secretaría de Trabajo y Previsión en diversos departamentos de la provincia. Esto se vuelve un punto fundante del peronismo en La Rioja, en lo que Bravo Tedín analiza como una presencia obsesiva de la STP, mostrando y haciendo extensiva su presencia hacia el interior provincial. Entonces, en la configuración del peronismo en La Rioja se puede advertir que la recepción de la discursividad de la justicia social se condensó en los términos de escuchar a un pueblo desoído y excluido. En este sentido, Bravo Tedín afirma que la justicia social no pudo haber tenido un lugar de mayor pregnancia que en La Rioja, aduciendo en primer lugar, una presencia exultante de las diversas instituciones que se hacían eco de los principios justicialistas; y en segundo lugar, una pasividad de los actores sociales que vieron en el peronismo una forma de reivindicar su situación de exclusión.

En torno a las significaciones sociales que supuso el peronismo en La Rioja, Álvarez Gómez (2012) retoma la idea de solucionadores de problemas,

⁴ En la lectura extracéntrica sobre el peronismo, Macor y Tcach (2003) aluden al interés de rastrear la pregnancia del peronismo en aquellos territorios en donde no tuvo lugar el desarrollo industrializador. Destacando que la emergencia del peronismo en el interior del país se encontró marcado por una doble diversidad: en primer lugar, por las diferencias con las modalidades de las zonas donde hubo una mayor densidad obrero-industrial y en segunda instancia, por las singularidades en el procesamiento local de las conflictividades sociales. Más allá del desacuerdo sobre la lectura centro/periferia, es interesante retomar el guante acerca del procesamiento local de las conflictividades sociales planteado por los autores, lo cual nos lleva a repensar los lazos Estado-sociedad en nuestro escenario provincial.

para repensar los diversos contenidos ónticos que fue tomando la justicia social a lo largo de la hegemonía peronista en La Rioja. De esta manera, los solucionadores de problemas fue el nombre bajo el cual el peronismo se adentró en La Rioja, dando por ello una visión ampliada sobre la noción de justicia social. En este accionar, la autora reconoce que la ideología de la justicia social fue llenada de contenido por la solución a los problemas de la gente. Teniendo en cuenta que:

“Es importante aclarar que cuando hablamos de ‘solución de problema’, no lo hacemos en términos de lo bueno y lo malo, esto es, calificando valorativamente que esto sea positivo o negativo, sino como parte relevante del discurso peronista, que a lo largo de su hegemonía va a ir tomando distintos contenidos en el marco de la justicia social.” (Álbarez Gómez, 2012: 5)

Así, en esta afirmación, se intenta en todo caso, matizar la acción bienestarista del peronismo en La Rioja. Sin dejar de poner el acento en la acción estatal en relación al despliegue sin cesar de la justicia social, se intenta hacer pie en la especificidad de la articulación hegemónica del peronismo, en sintonía con la intervención en áreas donde el Estado era necesario en su presencia. La autora prosigue así, acerca de la relación entre la discursividad de derechos del peronismo y los años de injusticia social:

“El discurso peronista de la justicia social en La Rioja en su emergencia, significó resolver problemas que eran invisibles para los gobiernos anteriores, situaciones de la población que no eran tenidas en cuenta, tanto así como los sujetos que las vivían. Estos sujetos comienzan a ser escuchados y sus reclamos comienzan a convertirse en derechos.” (Álbarez Gómez, 2012: 11)

En la idea de que había problemas que eran invisibles a gobiernos anteriores -los cuáles se referencian en la sucesión de gobiernos radicales que gobernaron a la provincia durante décadas-, se pone de manifiesto un movimiento en el escenario político riojano desde la emergencia del peronismo. Movimiento que, rastreamos en este trabajo, se desarrolló en dos frentes: en la toma desde el Estado de las formas de darle contenido a la justicia social y, por el otro, la relación casi directa entre Estado y la sociedad riojana. Así, el peronismo riojano,

“Solucionó los problemas de la gente, y ello formó parte de su ideología, de la justicia social. Desde el Estado, un Estado paternalista, se escuchaba a la gente y a partir del conocimiento de sus problemas se buscaba la solución. El vuelco del pueblo riojano, hasta ese momento mayoritariamente radical, fue total, se sintió atendido, escuchado. El discurso peronista articuló distintas particularidades y las sobresignificó, se volvió hegemónico.” (Álbarez Gómez, 2012: 24)

Por lo tanto, sin descartar de su análisis la caracterización del Estado como un Estado paternalista, Álbarez Gómez aduce una relación intrincada entre las diversas demandas expresadas de un pueblo que históricamente había carecido de un lugar para hacerse escuchar, y una apelación discursiva

desde la institucionalidad misma por hacer un lugar a esos reclamos que adquirieron formas diversas de inteligibilidad durante el peronismo. A lo que agregamos, como una forma de saldar un daño histórico. Ahondando en el análisis de esta afirmación, y en lo establecido a lo largo del trabajo de Álvarez Gómez, hay un intento por complejizar las caracterizaciones paternalistas del peronismo en La Rioja, para acudir a la concurrencia significativa de la discursividad de impartir justicia social en el territorio riojano, que arrastraba un atraso social y económico de años.

De igual modo, en estas lecturas queda soslayado el análisis sobre esos problemas que marcaron la vida cotidiana de los riojanos. A partir de la lectura sobre los solucionadores de problemas y los diversos contenidos ónticos que fue tomando la justicia social, queda por escrutar de manera específica ese lazo que se dio entre peronismo y sujetos riojanos. Si, como bien señala Bravo Tedín, el peronismo se encargó de extender la justicia social y *solucionar problemas* de diversos tenores, toda esta arquitectura estatal en la provincia del peronismo no deja entrever que problemas había, para pensar esas soluciones que el peronismo venía a enmendar en términos de justicia social. En ese resquicio apunta nuestro trabajo: en la intención de mirar esos problemas en términos de conflictividad social y conjugarlos en la problematización de una práctica de ciudadanía.

El rastreo sobre las expresiones de conflictividades sociales emergentes en La Rioja viene a completar el esquema sobre la pregnancia y persistencia de las identificaciones políticas en este contexto provincial. En esta dirección, creemos que más allá de preguntarnos en qué grado el peronismo tuvo presencia a través de sus mecanismos de bienestar en La Rioja, es importante preguntarnos bajo qué condiciones emerge un proceso de (identificación en clave de) ciudadanía.

A continuación, retomaremos el análisis sobre la conflictividad por el agua, desde notas y cartas publicadas en la prensa escrita riojana de la época; como también, de cartas escritas en el marco de la implementación del Segundo Plan Quinquenal.

4. La persistencia de la cuestión del agua en La Rioja.

El problema de la escasez de agua se constituye como una conflictividad recurrente a lo largo de la historia de La Rioja. Las prolongadas sequías, las contadas represas y diques, como las inundaciones que arrasaron por falta de defensas, pintan el paisaje sobre el cual se conforma la conflictividad en torno al recurso hídrico. Un hecho que destaca Bravo Tedín (1987), fue la sequía del período 1937-1938, que encontró a las provincias del Noroeste y particularmente a La Rioja, con pocas posibilidades de afrontar los embates de la escasez de lluvia; y, a su vez, enfrentándose a la paralización de la obra pública. Concatenado a este hecho, el éxodo de los habitantes de la provincia había alcanzado un punto de apogeo hacia 1940. Entonces, en relación al agua, se desprenden diversas implicancias sociales, que tienen que ver con las formas de producción económica, las formas de vida y también la opción de la migración.

Las formas de expresión disponibles de hombres y mujeres acerca de las problemáticas cotidianas tanto en cartas como en la prensa escrita,

adquieren un carácter importante en la problematización del lazo Estado-sociedad. En este sentido, la conflictividad por la escasez de agua es recuperada bajo un carácter persistente, que se expresa en los archivos históricos. Así, recuperamos una nota publicada en 1945, en el Diario La Rioja, en la sección Comentarios Actuales. En esta nota, escrita por Ramón Mansilla, se problematiza la escasez de agua en el norte del país, recuperando a La Rioja como un caso en el cual este problema acrecienta los problemas sociales. En lo que consideramos como una etapa temprana de los venideros años peronistas, leemos en la nota una articulación entre el problema del agua y una apreciación de abandono del Estado. Generando una problematización del conflicto como una percepción de injusticia social, como se deja leer en el siguiente extracto:

“Debemos adoptar un costo sentido, la falta de Estado del presente, y la falta de pensamiento en el futuro.

En nuestros días el progreso vegetativo de la República viene agravando de año a año la situación de los pobladores que como ya ha ocurrido, han debido, para no perecer de sed, emigrar a otras regiones. (...)

Preciso será recordar, que los hombres que manejaron el país, desde el sitio de los gobiernos, cualquiera haya sido la ideología política que sustentaran, no sabían ni esconder otras inquietudes y necesidades de las provincias y del país, que aquellas que “convenían” a los políticos de tierra adentro, llevar y decir en la Casa Rosada. Nada importaba el progreso ni las necesidades de los pobladores. Aquellos gobiernos de provincias tuvieron como principal preocupación las planillas del presupuesto nacional para asegurarse su bienestar personal y de los suyos. (Diario La Rioja, *La escasez de agua en el norte*, 14/02/1945).

En los párrafos precedentes, avistamos desde épocas previas a la emergencia del peronismo, una relación entre el conflicto social por el agua y la inacción del Estado para generar prerrogativas hacia una solución general y permanente. Entonces fenómenos como la falta de progreso en la zona, la migración de sus pobladores y la escasa planificación a futuro, se encuentran supeditados al abandono sistemático de los gobernantes y su nula participación en las problemáticas de la región. Enfáticamente, en la nota se deja explícito el rol del Estado como el garante de los derechos de la población. A ello, se le suma la ineficacia constante, de décadas (infames) de gobernantes que tomaron como propios los intereses públicos de la provincia.

En relación a esta problemática, se anuda una necesidad de institucionalidad estatal y un otorgamiento de responsabilidades crecientes a ese mismo Estado. Por lo tanto, en sus diversas posiciones de gobierno, sin importar el color partidario, en la nota se deja explícito el rol del Estado como el garante de los derechos de la población. El Estado que abandona a su suerte a los pobladores y que, en ese abandono, las injusticias sociales se manifiestan en una causa común, que es la falta de agua.

En la prensa escrita de La Rioja se puede observar una sucesión constante y continua sobre las diversas implicancias en torno al agua. Esta relación que hay entre la conflictividad por el agua y la necesidad de la

presencia del Estado es un gran punto para analizar el modo en que fue reconsiderada esta necesidad del Estado en las cuestiones sobre el agua; como también, en los términos que fue reconsiderada la necesidad del Estado al respecto de las demandas de los riojanos.

En otra nota, se señala que uno de los problemas más serios del norte argentino es la escasez de agua y que en todo caso, es un conflicto que se extiende en el tiempo:

“Uno de los más serios problemas que deben enfrentar los habitantes de ciertas provincias del norte argentino es el relacionado con la falta o escasez de agua (...)

La cuestión que nos ocupa no es de ahora, desde que su origen se remonta a muchos años atrás, sin que en ningún momento se le hubiera dado condigna solución, tal como fuese anhelada por los interesados y de conformidad a la obra social que todo gobierno debe desarrollar en procura del mayor bienestar de todos los habitantes”. (La Rioja, *La falta de agua en el norte*, 24/02/1947)

Queda evidenciado de manera explícita que el problema del agua es un problema histórico y que redundaba en la escasa presencia del gobierno en la resolución de este problema. Interviniendo allí, en esa idea, una noción acerca de responsabilidad del gobierno como representante del Estado, en la labor del despliegue del bienestar a social a su cargo.

Haciendo un recorrido en las expresiones de la prensa riojana, esta escasez de agua a veces es enunciada como una simple demanda, otras como el problema máximo. Así, al grito de Agua!, una nota editorial de El Zonda, especifica el grito de todo el pueblo riojano por la necesidad de agua para cultivos:

“Desgraciadamente no es de un aguatero que pregona su mercadería el eco que llega a nuestra mesa de escribas mientras llenamos cuartillas y cuartillas; sino el del pueblo riojano, al apreciar la falta de agua para sus más indispensables necesidades y la carestía del mismo líquido precioso elemento para sus cultivos. Nuestro Dique Los Sauces esta convertido en un depósito de lodo, apto para un gran criadero de ranas, y el insignificante chorro de agua que llega a las acequias de regadío, al paso que vamos, no alcanzara ni para humedecerlas.” (El Zonda, *Agua! Agua! Agua!*, 11/06/1948)

Como continuación sobre la cuestión de los cultivos, el problema del agua se enuncia como el problema máximo. Lo cual constituye una alarma de urgencia, frente a la sequía que sufre La Rioja:

“Nuestros agricultores y fruticultores del departamento Capital de nuestra provincia, se sienten descorazonados como se dice vulgarmente y alarmados sobremanera, por la prolongada sequía que se viene sufriendo sin que se tenga la más remota esperanza de que el líquido y precioso elemento se deje caer como una bendición sobre nuestra fértil tierra” (El Zonda, *El problema máximo*, 30/07/1948)

Por otro lado, se enuncia como un pedido la necesidad de la construcción de una acequia para el agua de riego en los vecinos de la Capital, para las plantaciones de frutales, olivos y huertas. A continuación, recuperamos un extracto:

“La no construcción de la acequia establecida para el riego, nos priva de recursos familiares, donde existen plantaciones hermosas y en plena producción de naranjos, olivos y otros frutales y hasta de la huerta familiar de la Nueva Argentina dispuesta en el plan económico Eva Perón.” (La Rioja, *Pedido de agua de riego vecinos de La Rioja*, 11/09/1952).

A partir de este recorrido, ¿Cuál es nuestro supuesto que subyace a estas consideraciones? Creemos que hay una persistencia por las demandas en torno a la cuestión del agua en La Rioja que es importante detenernos. Persistencia que acarrea correlaciones entre la necesidad de que el Estado vuelva su accionar frente a esta conflictividad y los procesos identificatorios desencadenados en los pobladores riojanos. Así, las formas diversas en que la conflictividad es enunciada, denota a su vez, una mirada sobre la necesidad del Estado y su presencia como la instancia de la solución.

5. Las demandas por agua: entre lo público y lo privado.

Esta persistencia que trazamos previamente, al respecto de la escasez y disponibilidad del agua, quedó visibilizada también en los pedidos a los gobiernos, tanto nacionales como provinciales. Esta relación incipiente, avistada entre agua, sujetos y peronismo, se vuelve interesante para pensar las formas de identificación de los pobladores riojanos, en relación a la escasez del agua. Por lo que recuperamos en este apartado cartas publicadas en la prensa riojana, como también del acervo documental de la Secretaría Técnica de la Nación⁵.

En una carta desde Patquía, de la zona de los llanos. Dirigida al Dr. Miguel Revestido, Gerente General de los Ferrocarriles Gral. Belgrano, hacen su apreciación vecinos que poseen un rol en diversas instituciones de la localidad. Así, el pedido se sustenta en la distribución del agua en los vagones tanques:

“Los que suscriben, autoridades escolares nacionales y provinciales; policiales y municipales, vecinos de Est. Patquía (Pcia. de La Rioja), tienen el agrado de dirigirse a Ud. para llevar a su conocimiento la situación angustiosa porque está atravesando este vecindario (compuesto por más de ochocientos habitantes, con Escuela Nacional y Complementaria Provincial con más de doscientos niños) por la escasa provisión de agua que se hace en vagones-tanques desde La Rioja o Nonogasta.

⁵ En relación a esto, Barros et. Al (2016) aluden a la imposibilidad de acceder a la intención última de los sujetos que escriben y que, justamente, la carta también es parte de la precariedad del lenguaje en la que se inscriben los sujetos. De ahí la necesidad de contextualizar la práctica de escritura en relación a los marcos de relativa estructuralidad en la cual determinadas demandas pueden ser emitidas.

Días hay en que no hay agua para beber y los pobladores tienen que corretear los trenes para conseguirse un balde de agua; los niños no pueden hacerse la higiene y tampoco la escuela puede cumplir con ella, creando una situación desesperante, que se agrava con la época de fuertes calores que se están registrando". (La Rioja, *El pueblo de Patquía clama por agua*, 26/11/1951)

Con los diversos actores de la autoridad pública reunidos en la carta, los vecinos de Patquía resaltan la situación angustiosa en la que viven: los niños se quedan sin agua. El conflicto se particulariza aquí en los niños que no tienen agua para vivir. En un pequeño renglón, se retratan las penurias por las cuales los habitantes de Patquía tienen que someterse para conseguir agua. Así las cosas, la forma en que el Estado llega a Patquía a través de los ferrocarriles aguateros supone una interferencia en la adquisición de nuevos derechos. Por lo que en esa línea de la carta publicada que resaltamos, queda explicitado cómo se vive la falta de agua en la zona de los llanos a partir de una doble exclusión social, por ser parte esta localidad del *interior del interior* del país. Esta exclusión se retrata en los niños que no tienen agua ni para higienizarse. Apreciando la configuración del conflicto en relación a esos niños que no son privilegiados, aún a instancias de consolidación del gobierno peronista.

A continuación, recuperamos una nota de opinión de El Zonda escrita por un hombre del departamento Rivadavia de los llanos, Raúl Orihuela. En esta nota, el autor expone acerca de las vicisitudes a las que, como habitante de la zona de los llanos, se enfrentan:

"En la historia de La Rioja tuvo este departamento un lugar prominente, fue cuna de Facundo y Chacho, quienes supieron defender a punta de facón y bote de lanza sus ideales federalistas, fue cuando la eximia educadora Rosario Vera Peñaloza que supo dejar desparramado su pensamiento luminoso en el libro, folleto o revista y tantos otros que pienso es innecesario enumerarlos.

Hasta por el motivo que dejo señalado, pienso que el departamento Rivadavia es acreedor de algo, creemos y esperamos sus hijos que no debe haber un olvido tan marcado, máxime cuando se cuenta con elementos propios que pueden cimentar su riqueza.

Ningún departamento del sud de la provincia a mi manera de ver, se encuentra más aislado, mas falto de recursos más olvidado y por cierto, más necesitado de que las Autoridades o mejor dicho "el gobierno" le tienda una mano." (El Zonda, *Interesantes sugerencias*, 15/08/1950)

Hay una creencia que atraviesan los pedidos y que se retrata directamente en esta intervención. Esta tiene que ver en que los riojanos son tan acreedores de *algo* como el resto de esta Nueva Argentina; *algo* como un mínimo de ayuda que los pueda sacar de ese olvido y exclusión. En esta idea de que los pobladores de son acreedores de una decisión que proviene del gobierno, supone una carencia, una falta que reunifica en esta demanda algo posible (de construir) para solucionar el problema de la escasez de agua.

Recuperando la necesidad de un dique nivelador como solución al problema del agua, Orihuela prosigue con su intervención:

“Encausado el problema del agua en la forma que lo dejo expresado, no tan solo se fomentaría el progreso, sino que se resolvería un problema muy grave que a la fecha no se le ha puesto freno, que está en la conciencia de todos y que se le llama ‘la población de los llanos’.

Entiendo que el hombre que tiene su hogar y su parcela de tierra cultivada, es difícil que emigre con su familia en busca de trabajo, debemos a mi juicio tratar de arraigar al hombre y por lo tanto, brindar los elementos para ello.” (El Zonda, *Interesantes sugerencias*, 15/08/1950)

Así, pasa a ser un signo de lucha por la supervivencia, por la necesidad del agua. Una conflictividad que atraviesa como una herida que no se cura por ser esos olvidados del gobierno. El camino sobre proporcionar las diversas herramientas para el arraigo en la provincia, se sustenta en la construcción de un dique y así, solucionar el problema del agua. La opción por la migración pasa a ser entonces un proceso que se conforma como un efecto de la escasez de agua.

Aludimos entonces que estas demandas particularizadas en la carencia y la necesidad por el agua y la vivencia conflictiva del día a día por la falta de agua, adquieren una dimensión general a toda una región de la provincia y que es necesario que sea saldada en un momento de representación (Laclau y Mouffe, 1987). Además, en estas líneas no solo se especifica las formas de la vivencia en los llanos, sino que también se posiciona al Estado en un accionar politizador. Es decir, en la construcción de una visión del Estado bajo una dimensión ideológica en la que tiene que tomar parte en esa partición social excluyente (Acha, 2014).

En torno a los reclamos por el agua, es una constante la visibilización de la demanda en torno a la falta de infraestructura para canalizar el agua potable. En esta instancia, recuperamos cartas en el marco de la campaña “Perón quiere saber lo que su pueblo necesita”, en relación a la implementación del Segundo Plan Quinquenal. Estas cartas escritas al gobierno nacional supusieron por primera vez, la recreación de un diálogo con el Estado. Más allá de las asimetrías de poder, se observa que estas cartas constituyeron una ventana a los sentidos que emanaban desde los remitentes de las cartas, al respecto de sus vidas cotidianas (Elena, 2005). Más aún, el despliegue de esta campaña supuso una forma novedosa de comunicación, por fuera de los canales tradicionales como lo eran los sindicatos o el partido. Lo cual supuso una forma de reforzar aquellos vínculos carismáticos entre Perón y estos hombres y mujeres que escribían (Guy, 2017).

En una carta con fecha de diciembre del '51, una riojana residente en Capital Federal, le expresa a Perón en una carta manuscrita, un pedido de construcción de un dique para el departamento Pelagio B. Luna, su lugar de origen. El pedido formulado por la mujer se resume como una necesidad de todo el departamento. En la justificación, quien escribe, antepone su situación de migrante para generalizar sobre la problemática del lugar donde nació y creció. En sus palabras, la necesidad del dique se traduce en la mejora de vida para los habitantes. A continuación recuperamos un extracto de la carta:

“Con el mayor respeto me dirijo a vuestra exelencia formulándole un pedido si es que ello fuera posible de acuerdo a los estudios y economía de la Nación. Si podría figurar en el Plan Quinquenal una gran obra costosa por cierto, es un Dique que es de suma necesidad en el Departamento Pelagio B. Luna Pcia. La Rioja, donde muchas veces no se encuentra agua serca en donde estamos muy distantes para tomar, son lugares muy hermosos para cultivar toda clase de sereales cuando llega a llover, pero la mayoría de los años los ha pasado ver mover sus esperanzas porque no hay agua y todo su trabajo su semilla que con numeroso sacrificio recurrir para sembrar mueren con la sequia. De ai los trabajadores se ven decepcionados y abandonan sus hogares para caer aca a buscar un pedazo de pan para sus hijos, y eso hay que evitar que la vida no sea tan dura en estos campos de Dios” (AGN, ST, Leg. 332, Inic. 14369).

Hay una descripción detallada sobre la vida en la zona de Pelagio B Luna, generando una imagen de la ruta de vida del riojano: los esfuerzos por producir sembradíos aumentan a medida que aumenta la sequía; y a su vez, la imposibilidad de producir en los campos es la causa de la migración de riojanos hacia un lugar mejor. Entonces, el abandono de los hogares propios supone buscar nuevos horizontes para desarrollar la vida.

Mediando en las intervenciones de la mujer, en la espacialidad del acá que hace referencia la autora de la carta, se expresa el éxodo de quienes buscan un lugar mejor para vivir. Allí se operacionaliza una demanda de obra pública, en pos de recrear las condiciones dignas de vida. Entonces, el conflicto por el agua adquiere un efecto que se encuentra marcado por la imposibilidad de vivir en el lugar de origen.

Atravesando el texto de la carta, la desesperanza por la falta de agua genera un pedido de mínima humanidad para los riojanos del departamento de Pelagio B. Luna. Así, esta conflictividad se compone en la falta de la dignidad humana, que leemos a continuación:

“Por eso le pido exelencia que tome en cuenta mis palabras que e nacido y crecido en esos lugares donde hasta los niños mueren igual que las plantas por falta de agua de ignición muchas veces. Aun soy una mujer muy joven pero me siento con muchas inquietudes me siento muy Peronista al pedir lo que no a de los resabios para hacer sino para la humanidad” (AGN, ST, Leg. 332, Inic. 14369).

La justificación, como una riojana que tuvo que migrar a la Capital del país, se vuelve una voz con la suficiente legitimidad para describir la situación de angustia extrema, en la que niños y plantas mueren por igual. En este orden de las cosas, advertimos que el punto político de la carta no es la demanda sobre el desarrollo productivo de la provincia. La carta emerge como una denuncia, urgente y desesperada, por la supervivencia. Los niños, que mueren por igual que las plantas, se constituyen en un grito por recuperar la humanidad de esos habitantes, es un grito por la dignidad humana.

La autora de la carta sostiene la potestad de interceder por los pobladores que se quedaron en La Rioja. Entonces, ¿cómo se compone la articulación de una mujer riojana que reside en Buenos Aires y que se explaya

al respecto de las carencias de su lugar de origen? En el texto se vislumbran dos despliegues identificatorios sucesivos: en primer lugar, la situación de migrante de la autora de la carta, una riojana que tuvo que irse a la capital. Ello le da una autorización, en base a su experiencia, para hablar en nombre de todos los migrantes riojanos que no tienen el derecho a vivir en el lugar donde nacieron y se criaron.

En segundo plano, la legitimidad del pedido parte de la identificación como una peronista, como una joven peronista. Como una persona que vio, a lo largo de su corta vida, cómo los niños se murieron, y se siguen muriendo, como plantas. En el deslizamiento de su afiliación como peronista, reivindica a su vez, la fundamentación del justicialismo para pensar la situación que ella misma describe. Como también, la posibilidad de retomar las mismas concepciones del Estado peronista acerca de la dignidad humana, constituyendo de esa manera, la expresión de una conflictividad que se nutre de una injusticia.

El sentido que recuperamos de lo enunciado en la carta supone una asociación directa entre la discursividad del peronismo y la inteligibilidad que otorga este marco de expresión de demandas y solicitudes, en nombre de todos los excluidos. En este sentido, la autora de la carta recupera las palabras de Perón, en tanto esa actividad de poner en palabras (y en papel) sus propias visiones de mundo (Elena, 2005), se convierte en un modo de expresar su propia vivencia cotidiana: que otros y otras no sufran la migración hacia la Capital como un mecanismo para dejar de ser un excluido de la sociedad. Como el justicialismo representa el bienestar social y la dignidad de las personas, enlaza esa discursividad del peronismo con su pedido. El peronismo supone la posibilidad de rearticular los resabios de la sociedad riojana, en el universo de la humanidad, en la realización misma de la dignidad humana. El dique es un pedido para alcanzar la humanidad del colectivo de la Nueva Argentina. Evidencia que ellos, los riojanos, son parte privilegiada de ese orden de las cosas; en tanto siguen siendo soslayados en la repartición del bienestar social del Estado.

De este doble registro identificatorio de la mujer en la carta (migrante y peronista) se constituye una práctica ciudadana. Por un lado, en la pauta de que antepone su propia trayectoria de vida, como el nombre de la injusticia que viven los trabajadores y sus familias que se ven forzados al exilio. Por el otro, la identificación como peronista sustenta un posicionamiento privilegiado, al respecto de su pedido. En esto, hacemos hincapié en analizar a la construcción identitaria del peronismo con pensar a los vulnerados, no solo en el reclamo del acceso a formas de bienestar en términos de derechos, sino además de reclamar un lugar que creen merecer (Barros et. Al, 2016).

En la carta vemos enlazado el conflicto expresado por la obra hídrica y el pedido a Perón -en tanto que, para la autora de la carta, el gobierno hace de los resabios de la sociedad, parte de la humanidad- para que recuerde a aquellos olvidados de Pelagio B. Luna. El pedido de un dique supone el momento de la recomposición social, constituye la muestra palpable del justicialismo en Pelagio B. Luna. Con la demanda del dique, se vuelve presente la representación que engloba a estos sujetos desposeídos de su humanidad.

De esta manera, la carta refiere a la necesidad de obra pública como una reparación colectiva.

En otra carta con fecha de diciembre de 1951 y enviada por mujeres de Chuquis, departamento Castro Barros en el norte de La Rioja, le escriben a Perón por varias obras públicas referentes a la disponibilidad de agua. La carta comienza de este modo:

“Las que abajo suscribimos, mujeres del distrito Chuquis, Departamento Castro Barros, La Rioja, tenemos el alto honor de dirigirnos a ud para presentarle nuestro mas decidido apoyo a la obra de gobierno que tan celosamente cumple y ponerlo en conocimiento de los anhelos de esta población” (AGN, ST, Leg. 368, Inic. 14403).

En su presentación, estas mujeres del distrito de Chuquis, toman la palabra poniendo a consideración las demandas de esta localidad al norte de La Rioja. A continuación, se exponen en las demandas acerca de la distribución del caudal de agua:

“Hacen muchos años se construyeron en este pueblo obras de irrigación a fin de facilitar la distribución del caudal de agua para regadío. Tales obras por la acción destructora del tiempo, han sufrido considerables daños que hacen casi imposible su uso, y a pesar de que se gestiono repetidas veces su reparación, hasta el presente no ha podido conseguirse nada.

En consecuencia, y por la disminución y perdida del caudal de agua que sirve a la población, se ha producido también una disminución de la extensión cultivada y una desmoralización de los pobladores que han emigrado en gran cantidad a otros lugares. Frente a tales hechos, e interpretando los anhelos del pueblo, recurrimos a Ud. a fin de solicitarle que poniendo su acostumbrado interes en la solución de los problemas que afectan al país, y teniendo en cuenta que es este el 3er petitorio que elevamos al Ministerio de Obras Públicas, se interese ante este a fin de que por intermedio de la Direccion de Irrigacion se proceda a efectuar las obras que a continuación enumeramos y que son de gran importancia para nosotros, pues nuestro suelo es muy rico para los cultivos, y la construccion de los canales laterales conduciría el agua necesaria para regar las viñas. En la actualidad el agua escasea, como lo expresamos anteriormente por la falta de los canales, pero en realidad el pueblo se halla ubicado al pie de un cerro del que constantemente y en distintos lugares, brota abundante agua.” (AGN, ST, Leg. 368, Inic. 14403)

En este pedido, se enlaza la pérdida de capacidad productiva con la inexistencia de las obras prometidas. Años tras años, relatan estas mujeres, la falta de obra pública prometida supone el atraso socio-económico de la zona. Lo cual, en ese intervalo de tiempo, se expone el acrecentamiento de la migración de los pobladores riojanos que no encuentran posibilidad de mejorar esa situación de subsistencia, toman opción por la migración. En este despliegue de argumentos en la carta, este grupo de mujeres se constituyen como las intérpretes de los anhelos de su pueblo, escribiéndole a Perón.

Escribiendo e instando a que se realicen estas obras, ya que es el tercer petitorio que les realizan a las autoridades.

Entonces, ¿en qué términos se realiza esta insistencia? En que el agua brota y corre por la tierra riojana, pero no se puede aprovechar; sino a través de obra pública. Al final del extracto queda retratada explícitamente la situación de Chuquis: el agua escasea, pero el pueblo se encuentra al pie de un cerro desde el cual brota constantemente agua. De esta manera, afirmamos que la obra pública se constituye en un mundo de sentidos imaginados (Elena, 2005; Acha, 2014), a partir de la existencia del recurso del agua, pero con la imposibilidad de hacerse con el mismo. Constituyéndose esta cuestión en la forma de saldar la conflictividad por el agua a través del Estado.

Entre las obras demandadas, se encuentran la construcción de canales laterales, la reparación integral de canales, el mejoramiento de los estanques de almacenamiento de agua y la supresión de los cánones de riego para el fomento a la producción viñatera. Más allá este listado de obras, es interesante ver la identificación de estas mujeres que le escriben a Perón, en tanto hacia el final de la carta, recuperan su condición como tales, para ejercer una forma de presión hacia la construcción de estas obras:

“Como fieles peronistas que somos, y como premio a tantos hijos que hemos dado y damos a esta Nueva Argentina que Ud ha sabido darnos, esperamos que nuestros deseos se vean por fin materializados, aprovechando la oportunidad para presentarle nuestros más respetuosos saludos y rogar para que el Señor derrame sus bendiciones sobre Ud y su dignísima esposa”. (AGN, ST, Leg. 368, Inic. 14403)

Esta relación entre la identificación como peronistas y mujeres da cuenta de articulaciones identificatorias que emerge entre el pedido de obra pública hidráulica y la capacidad de dar hijos a la Nueva Argentina. Hay un momento de reconciliación entre las mujeres peronistas como sujetos desplazados y la obra pública en torno al agua, en tanto ronda la idea de que estas mujeres que escriben paren a la Nueva Argentina peronista. Para finalizar, creemos que en estos archivos recuperados se reconstituye un sujeto-ciudadano que recorre distintos puntos de identificación, en relación a sus posiciones privadas y públicas. Poniéndolas en juego, a partir de esta marca conflictiva que los atraviesa desde sus vivencias cotidianas y que encuentran formas de anclaje en la discursividad de derechos del peronismo.

6. Reflexiones finales

A modo de conclusión, recuperamos nuestro interés por las conflictividades sociales especificadas en la escasez de agua en el escenario riojano y por los procesos identificatorios en torno a una marca de ciudadanía. Así, aludimos a las condiciones de posibilidad de pensar las formas de ciudadanía en relación a la experiencia política del peronismo. En la expresión conflictiva por nuevos derechos, en las cartas recuperadas de los pobladores riojanos creemos que surge todo un nuevo panorama para re-pensar las condiciones de posibilidad en las que emerge el sujeto-ciudadano. Más aún, creemos que encierra un

potencial analítico significativo para volver a pensar al peronismo en los escenarios provinciales. Por lo tanto, el entremedio de lo privado y lo público se vuelve una superficie de inscripción identitaria, en relación a estos hombres y mujeres que escribieron desde sus propias experiencias conflictivas, por la necesidad de agua como un derecho ineludible para el desarrollo de sus propias vidas en este escenario provincial. Tomando para sí las discursividades disponibles en relación a la justicia social y tensionando, a través de las posibles formas de identificación comunitaria, esta relación entre Estado y sociedad durante los años peronistas.

Referencias bibliográficas

- Acha, O. (2004). Sociedad civil y sociedad política durante el primer peronismo. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, Vol. 44, N°174. IDES.
- (2014). *Crónica sentimental de la Argentina peronista*. Prometeo, Buenos Aires.
- Álvarez Gomez, N. (2012). El Origen del peronismo en La Rioja. Rastreado en la emergencia del discurso peronista el origen de la línea de continuidad que atraviesa las distintas identidades peronistas desde su nacimiento. En *Actas Tercer Congreso de Estudios sobre peronismo (1943-2012)*. Universidad Nacional de Jujuy.
- Andrenacci, L. (2003). *Imparis civitatis*. Elementos para una teoría de la ciudadanía desde una perspectiva histórica. En *Sociohistórica*, 13-14, pp. 79-108.
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. AH Editora. Buenos Aires.
- Barros, M., Reynares J.M, Morales M. y Vargas M. (2016). Las huellas de un sujeto en las cartas a Perón: entre las fuentes y la interpretación del Primer Peronismo. *Revista Electrónica de Fuentes y Archivos*, 7 (7), 234-260.
- Bravo, Tedín M. (1987). *La historia del agua en La Rioja*. Proyección Editora, Buenos Aires.
- (1995). *Cuando La Rioja se hizo peronista*. Editorial Canguro, Córdoba.
- Elena, E. (2005). What the People Want: State Planning and Political Participation in Peronist Argentina, 1946–1955. *Journal of Latin America Studies*, 37 (1), 81-108. Cambridge University Press.

- Guy, D. (2017). *La construcción del carisma peronista. Cartas a Juan y Eva Perón*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Groppo, A. (2009). *Los dos príncipes: Juan D. Perón y Getulio Vargas. Un estudio comparado del populismo latinoamericano*. Eduvim, Villa María.
- Kymlicka, W. y Norman W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente de la ciudadanía. En *Revista Ágora*, No. 7, 1997, pp. 5-42.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI, México.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. FCE, Buenos Aires.
- Macor, D. y Tcach, C. (2003). *La invención del peronismo en el interior del país*. UNL, Santa Fe.
- Mouffe, Ch. (1992). Citizenship and political identity. En *October*, Vol. 61, The Identity in Question. Verano 1992, pp. 28-32.
- Quevedo, H. (1991). *El partido peronista en La Rioja*. Lerner, Buenos Aires.
- Torre, J.C. y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. En "Nueva Historia Argentina", Tomo VIII, pp. 257-313, Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- Truccone, M. (2019). Ciudadanía e identidad política: reflexiones desde la conflictividad social. En *Perspectivas. Revistas de Ciencias Sociales*, No. 7, Enero Junio 2019.
- Vargas, M. (2019). Agua para un pueblo sediento. Analizando las narrativas en torno a la demanda y de obras hídricas antes y durante el peronismo (Santiago del Estero 1937-1952). *Estudios Sociales Contemporáneos*, 20, 146-171. IMESC-IDEHESI/CONICET, Universidad Nacional de Cuyo.

Fuentes

Archivo Provincial Histórico La Rioja

Diario La Rioja, *La escasez de agua en el norte*, 14/02/1945

Diario La Rioja, *La falta de agua en el norte*, 24/02/1947

Diario La Rioja, *El pueblo de Patquía clama por agua*, 26/11/1951

Diario La Rioja, *Pedido de agua de riego vecinos de La Rioja*, 11/09/1952

Diario El Zonda, *Agua! Agua! Agua!*, 11/06/1948

Diario El Zonda, *El problema máximo*, 30/07/1948

Diario El Zonda, *Interesantes sugerencias*, 15/08/1950

Archivo General de la Nación – Fondo Secretaría Técnica

Legajo 332, Iniciativa 14369.

Legajo 368; Iniciativa 14403



Trabajo Docente en profesores de Tucumán y Santiago del Estero: representaciones sociales y núcleos de significación de malestar/bienestar

María Alejandra Carreras¹

alecarreras@gmail.com

María Paula Carreas²

paulacarreras@hotmail.com

Cynthia Torres Stockl³

cynthiatorresstockl@hotmail.com

María de la Paz Nieto Barthaburu⁴

marianietob@hotmail.com

Resumen

El proyecto de investigación "*Malestar- bienestar docente: dimensiones constitutivas desde la subjetividad social en el ámbito local. Construcción y validación de un instrumento para su evaluación*", aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Católica de Santiago del Estero, tuvo como objetivo , contribuir teórica, metodológica y tecnológicamente a la interpretación del bienestar/malestar en torno al trabajo docente caracterizando los procesos de construcción y dinámicas de las subjetividades y reconociendo las dimensiones relativas desde el propio marco de referencia de los actores sociales involucrados. El tipo de estudio fue cuali - cuantitativo, no experimental, selectivo y bietápico. La muestra estuvo constituida por 258 docentes. Se encontró que en la categoría de "trabajo docente" coexisten experiencias desiguales, investidas de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones. El bienestar que los docentes experimentan está vinculado, principalmente a la *satisfacción* que les produce el ejercicio de su tarea. Esta investigación, también, deja entrever que el malestar está presente entre los

¹ Facultad de Ciencias de la Salud UCSE- Facultad de Medicina- UNT.

² Facultad de Ciencias de la Salud UCSE- Facultad de Psicología UNT.

³ Facultad de Psicología UNT

⁴ Facultad de Ciencias de la Salud UCSE- Facultad de Psicología UNT.

docentes, distinguiéndose claramente núcleos significativos del mismo, siendo un fenómeno que afecta al profesorado en general y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos en el marco educativo.

Palabras Clave: Trabajo docente, representaciones sociales, bienestar, malestar

Abstract

The research project "Teaching discomfort: constitutive dimensions from social subjectivity at the local level. Construction and validation of an instrument for evaluation" approved and funded by the Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Católica de Santiago del Estero, was aimed, theoretically, methodologically and technologically, contributing to the interpretation of well-being / discomfort around to the teaching work characterizing the construction processes and dynamics of the subjectivities and recognizing the relative dimensions from the own frame of reference of the social actors involved. The type of study was qualitative - quantitative, non-experimental, selective and two-stage. The sample consisted of 258 teachers. It was found that in the category of "teaching work" unequal experiences coexist, invested with an apparent uniformity of requirements and conditions. The well-being that teachers experience is linked, mainly to the satisfaction produced by the exercise of their homework. This research, also, suggests that discomfort is present among teachers, clearly distinguishing significant nuclei of it, being a phenomenon that affects teachers in general and that originates in response to a series of negative factors or events in the educational framework .

Keywords: Teaching work, social representations, wellness, malaise.

Introducción

El proyecto de investigación *"Malestar- bienestar docente: dimensiones constitutivas desde la subjetividad social en el ámbito local. Construcción y validación de un instrumento para su evaluación"*, aprobado y financiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Católica de Santiago del Estero, tuvo como eje central el estudio del trabajo docente.

Los docentes tienen que dar respuesta a una sociedad que requiere una escuela cada vez más exigente y de mejor calidad. Entre las demandas actuales, tienen que tener en cuenta cuestiones culturales y de género, promover la tolerancia y la cohesión social, dar respuesta eficazmente a los alumnos desfavorecidos o con dificultades de aprendizaje y de conducta, utilizar las nuevas tecnologías; se deben mantener actualizados en sus diferentes áreas de conocimiento y en las formas de evaluar, entre otras. Factores que tienen efectos -positivos o negativos- sobre su propia labor (Ocde, 2009).

Barco (1996) afirma que la práctica docente comprende el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para él. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente.

Prado de Sousa (2007), sostiene que abordar los conocimientos de los docentes acerca de su trabajo, tiene importancia en la vida social, ya que, a través de los mismos, expresan modos de pensar, comprender y dar sentido a su tarea, dando énfasis a la socialización en la profesión docente y al dominio contextualizado de la actividad de enseñar. Es en este sentido, que la posibilidad de comprender el desempeño docente exige, indefectiblemente, rechazar una visión estática que separa al sujeto de su práctica y lo concibe independiente de su contexto, y, proponer una perspectiva psicosocial, en la medida en que se define ubicado en la intersección de una multiplicidad de nociones de origen socio- antropológico, histórico y psicológico.

Según Seidmann y otros (2008), el estudio del trabajo docente desde la perspectiva de la epistemología del sentido común facilita el acercamiento hacia el develamiento de intrincadas redes de significados que atraviesan la cotidianeidad escolar y orientan la práctica educativa. En esa comprensión sobre cómo piensan los docentes, es necesario deconstruir-construir las relaciones que se establecen entre los saberes científicos y los saberes del sentido común, en relación al área educativa. La alternativa de adentrarse en este proceso representacional que resulta en modalidades de pensamiento práctico, orientados hacia la comunicación, comprensión y dominio del entorno social, material o ideal (Jodelet, 1986), ha renovado en efecto, las esperanzas de educar a los docentes, considerando los conceptos, conocimientos e imágenes que traen consigo y con los cuales construyen una fusión de saberes, - entre conocimientos científicos y conocimientos de sentido común (Jodelet, 2005) - en los cuales se asienta su accionar en la escuela, abriendo por lo tanto, el juego, al diseño y desarrollo de dispositivos tendientes a perfeccionar su propio trabajo. Haciendo hincapié en este aspecto, Medina Rivilla y otros (2011) no pierde de vista que la profesión docente es una tarea fundamentalmente innovadora y de desarrollo de modelos didácticos basados en teorías y saberes elaborados, a la vez, que apoyada en representaciones de las acciones más relevantes que caracterizan la práctica profesional. En coincidencia Román, (2003) afirma que la acción o intencionalidad pedagógica de los profesores aparece como una necesaria consecuencia de la forma en que ellos construyen y validan la imagen de su trabajo, siendo necesario discutir y analizar los factores y variables referidos al universo simbólico de los docentes que están mediando y afectando la calidad del proceso de enseñanza- aprendizaje que estos conducen e instalan en sus espacios de trabajo. Como lo afirma, Perrenoud (1999) la realidad educativa no se transforma por la adopción de buenas ideas sino por la transformación de las representaciones, actitudes, valores y de la propia identidad de los actores.

La perspectiva psicosocial trae al área de la educación la comprensión de un sujeto docente menos fragmentado, contraponiéndose a la vertiente que analiza la formación del mismo, únicamente a partir de saberes disciplinares, como si para ser profesor bastase dominar contenidos específicos o yuxtaponer saberes pedagógicos al cómo enseñar. Como afirma Seidmann (2009) en el nuevo escenario de políticas educativas que proponen una calidad de educación poniendo énfasis en la profesionalización docente, los aportes de la investigación en las representaciones sociales permiten advertir que la construcción social de la identidad docente excede el plano de las orientaciones técnico-académicas y encuentra su complejidad en la propia cotidianeidad del mundo escolar, que incluye las prácticas de los docente en acción, cómo las prácticas en el marco de la formación docente.

Autores como Feldman (1995), parten del supuesto de que los problemas para el cambio y las transformaciones educativas no se pueden entender sin sus agentes y los niveles de conocimiento que representan, por lo que, el estudio de las representaciones sociales que los docentes elaboran sobre su quehacer es un tema de gran interés, desde el punto de vista de investigación debido a las implicancias- favorecedores u obstaculizadoras- de este conjunto de significaciones o intrincadas redes simbólicas (Jodelet, 2007) para las prácticas efectuadas dentro del aula y la institución escolar, a los fines de proponer acciones de cambio que contribuyan a la superación de las dificultades existentes, por ende, a la mejora de su desempeño profesional, sino también para la construcción de políticas educativas ajustadas a un proyecto de sociedad deseado, las cuales no pueden desconocer las condiciones objetivas que limitan dicho desempeño ni las componentes subjetivos de los actores que participan de este campo social (Arbesú y Piña, 2009; Balduzzi, et.al., 2012; Barischetti, et.al, 2010; Girado, et.al., 2013; Kaplan 1997, Madeira, 2001; Marcelo y Vaillant, 2009; Mazzitelli, et.al, 2007; 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d; Schwartz, 1995, 1998).

Conjuntamente con los estudios acerca de las representaciones sociales, adquiere relevancia, como abordaje complementario, las dimensiones de bienestar-malestar percibidas por los docentes. Las investigaciones sobre el constructo bienestar adquieren mayor desarrollo en la década de los 90 y se centran en investigar las fortalezas y las virtudes humanas y los efectos que ellas tienen en las vidas de las personas y en las sociedades en las que coexisten (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Su campo se centra en el estudio de las experiencias positivas: bienestar y satisfacción en el plano del tiempo pasado; creatividad, felicidad, placer en el presente; y las cogniciones constructivas sobre el futuro, optimismo, esperanza y fe. El concepto de bienestar tomó una valoración especial con los postulados de Sen (1997), Premio Nobel de Economía, quien considera que el desarrollo humano es un proceso que amplía las opciones de las personas y fortalece las capacidades humanas, llevando así a la persona realizar al máximo posibilidades de lo que puede ser o hacer. A su vez, el concepto de bienestar subjetivo, es definido como la expresión de un estado emocional positivo, resultado de la armonía entre la suma de los factores específicos del ambiente por un lado, y las

necesidades personales y las expectativas por otro lado (Aelterman, *et al.*, 2007).

Desde un punto de vista educativo, el bienestar docente es un concepto que se extrae de las percepciones de las personas sobre su existencia o de su visión subjetiva de su experiencia vital y profesional. La identidad del profesorado y su bienestar subjetivo constituyen los contextos emocionales de la enseñanza y tienen una influencia directa y poderosa sobre sus prácticas cotidianas (Yin y Lee, 2012). El bienestar pedagógico se puede entender como la valoración cognitiva y emocional del profesorado donde la felicidad, la sensación de plenitud, la autoestima, la motivación y la satisfacción por su trabajo son algunas cuestiones que pueden influir notablemente en los niveles de bienestar del profesorado y el alumnado (De Pablos *et al.*, 2012).

En este mismo ámbito, el concepto de malestar docente es utilizado por Esteve (1994) para definir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Efectivamente, cuando se habla de malestar docente se hace referencia a un fenómeno que afecta a una buena parte del profesorado y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos que aquejan a dicho profesorado en el marco educativo. Las primeras investigaciones realizadas sobre el malestar docente, se registran desde finales de la década de los cincuenta en Francia, no obstante estas se acrecientan a partir de la década de los 80's, hasta nuestros días. Parece ser que esta intensa preocupación por el tema, acompaña las transformaciones económicas, políticas y sociales que se dieron a nivel mundial (Esteve, 1995), contexto en que los maestros, al igual que otros grupos de trabajadores, se vieron severamente afectados por el deterioro de sus condiciones de trabajo durante dicho periodo.

Numerosos estudios han contribuido a superar una visión reduccionista que entendía los fenómenos del malestar y la enfermedad en el trabajo como un asunto individual. También han demostrado que no son los oficios, en sí mismos, los que generan enfermedad, sino las condiciones concretas y específicas en que se realiza el trabajo, lo que se ha denominado factores de riesgo (Parra, 2007, 2001; Van der Doef y Maes, 1999a; Mendel, 1993; Dejourn, 1990). Otras investigaciones recientes plantean como fuentes del malestar docente aspectos relacionados con la ambigüedad y conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo administrativo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas (Kyriacou, 2001; UNESCO, 2005; Martínez, 2000; Becerra, 2005). Méndez y Bernal (1996) señalan que los estresores percibidos por los docentes son variados y múltiples, y a medida que aumenta la experiencia profesional se desplazan desde lo personal a lo institucional y social. Para Martínez, Valles, Kohen (1997) malestar docente es, por lo tanto, el término que ha podido nombrar el complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento. Según Birgin (1998) para comprender el malestar docente es necesario integrarlo en

las dinámicas más generales de la sociedad y para Esteve (1994) cuando usamos la palabra malestar sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué.

En este contexto, el proyecto de investigación *"Malestar- bienestar docente: dimensiones constitutivas desde la subjetividad social en el ámbito local. Construcción y validación de un instrumento para su evaluación"* tuvo como objetivo general, contribuir teórica, metodológica y tecnológicamente a la interpretación del bienestar/malestar en torno al trabajo docente caracterizando los procesos de construcción y dinámicas de las subjetividades y reconociendo las dimensiones relativas desde el propio marco de referencia de los actores sociales involucrados - docentes de Santiago del Estero-.

Metodología

El tipo de estudio fue cuali - cuantitativo, no experimental, selectivo y bietápico. En primera etapa se utilizó metodología cualitativa. Se realizó la recolección de información cualitativa para obtener los ítems a ser utilizados en la metodología Q (segunda etapa), rescatando las voces de los propios actores sociales, docentes, en la definición de esos reactivos.

En la segunda etapa se utilizó metodología cuantitativa. La propuesta metodológica para llevar adelante esta segunda etapa fue la metodología Q ya que combina elementos tanto de la investigación cualitativa como de la cuantitativa creando, muchas veces, un puente entre ambos abordajes (Venda y Castaño, 1984).

Descripción de los participantes

La muestra total estuvo constituida por 258 docentes, 105 docentes de los distintos niveles educativos de la provincia de Tucumán. El 79% de los participantes eran mujeres, el 21% restante eran hombres. El rango de edad fue entre 21 y 60 años. En el momento de administrar el cuestionario, el 70,2 % ejercía cargo docente, el 6,7% un cargo de gestión, el 8,7% ambos -gestión y docencia- y un porcentaje significativo de los encuestados, el 14,4% no ejercían por encontrarse sin cargo actual. La antigüedad en el ejercicio docente se ubicó entre menos de uno y 30 años. En cuanto al nivel educativo en el que el que asumían su tarea, el 30.3% lo hacía en el primario, el 27.3% en el secundario, el 4% en el terciario, el 12.1% en el nivel universitario y el 15.2% ejercía en dos o más niveles educativos. El 55.3% enseñaba en una única institución, el 29.4% en dos, el 7.1% en tres y el 5.9% en tres o más establecimientos.

Con respecto a la muestra de Santiago del Estero estuvo conformada 153 docentes. El 73.2% eran mujeres y el 26.8%, hombres. Las edades de los participantes fueron entre los 22 y los 62 años. La mayoría ejercía su cargo en Santiago capital (81.5%) y el resto (18.5%) en el interior de la provincia. El 75.5% ejercía cargo docente, el 7.3% uno de gestión y el 17.2% ambas funciones. El 28.8% ejercía su cargo en el nivel primario, el 43.8% en el secundario, el 3.3% en el terciario, el 3.9% en el universitario, el 5.9% en el secundario y universitario, el 8.5% en el primario y en el secundario. El rango para la antigüedad en el ejercicio docente fue entre 1 y 35 años. El 53.9% ejerce su tarea en instituciones públicas, el 23% en privadas, el 9.9% en

instituciones mixtas y el 12.5% en instituciones públicas y privadas al mismo tiempo. Los docentes participantes del estudio trabajan entre 1 y 6 instituciones, el 44.4% trabajan en una sola, el 28.3% trabajan en dos, el 13.7% en tres, el 9.2% en cuatro, el 2.6% en cinco y el 0.7% en seis instituciones.

Instrumento

Cuestionario autoadministrable, compuesto por un Test de Evocación Jerarquizada, en el cual se le solicita al docente mencionar tres palabras que se vienen primero a la mente a través del término inductor Trabajo Docente. Difundido principalmente por Abric (2003) y Vergés (1992), este test está destinado a obtener por un lado los elementos que pueden constituir el núcleo de la representación y por otro las diferentes periferias y su naturaleza. Asimismo, se solicita al docente que mencione tres aspectos positivos del ejercicio docente y tres negativos. Como última tarea, se les pide que escriba una carta dirigida a un docente extranjero contándole acerca del ejercicio docente en su realidad actual -institución, provincia, país- con el objetivo de contar con material narrativo capaz de ser analizado como discurso. El carácter espontáneo- por lo tanto, menos controlado- y la dimensión proyectiva de la producción, deberían permitir el acceso a los elementos que constituyen el universo semántico del término u objeto estudiado. La asociación libre permite entonces actualizar elementos implícitos o latentes que serían ahogados o enmascarados en las producciones discursivas (Abric, 1994/2001, 2003). Ciertos autores como De Rosa (1988) van más lejos, al afirmar que además del hecho de que hacen “aparecer las dimensiones latentes que estructuran el universo semántico, específico de las representaciones estudiadas, las asociaciones libres permiten el acceso a los núcleos figurativos de las mismas. Son por esto, más aptas para sondear los núcleos estructurales latentes de las representaciones sociales, mientras que técnicas más estructuradas, como el cuestionario, permitirían destacar las dimensiones más periféricas...” (p. 31, 32).

Asimismo, se solicita al docente que mencione tres aspectos que él considera facilitan la tarea docente y tres aspectos que actuarían como obstaculizadores de la misma. Por último, el docente escribe una carta a un colega extranjero, en la cual narra aspectos vinculados a la cotidianidad de su quehacer.

Técnica de análisis de datos

Para el tratamiento de los datos recolectados, en cuanto al Test de Evocación Jerarquizada, se realizó el análisis prototípico y categorial (Abric 2003; Vergés, 1992,) mediante el auxilio del software IRAMUTEQ. A partir de la lista de las palabras evocadas se procedió a efectuar un examen de prototipicidad (Larrañaga, Valencia y Vergés, 2007), destinado a identificar los elementos del contenido representacional, así como su organización, cruzando dos indicadores: uno de ellos, frecuencia media de evocación (saliencia), entendida como la media aritmética calculada a partir de la sumatoria de las frecuencias obtenidas para cada una de las categorías dividida en el total de las mismas. Esta variable permite la inclusión de una dimensión colectiva ya que propicia la detección de términos fuertemente consensuales (Pereira de Sá, 1996a,

1996b); el otro, media de los rangos medios de importancia: entendida como la media ponderada calculada mediante la suma de los rangos medios de importancia inherentes a cada una de las categorías- producto de la atribución de órdenes diferenciados-, dividida en el total de las mismas. Esta variable permite la inclusión de una dimensión individual o subjetiva ya que se trata de una medida estadística obtenida en base a un orden o jerarquía de importancia establecida por cada uno de los individuos consultados (Pereira de Sá, 1996a, 1996b, 2002). A partir de la intersección de la frecuencia media de mención con el promedio de los rangos medios de importancia se identifica un “Cuadro de Cuatro casas” (Abric, 2003; Vergés, 1992) en base a las cuales se confiere diferentes grados de centralidad a los componentes representacionales asociados al término inductor inicial, agrupándolos alrededor de un núcleo, zona de contraste, primera y segunda periferia.

Para el análisis de los aspectos positivos y negativos, se realizó una descripción conforme a la frecuencia de mención de lo referido por los docentes. Finalmente, los corpus textuales se interpretaron, a través del programa IRAMUTEQ desarrollado por el *Laboratoire d'Études et de Recherches Appliquées en Sciences Sociales del' Université de Toulouse*. Este software permite un análisis multidimensional de textos y cuestionarios a partir del análisis estadístico del vocabulario del texto examinado (Lebart & Salem, 1994). Proporciona varios tipos de análisis de los cuales se han utilizado la nube de palabra y el análisis de similitudes. El primero es una representación gráfica conforme a la frecuencia de mención y el segundo remite a una técnica que se apoya en la teoría de los grafos para estudiar la proximidad y las relaciones entre los elementos de un conjunto y llegar a un grafo conexo, en este caso bajo la forma de un árbol (Degenne & Vergès, 1973).

Procedimiento

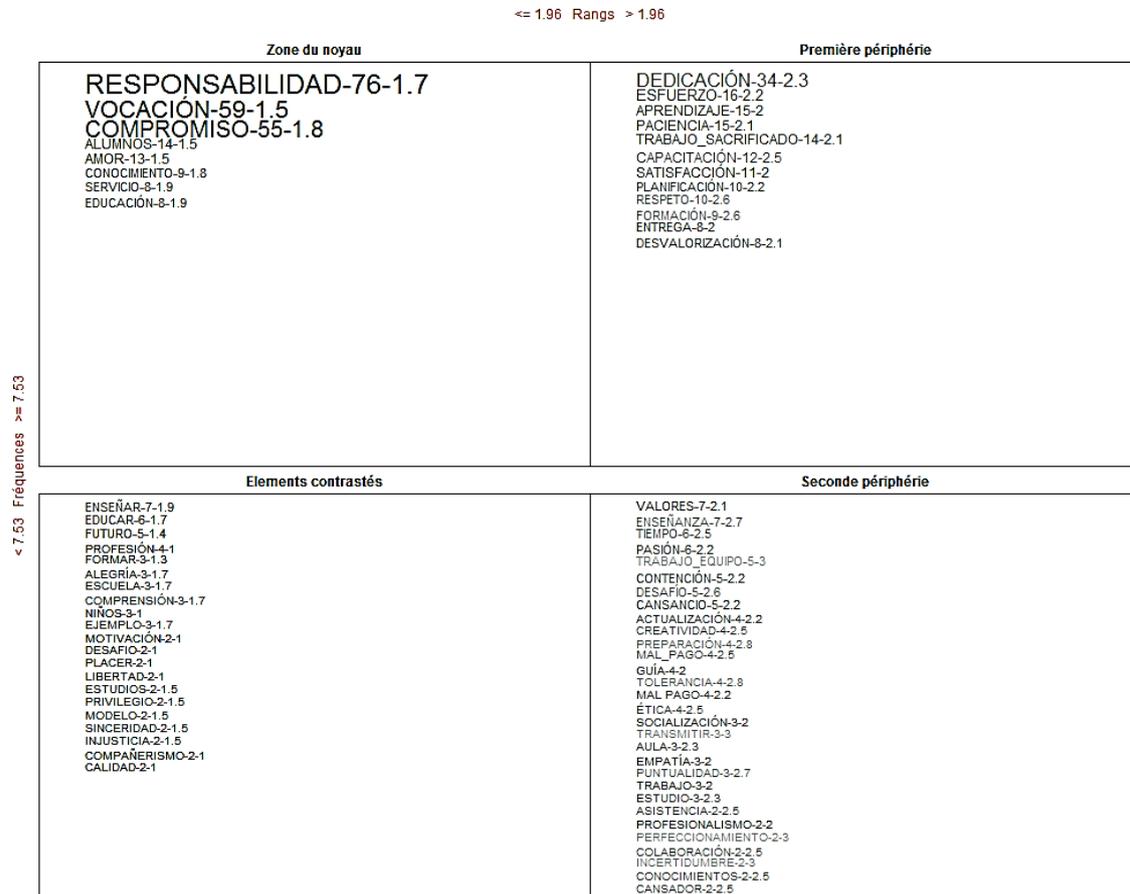
La participación de los individuos fue voluntaria y anónima, previo consentimiento informado. La aplicación del cuestionario fue individual.

Resultados

Representaciones sociales del trabajo docente

En base al término inductor “TRABAJO DOCENTE” se lograron un total de 994 evocaciones de las cuales 320 resultaron diferentes. Se pudo identificar que el núcleo de la representación social estudiada está integrado por: “responsabilidad”, “vocación”, “compromiso” “alumnos” y “amor”, como las categorías más relevantes. De igual manera cabe destacar a las categorías “dedicación”, “esfuerzo” y “aprendizaje” ubicadas en la primera periferia a modo de complemento del universo representacional en consideración (Figura 1).

Figura 1. Representaciones sociales de “TRABAJO DOCENTE” portadas por los docentes interrogados.



El término “Responsabilidad” como función relevante y como valor inherente a la misión de educar y, por lo tanto, a la tarea docente que supone estar al frente de alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, como así también, en tanto respuesta a los diferentes requerimientos institucionales; entre ellos, cumplimiento de las tareas asignadas, fechas de entrega de planillas, planificaciones. La responsabilidad, asimismo, supone la actualización y perfeccionamiento profesional para la trasmisión del conocimiento. Vinculada a la ella, está la “vocación” y el “compromiso” con la tarea asumida. “Vocación” supone amor y pasión por lo que se hace; como así también, conciencia de lo que implica el ejercicio docente. Está relacionada con el llamado interno a ser docente, la misión y servicio que supone su tarea; lo que produce satisfacción. Frente a la desvalorización social de la función docente, los salarios bajos, las exigencias actuales, la desprofesionalización que actualmente vivencia el docente; la vocación es el pilar fundamental que sostiene su quehacer. “Compromiso” como otro elemento fundamental del hacer docente, vinculado a la tarea y a la formación de personas - alumnos.

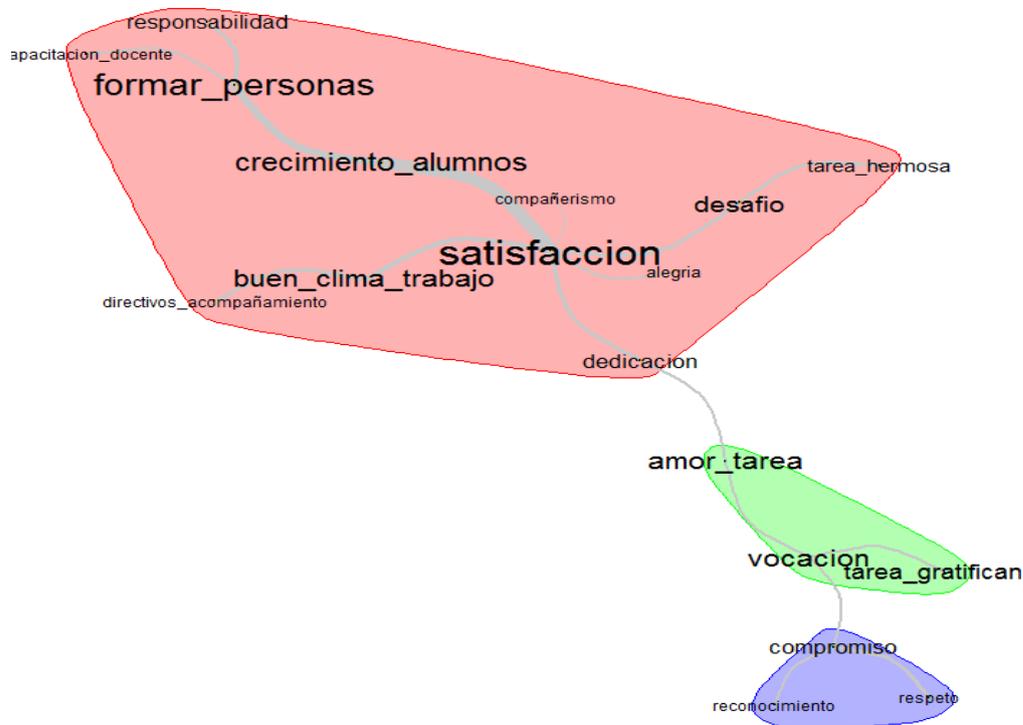
Figura n° 3: Aspectos negativos mencionados por docentes



Narrativa docente: análisis de las cartas

Se conformaron 18 categorías vinculadas a bienestar (Figura n°4) e igual número a malestar (Figura n°5). El análisis de similitud identifica principalmente dos núcleos irradiadores de sentido relacionados a bienestar, “tarea gratificante” y “formar personas”. La primera vinculada a “momentos lindos” y “reconocimiento” asociadas “afecto alumnos”, “buen clima de trabajo”, “trabajo en equipo” y, la segunda fuertemente vinculada a “valores”, “responsabilidad”, “compromiso”, “respeto” y “vocación”.

Figura nº4: Categorías de bienestar docente



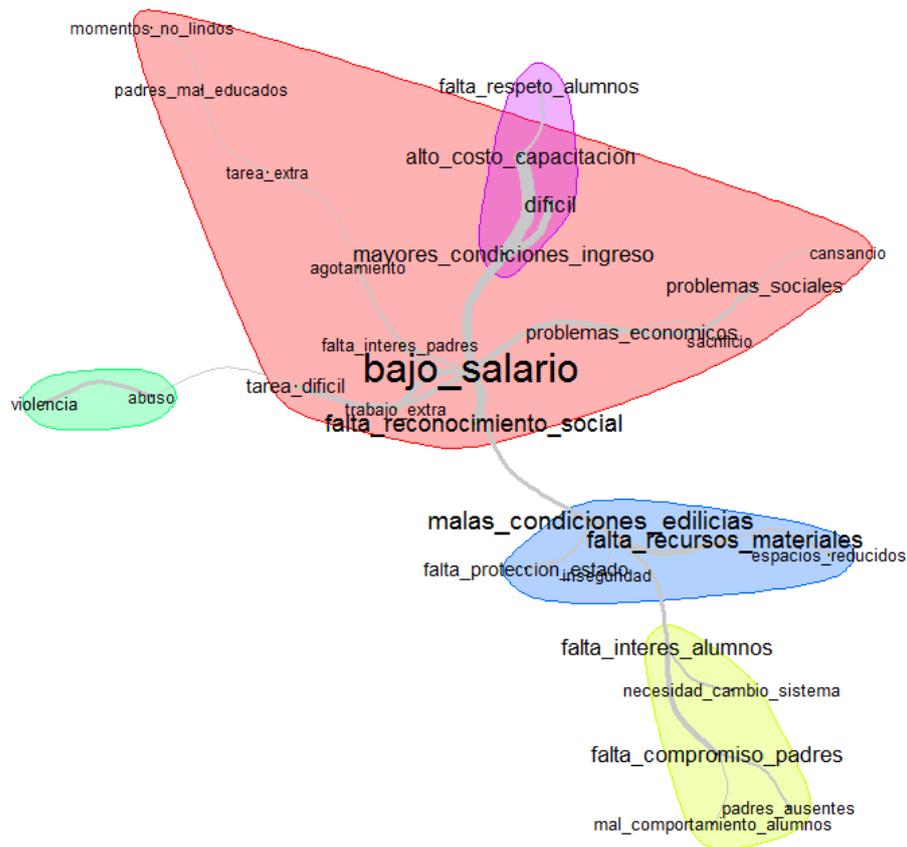
Considerando las significaciones atribuidas por los participantes a cada una de las categorías más frecuentemente mencionadas, se elaboró un relato que permitió rescatar el decir docente acerca de su propia narrativa vinculada a aspectos ligados a bienestar. El fragmento logrado es el siguiente:

Te da la satisfacción de estar contenta con tu labor; es muy agradable cuando te das cuenta que el alumno está creciendo...las satisfacciones las obtenemos de aquellos alumnos que se esfuerzan por llegar a un título, pues aprender por cumplir, por avanzar...cuando se ve el alumno disfrutando, involucrado, motivado...mi mayor satisfacción profesional es cuando mis niños, ya adultos, me recuerdan con cariño... ver cuando nuestros niños logran llegar a un objetivo o superar algunos obstáculos... cada avance de cada niño es una gratificación inmensa, además de la alegría y la inocencia de cada niño que llena de emoción...mi satisfacción está en enseñar y que los alumnos aprendan por lo menos a leer y escribir, comprender su lengua. Llegar y encontrar esos hermosos niños, esperándote, la mirada de estos niños te llenan de ternura... Lo que me alienta día a día es o son las caras de mis alumnos, mis niños que me esperan...pequeños niños que día a día llenan mi vida de alegría, cariño, mucho amor y ternura...recibir sus saludos y abrazos, al llegar y también al

irme...la gratificación más grande son los besos de mis alumnos...la gran satisfacción que tengo es que tengo a mí cargo personitas maravillosas que me llenan de cariños... hay algo que poco tienen en su trabajo, es el amor incondicional transparente y sincero que te ofrecen los concurrentes...este trabajo es lo que realmente me gusta, es mi vocación, el educar, aprender, recibir el cariños y amar de las pequeñas personitas con las que realizo mi trabajo, es algo muy bonito y gratificante...¿Qué más satisfactorio que sentirse útil, no?... ser profesora es la instancia de trabajo que más me gratifica, al entrar al aula y compartir con otros la enseñanza y el aprendizaje me transporta a un universo donde no hay tiempo, me olvido de él y el ver los cambios en mis alumnos me genera mucha felicidad...Puedo decirte que soy feliz con lo que hago...formar seres en lo personal y curricular debe darte una gran satisfacción (como a mí) ya que son los que construirán nuestro futuro...dejamos huellas en la vida de muchas personas...lo que rescato de positivo son las ansias de transmitir mis conocimientos y formar jóvenes con miras a un futuro mejor...la convicción y la seguridad de que mi objetivo es el verdadero bienestar del niño, sin importar el medio para lograrlo, es lo que uno mantiene y convencido firme y convencido de que tocamos la vida de esa persona y hacemos lo mejor de ella...actualmente contamos con capacitación que nos ayuda a enfrentar cada problema...directivos y trabajadores comprometidos con este espacio que trabajamos para una educación mejor, para una sociedad mejor...me considero una afortunada poder trabajar de lo que me gusta...buena relación docente y con los directivos es algo que necesito destacar ya que trabajar en un ambiente donde existen buenos vínculos es altamente positivo para desarrollar mi profesión docente...reconocimiento de directivos y otras autoridades... buenos compañeros...compañeros colaborativos...profesores con los cuales comparto problemas y alegría relacionados con la escuela y con los cuales me siento contenida y acompañada...el ambiente es muy bueno, se siente la calidez de los alumnos y los colegas...el acompañamiento de los padres que valoran la escuela y la labor de cada docente...aulas bien equipados, con muebles, espacios y elementos acordes a la necesidad del alumno.

En cuanto a las categorías de malestar, “bajo salario” congrega la mayor cantidad de conexiones, fuertemente vinculada a “paupérrimas condiciones materiales”; “falta de compromiso de los padres” y “falta de interés de los alumnos”. A partir de los resultados obtenidos es posible establecer que para los participantes del estudio, maestro es alguien que forma a la persona, principalmente, en valores y esto, hace de la labor docente, una tarea gratificante. Sin embargo, las condiciones concretas y específicas en que se realiza el trabajo, se constituyen en las principales causas del malestar.

Figura nº5: Categorías de malestar docente



Las significaciones atribuidas por los docente a las categorías más frecuentemente mencionadas, se confeccionó otro relato que permitió discriminar el decir docente acerca condiciones vinculadas a malestar. El fragmento logrado es el siguiente:

Estoy cobrando poco...condiciones de ingreso se acrecientan y las salariales son malas...porque si fuera por el salario remunerado no volvería más...cobrando solo un pequeño aumento, lo cual no alcanza para la inversión en cursos...en la sociedad todo aumenta , menos mi sueldo...se elige ser docente por vocación más que por la paga...la remuneración recibida no satisface ni siquiera las necesidades...al parecer los gobernantes no priorizan la educación...en el nivel privado debe adecuarse al pago en cuotas...la escuela no posee energía eléctrica...en el lugar no hay señal de teléfono móvil...estas incomunicada con el mundo...condiciones edilicias deplorable...estamos un apretados porque los espacios son reducidos...los pizarrones no son lo mejor...el establecimiento es muy antiguo...para llegar a mi trabajo debo levantarme todos los días a la 5 de la mañana...el viaje lo realizamos en auto compartido para minimizar gastos...los puntajes se logran con cursos que son negociado y el perfeccionamiento es pago...hay poca oferta gratuita...es una profesión que se volvió un poco lucrativa en el aspecto

de las capacitaciones, ya que nos encontramos en una situación en la que hay que hacer grandes inversiones para poder conseguir un cargo... el uso de herramientas tecnológicas involucra mucho tiempo personal para la búsqueda y actualización de contenidos...es difícil la situación de adquirir un cargo en el estado...entre los principales obstáculos, el ingreso a la titularidad...un docente debe tomar 10 escuelas para vivir... mucho no se me reconoce... con el anhelo de que un día tendremos el reconocimiento que nos merecemos...falta de reconocimiento como docente de parte de la sociedad...¿Por qué un chico de 12 años llega a nivel secundario analfabeto?...la falta de responsabilidad uno de los problemas adolescentes...es muy bajo el nivel de conocimiento...a menudo sufro descontentos por parte de los padres con sus atrevimientos y mala educación...siento miedo por los padres...otro de los obstáculos suelen ser los padres problemáticos que por situaciones mínimas hacen perder el tiempo porque se debe dar explicaciones que no llevan a ningún lado y a ello se le suma la competencia de los propios padres...los padres generalmente acompañan los hijos hasta la primaria y después en el secundario asumen que ya son grandes para esa responsabilidad...los alumnos actuales cambiaron, lo que presenta desafíos, estudian poco y tienen actitudes negativas... los directivos pueden ser amables o brutales con sus modos de dirigirse...el poco apoyo que recibes de los directivos para hacer que los alumnos te respeten, te pedirán que apruebes ciertos alumnos que según tu criterio no merece la aprobación... el docente no es autoridad en el curso, ya no inspiramos respeto de los alumnos y mucho menos de los directivos... miles de papeles que debemos hacer aparte de enseñar, tareas extra en horarios extra laborales, sin pago...sumado los cursos de perfeccionamiento, llevan que la rutina te consume la vida... me gustaría también contar con todos los recursos materiales en cada aula, esos que te permiten buscar un cortometraje, un artículo, una canción y compartirla al instante (las clases serían de una riqueza extraordinaria si así fuera)... violencia familiar, escolar, drogas, violencia de género, problemas económicos, embarazos tempranos, problemas de aprendizaje; parecería que en la mayoría de los casos los valores ya no son impartidos en las familias...tristemente la adicción y el abuso del uso de la tecnología invade el tiempo de nuestros jóvenes...falta de respeto de los alumnos... jóvenes tecnologizados y eso hace que sus conductas sean variadas...alumnos mala conducta...los gobiernos tienen actitudes en donde se pone en evidencia las falencias en la educación, como la infraestructura, no acorde a una política inclusiva...el material de trabajo para el aula que el docente en ocasiones tiene que cubrir con su dinero...maltrato docente, esto nos cansa, desanima e influye en la calidad de enseñanza...se nota...vivo en una sociedad, en donde el docente es visto de mala forma, es maltratado por los mismos alumnos y padres, este respeto lo fue perdiendo por culpa de las autoridades educativas que fueron desvalorizando esta profesión...atentan contra la dignidad del trabajador...en las zonas rurales, muchos niños asisten a la escuela para poder tener un desayuno y/o almuerzo, que en muchos casos es la comida principal... algunos salen a pedir limosna en las calles...la mayoría de ellos acompañan a sus padres en lo carros...las familias están ensambladas y reciben un plan social...tenemos que trabajar cuestiones como la alimentación, los valores...a la tarea docente se le suma la del

comedor...aquí en Argentina, cada vez son más los labores extra... además de educadores...somos asistentes sociales, docente psicólogas y hasta a veces docente personal auxiliar, docente limpieza, docente secretaria, recepción de documentación, docente visor de la salud del niño sobrecargándonos de funciones y roles que en la formación docente no se contemplan...la sociedad presiona a los docentes y a la escuela como institución pidiéndolos no solo más de lo que debemos sino más de lo que nos corresponde...el papel de la escuela deja de ser sólo el de instruir para pasar a contener.

Conclusiones

En la categoría de “trabajo docente” coexisten experiencias desiguales, investidas de una aparente uniformidad de exigencias y condiciones. La docencia está representada como una profesión que tiene como propósito el crecimiento y formación de los estudiantes. Es decir, la tarea del maestro tiene que ver con el cambio, o más bien, con la producción de determinados cambios en la vida de los niños y jóvenes. En función de ello, la responsabilidad y la vocación son los elementos fundamentales que sostienen esta posibilidad.

Ahora bien, se torna necesario discernir entre sujeto docente y función docente. El sujeto docente está relacionado con el ser, en cambio la función es la acción de ese sujeto, un aspecto que se pone en funcionamiento en determinado momento: en una tarea concreta, en un atributo de su ser en el mundo. La función docente está definida y sostenida fuertemente como responsabilidad y vocación, jugando un mecanismo identificador en la representación de su quehacer, que lo ubica en un lugar ideal que define su ser docente- .

El bienestar que los docentes experimentan está vinculado, principalmente a la *satisfacción* que les produce el ejercicio de su tarea que, necesariamente debe ir acompañada de buen ambiente y trabajo en equipo; esto repercute en el crecimiento de sus enseñantes, y en la posibilidad de establecer un vínculo afectuoso con ellos, constituyéndose como figura de respeto, admiración y autoridad, con competencias en la formación personal de los alumnos. La responsabilidad, el compromiso, y la vocación constituyen herramientas valiosas de consolidación del sentimiento de bienestar pedagógico (De Pablos et al., 2012). Asimismo, el aprendizaje que supone profesionalmente la tarea y la posibilidad de actualización y capacitación son aspectos reconocidos positivamente por el colectivo docente.

Esta investigación, también, deja entrever que el malestar está presente entre los docentes, distinguiéndose claramente núcleos significativos del mismo, siendo un fenómeno que afecta al profesorado en general y que se origina en respuesta a una serie de factores o acontecimientos negativos en el marco educativa (Sánchez LLuli, March y Cerdà y Brage, 2014). Tal como los sostienen Cambón y De León (2010), la baja remuneración fruto de su trabajo, las condiciones concernientes a lo edilicio; los escasos recursos materiales para el desempeño de su tarea; la relación número de alumnos-espacio físico; las posibilidades de continuar formándose frente a los costos económicos que esto implica, aparecen como ejes del malestar. Asimismo, queda de manifiesto que se va produciendo una desprofesionalización del rol docente en función

del asistencialismo, sintiéndose asistentes sociales, psicólogos, pedagogos, personal de maestranza, entre otras funciones.

El campo de la educación pública presenta diferencias y desventajas respecto de otros ámbitos laborales, con referencia a la capacitación y acceso permanente a centros de actualización para los trabajadores docentes en Argentina. Esta dejó de ser – en muchas jurisdicciones – una actividad gratuita en servicio, provista por los empleadores en forma útil, oportuna y accesible. En la actualidad es una exigencia personal del docente, que lo lleva a realizar la capacitación obligatoria en horas no-laborales y/o una actualización voluntaria – arancelada – en zonas y horarios no siempre accesibles. Las formas burocráticas-meritocráticas han dado un sentido mercantil a la mera acumulación de puntajes para ascensos y permanencia en el cargo. Una deuda histórica con el sector laboral docente es actualizar el reconocimiento del valor del trabajo. Los salarios no tienen una composición adecuada al trabajo real. Tanto el tiempo de realización (dentro o fuera del aula o de la escuela), la carga en número de alumnos, como las responsabilidades y la complejidad cada vez mayores de las tareas educativas no están remuneradas. No tienen una asignación de valor económico específico (sólo el cargo directivo). El trabajo no-remunerado y no siempre “voluntario” es un factor de compromiso psicológico para el docente, ya analizado en otros títulos de las dimensiones observables (carga pública, prescripciones, organización del trabajo). Desde el punto de mira político-social “el doble discurso es enloquecedor”. Veamos la situación del trabajador de la educación: la contradicción entre el alto valor asignado a la educación y a los docentes – en abstracto en los discursos oficiales y programas políticos – y las formas concretas de abandono de las escuelas, desfinanciamiento del sistema educativo y deterioro del valor adquisitivo del salario docente; como “doble discurso” es un factor de riesgo psíquico que está muchas veces sin registro por los mismos afectados. De acuerdo a lo deficitario de sus ingresos respecto a la subsistencia personal-familiar y a la capacidad de lucha que esta situación provoca en cada docente y en su grupo de referencia sindical-orgánico, es el lugar de lo observable. La reacción con riesgo es la tendencia al aislamiento, la queja y la desidia. Las respuestas colectivas con búsqueda de cohesión y fuerza social dan contención individual y expresan un proyecto político a futuro para mejorar las condiciones de vida y de trabajo. Respecto del trabajo en el sector público en Argentina, el proceso de trabajo docente tiene un núcleo afectivo central constitutivo de la relación pedagógica que potencia un sufrimiento con el otro. La pobreza de las familias y comunidad escolar, cuando se une a la propia, puede ser angustiante. En especial cuando la experiencia personal familiar del docente ha sido más solvente en anteriores etapas de la vida y el presente no anticipa un futuro con esperanza de cambio positivo.

Los núcleos de bienestar – malestar están implicados en una red de interdependencia mutua que se teje, entre diferentes agentes involucrados, en el entramado de la práctica docente atravesada por el espacio áulico, el institucional y las condiciones socio-históricas que la producen. En el registro interno del sujeto docente hay una lectura del “deber-ser” garante de la integridad de los alumnos que “desmiente” sus propias situaciones de riesgo y desvalimiento.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1994/2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Abric, J. C. (2003) "La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales". En J. C, Abric (Ed.) *Méthodes d' étude des Représentations Sociales*. París: Eres, pp. 59-80.
- Arbesú, M. I. y Piña, J. M. (2009) Representaciones sociales sobre el trabajo docente en profesores de educación superior. *Observar*, nº3, pp. 42-54.
- Balduzzi, M. M. y Gomez Arn, J. N. (2012) Representaciones sociales de los profesores sobre la practica docente. Interrogantes y decisiones en el inicio del proceso de investigación. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Barischetti, M. y Salazar, D. (2010) Práctica docente Representaciones sociales de alumnos en formación docente. Informe final. Proyectos bienales 2007-2009. Secretaria de ciencia, técnica y posgrado. Universidad Nacional de Cuyo-Argentina.
- Barco, S. (1996) "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica". En A. Camilloni et.al., "Corrientes didácticas contemporáneas". Buenos Aires: Paidós.
- Becerra, S. (2005): "El clima educativo en establecimientos que han desarrollado esfuerzos de innovación, en el marco de la reforma educativa chilena". XVIII Encuentro de Investigadores en Educación. CPEIP. Santiago de Chile.
- De Pablos, J. y González Pérez, A. (2012) "El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza". *Revista Fuentes*, 12, pp. 69-92.
- De Rosa, A.S. (1988) Sur l'usage des associations libres pour l'étude des représentations sociales de la maladie mentale. *Connexions*. 51, vol.I, 27-50.
- Degenne, A. y Vergès, P. (1973), [Introduction à l'analyse de similitude \[archive\]](#), *Revue française de sociologie*, 14(4): 471-512.
- Esteve, J. (1994) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Ed.
- Feldman, D (1995): "Teorías personales, repertorios sociales". *Revista del I.I.C.E N°4*, Buenos Aires. Miño y Davila editores.
- Guirado, A., M., Mazzitelli, C. A. y Olivera, A. C. (2013) "Representaciones sociales y práctica docente: una experiencia con profesores de Física y Química". *Revista de Orientación Educativa* V27 N°51, pp 87-105,
- Jodelet, D. (1986) "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En S. Moscovici, (Comp.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, España: Paidós, pp. 469-494.

- Jodelet, D. (2005) "Experiencia e representacoes sociais". En M.S.S. Menin y A. M. (Orgs) *Experiência e representação social: questões teó-ricas e metodológicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Jodelet, D. (2007) Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. En L. Pardal et al. (Org.). *Educação e trabalho: re-presentações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 11-26.
- Kaplan, C. (1997) *La inteligencia escolarizada*. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica Buenos Aires: Miño y Dávila
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1).
- Larrañaga, M. Valencia, J. & Vergés, P. (2007) "Representaciones sociales y desempleo". En T. Rodríguez Salazar & M. L. García Curiel (Coords). *Representaciones sociales: teoría e investigación*. México: UDG, pp 311-328.
- Madeira, M. C. (2001) Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. En A. Paredes (Org.). *Representações sociais: teoria e prática*. João Pessoa: UFPB, p. 411-440.
- Marcello, C y Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Martínez, A. (2000). "Malestar docente y profesionalización en América Latina". *Revista española de educación comparada*, 6, pp 87-112.
- Mazzitelli, C. A. (2007) Identificando las representaciones sociales de docentes sobre las ciencias naturales (Ponencia). IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Rio Negro. Argentina.
- Mazzitelli, C. A., Aparicio, M. (2008a) Las actitudes asociadas a las representaciones sociales de docentes sobre las Ciencias Naturales" (Ponencia) 8vas Jornadas de Humanidades. Catamarca-Argentina.
- Mazzitelli, C. A., Aguilar, S., Aparicio, M. (2008b) "Análisis de las representaciones sociales de docentes sobre la Física y su relación con el aprendizaje (Ponencia). Noveno Simposio de Investigación en Educación en Física. Rosario-Argentina.
- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S; Guirado, A. M. y Olivera, A. (2009a) Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Revista Educación, Lectura y Sociedad*, 6 (6), pp. 265-290.
- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S; Guirado, A. M. y Olivera, A. (2009b) El lugar de la didáctica en las representaciones sociales de los docentes de Ciencias. En *Memorias del III Congreso Internacional de Educación*, Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S; Olivera, A. y Guirado, A. M (2009c) Estudios de las representaciones sociales de docentes en el ámbito de las Ciencias Naturales. VI Jornadas Internacionales y III Jornadas Nacionales de Representaciones Sociales: Perspectivas en Representaciones Sociales: Diálogos y Debates. Buenos Aires- Argentina.

- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, Guirado, A. M; S; Olivera, A.; Ruarte, P.; Chacoma, M. (2010a) Representaciones sociales sobre docencia y aprendizaje en las ciencias Jornadas de Ciencia, Técnica y Creación. San Juan- Argentina
- Mazzitelli, C. A.; Aguilar, S; Guirado, A. M. y Olivera, A. (2010b) Estudio de las representaciones acerca de la docencia en alumnos de profesorado. Implicancias para su futuro desempeño docente. II Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia: El acompañamiento a los docentes noveles: prácticas y concepciones. Buenos Aires: Argentina.
- Mazzitelli, C. (2012a). Aportes para el mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias desde la formación docente inicial. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 12 (3), 1-18. Disponible en [http://revista.inie.ucr.ac. cr/](http://revista.inie.ucr.ac.cr/)
- Mazzitelli, C. A. (2012b) Formación docente inicial e inserción profesional: análisis de las representaciones de futuros profesores de Ciencias. III Congreso Internacional sobre Profesores Principiantes e Inserción Profesional en la Docencia. Santiago-Chile.
- Mazzitelli, C. A. (2012c) Indagando sobre las representaciones de futuros docentes de Física y de Química VIII Jornadas Institucionales de Investigación y II Jornadas Regionales de Investigación: La investigación educativa en Cuyo. Reflexiones sobre su impacto
- Mazzitelli, C. A. (2012d) Representaciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias durante la formación docente inicial. Revista Profesorado, 16 (3), 1-15. Disponible en <http://www.ugr.es/local/ recfpro/ rev163COL10.pdf>.
- Medina Rivilla; A., De la Herrán Gascón, A. & Sánchez Romero, C. (2011). Formación pedagógica y práctica del profesorado. Madrid, España: Centro de estudios Ramón Areces.
- Perrenoud, P. (1999) *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed
- Pereira de Sá, C. (1996a) *Núcleo central de las representaciones sociales*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira de Sá, C. (1996b) "The central nucleus approach to social representations". (Artículo inédito). Río de Janeiro: Universidad del estado de Rio de Janeiro.
- Prado de Sousa. C. (2007) "Análise do trabalho docente em uma perspectiva psicossocial: o papel das representacoes sociais". Documento de trabajo. Sao Paulo: CIERS-edu- Fundación Carlos Chagas.
- Román, M. (2003). "[¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?](#)". *Persona y Sociedad*, 17 (1), pp. 113-128.
- Seidmann, S., Thomé, S., Di Iorio, J., & Azzollini, S. (2008). Representaciones sociales del trabajo docente. Una investigación transnacional.
- Seidmann, Susana, (2009) "Las representaciones docentes: el lugar de la idealización y de la experiencia, la vocación y la profesionalización. El desafío de la formación. En C. Prado de Sousa, L. A. Pardal y L. P. S. Villas Boas Representacoes sociais sobre trabalho docente. Aveiro: Portugal.

- Schwartz, G. (1995) La formación docente. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Schwartz, G, Solari, A., Di Capua, A., Lladser, C, Jure, I. y Meloni, H. (1998) Formación, capacitación y representaciones docentes. Encuentro Provincial de Formación Docente. San Luis. Universidad Nacional de San Luis. Argentina
- UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay”. Santiago de Chile: UNESCO-OREALC.
- Vergés, P. (1992) “L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation”. *Bulletin de psychologie*. N° spécial: *nouvelles voies en psychologie sociale*, N° 405, pp 203-209.
- Yin, H.-B. y Lee, J. C.-K. (2012). “Be passionate, but be rationale as well: Emotional rules for Chinese teacher's work”. *Teaching and Teacher Education*, 28, pp. 56-65.

ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y ENSAYO

Re-creando el modo de lazo social en tiempos de pandemia. Relato de experiencia del equipo #aquiestoy

Por **Revista Trazos** - 27 agosto, 2020

Por Anahí Gammoni – Marisol Mladjan – María del Carmen Gutiérrez – Melina Elena Corbalán – Agustín Ezequiel Argibay – Romina Goldin – Florencia Varas – Maximiliano Olivera – Antonella Scarpa – Matías Alagastín – Constanza Tévez Martínez – María Cristina Acosta (integrantes del equipo #aquiestoy)

Facultad de Ciencias de la Salud UCSE – aguargibay7@gmail.com

"Me desperté y el mundo era otro".

La oportunidad de escribir hoy se manifiesta como un modo de defensa ante un afuera que hace tiempo se torna amenazante en nuestra cotidianidad. Nuestros modos de vinculación han cambiado: el mundo es otro y la única certeza que ofrece es la incertidumbre. Esta se volvió una constante y pasamos a desconocer el mañana, un mañana donde suceden hechos que de una u otra manera nos afectan directa o indirectamente ¿Cómo nos posicionamos frente a un escenario que fue irrumpido por un virus? ¿Quiénes seremos después de esto?

Si bien son grandes los cambios que se han producido en estos meses, es importante remarcar que la salud mental se vio desplazada ante las noticias del avance de una pandemia que atraviesa el mundo entero, poniendo de manifiesto lo efímero de nuestra existencia. Recordándonos también que lo efímero no es solo una cualidad sino un intento de darle nombre a lo inefable de la vida.

¿Cómo sostener las prácticas Psi ante la inminente urgencia de encontrar alternativas médicas que frenen el avance del COVID-19? En este contexto, quienes veníamos trabajando con la subjetividad de la época, también nos vimos obligados a pensar cómo acompañar y sostener el vínculo con el otro, aun estando puertas adentro.

El presente artículo se basa en las experiencias vividas durante el tiempo de aislamiento social, preventivo y obligatorio por el equipo #AquiEstoy, de la Licenciatura en Psicología

de la Universidad Católica de Santiago del Estero. Para quienes estén del otro lado y aún no nos conocen, somos un equipo de profesionales de la salud mental y estudiantes avanzados de psicología que hace más de un año trabajan para dar respuesta a diferentes hechos y acontecimientos de malestar. El mismo se enmarca en el eje de responsabilidad social universitaria, espacio que conlleva la articulación de la extensión y la proyección social solidaria, como política universitaria.

Desde entonces, el abordaje sostenido por #AquiEstoy ha incluido diferentes actividades en instituciones educativas, desde la promoción de salud mental, prevención de diversas problemáticas y posvención en casos de suicidio adolescente. Además de ello, se llevan a cabo guardias virtuales, mediante la comunicación por redes sociales como Facebook e Instagram. El equipo decide incluir en sus prácticas publicaciones/posteos diarios para la sensibilización y promoción de la salud, como así también ofrecer el espacio de consultas mediante mensajes privados con el propósito de brindar contención y arbitrar los medios para que, en caso de ser necesario, se pueda acceder a una consulta/tratamiento psicológico. La utilización de las redes sociales, en principio tuvo como propósito llegar a muchas personas, sin haber previsto, que en algún momento fuera el único medio posible de encuentro- contacto con otros.

Nos lanzamos entonces a la iniciativa de crear y construir. Resolvimos utilizar las redes sociales como un medio de intervención para lanzar publicaciones afines al malestar que atravesaba a la comunidad. Propusimos, de este modo, un espacio para abordar la salud mental en tiempos de pandemia. Fue imperativo hacernos presentes en la virtualidad y acompañar en esta situación de urgencia subjetiva. Las publicaciones que difundimos se volvieron disparadores para que quienes necesitaran, pudieran contactarnos. Habíamos comenzado a hacer lazo.

De este modo abordamos una diversidad de problemáticas destacando como motivos de consulta la ideación suicida, problemáticas intrafamiliares, violencia de género, bullying, depresión, entre otras. Siendo necesario entonces, reposicionarnos como equipo ante el incremento de la demanda recibida.

Resulta menester destacar que inclusive quienes trabajamos en salud mental nos vimos atravesados, como cualquier otro ser humano, frente a lo inesperado. Aclaración necesaria frente a un imaginario que sostiene que los profesionales Psi no pueden verse afectados ante estas circunstancias.

En el medio de este quehacer, desde #AquiEstoy nos topamos con el desafío de generar nuevos encuentros con el otro, hoy desde lo virtual como única posibilidad. Paradoja, si de posibilidades hablamos, cuando siendo un medio de comunicación, no podrá nunca

suplir el encuentro real entre cuerpos, presencia necesaria desde etapas tempranas. En este sentido, lo que antes se presentaba como un puente en nuestra práctica, ahora resultaba hasta un enemigo para quienes sienten que las pantallas deshilvanan el deseo de encuentro con el otro. Sin embargo, el deseo de hacer lazo no se diluyó. Cuando lo que se pone en juego radica en la solidez de lo conocido hasta entonces, trastocando certezas e instalando temores, es menester celebrar las posibilidades actuales de comunicación donde la presencia cambia sus formas, pero no sus finalidades; ésta es y será imprescindible.

La nueva modalidad de trabajo que tuvimos que adoptar y adaptar resultó un gran desafío. Los encuentros y des-encuentros también se sucedieron a nivel de la dinámica grupal; haciéndose manifiestas sensaciones tales como incertidumbre, desmotivación, desgano y temor. Se destaca, en este punto, la importancia del trabajo en equipo que resultó un andamio para todos los miembros. En este sentido, la contención, la escucha y el acompañamiento, presentes en nuestras intervenciones hacia afuera, se reforzaron también hacia el interior del equipo.

Infinidades de perspectivas surgían al pasar los días, donde se transmitía la necesidad de reinención, de distancia física pero no social, como así también de imperativos tales como "cuida tu salud mental". Sin embargo, desde nuestro lugar surgía una inquietud: ¿cómo se acciona ante lo que irrumpe tan abruptamente?; acompañada de una cuestión ética: ¿qué prácticas son posibles de sostener? Pregunta que no dejaba de hacer mella en cada uno de los miembros y que sólo el estar transitando la experiencia nos permite mirar con otra lente y esbozar respuestas.

Ante este nuevo escenario, nos enfrentamos con la compleja tarea de continuar pensando y trabajando con respecto al malestar subjetivo de aquellos que se encontraron en situaciones que los hacían más vulnerables, sumado esto a las vicisitudes que cada miembro del equipo pudo haber atravesado. No obstante, algo que siempre estuvo y está presente es continuar re-creando pequeños lugares que posibiliten hacer lazo, no dejar de crear un "entre" un entre-nos que aloje (aunque desde lo virtual) al otro y que lo habilite a expresar sus sentires. Fue fundamental entonces, sostener el lazo entre los miembros del equipo, y crear virtualmente formas, aunque sean mínimas, para llegar a los otros con este mensaje.

Como profesionales promotores de salud mental consideramos que en este contexto ha sido y continúa siendo importante la construcción de andamios, como así también contar con un soporte que permita reinventar nuestras prácticas. Resulta preciso entonces, no dejar de lado la perspectiva ética y el respeto por la subjetividad que nos convoca a una revisión, reflexión y evaluación constante de nuestras acciones para lograr intervenciones

posibles/eficaces en un escenario que sufre cambios permanentemente. Dar alojamiento incluso desde lo remoto es una posibilidad que sostenemos, porque aún puertas adentro (al resguardo de un contagio por COVID-19), el sufrimiento psíquico se manifiesta.

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



Habitar después de la cuarentena

Por **Revista Trazos** - 27 agosto, 2020

Por Alejandro Auat

**Facultad de Humanidades, Ciencias sociales y de la Salud, UNSE –
buhoster@gmail.com**

La pandemia-cuarentena nos metió de lleno en experiencias aún no elaboradas del todo. La experiencia del encierro inicial generó sensaciones diversas, entre las que se destaca quizás la recuperación de la naturaleza: las calles vacías y la detención de los movimientos urbanos dejó espacio para un trinar de pájaros que no habíamos escuchado así antes, entre otros fenómenos. En realidad, todos los sonidos fueron más fuertes y significativos en el silencio.

También, las persianas bajas de los comercios, más allá del drama de quienes viven de ellos, puso al descubierto la superfluidad de nuestros consumos. Podemos seguir viviendo sin la ansiedad de la compra.

La otra experiencia fuerte, y que aún perdura, es la de la claridad con la que se desvelan las actitudes egoístas o solidarias, temerosas o confiadas, negacionistas o responsables. De ciudadanos y de gobiernos.

Todas las relaciones están conmovidas.

Nos pesa no tocar a los seres queridos. Ni besos ni abrazos ni apretones de manos. La corporeidad limitada o prohibida cuesta y duele.

El aislamiento social preventivo y obligatorio es sobre todo un distanciamiento. Seguimos relacionados pero poniendo un espacio entre nosotros. La proxemia ha sido modificada.

Aunque también estamos extrañamente cerca de amigos o familiares que, en Bogotá, Madrid, Talavera o Larrabetxu, experimentan exactamente lo mismo que nosotros: inesperada forma de la globalización.

¿Cómo seguiremos viviendo después de estas experiencias? ¿Cómo habitaremos nuestros mundos? ¿Cómo serán nuestras relaciones? ¿Se modificará nuestra percepción del espacio, físico y social?

Casi en simultáneo, diversos colectivos se plantean pensar la situación. Y producen textos interesantes. Los leemos a todos, algunos dicen más, la mayoría reafirma convicciones previas. Escribir sensaciones, imaginar futuros. ¿Servirá para algo? ¿Sacaremos algo en limpio de esta objetivación de las experiencias en "cuarentena"?

Quizás que no haya reflexión importante que se pueda hacer sin arraigarla en experiencias. Y las experiencias no están ahí, dadas. Hay que ponerle palabras, narrarlas, encontrarles o darles un hilo, una trama.

Y éste es el hilo: la experiencia del aislamiento es la del distanciamiento. ¿Cómo no pensar en el espacio al experimentar el distanciamiento? ¿Cómo no pensar que el espacio físico y corporal que interponemos con los otros no pasará sin dejar consecuencias en nuestra alma (psique, personalidad, vida, self, etc.)?

Distanciamiento es distancia producida ex profeso. No es una distancia "natural", como si ya estuviera dada. Es la distancia que establecemos con nuestras convenciones. Y el distanciamiento choca precisamente con nuestros hábitos culturales: siempre me llamó la atención la forma en que los anglosajones ponen distancia entre ellos, no se tocan; por el contrario, a nosotros, "latinos" en general, nos resultó siempre más fácil incluir el tacto en los modos de relación: es habitual una palmada, un abrazo, un beso, además del formal estrecharse de las manos. Todo eso cambiará. Y seguramente cambiará nuestra percepción del otro.

El sentido de la distancia es la vista, mientras que la proximidad privilegia el oído, el tacto, el olfato, el gusto. Algunos, filósofos como Dussel, hicieron sus distinciones más importantes a partir del sentido que privilegia una forma de pensar u otra. Así, los indoeuropeos –según Dussel[1], con los griegos como paradigma– habrían asentado su percepción del mundo en el sentido de la vista y la contemplación, *theorein*, quizás porque la belleza del mediterráneo desde la península helénica se ofrecía gratuitamente a los ojos de sus habitantes; a diferencia de los desiertos de la península arábiga, en la que los pueblos semitas tenían que cerrar los ojos por las tormentas de arena y donde además no había nada para ver, y por el contrario, aguzar el oído para reconocer la voz de un otro podía ser la diferencia entre salvarse o perderse.

Alguna vez tomé esta diferencia para aventurar alguna hipótesis esquemática sobre la diferencia entre la poesía folklórica santiagueña y la de otras provincias del NOA. Nuestro paisaje es achaparrado, marrón, sin relieves que se destaquen –como el desierto–, por lo que el alma se ve impulsada a buscar la belleza en el interior de uno mismo o en la voz del otro, y por eso nuestras zambas y chacareras no le cantan al paisaje (como en

Catamarca, Tucumán, Salta o Jujuy), sino que “añora” un pago, un hogar, hecho de manos que hacen pan o de amigos que invitan a entrar “sin golpear”.

El esquematismo de esta hipótesis aventurada resulta matizado por la observación de Canal Feijóo sobre nuestro paisaje y el uso del sentido de la vista: dice el polígrafo santiagueño que, a diferencia de la pampa o la montaña que requieren de la toma de distancia para verlas mejor, el monte santiagueño pide inmersión, meternos en él, porque es un paisaje de detalles[2]. Se trata de otro uso de la vista, no de otro sentido. Como si la contemplación que pudiera surgir de allí no pudiera ser más que comprometida.

Lo cierto es que la estructuración de nuestro espacio está íntimamente imbricada con nuestros sentidos. A los que tenemos muy poco en cuenta cuando reflexionamos, como si el pensamiento fuera indiferente a ellos. Separado. Sin espacio y sin sentidos que incidan en él. Herencia cartesiana de la Modernidad occidental.

Lo del pensamiento separado fue una tesis sostenida largamente en la tradición de la hermenéutica aristotélica de los musulmanes medievales, a partir de las ambigüedades del propio Aristóteles –que en esto no terminaba de separarse de su maestro Platón– y de las interpretaciones neoplatónicas de los primeros siglos de nuestra era, en Alejandría y en Harrân. Y la cuestión siempre pasó por opciones acerca del estatuto del cuerpo y su papel en el compuesto humano. De allí que recuperar el rol de los sentidos en el conocimiento intelectual, en el pensamiento racional, suponga una toma de posición ontológico-antropológica sobre el cuerpo humano, pero también sobre la estructuración del espacio que se opera a partir de la corpo-sensorialidad. Hay aquí una punta fecunda para replantear la cuestión de la universalidad situada, que estoy afilando por cierto.

La modernidad eurocéntrica también empobreció nuestra forma de entender al cuerpo y los sentidos. Desde la res extensa de Descartes nos acostumbramos a pensarlo como una máquina, y ya desde antes quizás redujimos los sentidos a sólo cinco: vista, oído, tacto, gusto y olfato. Hace unos años, el filósofo vasco Xavier Zubiri nos recordaba que al menos hay que reconocer once. En el primer volumen de su *Inteligencia Sentiente*[3], Zubiri entiende como una sola facultad las potencias del sentir y del inteligir. Según él, la aprehensión primordial de realidad (antes que la intelección de las cosas) nos instala precisamente en la realidad con modos específicamente humanos, pero además modalizados por alguno de los once sentidos que describe, y por ello, modos arraigados en la animalidad –el hombre no es sólo lo que lo diferencia del animal, sino también lo que comparte con él, solía repetir–. Esa modalización es tanto una limitación como una posibilidad. A cada uno de esos sentidos les corresponde un modo de la inteligencia.

Esos sentidos y modos de presentación de la realidad (cómo queda la realidad en el sentido) serían

- La vista, que aprehende la cosa real como algo que está "delante", ante mí, según su propia configuración, su eidos, su imagen o figura.
- El oído, en el que el sonido nos remite a la cosa sonora: esta "remisión" es lo que Zubiri llama "noticia", es la presentación notificante de la realidad en el oído.
- El olfato, en el que la realidad se nos presenta aprehendida como rastro, el olfato es el sentido del rastreo.
- El gusto, en el que la cosa está presente como realidad poseída, "de-gustada", es la realidad como fruable.
- El tacto (contacto y presión), en el que la cosa está presente pero sin eidos ni gusto: es la nuda presentación de la realidad.
- La kinestesia, en la que tengo la realidad como algo "en hacia", es un modo de presentación direccional.
- También están el calor y el frío que constituyen la presentación primaria de la realidad como temperante.
- El dolor y el placer que sienten la realidad como afectante.
- Y la sensibilidad laberíntica y vestibular nos presentan la realidad como posición, la realidad como algo centrado.
- Finalmente, la cenestesia es un sentir gracias al cual el hombre está en sí mismo, y es el modo de la intimidad.

Respecto de estos modos sensibles de aprehensión de la realidad, Zubiri distingue modos de intelección y de inteligibilidad: videncia, auscultación, fruición, tanteo, rastreo, tensión dinámica, atemperamiento y afeccionamiento, orientación, intimación. ¡Cuánto desperdicio al reducir las posibilidades para entender nuestra apertura a lo real al pensamiento separado del cuerpo! ¡Cuánto prejuicio helenocéntrico al reducir los sentidos vinculados al saber solamente a la vista!

El planteo zubiriano de la inteligencia sentiente en toda su riqueza me lleva a leer de otra manera muchos textos orientales despreciados por las corrientes hegemónicas de la filosofía moderno-occidental, cuando en verdad, hasta el siglo XVIII el comercio de ideas con la India o China y, antes con Egipto, era asunto ordinario. Según la hipótesis de Martin Bernal[4], la desconexión con las altas culturas orientales y la invención del "milagro griego" como punto de partida absoluto de la filosofía europea fue un operativo político-intelectual destinado a legitimar la superioridad, el racismo y la expansión colonial europea.

Hoy los textos que recuperan o continúan estas antiguas tradiciones orientales circulan entre nosotros en ámbitos vinculados al esoterismo, la autoayuda o a las técnicas de meditación o yoga, aunque desvinculados de su trasfondo cosmovisional, que aparece como no necesario en algunos casos, o en otros se presenta en un eclecticismo poco riguroso para las positivistas mentes occidentales. Pero se los puede leer de otra manera si abrimos nuestro horizonte mental más allá de las miopías moderno-eurocéntricas con la ayuda de los pensadores periféricos y heterodoxos nombrados antes.

Más aún, si hacemos converger los desarrollos occidentales de la microfísica que nos enseñó a entender a la realidad como energía.

¿Qué otra cosa son los chakras si no nudos energéticos de un sistema unitario y abierto, que regulan funciones y acciones desde su ubicación en distintos plexos neuro-musculares, glandulares y orgánicos? Que además estructuran nuestra experiencia corpóreo-anímica en distintos planos y proyecciones, de manera que –si nos atenemos a esta forma de entender nuestro cuerpo– habría que revisar lo que decíamos de cómo el aislamiento afecta nuestra relación con los demás. Pues –insisto, si aceptamos esta explicación que tiene desarrollos milenarios y múltiples–, no es sólo nuestro cuerpo físico (vinculado al chackra raíz, rojo, de la tierra) el que resulta afectado, sino también "otros cuerpos", o mejor otras experiencias corpóreas vinculadas a otros chakras en tanto diversas condensaciones de energía, resultarían afectados por el distanciamiento social de la cuarentena. Lo que tendríamos que indagar es por los modos de esas afectaciones, que no se reducen a la falta de un abrazo o de un apretón de manos, sino fundamentalmente a la distinta circulación de energía entre nosotros y a la distinta configuración de los espacios interpersonales.

También otras formaciones discursivas que abonan el surgimiento de una nueva episteme en torno al modelo de la comunicación y la información, vienen en nuestra ayuda para pensar el futuro de nuestros modos de habitar. En los exhaustivos análisis de Pablo Manolo Rodríguez[5] encontramos numerosas pistas para repensar el hábitat post-cuarentena. Por lo pronto, se destacan: la psicología sistémica, la proxémica, la kinésica

y el interaccionismo simbólico como enfoques que, desde la psicología, la antropología, la fonología y la sociología, vienen a ampliar nuestra mirada respecto de las complejidades de una comunicación en espacios re-estructurados en función de (evitar) un virus.

Pues no nos comunicamos solamente con palabras. También están los gestos, las distancias y las cercanías, las aproximaciones y los alejamientos, los símbolos y las estructuras relacionales, la interacción en lo cotidiano como teatro. ¿Qué de todo eso se modificará? ¿Cuánto? ¿Qué pasará con el rostro y los mínimos movimientos musculares de su gestualidad, ahora oculto tras un barbijo? ¿Interpretaremos de igual manera las miradas, abstraídas del marco total de un rostro? ¿Qué dimensiones tendrán nuestros teatros de interacción? ¿Cómo se reconfigurarán por la comunicación digital?

[1] Cf. DUSSEL Enrique, *El humanismo helénico*, EUDEBA, Buenos Aires 1975. DUSSEL Enrique, *El humanismo semita*, EUDEBA, Buenos Aires 1969.

[2] Cf. CANAL FEIJOO Bernardo, *Nivel de historia y otras proposiciones. Ñan N° 2*, Santiago del estero 1934.

[3] ZUBIRI Xavier, *Inteligencia Sentiente*, vol. 1: "Inteligencia y Realidad", Alianza editorial, Madrid 1980.

[4] BERNAL Martin, *Black Athena: The Afroasiatic Roots of Classical Civilization*, vol. 1: "The Fabrication of Ancient Greece 1785-1985", Rutgers University Press, New Jersey 1987.

[5] RODRIGUEZ Pablo Manolo, *Las palabras en las cosas. Saber, poder y subjetivación entre algoritmos y biomoléculas*, ed. Cactus, Buenos Aires 2019.

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



La crianza en momento de pandemia

Por **Revista Trazos** - 27 agosto, 2020

Por María Victoria Righetti

Facultad de Ciencias de la Salud – UCSE – vico_righetti@hotmail.com

En referencia a términos médicos y físicos, se ha instaurado a nivel social que existe una población que resulta menos afectada por el COVID-19: nuestros niños. Muchos de ellos, a excepción de quienes tienen enfermedades de base, presentan síntomas leves o, incluso, son asintomáticos. Por eso, se ha difuminado en nuestra sociedad la idea de que la primera infancia no forma parte de la población en riesgo. Pero, sí llevamos ésta conversación al plano psicológico, me atrevo a decir que su salud mental está en riesgo. ¿Cuántas horas pasa encendido el televisor con el noticiero? ¿Cuántas veces se repiten las palabras “peligro”, “muerte”, “emergencia”? ¿Cuántas veces no les respondemos de forma clara, sencilla y sincera? ¿Qué adjetivos usamos cuando nos referimos a ésta enfermedad? O, incluso... ¿Cuántas veces hemos usado al virus para rogar que realice una conducta o que deje de hacerla?

Los seres humanos tenemos un núcleo clave en nuestro sistema nervioso: la amígdala. Con apenas el tamaño de una almendra, es nuestro centinela emocional y es fundamental para la supervivencia. De esta forma, se encarga de escanear el ambiente en el que nos encontramos y, detecta y envía señales al cuerpo. Cuando nuestro sistema de alarma se activa, nos paralizamos, para luego poder determinar si frente a esta amenaza podemos luchar o huir. Sin embargo, también existen situaciones en las que no podemos defendernos ni escapar, en las que nuestro sistema nervioso colapsa: es ahí cuando nos rendimos. En ese instante, se genera el trauma. No existen eventos traumáticos universales, sino que depende de la percepción que tiene cada individuo, de su capacidad para defenderse o huir, de los marcos de referencia que utiliza cada persona para entender y manejarse en el mundo. Y, se preguntarán, ¿qué tiene que ver esto con el COVID-19 y los niños?

El cerebro del niño se encuentra en construcción, de hecho, su desarrollo termina después de los 20 años. Los niños, al tener un sistema nervioso inmaduro, se vuelven más vulnerables a sufrir traumas. Si los comparamos con los adultos, los niños son más reactivos debido a que su cerebro reptiliano responde al menor indicio de una amenaza. Al mismo tiempo, tienen una capacidad menor de defenderse. Su sistema nervioso es

muy sensible y, es por eso que se asustan, se desregulan, lloran y se sienten amenazados con más facilidad. Cuando los niños escuchan lo que está pasando, ya sea a través de lo que decimos, lo que transmiten en la televisión o incluso en el lenguaje no verbal de los adultos que lo rodean, activan su sistema de alarma: no tienen la capacidad de entender que están protegidos y que sus cuidadores desarrollan estrategias que los mantienen a salvo.

El confinamiento puede volverse difícil de transitar, tanto para adultos como para niños. Como cuidadores, para ayudar a los niños a que esta situación no se transforme en un trauma, podemos tener ciertas actitudes. Es nuestro deber acompañarlos, ser sus reguladores externos y ayudarlos a equilibrar su sistema nervioso y evitar que este colapse. Algunos puntos a tener en cuenta son:

- Tener cierto orden les brinda tranquilidad: el cerebro necesita una estructura y predictibilidad. Poder crear una nueva rutina, aun en esta cuarentena, es de gran ayuda su sistema nervioso y regulación emocional.
- Quienes optamos por llevar a cabo una crianza respetuosa, lo hacemos en pos del respeto de los derechos de los niños, proponiéndonos utilizar el amor en lugar del miedo, castigo o manipulación, así como, entender y respetar los procesos de su maduración. Es por eso que no debemos utilizar el virus para amenazar a los niños: decirle "si no te lavas las manos va a venir el virus", definitivamente, no está bien.
- Nuestras palabras tienen un gran peso, por eso, debemos tener sumo cuidado con el lenguaje que utilizamos al momento de hablar sobre el virus o, incluso, cuando les explicamos a ellos mismos. Si decimos que es un virus malo, peligroso, sólo vamos a conseguir asustarlos más de lo que seguramente ya están, y de nuevo la amígdala comienza a actuar: el virus es una amenaza, mi cuidador me lo está diciendo. Siempre debemos responder sus preguntas, con sinceridad, de manera sencilla y clara: "hay un virus, tiene cierta sintomatología"; "podemos cuidarnos de esta forma", etc. Evitemos los adjetivos calificativos.
- Debemos transmitir seguridad y, que mejor forma que decírselo. "Estás seguro, yo te estoy cuidando", "vamos a pasar esto juntos". Saber esto, disminuye la señal de alerta y tranquiliza a su sistema nervioso, debido a que hay un adulto que se está haciendo cargo.
- Los adultos, procesamos la información a través del lenguaje verbal, en cambio los niños piensan a través de imágenes, sobre todo los menores de tres años. Por eso, muchas veces utilizan el juego repetitivo, dibujos o, historias que piden leer infinitas veces sirve como un mecanismo saludable que ayuda a procesar la información que su entorno les brinda.
- El cuerpo calloso se encarga de conectar los hemisferios cerebrales y permite que el adulto sea capaz de conectar sus sensaciones internas con las palabras. En los niños, más aún cuando tienen menos de siete años, recién se está desarrollando y, por eso, no poseen esta capacidad. Sin embargo, nosotros podemos ayudarlos a establecer esta conexión, a través de la descripción de la situación, de su expresión no verbal, de la validación de las emociones: le ponemos palabras a la experiencia y esto, disminuye las señales de alerta. Los niños no suelen decirnos "extraño a mis compañeros del jardín/escuela", "no entiendo lo qué pasa" "tengo algunas dificultades para adaptarme a este nuevo ritmo de vida", sino que lo manifiestan en sus actitudes, quizás muy apegados a su cuidador, su base de seguridad, o quizás tirado en el suelo haciendo un berrinche.
- Cuando los niños son más pequeños y todavía están atravesando sus primeros procesos madurativos (destete, control de esfínteres, etc.), no es recomendable que transiten más de un cambio a la vez, dando a cada uno el tiempo necesario para la adaptación.

Vivamos la cuarentena a nuestro propio ritmo: cada familia en particular, cada niño es único. Revisemos como estamos nosotros, nuestro bienestar, porque eso afecta nuestro comportamiento como padres o cuidadores y este comportamiento, al mismo tiempo, enseña a nuestros niños. Nuestra calma, va a provocar calma en ellos. La vida va a ser diferente, estamos frente a una nueva normalidad. Los niños comprenden y entienden a su manera y a su medida. Estar cerca, estar presentes, salir del modo automático y conectarnos nos permite ver esta situación de una forma diferente. ¿Estás encerrado o es una oportunidad? Muchas veces, cuando estamos invadidos por estas emociones, como el enojo o tristeza, nuestro cerebro se enfoca en lo que está saliendo mal, lo que no nos gusta o no queremos que suceda. Romper este patrón, tranquilizarnos y poder dirigir la atención de manera consciente nos va abrir camino a ver lo que acontece como una oportunidad para estar más cerca de nuestros hijos y compartir más tiempo con la familia.

Bibliografía:

González, C. (2003). Bésame mucho. Madrid: Ediciones temas de hoy.

Siegel, D. y Payne Bryson T. (2012). El cerebro del niño. Baixada de Sant Miquel: Alba editorial.

Siegel, D. y Payne Bryson T. (2015). Disciplina sin lágrimas. Barcelona: ediciones B.

Jové Montanyola, R. M. (2009). La crianza feliz. Madrid: la esfera de los libros.

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



Pandemia, procesos sociales y sus efectos en la subjetividad

Por **Revista Trazos** - 27 agosto, 2020

Por Clarisa Neme

**Servicio de Orientación Institucional Instituto Santo Tomás de Aquino –
Secretaría de Derechos Humanos – clarineme29@gmail.com**

Las siguientes líneas surgieron de una reflexión y análisis del contexto actual que hoy se atraviesa desde una mirada dialéctica y en la que confluyen componentes sociales, intersubjetivos, políticos, económicos y sanitarios.

El análisis crítico de la cotidianidad que el lector verá plasmado en las siguientes líneas se sustenta desde los aportes de la psicología social de Enrique Pichón Rivière.

Sin duda muchos fueron los aportes que grandes escritores y teóricos a lo largo de la historia convocaron a repensar la realidad. Es por ello que la lectura crítica conduce a continuar leyendo y analizando el contexto y renovando la concepción de sujeto y de mundo.

En esta oportunidad se remitirá a escritos de Julio Cortázar en su cuento "Las autopistas del sur" y del prefacio de Michel Foucault en su libro "Las palabras y las cosas".

Se partirá de un breve recorrido de los efectos subjetivos y sociales en el contexto de Santiago del Estero produjo la cuarentena. Seguidamente se efectuará la importancia de pertenecer a un grupo social que contenga y albergue en torno a una tarea específica y a un tiempo y espacio común situándose específicamente en la tarea docente. Esto implicará analizar los efectos sociales y subjetivos que la utilización de la virtualidad como herramienta de intercambio comunicacional y fuente de trabajo involucra. Esta nueva modalidad de intercambio comunicacional y de producción, durante el periodo del aislamiento social preventivo y obligatorio, produjo una ruptura en la cotidianidad. Si bien en nuestra sociedad ya estuvo implementada, no resultó familiar el contacto cotidiano con las redes sociales y el manejo de internet para actividades que exceden las comúnmente utilizadas para el entretenimiento.

Con la extensión de la cuarentena a nivel nacional y provincial, con el concomitante proceso de adaptación en los entornos familiares y laborales, resultó pertinente analizar

el contexto mundial que atraviesa la pandemia y el impacto de las clasificaciones en la subjetividad y entornos sociales.

Para finalizar se citará un texto de Borges en el cual problematiza la idea de clasificar en ciencias humanas y concluir con un interrogante de hasta qué punto es posible una clasificación universal.

Subjetividad y crisis sociales

El sistema capitalista conduce al desarrollo frenético de fuerzas productivas y al incremento creciente de productividad, competitividad y ganancia. Borra de ese modo la subjetividad y conduce al ser humano a la enajenación en su trabajo y de lo que él produce, dejando de ser sujeto y pasando a ser un objeto del mercado, un objeto cosificado, una mercancía entre otras mercancías. (Quiroga, Ana P., 2014)

Si en un orden social se incrementan las condiciones objetivas de productividad excesiva, de amenaza de exclusión entre otras cosas, se deteriora la trama de relaciones y por lo tanto la subjetividad.

Se producen efectos que se expresan a través de la melancolización, la pérdida de la autoestima, la desconfianza, la cosificación de sí y del otro, vivencias de vacío interno, soledad y pánico. Al mismo tiempo se incrementa la dificultad de sostener relaciones interpersonales libres de violencia y en algunos casos el rechazo de las diferencias.

Esto se observa claramente en estos momentos de pandemia en donde la crisis y la presión se hacen presente, sumado a la demanda de productividad que el sistema exige.

Por otra parte, el temor e incertidumbre por la salud psicofísica provocada por la crisis sanitaria conduce a una crisis subjetiva y social.

La ruptura de la cotidianidad, las exigencias domésticas, la modificación en los roles familiares, colapsa en el registro subjetivo y produce los siguientes efectos:

- El aislamiento obligatorio por cuestiones de salud comunitaria que irrumpe de forma abrupta en la cotidianidad .incrementa el temor al contagio.
- Dificultad de clarificar las necesidades: confusión entre necesidad- deseo y obligatoriedad.
- Fractura entre realidad y representación: dificultad de poder discernir claramente la situación actual, con el desgaste subjetivo que implica cuestionar la información abundante proveniente de los medios masivos de comunicación
- Pensamiento unilateral "todo o nada"
- Ausencia de una visión integradora.

Los mismos efectos se manifiestan en el ámbito grupal, reproduciéndose en las relaciones cotidianas.

El grupo es escenario de la experiencia social y a partir del encuentro se reproduce una tarea compartida y una articulación dialéctica con el otro, en el que se accede al conocimiento de uno mismo y del otro. Es una de presencia bicorporal.

En los procesos de crisis y de cambio, hay un momento contradictorio entre lo nuevo que se opone a lo previo. Todos tenemos un registro de necesidades y un conjunto de acciones destinadas a satisfacerlas. Cuando irrumpe en nuestra cotidianidad algo nuevo, un cambio súbito, pone en contradicción nuestro sistema de pasado presente y futuro, y ésta contradicción entre lo previo y lo nuevo. Es allí donde se produce un proceso de deseestructuración de lo previo y una acomodación en una estructuración nueva, lo cual provoca ansiedades, que se escenifican a través de:

- Vivencia de excitación
- Vivencia de intranquilidad
- Vivencia de displacer

El encuentro con el otro implica procesos de insight y elaboración, en los que el sujeto se integra, repara lo dañado, resignifica su historia reapropiándose de sí mismo, de sus necesidades y de su experiencia.

Y es allí donde se descubre una potencialidad creadora. En los encuentros con un grupo de sostén, el apoyo y contención entre los integrantes produce un efecto desalienante y creativo.

Apelar al encuentro con el otro, en este caso frente a una propuesta diferente a la que cotidianamente se conoce -frente a un espacio virtual- es un modo de poder enfrentar la crisis y afrontar momentos de tensión y estrés.

El encuentro con el otro permite reflexionar y hacer una pausa ante las exigencias del medio y poder localizar en ese espacio de escucha, un encuentro con uno mismo.

El acto creativo es necesario para poder romper con estructuras rígidas y alienantes. A través de la tarea se gestan en ellos nuevas formas de vinculación y pensamiento.

Para ello es necesario también depositar confianza en el otro y en uno mismo, y descubrir la potencialidad que el otro tiene para lograr la complementariedad. El sentimiento de pertenencia, pertinencia, el grado de confianza y de identificación con el compañero, producen efectos potenciadores de bienestar y sostén.

Es menester pues hacer una pausa en la tarea cotidiana para poder repensar y sentir el encuentro con el par, poder identificarse desde el deseo, y también para lograr el cuidado colectivo.

Una reflexión acerca de la pertenencia y pertinencia dentro de una grupalidad.

Desde la psicología social se realiza un análisis crítico de la vida cotidiana, el escenario en el cual los sujetos se relacionamos, producen, y sienten desde el espacio familiar en el que están insertos.

La pandemia que se está viviendo irrumpe la vida cotidiana. Un evento súbito y traumático irrumpió en la subjetividad y como tal rasgo característico de todo evento traumático surge una dificultad de simbolizar inmediatamente.

Lo súbito surge como algo difícil de procesar, y depende de cada subjetividad, de cada persona cómo se elabora la situación traumática. No existe una generalidad de cómo actuar ante tal o cual situación, cada sujeto tiene su tiempo lógico y su modo de responder ante la situación de crisis.

Lo alentador de cada situación de crisis es que no hay salud psíquica sin un componente social. Nuestra salud es la capacidad de adaptarnos creativamente ante situaciones críticas se sostiene en un grupo.

En su cuento "La Autopista del sur", Cortázar (1966) describe una situación irruptiva en la cotidianidad de varios conductores que se desplazaban en una autopista francesa.

Un atasco que en un principio parecía que iba a durar un par de minutos, se dilató y se extendió a varios días, meses, lo cual generó diversos tipos de ansiedades en este grupo de personas que en un principio se constituyó como una serie.

Una serialidad es un grupo de personas sin ningún tipo de identificación entre sí, sin actividad en común, sin ninguna mutua representación interna. Al surgir las necesidades básicas de alimentarse, de beber agua, de protegerse de las temperaturas climáticas que atravesaban, este grupo de automovilistas varados se reunió con un objetivo y una tarea en común. Es allí que se armó un grupo en el cual había **una tarea y objetivos** en común, y un **encuadre** específico.

Un encuadre es un conjunto de constantes de tiempo y espacio y funciones que constituyen la finalidad de toda tarea.

Cada persona del grupo era designada con roles específicos y se comenzó a circular la **palabra** y las acciones destinadas a un bien colectivo, un bien grupal: sobrevivir ante una situación de incertidumbre. Nadie entendía cuál era la causal del atasco, circulaban varias informaciones falsas y ciertas fantasías ligadas en algunos casos a situaciones paranoides o complot del gobierno, etc. Y así también diversas ansiedades que cada personaje caracterizaba. En algunos casos se mostraban sujetos que respondían de una manera **adaptativa y activa**: surgían los portavoces grupales, el líder, que oficiaba de coordinador y regulador de tareas dentro de grupo, como así también personajes que encarnaban un tipo de **adaptación pasiva**, aquellas personas que vivían dicha situación de una manera rígida y estereotipada, o manifestaban conductas regresivas.

El modo de resolución de la crisis de algunos personajes se evidenciaba a través de conductas regresivas. Tales conductas regresivas surgen en algunos casos como modos de retroceder a al vínculo primario, al espacio intrauterino en el cual el sujeto se siente protegido de toda indefensión.

La adaptación pasiva, se manifiesta a través de conductas rígidas, estereotipadas, que no producen un movimiento ligado a la creatividad. Estos modos rígidos de responder en algunos casos producen la dificultad de poder hacer lazo social, y de hacer circular el deseo.

El aislamiento obligatorio, que en este momento los sujetos están comprometidos a realizar, no debe confundirse con un encierro, con un ensimismamiento y dificultad de poder circular nuestro deseo.

El encierro en uno mismo se puede observar en conductas regresivas, por ejemplo en niños que vuelven a tener comportamientos infantiles, o en adultos bajo la dificultad de poder pensar y generar ideas creativas, u otros comportamientos que pueden generar una necesidad inconsciente de demandar atención ya sea por acción u omisión, entre otras conductas.

No obstante, el hecho de presentificar mecanismos regresivos no significa que se esté manifestando algún cuadro patológico. Simplemente es importante poder localizarlos y comprender que son modos de responder a un evento crítico y que en algunos casos resulta traumático.

Al poder detectarlo, dar cuenta del mismo, se podrá comprender lo que sucede para poder activar otros recursos creativos. Uno de ellos puede ser a modo de ejemplo resignificar algunas actividades que antes no se estaban realizando, flexibilizar modos de relacionarse con el saber y con el otro. Es importante, pues, no acallar el deseo y retomar ciertas conductas que antes del aislamiento social preventivo y obligatorio se venían realizando, actividades ligadas al deseo inherente de la subjetividad.

Durante este período de aislamiento, se observó comúnmente una dificultad en niños y adolescentes de conectarse con las actividades educativas en este contexto en el que la virtualidad es en la mayoría de los casos la principal herramienta de contacto.

El aprendizaje está siempre vinculado y en algunos casos condicionado por las emociones. Cuando hay un estancamiento en el aprendizaje, cuando hay un obstáculo epistemofílico, es importante poder tener una escucha atenta y singular en cada caso en particular, y ese es un gran desafío desde los roles y lugares en donde cada sujeto desempeña su saber-hacer.

Orden social y clasificaciones.

Foucault cita a Borges en un texto en el cual detalla la enciclopedia china, de una manera tal que describe la taxonomía que devela la imposibilidad de clasificarlo todo.

“Este texto cita ‘cierta enciclopedia china’ donde está escrito que ‘los animales se dividen en a] pertenecientes al Emperador, b] embalsamados, c] amaestrados, d] lechones, e] sirenas, f] fabulosos, g] perros sueltos, h] incluidos en esta clasificación, i] que se agitan como locos, j] innumerables, k] dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l] etcétera, m] que acaban de romper el jarrón, n] que de lejos parecen moscas.’” (Foucault, M, 1966).

Ubicar a las cosas en palabras y clasificarlas pone en juego tanto la necesidad de situarnos en un tiempo y espacio determinado (un orden socio histórico) y en una cultura que precede a todos los seres hablantes.

¿Es posible lograr una clasificación universal? Foucault describe la dialéctica entre el mundo empírico, verificable y la hegemonía del campo científico y, por otra parte, el

orden a priori de las cosas, el sentido de la realidad.

Esto conduce a pensar una necesidad de encajar en clasificaciones, en cuestionarnos en este panorama actual, en donde el orden social está atravesando una situación de crisis económica, sanitaria, política y social a nivel mundial.

¿Hasta qué punto encajamos en clasificaciones en los diversos ámbitos en que nos desenvolvemos?

Un virus que fue denominado a nivel mundial, surgido en una cultura oriental, con un sistema lingüístico y simbólico muy diferente a la cultura occidental, instauró un nuevo orden normativo a nivel universal, en donde todos encajan en una pandemia mundial y cuyos signos y síntomas son uniformes.

¿Desde allí es posible lograr una singularidad en un espacio y tiempo heterogéneo?

El lenguaje y la cultura precede al sujeto, y la subjetividad se construye a partir de un orden sociohistórico y en las relaciones que lo determinan.

¿Es lo mismo hablar de un criterio de salud y enfermedad en culturas con diversos sistemas simbólicos? ¿Se puede pensar en la eficacia de una cura universal borrando la heterogeneidad?

Los marcos legales y las normativas vigentes sitúan y regulan los comportamientos humanos. En los establecimientos educativos la nueva modalidad virtual y educación a distancia ha puesto en jaque mecanismos de adaptación a nuevos modos de comunicación. En algunos casos surgieron episodios de confusión, de incertidumbre, de dificultad para poder receptar y adecuarse a los cambios.

El Ministerio de Educación dispuso a nivel nacional la no calificación numérica en las escuelas de todo el territorio nacional, sugiriendo una evaluación procesual y actitudinal para los alumnos y orientaciones a las familias.

Esta disposición se fundamentó para poder garantizar la educación atendiendo la desigualdad social ya que en este contexto, se profundizan las desigualdades teniendo en cuenta que la realidad de cada hogar es muy distinta en cada rincón del país.

La evaluación, durante este período, será de carácter formativo y tendrá por propósito retroalimentar el proceso de aprendizaje, adaptar contenidos y hacer devoluciones orientativas a las y los estudiantes y a las familias.

Sin embargo, surge una contradicción ya que no todos los alumnos, especialmente los que están transitando la etapa de desarrollo de la adolescencia, interpretan esta realidad como un: "no hay evaluación, ergo no voy a estudiar".

Esto conduce al primer postulado que remite a la taxonomía, en la necesidad de querer encajar en clasificaciones y en el imaginario social que al no haber una calificación numérica, al no encajar en una enumeración, "es tiempo perdido, no hay que estudiar, no hay necesidad de esforzarse para el estudio. No hay calificación, por lo tanto no hay estudio."

¿Es posible pensar la realidad fuera de los marcos clasificatorios?

Por otra parte, es menester interrogarse hasta qué punto unificar criterios en calificaciones, en exigencias pedagógicas en aulas donde coexisten diversas realidades y diversas capacidades, incluso cuando cohabitan alumnos con discapacidad y la gran heterogeneidad que hay entre las distintas realidades familiares, sociales y económicas.

Toda definición, todo criterio de salud y enfermedad no incluye sólo una concepción del psiquismo y de la conducta. Va más allá, ya que se funda explícita o implícitamente en una concepción del hombre y del mundo, del orden social e histórico y conlleva un proyecto de sociedad, de vida.

La salud mental consiste entonces en una adaptación activa, en un aprendizaje, en la visualización y resolución de las contradicciones internas y las que emergen en esa relación sujeto-mundo.

Las últimas décadas de este siglo están marcadas por vertiginosos movimientos de crisis y cambios, que transforman sustancialmente diversos planos de la vida social, las instituciones, las modalidades organizacionales, las formas de vinculación y comunicación. Esto expresa cambios cualitativos en el acontecer grupal.

La actual circunstancia histórica y la concepción de salud desde la que es pertinente posicionarse exigen, como primer paso, la búsqueda de comprensión de lo nuevo, de aquello que emerge.

Desde este análisis crítico de la realidad actual se propone comprometerse a una investigación rigurosa del impacto que los profundos cambios en el orden social tienen hoy en las formas de grupalidad y los procesos subjetivos.

Bibliografía:

Cortázar, J. "La autopista del sur"; *Todos los fuegos el fuego*, edit. Alfaguara, Argentina, 1966

Foucault, M., *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Siglo XXI Editores, S.A, de C.V, Buenos Aires, Argentina, 1966

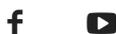
Quiroga, A. *Enfoques y perspectivas en psicología social. Desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Ed. Cinco, Buenos Aires, Argentina, 2014,

Quiroga, A: *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Desarrollos en psicología social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Ed. Cinco, Buenos Aires, Argentina, 2014

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



Itinerario didáctico de investigación en sociolingüística-etnográfica: un caso sobre trabajo rural

Por **Revista Trazos** - 29 septiembre, 2020

Por Héctor Andreani

Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua | Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud | UNSE – sachahector@gmail.com

1. Los caminos previos

Este artículo busca un tono "didáctico" acerca de un proceso de reflexividad previo al trabajo de campo. El área de conocimientos se centra en lenguas nativas, aunque veremos cómo se va modificando la orientación de la brújula. En particular, se trata de la lengua quichua hablada en Santiago del Estero. La disciplina comienza por la lingüística (es lo que creemos que va a ayudar) pero fuimos derivando hacia miradas y herramientas provenientes de la etnografía y la sociolingüística. El objetivo de este texto es mostrar cómo surgen alertas mientras vamos poniendo en la mesa (en discusión) varios elementos que componen a un proceso de investigación: la definición del objeto y la llegada al tema, las decisiones, los materiales que fuimos encontrando, aportes teóricos, hipótesis y técnicas posibles para ingresar al "campo. El camino de llegada es un planteo plenamente ubicado en la *sociolingüística etnográfica* (Heller, 2011; Codó, Patiño y Unamuno, 2012).

Este texto es orientativo a estudiantes, técnicos, docentes o interesados que realizan su actividad en zonas donde se habla una lengua nativa, pero sin herramientas para una pesquisa más enfocada: *acompañar a (o simplemente seguir, estar con) hablantes cuyas prácticas están entramadas en un contexto social determinado*. El punto de llegada es comprender cómo *las personas hacen cosas con dicha lengua, en un espacio específico de relaciones sociales*. Lo "didáctico" aquí es un itinerario compuesto por preguntas de investigación, que se van "cargando" gradualmente de mayor densidad teórica, hasta llegar a una última pregunta. Pero sobre todo, buscamos exponer los "tropiezos" hasta llegar a un problema de investigación más definido, el cual permite orientar y direccionar mejor todo el proceso.

Iremos redactando en base de suposiciones (es decir, suponiendo que todavía no

hayamos ido al “campo” y estemos pensando cómo armar, o cómo mostrar ciertos pasos y tropiezos de un posible diseño investigativo) y desde datos basados en el proceso real que sí hemos realizado posteriormente. Cada pregunta expuesta, aclaramos, podría ser la clave definitiva sin necesidad de seguir profundizando y problematizando. A modo de un abanico que se va abriendo, cada pregunta posee en sí misma la posibilidad de una investigación diferente. Sin embargo, la propuesta del texto es seguir indagando, sin quedarnos anclados en ninguna pregunta, a modo de postas, hasta poder llegar a la última.

Este itinerario “didáctico” tiene antecedentes biográficos que vale la pena mencionar. Entre 2005 y 2011 fui profesor rural, en lengua castellana en zonas de Salavina, Figueroa y Atamisqui. En 2007 terminaba una cursada universitaria de quichua. Un aspecto problemático no menor era (y sigue siendo) que los profesores en castellano son los agentes educativos más excluyentes para los estudiantes bilingües. Un aspecto central para comprender ese “nuevo” mundo (para mi epistemología escolarizada tan difícil de desarmar) era la oralidad de los pobladores. Así, en 2011 defendía mi tesis de grado en “letras” donde me propuse, paradójicamente, analizar *relatos orales quichuas del zorro* narrados por estos chicos y sus familias (Andreani 2014). Pero en ese trayecto -ahora lo puedo decir de este modo- el “campo” me fue arrastrando (cf. Favret-Saada 2013) hacia otro tipo de abordaje que después terminé comprendiendo como propiamente *etnográfico*. También desde 2008 acompañé el proceso de una radio comunitaria en Villa Salavina donde sus participantes realizaban programas en quichua cada domingo, con más frecuencia desde 2009 hasta 2013. Y desde 2008 hasta 2012, en Figueroa, realizamos un taller de escritura quichua junto con adolescentes bilingües, del cual surgió un libro íntegramente realizado por ellos en quichua, llamado *Wawqes Pukllas* [Hermanos Jugando] (Guillín y otros, 2012). Todo esto, sin contar las visitas a muchas familias, numerosas situaciones de entrevistas, registros de narraciones, registros informales, participación en eventos festivos, religiosos, carreras de cuadreras, campeonatos de fútbol, talleres con niños, acompañamientos a docentes que son *quichuistas* y buscaban “hacer algo” en el aula, entre otras.

De estos trayectos, muy pocos elementos corresponden al tema de este artículo, pero sí es relevante la trama -previamente construida- de vinculaciones que fuimos haciendo con *quichuistas* y también con *no-quichuistas*. Sin embargo, dicha trama previamente no me “ofrecía” indicios ostensibles para el objeto-tema que vamos a desarrollar. Para llegar al tema, había que repensar todo, y había que releer todo en base de nuevas preguntas que no habían sido planteadas.

En síntesis, se trata de “algo” sobre la lengua quichua, pero intrínsecamente conectada de un modo singular y sorpresivo con el trabajo rural migrante. Para llegar a ese binomio inesperado para nosotros e incluso para el estado de arte (lengua-trabajo) tenemos que describir un itinerario compuesto de postas, preguntas y repreguntas, y mucha reflexión que intentaremos poner en la mesa, sobre todo el proceso.

2. Un tema golpea nuestra puerta

Nuestra primera impresión, entonces, surgió en un contexto donde estábamos realizando, en este caso, nuestra *práctica profesional* (Hammersley y Atkinson 1994: 52). Aunque claro, podría haber sido otro el contexto, por ejemplo, como técnico agropecuario, como estudiante de magisterio rural, como enfermero, etc. El punto es que a partir de mi llegada a colegios rurales de Santiago del Estero, en mi rol de profesor de lengua castellana, fui descubriendo que había niños y familias que *hablaban algo que no era el castellano*. Poco a poco, el hecho de que hablen *también* una lengua que se llamaba quichua, fue problematizando mi rol docente. O en todo caso, mi background pedagógico dirigido a un perfil *ideal* de alumno (con el que me formaron en el profesorado): aquél que habla castellano, y pertenece a estratos medios urbanos. Y estos no eran, precisamente, esos alumnos. Evidentemente, el choque entre “docente para quiénes me formé” y “estos alumnos no son para lo cual me formé”, tomaba la forma de un enigma-enganche: epa, me dije, estos chicos hablan quichua.

Utilizaremos mucho los aportes de metodólogas como Elena Achili. Ella, por ejemplo, plantea que hay un *trayecto* entre el tema y el problema de investigación: el primero es un recorte amplio, y el segundo es una delimitación precisa de la problemática (2005: 45). Ese trayecto debe ser recorrido necesariamente. El tema debe abrir preguntas, de las cuales hay que distinguir entre las preguntas generales y las preguntas e investigación (2005: 46). Según Achili, el “tema se selecciona, en cambio, el problema se elabora, se construye” (2005: 48). Para Achili, el tema es el recorte que se realiza del universo geográfico, poblacional, temporal –o de otro tipo-, desde el que se construirá la base documental de la información (2005: 53). Hay una relación entre tema y lugar, pero también puede no haberlo al comienzo (Hammersley y Atkinson 1994). Pensemos en la primera pregunta, surgida de una selección muy general:

1) ¿Qué es la lengua quichua?

No es que no queramos abordar aspectos gramaticales, pero ¿qué motiva a pensar desde otro lugar a esa pregunta? Por ejemplo, el hecho de que soy docente, y estuve seis años rodeado de adolescentes de muchos parajes y pueblos. Esas vidas estaban *ahí*, de modo que no podía pensar en un recorte *exclusivamente en la lengua*. Constantemente recibo consultas de docentes que tienen la misma inquietud, un “click” que les activa la curiosidad y la sorpresa sobre el quichua: sencillamente, descubren que sus alumnos hablan dicha lengua, pero no saben qué hacer con esto. Pero ¿hay que dejar el aspecto lingüístico? No. Quiero proponer otra justificación. Digamos que *ninguna lengua debería interesarnos a priori*. Primero, deberían llamar nuestra atención las personas, y después (solo después) la lengua que hablan. Eso debería ser relevante para nosotros. Por desgracia, suele suceder al revés: muchas personas quieren aprender quichua, pero no

les interesa realizar un trabajo real con personas vivas que hablan dicha lengua. Hay un fetichismo lingüístico (muchas veces mediado por el romanticismo folklórico) que les impide ver que la lengua existe porque hay personas vivas.

Dejamos de lado aspectos gramaticales (solo por el momento), entonces, para obtener un primer planteo de tema que se saliera de lo estrictamente lingüístico. Yo había aprendido lingüística quichua, aspecto sumamente fundamental. Incluso podría ser la próxima pregunta a formular. Pero en nuestro escenario, no lograba que mis propias "preocupaciones" gramaticales se relacionaran con cierta percepción sobre la "pérdida" de la lengua, que algunas personas manifestaban en Salavina y Figueroa. Por ejemplo, la idea de que "la quichua se está perdiendo" o "ya no se habla como antes". La lengua como un organismo vivo que está sufriendo un proceso. Va la reformulación de la pregunta:

1.1) ¿Cuál es la situación de la lengua quichua?

Esto es muy general, pero al menos define una entidad concreta, que es una lengua nativa hablada en Santiago del Estero, y algo que podríamos definir como "situación". Esto se origina en algunas lecturas de notas periodísticas, comentarios de docentes, y cierta percepción general que iba recolectando (ya tenía un cuaderno en mi mochila), de que la lengua quichua "ya no se habla como antes". Dada mi formación *docente*, la primera impresión que surgía es que, si no se habla como antes, entonces la lengua (de algún modo) se va perdiendo. Pero esta idea de pérdida era imaginada por mí como *una lengua que se pierde en el hablante, o el niño no la aprende más*. Es decir: la lengua como una *cosa* que va desapareciendo. Esto permitió ir planteando algunas preguntas que no tenían necesariamente, todavía, forma de *tema* a definirse.

2) ¿De dónde viene?

3) ¿Por qué se habla en Santiago del Estero?

3.1) ¿Por qué la gente habla quichua hoy?

4) ¿Dónde se enseña quichua?

5) ¿Quiénes hablan quichua y quiénes no?

La pregunta 1 entonces, queda descartada; por el momento, no nos interesaba buscar una definición tan general respecto de dicha lengua. La pregunta 2 nos llevó a averiguar algunas consideraciones históricas, y descubrimos que había posiciones divergentes respecto de la muy mentada "entrada histórica" de dicha lengua al territorio que hoy es

Santiago del Estero, desde el territorio andino (entre muchísimos autores, Gutiérrez, 1861; Borda 1928; Quesada 1863; Rojas 1917; Canal Feijóo 1937; Ledesma Medina 1946; Figueroa 1943; Santucho 1954; Bravo 1956; Christensen 1970; Stark 1985; Adelaar 1994; Alderetes 2001). Sea por la hipótesis prehispánica o la poshispánica, el tema es sumamente importante, pero nos dimos cuenta de que esas discusiones sobre el *origen* no nos daban respuestas sobre el *estado de situación actual* del quichua. Es una motivación atravesada por esa mirada "docente": en mi lugar de trabajo estaba rodeado de adolescentes y familias, por ende, me interesaba el presente de la lengua. Otra vez: personas vivas. La pregunta 3 podría responderse, en parte, averiguando la pregunta 2 (en la idea correcta de que una historia de la lengua ofrece, obviamente, un marco para entender el presente de la misma), pero no nos responde completamente las causas de la pregunta 3.1 (porqué siguen hablando).

Algo más para agregar. En un párrafo anterior describíamos la contradicción que resultaba entre ser docente formado de un modo, y los alumnos que hablaban y eran de otro modo, que el Estado sigue sin contemplar. Eso es, en realidad, la formación de casi la totalidad de los 30.000 docentes en la provincia. Es decir que todo eso habilita a otro tipo de preguntas estrictamente relacionadas con "lo educativo". La pregunta 4, entonces, entra directamente al terreno de la *lengua en la educación formal*. Hemos consultado en los escasos autores (Albarracín y Alderetes 2005, Albarracín 2009) que describen cómo dicha lengua casi no se enseña en ningún lado, y que sólo hay un maestro formal en toda la provincia. Obviamente, la idea de "políticas educativas" aquí va de la mano con el marco teórico de las "políticas lingüísticas" o de *revitalización* de una lengua en peligro (Fishman 1991; Calvet 1997; Hamel 1995) Como dijimos al comienzo, cada pregunta podría ser la llave que se desplegara, para nosotros, hacia toda una investigación diferente. Pero hemos decidido cambiar el timón, repentinamente. Dejamos de lado esta pregunta, lo cual sería una "traición" a mi rol y mi mirada como docente. Pero es precisamente allí donde la mirada docente no permitía desplegar la mirada del etnógrafo hacia "afuera". Dicho de otro modo: la pregunta 4 es propia de la vida en el aula, y mis "salidas" de extraclase visitando familias, me ponían en un lugar diferente al ser docente (pregunta 5). Perfectamente podría quedarme con la idea de hacer etnografía en las aulas (agrego que es absolutamente necesario seguir esta línea, y pido que varios se sumen responsablemente a hacerlo). Pero, por el momento, esos contactos con abuelas, niños y exalumnos, me orientaban a otras preguntas que iban más allá del aula. Pienso que en esos años (2005-2011) estaba demasiado "atado" a mi rol docente, y precisamente eso me estaba impidiendo investigar mi propio espacio.

La pregunta 5 es diferente, porque nos obliga a entrar en la sociolingüística, la cual, dicho muy esquemáticamente, explora los ámbitos de uso de las lenguas y las funciones asignadas a éstas (por citar a un autor muy clásico, Fishman 1991, y muchos otros). Pero

otros estudios sociolingüísticos enfatizan que, en toda relación de lenguas, existe un *conflicto lingüístico* (los catalanes primero, Aracil 1965) que delata relaciones de poder entre las lenguas, siempre relacionadas con asimetrías sociohistóricas entre sectores y modos de producción en sociedades modernas (Hamel 1988; Calvet 1997). Hasta ahí, descubrimos que los usos de lengua no son neutrales. Hay fuerzas sociales atravesando las hablas (Voloshinov 1929) y esto no era broma.

No quiero adelantarme, pero planteo lo siguiente: si son fuerzas sociales ¿qué condiciones materiales mueven esas fuerzas? La pregunta suena demasiado "lejana" a la idea de "lengua". Pero esto me sonaba así, precisamente por mi formación como profesor de lengua (la "cosa" gramaticalizada, por decirlo suavemente). En realidad, ninguna lengua se asienta en el vacío, sino en la materialidad de la historia social y de las relaciones sociales (Block 2015).

Descubrimos, además, que había estudios locales sobre el quichua, que le asignaban un rol armónico con el castellano (Bravo 1956). Pero nuevos estudios basados en esa hipótesis de conflicto lingüístico, proponen que la relación entre las dos lenguas nunca fue armónica: prueba de eso es la deserción escolar, la violencia a los alumnos quichuahablantes, la ausencia de la lengua en los medios de comunicación, en organismos públicos y en la educación. Algunos autores proponen, así, que el quichua debería *tener nuevas funciones modernas* del mismo modo que el castellano, desde una perspectiva de *derechos* de sus hablantes (Alderetes 2001, Albarracín y Alderetes 2005). Ya en esta instancia, tenemos varios planteos nuevos, más enfocados en una perspectiva sociolingüística:

6) ¿Cuáles son los derechos de los hablantes de lenguas en peligro?

7) ¿Por qué se está perdiendo la lengua quichua?

8) ¿Cuáles son las causas de esa pérdida?

8.1) ¿Sienten vergüenza los quichuahablantes, respecto de su lengua?

9) ¿Qué acciones hay que realizar para que dicha lengua no se pierda?

10) ¿Cómo hacer que el quichua esté en medios de comunicación, educación y organismos públicos?

La pregunta 6 nos lleva a conocer los *Derechos Lingüísticos Universales del Hombre*, promulgados en 1996 en Barcelona. Interesante, pero es muy genérico porque intenta

abarcas todas las lenguas del mundo. No obstante, esto sólo me llevaba a un *ideal* de situación sociolingüística, no su situación efectiva. Las siguientes preguntas tienen un supuesto que es el de la "pérdida" del quichua. Una búsqueda más específica habla de *factores de sustitución* para referirse al desplazamiento de una lengua por otra más fuerte o dominante (Fishman 1991; Hamel 1995). Hay factores: la escuela, los medios, las políticas, las crisis económicas, el peso del discurso del Estado-nación, etc. Nótese que, hasta ahora, nos estamos llevando de las consideraciones de autores que se ubican en cierta *perspectiva crítica* de la sociolingüística: llegando a la pregunta 10, hay directamente un supuesto que no solamente se pregunta si la lengua se pierde o no, sino que tampoco se pregunta *a cargo de quiénes* está la supuesta responsabilidad de fortalecer la lengua.

Hasta aquí, todas venían siendo preguntas propias de la sociolingüística. Como decíamos, cada pregunta nos pide detenernos para profundizarla mediante una investigación autónoma del resto de las preguntas. Pero fuimos accediendo a una perspectiva más propia de la antropología, que no se pregunta sobre la pérdida o no de la lengua, sino *qué es la lengua para sus hablantes* (Golluscio 2006; Gandulfo 2007; Unamuno 2011). Esto nos llamaba la atención. El planteo es muy diferente, porque no se está pensando en la lengua como un objeto atravesado por variables sociales (cosa obviamente válida y cierta) sino más bien en la situación de la lengua pero desde cierta "percepción" de quienes la hablan. Esto nos llevó a las siguientes preguntas:

11) ¿Qué es el quichua para los quichuahablantes?

12) ¿Dónde hablan quichua?

13) ¿Dónde hablan quichua, en función de qué es para ellos?

Esto cambia la perspectiva, porque ya no estamos observando "la lengua" como una entidad autónoma, observable, analizable en sus partes, gramaticalizable (Voloshinov 1992 [1929]), sino que ahora nos concentraríamos en la *subjetividad del hablante* respecto de procesos que le afectan en su lengua (Gandulfo 2007; Wittig 2009). La pregunta 12 es un planteo que viene de la sociolingüística clásica, centrada en los ámbitos de uso (Labov 1972), pero cambia sustancialmente al ser planteada desde la perspectiva de los hablantes (pregunta 13). Esto nos lleva obligatoriamente a un enfoque etnográfico, y desde esa clave nueva de lectura fuimos repasando a los autores que abordan el quichua. Es decir que formulamos una pregunta desde la lectura de quienes la investigaron de algún modo. Nótese que la próxima pregunta no refiere a la lengua o a los hablantes, sino a quienes la abordaron:

14) ¿Cuáles son los *ámbitos de uso* quichua nombrados por los investigadores?

Observamos que, principalmente, numerosas investigaciones se enfocan en *ausencias* de la lengua *minorizada* en determinados lugares. Por ende, se focalizan demasiado en determinados ámbitos *donde sí pueden llegar*, es decir, *donde los autores tendrían "entrada"*. Esto no es nada malo, sino que es propio de cualquier proceso de investigación. Ya dije antes que yo podría haber entrado al campo con cualquier otro rol, y las relaciones con las personas podrían haber sido construidas de otro modo, incluso con "datos" diferentes surgidos de esas interacciones. Los ámbitos referidos por los autores son: a) el espacio educativo, principalmente (Albarracín y Alderetes 2004); b) otros ámbitos sociales descritos difusamente[1]: por ejemplo alterizaciones discretas en pueblos, curanderos rurales, festividades religiosas (Grosso 2008); c) la literatura quichua, que existe pero no es una práctica social generalizada, sino sólo una serie discontinua de prácticas de escritura desde hace 70 años, sin mucha visibilidad social (Karlovich 2006). Ahora bien, llevándonos de las preguntas formuladas, llegamos a otra pregunta opuesta:

15) ¿Qué ámbitos de uso de la lengua quichua no fueron abordadas por el estado de arte previo?

Hago esta pregunta por lo siguiente (es decir, por "decisiones muestrales", o dicho de otro modo, que la realidad de mis vinculaciones me van ofreciendo). Volviendo a mi ámbito de trabajo, descubrí desde 2008 que muchísimas familias de nuestros alumnos rurales realizan trabajos *fuera* de la provincia. Los muchachos (siempre varones en este caso) cumplían 18 años y estaban expectantes de lo que les iba a tocar como integrantes de una "cuadrilla". El dato pasó desapercibido varios años, o más bien, quedó en el tintero. Para mí (recordemos que mi mirada seguía siendo del docente), la lengua quichua solamente podía ser pensada como un objeto de intelección por mi parte.

Incluso muchos estudiantes comenzaban a contarme sobre sus primeras experiencias como *trabajadores rurales migrantes estacionales* (Ledesma y Tasso 2010), más conocidos como "trabajadores golondrina". Este tipo de trabajos incluía el despale, el desenraizamiento, la "hachiada", el "quemar" la leña, la cosecha de distintos frutos para empresarios o particulares. Y principalmente, todos hablaban del *desflore del maíz* (o despanojamiento de flores). Una actividad determinante para "entrar" en este tema, fue la participación en un proyecto (Ledesma y Tasso 2010) realizando encuestas a trabajadores "golondrina" en Figueroa, la zona donde yo era docente.

Tres aspectos fueron determinando las elecciones para ciertas "muestras": 1) los numerosos comentarios; 2) lo significativo de este trabajo para los alumnos y sus familias (por ejemplo, cursos secundarios completos de alumnos, cuyos padres y hermanos eran TRME); 3) el testimonio directo de diez "golondrinas" después de

realizadas las encuestas.

Recurrí a una profusa literatura sobre el trabajo migrante. Ahí descubrimos que Santiago del Estero es la provincia que más TRME provee a otras zonas agroproductivas de Argentina: de un total de 100.000 TRME que se trasladan de una provincia a otra, 35.000 son santiagueños (cf. Neiman 2009: 48). Esta fuerza de trabajo subregistrada -con bajos salarios, críticas condiciones laborales y subalternidad cultural- ha generado ganancias siderales de los empleadores multinacionales en relación con el pago al trabajador migrante. No obstante, siguen siendo decisivos en el espacio agrario nacional (Ledesma y Tasso 2010).

16) ¿Por qué el trabajo migrante rural... en relación a qué aspecto de la lengua quichua?

Parte de nuestras decisiones muestrales se fundan, entonces, en datos de investigaciones previas, y en parte porque este tipo de trabajo era muy significativo para las familias contactadas. En este caso, nótese que buscamos definir un problema en base de entrevistas y charlas informales, *sin* conocer el lugar donde se realizaría la investigación: terrenos de multinacionales en la Pampa Húmeda: "(...) el etnógrafo rara vez se encuentra en la posición de especificar la naturaleza precisa del lugar requerido" (Hammersley y Atkinson 1994: 53). Por otra parte, son muchas las cuadrillas compuestas por trabajadores bilingües, pues provienen de zonas empobrecidas para la producción familiar sostenida, y la lengua quichua desde hace más de medio siglo que está asociada a la marginalidad rural (Albarracín 2009). Consideramos que esta franja puede ser determinante respecto de la lengua quichua por el número implicado de trabajadores[2] (una parcela significativa de esos 35.000), por el tiempo de socialización extra-familiar (20-60 días), y por el tipo de interacciones establecidas al interior del ambiente grupal (99 % quichua según la apreciación de un trabajador).

Otro elemento para nuestra *decisión muestral*: Los 5 departamentos provinciales (Atamisqui, Salavina, Loreto, Figueroa, San Martín) donde se realizaron 224 encuestas a TRME para un informe a la OIT (Ledesma y Tasso 2011), son consideradas de gran población bilingüe (cf. Alderetes 2001: 29). Me llegaba un dato en 2012: un muchacho de Villa Salavina me contaba mediante mensaje de texto que ya habían salido en la primera quincena de diciembre 150 cuadrillas, con lo cual salieron aproximadamente 3.000 trabajadores, sólo de ese departamento. Según las consideraciones de este consultante, "casi todos son quichuistas". Por vivencias previas en Salavina (fui docente rural allí en 2005), constataba la aseveración de mi "informante".

3. La película comenzó antes

Buscamos antecedentes en dos sentidos: tanto las que refieren al trabajo migrante, como las que refieren a aspectos sociolingüísticos del quichua. Y ver si hay cruces entre los dos

temas.

Por una parte, el trabajo rural migrante estacional ha sido abordado principalmente con una bibliografía más profusa, entre otros, en la literatura regional y los estudios laborales durante el siglo XX (Bialet Massé 2010 [1094]), desde una naciente sociología regional (Canal Feijóo 1951), y la sociología laboral (Biaggi et al. 2007; Desalvo 2009; Neiman 2009; Alberti y Martínez 2011; Ledesma y Tasso 2011). Ninguno de estos trabajos aborda el impacto de este ambiente laboral en su cultura o su lengua. Por otra parte, las investigaciones sociolingüísticas refieren muy vagamente a las migraciones rurales. Todos son trabajos importantes, pero el punto es que siguen sin conectarse esos dos elementos: *lengua y trabajo*. Son cuatro las investigaciones focalizadas, con nuestras observaciones al final:

1. a) En un diagnóstico crítico sobre la situación educativa del quechua en el NOA, Lelia Albarracín (y otros 1999) refiere brevemente a las migraciones de santiagueños en la zafra de Tucumán, cuyo quichua contribuyó sustancialmente a la formación del español regional hablado en dicha provincia:

“Al mismo tiempo que se extinguía la lengua quechua en la provincia de Tucumán [fines del siglo XIX], comenzaba el éxodo santiagueño que significó el ingreso de miles de trabajadores, la mayoría bilingüe, que se desplazaban con todas sus familias, para trabajar en la época de zafra. Estas familias permanecían en Tucumán durante ocho meses aproximadamente y se asentaban en la zona de influencias de los ingenios azucareros en la llanura tucumana. El colapso de la industria azucarera en las dos últimas décadas, ha provocado que este éxodo casi masivo se redirija hacia otras regiones del país. Sin embargo durante casi un siglo, el trabajador santiagueño trajo consigo, además de su fuerza de trabajo, sus valores culturales, que contribuyeron a la formación del perfil cultural de los pobladores rurales y semi-rurales de la llanura (...) Este reingreso de la lengua en su variedad santiagueña contribuirá sustancialmente a la formación del español regional hablado actualmente en la provincia de Tucumán” (Albarracín y otros 1999).

1. b) La introducción histórica en la gramática de Jorge Alderetes (2001), permitió dar a conocer por primera vez al público la idea de que el bilingüismo quichua-castellano se basaba en un conflicto socio-histórico de larga data, problematizando la tesis cristalizada de Domingo Bravo (1965) sobre una "convivencia" armónica de las dos lenguas. Precisamente Alderetes, en la búsqueda de un criterio razonable de estimación poblacional de quichuahablantes, llega a la problemática migracional. La estrategia de Alderetes fue cruzar datos estadísticos porcentuales de santiagueños emigrados, junto con políticas de explotación forestal de comienzos del siglo XX. La problemática estructural se muestra en toda su fuerza negativa, con lo cual el autor concluye en que estas migraciones tuvieron un carácter de éxodo (cf. Id: 35).
2. c) En un trabajo lingüístico descriptivo, Gerardo Lorenzino (2003) a partir de encuestas estructuradas a residentes santiagueños en Buenos Aires, explora los patrones socioculturales impactados por los procesos de migración, ya como residentes permanentes en dicha provincia. Observa una sustitución de construcciones sintácticas "como el gerundio perfectivo y el doble posesivo en la variante rural de los que se fueron [a Buenos Aires]" (2003: 59). Concluye que hay un *abandono lingüístico*, por la necesidad de integración a la sociedad hispanohablante porteña dominante, es decir "un desplazamiento lingüístico tanto a nivel intra- como intergeneracional si bien perviven ciertas tradiciones culturales" (Id: 59).
3. d) Por último, nuestro antecedente más importante es el de José L. Grosso: su estudio antropológico sobre liminaridades identitarias en Santiago del Estero, refiere indirectamente a residentes santiagueños en Buenos Aires (cf. 2008: 90). Grosso basa su construcción de categorías en un mapeo *general* del territorio rural-urbano, eludiendo la terminología sociolingüística por un registro casi metafórico: un léxico hídrico-estratigráfico de las lenguas (el quichua que discurre, subrepticamente en estratos, sedimentada, etc.).

La perspectiva de Albarracín sugiere (aunque no la realiza porque no es su objetivo) que, a una historia social del contacto lingüístico, vale agregar una etnografía histórica que reconstruya las prácticas efectivas de interacción de esos hablantes, cuya diversidad de situaciones sociolingüísticas (no registradas) exigen ser exploradas con otras dimensiones sociales que las afectan. La conclusión de Alderetes es deudora de la perspectiva de gran parte de la historiografía santiagueña de corte revisionista o nacionalista (Di Lullo 1937; Alén Lascano 1992; Dargoltz 2003) que denunciaba la "tragedia del monte santiagueño" con base en capitales extranjeros (explotación forestal, inundaciones históricas, y el ferrocarril como el gran destructor de poblaciones). Sería la perspectiva histórica más negativa de pérdida de la lengua: la que refiere directamente al éxodo hacia Buenos Aires desde la década del 40 en adelante. En cuanto a Lorenzino, prioriza una perspectiva del "rescate" lingüístico sin indagar las perspectivas nativas sobre bilingüismo (Unamuno 2011). Si bien es interesante realizar técnicas de elicitación según la intuición de

hablantes bilingües que residen en Buenos Aires, no se concibe el bilingüismo como un *comportamiento lingüístico* que responde "a las funciones de las lenguas en juego, no de la competencia lingüística de los hablantes" (Sichra 2005). Al postular la idea de "tener" una lengua e ir perdiéndola gradualmente, no se contemplan posibles contextos de socialización lingüística a lo largo del ciclo vital (Garret y Baquedano López 2002; Hecht 2010). Por ello, deben incluirse otras trayectorias vitales en el diagnóstico de una lengua minorizada. En el caso de Grosso, su perspectiva certoniana sobre un *bilingüismo táctico*, aporta originalmente a la hipótesis de un conflicto lingüístico diverso, aunque no aporta muchos datos empíricos.

En resumen, las cuatro investigaciones son importantes pero refieren: I) a préstamos de la lengua por causas migracionales, pero sin sostenimiento de datos empíricos; II) a una denuncia del desplazamiento poblacional, con lo cual se entiende que la lengua también se desplaza y se va perdiendo/ un análisis lingüístico que se centra en la pérdida de determinadas formaciones verbales; III) a un mapeo de las lenguas, pero sin sostén empírico. Sólo el trabajo de Lorenzino se basa en encuestas y grabaciones pero, como ya dijimos, su perspectiva teórica amparada en la lingüística es la base débil del planteo del desplazamiento.

Mientras, apareció un dato que apareció en un estudiante del colegio rural, significativo al menos para nosotros. Jonathan, de 19 años, manifestaba: "aprendí quichua en la cuadrilla porque no me quedaba otra". Lo que nos permitió problematizar estos postulados, es la idea de observar las *subjetividades de los hablantes en tanto bilingües*, antes que a sus aspectos gramaticales. La opinión de Jonathan fue la disparadora de esta idea: es decir, un monolingüe que se transforma en bilingüe para *poder seguir trabajando* en armonía con una cuadrilla bilingüe. Una subjetividad plenamente proletarizada, o dicho de otro modo, un proceso laboral que produce determinada socialización (Palermo 2017) que impacta en el uso de lenguas. Nótese esta frase fundamental que manifestó un obrero golondrina a dos de mis estudiantes, en una entrevista que le realizaron en 2016: "[en la desflorada de maíz] es donde uno pone en práctica la lengua, creo que es la primera prueba que uno tiene, de saber si habla quichua o no, entiende o no (...) Yo creo que el que se ha descubierto [quichuista, fue] ahí, al hablar en quichua".

Dado que el trabajo migrante es realizado por hombres durante años, y que comparte mucho tiempo con otros hombres, aislados y distanciados de sus familias durante 2 o 3 meses, me hizo pensar que este "ámbito lingüístico", entonces, era un lugar para socializar y aprender quichua. Precisamente, hay todo un espacio de estudios dentro de la antropología lingüística. Teniendo en cuenta un aporte de varios autores sobre lo que denominan *socialización lingüística* (Schieffelin y Ochs 1986; Garret y Baquedano López

2006; Hecht 2010; Unamuno 2011), surgió una posible pregunta, más sólida, de investigación:

16) ¿Cómo es el proceso de socialización lingüística (quichua-castellano) en los trabajadores del desflore del maíz?

4. Cargar la mochila y los anteojos

Para Achili, la teoría trata de un cuerpo conceptual que permite iluminar, recortar y dar sentido a determinada problemática de investigación. En esa dirección, la teoría no es un camino de llegada, sino la posibilidad de una partida. A través de la lectura de los antecedentes, ayuda a identificar los referentes teóricos que han guiado las investigaciones anteriores (cf. 2005: 52). Recurrimos a un cruce teórico partiendo de que, aquello indagado como *bilingüismo*, debe ser necesariamente *situado*,

“emergente en la manera como los hablantes categorizan las formas verbales (...) en sus contextos locales de interacción social y en un marco etnográfico que hace posible su configuración; asimismo, implica un trabajo crítico respecto de la manera en que construimos el terreno de la investigación, sobre la producción de datos y sobre el rol del investigador” (Unamuno 2011).

Nos amparamos en esta consideración de lo *situado*: no podemos *solamente* recurrir a entrevistas para que los TRME nos cuenten cómo hablan quichua en el desflore, sino que debemos intentar realizar una *etnografía del habla bilingüe*, in situ. Pensar en la socialización lingüística significa hacer observación participante, pero también recurrir a análisis conversacional, interaccionismo simbólico y proxémico. Una cosa es lo que dicen que hablan, y otra muy diferente es lo que hablan efectivamente. La elección del tema me llevaba a la elección del lugar.

A partir de la clásica perspectiva sobre *hegemonía* de R. Williams (cf. 1997 [1977]: 112), Grosso observa que en Santiago se conformó históricamente un bilingüismo táctico: por un lado, los quichuahablantes ejercen el discurso dominante en el silencio de su propia lengua; por otro lado, el bilingüismo fuerza a la hegemonía lingüística a que reconozca su naturaleza excluyente (cf. 2008: 92). Esto implica un aspecto más complejo del “silencio” laboral (que veremos más adelante) inserto en un proceso hegemónico. La *ideología lingüística* puede ser vista como mediación entre determinadas formas de habla con la estructura social (Woolard y Schieffelin 1994), emergiendo cuando se explicita un *conflicto lingüístico*[3] (Hamel 2003) en usos situados de lenguas, marcando límites, prohibiciones o aperturas. Para Carolina Gandulfo, la ideología lingüística opera como “generalización normativa que oculta los cambios de código que se realizan

efectivamente en los ámbitos no propicios" (2007: 171). Por ejemplo, los primeros testimonios indicaban sólo reclamos hacia la prohibición lingüística de los capataces; posteriormente, ofrecían un cuadro más diverso de esas relaciones, (no siempre unidireccional) respecto de su propio "silencio". También estas ideologías pueden servir como marcación grupal, y sus modificaciones colectivas se vinculan a dichas ideologías (Makihara 2005). Nos interesa la propuesta clásica de Valentín Voloshinov (1992 [1929]) entre ideologías *objetivistas* (lenguas formalizables e institucionalizables) y *subjetivistas* (lenguas estéticas, familiares, subjetivas, idealistas, intimistas); esto permite ver las asociaciones entre lenguas y ambientes laborales (formalidad-informalidad). Por último, según la *socialización lingüística*, los sujetos de un sector (bilingüe o no) se socializan a través de la lengua, pero también en la lengua como proceso de reproducción cultural (Schieffelin y Ochs 1986) pero también como dinámica de transformación sociocultural (Garret y Baquedano López 2002; Makihara 2005; Hecht 2010). Esto implica un proceso dinámico de agencia sociolingüística por parte de hablantes que se incluyen o serían incluidos en la cuadrilla laboral que investigo.

Visto este recorte teórico, que es parcial porque sirve para "mirar" aspectos que hemos recolectado sólo en entrevistas (sin haber realizado todavía, hasta ese momento, una observación participante intensa y continua), creemos que guardaría cierta articulación con el problema de investigación. Para Achili, se trata de ver "cómo se complementan dentro del contexto conceptual en que se formula el problema de investigación, a fin de no perder coherencia en la lógica integral del proceso (2005: 55)".

Para Achili, el *problema* supone el desarrollo de tres actividades conectadas: *los antecedentes, la bibliografía teórica, y el campo de estudio*. Los antecedentes son la "revisión de la bibliografía referida específicamente a otras investigaciones" (2005: 48). En estos, se deben buscar los recortes de la problemática que realizan, los modos de plantear ese recorte, los aportes realizados, las perspectivas teórico-metodológicas, y las polémicas explícitas o implícitas que contienen (2005: 49). En el caso de la bibliografía teórica, Achili sugiere que se trata de ir "afinando los referentes conceptuales que consideramos están implicados en esa delimitación problemática". Y en el campo de estudio, se trata de "conceptos que debemos ir ensayando (...) que supone un acercamiento a lugares y personas" (2005: 49). Para Krotz (2010: 20-21) "la pregunta antropológica no existe por sí sola. Más bien tiene que ser formulada (...) esa pregunta tiene su momento decisivo en la categoría de la alteridad (...) un tipo particular de diferenciación. Tiene que ver con la experiencia de lo extraño".

Para Hammersley y Atkinson (1994: 52) "(...) a veces el lugar aparece de inmediato: llega la oportunidad de investigar un lugar interesante y la manera de prefigurar los problemas nos da la naturaleza del lugar". Aunque a veces "la selección de lugares para

el estudio difícilmente surge, y el problema de investigación y el lugar están cerca uno de otro". En nuestro contexto, observamos que el problema respecto del uso de lenguas no nos llevaba directamente al ámbito del desflore del maíz, sino al revés: llegamos al "escenario" del desflore planteando preguntas sobre ámbitos de uso del quichua. Nuestra formulación del *problema de investigación* se va armando del siguiente modo:

Observamos que los escasos estudios sociolingüísticos referentes a la variante quichua santiagueña, que diagnostican o esbozan un cuadro de situación, son concluyentes en que ocurre un proceso de desplazamiento de dicha lengua, en beneficio del castellano (Alderetes 2001; Lorenzino 2003; Karlovich 2006; Albarracín 2009; 2011). Nosotros, pensando en un determinado ámbito de uso de lenguas (en este caso, el trabajo migrante), nos preguntamos:

17) ¿En qué incide el hecho de no contemplar un lugar donde se habla quichua, sólo porque no se tiene llegada a él?

Esta problematización metodológica es clave para pensar que el trabajo migrante, porque tiene sus propias situaciones para mostrar respecto del quichua. Toda la literatura previa refiere la lengua quichua, pero en general sin *usos situados*. De algún modo, se sigue reproduciendo la idea de que hay allí una lengua en el espacio social, pero sin personas ni relaciones sociales que las constituyen, y que permiten la reproducción de esa lengua o de varias lenguas, o hablas (o "lo que fuere" con que se comuniquen). Ahí tenemos una clave: necesitamos materiales empíricos desde donde sostenernos, y convengamos que ese objeto llamado "usos de lenguas" es muy esquivo y se presta a demasiados desafíos de registro, transcripción y sobre todo de llegada significativa a las interacciones "cotidianas" (Duranti 2000). Es decir, llegada, estadía y seguimiento entre esos obreros migrantes. Pero todo esto se cumple, solamente una vez que hemos puesto el cuerpo en terreno. A partir de una mirada etnográfica que aporte a la complejidad de ese *conflicto lingüístico* (suponiendo que lo haya) lo que proponemos, ahora, es ver un caso de *bilingüismo situado* (Unamuno 2004; 2011; Sichra 2005). Ese fenómeno, hasta la fecha, no fue suficientemente abordado como factor con implicancias sociolingüísticas de gran importancia. Ya no es "la lengua quichua". Es otra cosa diferente, más real. Se trata, en resumen, de la socialización bilingüe (quichua-castellano) de los "golondrina" (TRME) en el ámbito del desflore del maíz.

Visto este panorama, sobresale en los *antecedentes* una perspectiva centrada –desde la antropología, la sociolingüística crítica o la lingüística descriptiva– en un mapeo que nunca llega a contemplar la perspectiva de los hablantes sobre los propios procesos sociolingüísticos que les afectan (Wittig 2009). Vale preguntarnos, y las respuestas pueden (o no) arrojar un resultado más preciso:

18) ¿Qué niveles de interacción, contextos sociales, franjas etarias, trayectos grupales, ambientes de uso, y otros aspectos debemos tener en cuenta para “observar” aquello que el campo científico legitimado ve como *desplazamiento* en una lengua minorizada?

Nuestra intención es problematizar lo que, engañosamente, muchas investigaciones perciben como un proceso de “gradual” des-acumulación lexical en la mente del bilingüe (merced a una vergüenza pasiva que domina todo su ciclo vital), y que de ese modo va *perdiendo* su lengua. Aquí podemos responder, parcialmente, la pregunta 8.1) *¿Sienten vergüenza los quichuahablantes, respecto de su lengua?*, con lo cual observamos lo inadecuado de su formulación. Esto no significa que la vergüenza no exista, sino que no debe ser contemplada como un factor central de nuestra investigación. Además esa pregunta es demasiado directa y cierra cualquier pesquisa. El párrafo que sigue, así redactado, posee otra “carga teórica” determinada que es la que permite poner los “anteojos” necesarios y formular el problema con más claridad.

La tesis del *conflicto lingüístico*, si bien permitió problematizar las posturas chauvinistas secularizadas sobre la “armonía” entre lenguas todavía en boga, en ámbitos locales (ej. Bravo 1956), tiene el problema de limitarse a ser *una perspectiva legitimista* (Grignon y Passeron 1989) *que ve a los quichuahablantes como una masa pasiva que recibe constantemente los embates activos de sectores dominantes representados en el castellano: los quichuahablantes siguen siendo definidos por su carencia*. La idea es ver cómo lo “bilingüe” es construido en un proceso de socialización lingüística, lo cual debería ser explorado *desde la propia perspectiva de sus hablantes, que no puede ser desligada de las relaciones sociales bajo las cuales reproducen sus vidas*. He aquí la formulación del **problema de investigación**, que a su vez conlleva una propuesta. Tenemos entonces que la perspectiva sociolingüística crítica, si bien es necesaria para cuestionar el sentido común de que “no pasa nada malo con el quichua” (la tesis chauvinista), debe ser problematizada con datos etnográficos para un perfil más completo, o lo que sea que manifieste una lengua minorizada (sus hablantes) en su propio proceso dialéctico con el mundo social.

Nótese que, de este párrafo anterior, no hemos referido nada acerca del trabajo migrante, el cual sigue siendo nuestro escenario. Precisamente, ya llegados a este punto, vale como aclaración: el trabajo rural, en sí mismo, no era el tema sino el escenario fundamental donde todo se desarrolla.

Obviamente surge la necesidad de concretar acciones propuestas. Usualmente muchos proyectos tienen obligatoriamente expresados sus objetivos. En general, son definidos como la especificación de que se quiere conocer, y deben guardar “coherencia temática y conceptual con la formulación del problema” (Achili 2005: 50). Juguemos a pensar un

objetivo general, basado en todo el planteo propuesto. Por ejemplo: podríamos proponer que debemos explorar los procesos de socialización lingüística (quichua/castellano) de los trabajadores golondrina, en el ámbito del desflore del maíz. De ahí también podríamos formular (siguiendo el esquema clásico de un típico proyecto) objetivos más específicos, sobre todo ubicados en terreno y viendo que las interacciones bilingües pueden ser numerosas, o en todo caso intensas. Pensemos algunos posibles: I) que describamos el ámbito laboral complejo (trabajo/descanso) de los trabajadores golondrina, mediante un enfoque etnográfico; II) que registremos las interacciones bilingües que ocurren en los ámbitos descubiertos; III) que analicemos los registros y notas, indicios, pistas de contextualización y otros aspectos significativos; IV) si es que podemos, que establezcamos un mapeo sociolingüístico de usos bilingües, actitudes e ideologías lingüísticas que operan en ese proceso de socialización lingüística.

Achili propone con mucha claridad que "las estrategias metodológicas no son autónomas del modo en que estamos construyendo el problema de investigación" (2005: 59). Obviamente el misterio es "cómo conocer a aquellos que nos despierta el conjunto de interrogantes que configuran el problema de investigación" (2005: 59). Achili distingue entre estrategias y técnicas: estas últimas sugieren cierta neutralidad y autonomía respecto del problema de investigación, cuando la praxis investigativa evidencia lo contrario. Nombrar como *estrategias* sugiere, además, que en el investigador debería un "trabajo reflexivo" (2005: 59).

Acordamos en que la descripción densa debe permitir el acceso al mundo conceptual en que viven los informantes (cf. Geertz 1998), aunque también hay otro tipo de descripción que Quirós (2014) denominaba como *descripción lenta*, es decir, siguiendo cotidianamente un recorrido de una o varias personas. Si es que hay una epistemología cualitativa, se trata de que el conocimiento aprendido se manifiesta bajo la forma de un proceso (cf. Achili 2005: 62). "Uno debe, al menos, manejar la posibilidad de que la edad pueda pesar en el tipo de relaciones que se establezcan y en la recolección de datos" (Hammersley y Atkinson 1994: 114). En nuestro caso, en ese momento tenía una edad "promedio" (25, 27, 29) para realizar el trabajo del desflore, con lo cual creía que mi posición (mi "rol" grupal) iba a ser también intermedio entre los más jóvenes y los más experimentados. Y fue así. Recordemos que, en horarios de trabajo, el ambiente del desflore es muy rígido y jerárquico. "Mientras que la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede presentarlo" (Hammersley y Atkinson 1994: 43).

"Dentro de cualquier ambiente se pueden distinguir contextos muy diferentes, y el comportamiento de las personas actúa en función del contexto en el que están" (Hammersley y Atkinson 1994: 67). Esto nos lleva a reflexionar constantemente sobre

nuestro rol, y cómo nos presentaríamos ante la cuadrilla. Pensábamos en presentarnos solamente como “un profesor rural que tiene alumnos que van al desflore, y quiere aprender de ese trabajo”, pero preferimos una presentación más cercana a la del investigador. Esto sería posible, porque nuestro portero ya se ha referido a mí varias veces ante muchos de sus contactos, como “un amigo que me ayuda mucho con la radio, y que le gusta aprender de nosotros para investigar cosas del quichua”. Esperaba que esto no fuera un obstáculo para algunos conseguir “datos” (importante: yo seguía pensando en investigar para conseguir “datos”, y no en el hecho fundamental de que primero debo socializar, y después investigar -Quirós 2014-). Este portero, que es TRME, y a quien he colaborado en numerosas actividades culturales de su pueblo. Mi forma de “entrar”, entonces, iba a ser directamente como TRME. Como el caso de William Foote Whyte (1971) mediante Doc, un muchacho que lo inicia en el mundo de las calles de Chicago. En nuestro caso, un TRME sería nuestro portero.

En mi caso particular, me llevó tres años lograr entrar. Cada cuadrilla lleva integrantes que sepan “rendir” en la cosecha, pero siempre son provenientes del vecindario, amigos o familiares. Nunca son extraños. Yo era realmente un extraterrestre (por la percepción de absoluta ajenez hacia mi rol percibido de clase: docente, urbano, etc.). No obstante, logré entrar gracias a un contacto. Mis primeros días en el surco de fueron de un duro aprendizaje. Con el correr de los días, mi rendimiento se trasuntaba en un mejor “trato” de la cuadrilla hacia mí, y posteriormente (la socialización que surte efecto) me sentí incluido en todas sus conversaciones. El dolor físico y la fatiga, el aislamiento geográfico (estábamos en una zona muy lejana de la pampa Húmeda) y el ambiente “obrero”, eran las llaves para acceder a una trama laboral-masculina donde la lengua quichua ocupaba roles nunca explorados hasta ahora en los estudios previos.

La mirada etnográfica sobre la lengua permite entender la integración lengua-vida social, así como comprender al lenguaje en cuanto recurso cultural y el habla cotidiana como práctica social (Duranti 2000). Por nuestra experiencia previa, hemos participado en la vida cotidiana de los TRME en sus familias, en un clima de mucha cordialidad, no sólo en sus casas sino también en nuestra propia casa (ciudad de La Banda, 100 km. de Figueroa, y a 250 km. de Salavina) porque sirvió también de hospedaje necesario para algunos de mis estudiantes (Pablo Wright -2008- refiere a ese “hospedaje” como un universo total, cuando recibió a su amigo chaqueño qom, en su casa, durante meses). En ese momento, hemos entrevistado a 5 jóvenes (17-21 años) y 5 adultos (23-60 años) del dpto. Figueroa, a 3 trabajadores golondrinas procedentes de la localidad de Villa Salavina (24-38 años), y numerosos diálogos informales durante 5 años (2006-2010) a unos 35 jóvenes que finalizaban sus estudios secundarios en un colegio del dpto. Figueroa. De todo esto, si bien hemos recurrido a entrevistas en profundidad para obtener un muestreo teórico y un mapeo del *futuro* lugar de estudio, hemos seguido recurriendo a

entrevistas (pero solo lo hicimos hasta que fuimos al campo). Dicho de otro modo, yo ya tenía una idea bastante definida de lo que me esperaba. Pero el campo ofrece una vivencia absolutamente desestructurante en todos los sentidos.

Respecto de aquello denominado como *trabajo de campo*, para Achili "no es una técnica, ni una etapa del proceso" (2005: 63). Esto es metodológicamente relevante por el tipo de conceptualización social que realiza. No es exclusiva de la antropología, pero se identifica principalmente con esta, cuando se articulan tres aspectos: a) lo teórico-conceptual con b) los sujetos y la relación establecida que orientan a c) las estrategias seleccionadas (cf. 2005: 64). En el caso del anonimato de sujetos e investigaciones, Achili aclara que "no estamos estudiando, por ejemplo, tal o cual institución, sino una problemática determinada que en ella se despliega" (2005: 65). Siguiendo esa perspectiva malinowskiana, ese tema que hemos construido (la *socialización bilingüe*), será explorado en la cuadrilla de golondrinas.

Para Guber (2001) el trabajo de campo trata de un proceso articulador entre involucramiento e investigación. Desde una perspectiva malinowskiana, Achili (2005:68) describe esta estrategia como "incursionar en un terreno familiarizando lo des-conocido". Y es Elsie Rockwell quien busca una definición ética de la observación participante, que tiene por finalidad "documentar lo no documentado" (2011). Dicha documentación, al ser pública, se convierte en un material que debe ser compartido con los sujetos de investigación. Para Krotz (2010), la observación participante es sinónimo de etnografía. Pero debe ser aplicada de "un modo inherente a todo el proceso" (Achili 2005) y no como una etapa inicial de la investigación, seguida del análisis (Levy Strauss 1968). Es en este último sentido en que la observación participante surge como una "técnica" que critica la perspectiva evolucionista (cf. Boivin et al. 2010: 173). Para Boivin et al (2010: 180), "Geertz sostiene que el investigador debe situarse en la posición en la cual fue construida la significación, es decir, dentro de la situación y no fuera (tiene que participar más que observar)". En nuestro caso, se trataría de establecer una participación intensa, observando desde la perspectiva del trabajador que "desflora" el maíz, un modo similar al de muchos etnógrafos que cumplen un rol idéntico al de los sujetos investigados. Por ejemplo, el caso de Wacquant (2006) quien para investigar se propuso aprender boxeo en un gimnasio. No obstante, no fue la única perspectiva de exploración, sino que los *ambientes de descanso* fueron importantes como observación, posiblemente como un "ambiente de charla". Nos sostenemos en Geertz respecto del *diálogo* en pleno contexto de investigación, que es para nosotros un buen punto de llegada, más si tenemos en mente a Briggs y Oxman:

"No tratamos (o por lo menos yo no trato) de convertirnos en nativos (en todo caso una palabra comprometida) o de imitar a los nativos. Sólo los románticos o los espías

encontrarían sentido en hacerlo. Lo que procuramos es (en el sentido amplio del término en el cual éste designa mucho más que la charla) *conversar con ellos*, una cuestión bastante más difícil (...) de lo que generalmente se reconoce" (Geertz 1998: 27).

Teniendo en cuenta la sugerencia de Krotz sobre la etnografía "en todo el proceso", recurrimos en muchos momentos a una *atención flotante* que busque indicios y pistas de contextualización, propias de un ambiente "de hombres". Partimos de la perspectiva de Charles Briggs (1986), para entender que la entrevista –en realidad– siempre es un evento comunicativo, artificial en muchas situaciones sociales y hasta extraño en otros contextos culturales. ¿Cómo resolver ese problema comunicativo tan fundamental, como es el de *necesariamente* tener que hacer entrevistas, si la situación lo requiriera? Para ello, Briggs realiza un análisis sociolingüístico que problematiza el uso de la entrevista que se hizo desde la sociología, el folklore, la antropología y hasta la misma sociolingüística. Así, Briggs descubre que ninguna disciplina se ha fijado en la entrevista como un evento comunicativo particular y, en su pretensión de encontrar "el dato" disciplinar ("limpiando" las impurezas de la interacción), cada disciplina termina excluyendo innumerables pistas de contextualización, índices y signos paralingüísticos que indican cómo funcionaría más eficazmente una entrevista adecuada a una determinada situación sociocultural. Briggs acierta cuando afirma que ese error *teórico* sobre la entrevista, se encuentra subyacente en la naturalización *metodológica* que se emplea para aplicarla en casi todas las ciencias sociales. Volviendo a Geertz, se trata de que aprendamos a "charlar" con ellos en momentos de trabajo y de descanso. Esa es la clave, y es una forma de resolución para el planteo de Briggs. Pero hay que hallarla.

Un aspecto importante: nuestras competencias en *quichua* son limitadas, pero esto guarda relación con quien interactuemos. Por ejemplo, hemos comprobado que podemos mantener diálogos extensos (en quichua) con muchachos de hasta 30 años (aunque con ciertas "esperas" por parte de ellos hasta que yo "arranque" y me desenvuelva con más "soltura"), pero después se torna complicado hacerlo con hombres más grandes, y se convierte en una actividad imposible con algunos ancianos que hablan muy "rápido", o usan estructuras sintácticas que no llegamos a comprender inmediatamente, o no llegamos a procesar con la rapidez que se precisa en un diálogo común. Esto, obviamente, siempre es un obstáculo para dialogar, pero creemos que a la vez es una ayuda en momentos que nos quieran "enseñar". Esto sucedió: la dimensión pedagógica de algunos de ellos hacia mí, fue en realidad un insumo.

Siguiendo la línea de las entrevistas, y partiendo de varios "tipos" de entrevista, la *etnográfica* o *no-directiva* aparece como una técnica específica. Guber (2001: 82) describe sus componentes internos: preguntas situadas en el contexto significativo de los sujetos, la atención flotante, las preguntas descriptivas, y los marcos interpretativos de

referencia desde el informante. Según Achili, pueden surgir otros formatos de una entrevista de este tipo: la *historia de vida*, donde un recorrido biográfico es complementado con otros documentos, cartas, archivos, etc.; los *relatos de vida*, que son versiones escritas u orales de un sujeto sobre su propia vida; y el *testimonio*, donde el sujeto pasa a ser un "sujeto testigo" de un acontecimiento particular. En nuestro contexto de investigación, es importante recurrir a *relatos de vida*, porque las trayectorias de los TRME no se circunscriben a un viaje o una temporada de desflore, sino a muchos años de viajes que incluyen otros trabajos migrantes. Desde la perspectiva de Ana Lía Kornblit (2007), tenemos varias vías para analizar las trayectorias migrantes o, en todo caso, las trayectorias que surjan como temas emergentes en las historias de vida. Kornblit, por ejemplo, distingue 5 *enfoques* de análisis: de historia natural, comprensivo, temático, interpretativo, e identitario (2007: 22-26).

Brindo un caso del "campo": hachero durante 20 años completos, trabajando *en soledad* en el monte y sin ningún tipo de compañía, Don Coshmi es "muy quichuista" según sus propios compañeros. Actualmente es pastor evangélico, pero vio cosas raras estando solo en el monte, muchas veces. Conforme yo iba mejorando mi rendimiento en el surco, Coshmi comenzó muy gradualmente a *preguntarme cosas en quichua*, lo cual me obligaba a *tratar* de responderle en el menor tiempo posible. Para Coshmi, era realmente un juego verbal que ponía en acción cada vez que me veía, y se divertía conmigo de un modo ameno, teniéndome paciencia mientras yo trataba de elaborar precariamente alguna respuesta en quichua. Solo cuando estábamos *con los demás*, Coshmi me hacía preguntas en quichua. Este ejemplo muestra hasta dónde se desdibujaban las fronteras de las "técnicas": un modo absolutamente informal de hacer "entrevistas"; a la vez que una observación participante donde "poner el cuerpo" trabajando con los demás era condición absolutamente necesaria; a la vez tener (en una constante atención "flotante") los procedimientos de la historia de vida; y a la vez estar yo "puesto en desafío" a cada momento, para tratar de responderle en quichua. Todo porque la situación, representada en don Coshmi, me lo exigía (algo así como un *agonismo* lingüístico con intención pedagógica).

En nuestro contexto, no se trata de buscar material o entrevistas para reconstruir la vida de un sujeto particular mediante un *método biográfico*, y tampoco buscando algún acontecimiento en particular mediante *testimonios*. Lo que aquí se trata es de analizar las trayectorias de los sujetos, pero en relación con aspectos que ellos consideran importante, o que ellos elaboran en el momento de contarnos sus experiencias anteriores, siempre en relación con los usos de lenguas que ellos mismos realizan.

5. El tema es la llegada

El itinerario que hemos recorrido en este pequeño artículo, permite ver cómo fuimos planteando y reformulando el objeto, haciendo que las perspectivas nativas se pusieran en tensión con trabajos anteriores, pero siempre amparándonos en aquellos elementos que las relaciones de campo nos estaban ofreciendo. Inicialmente el planteo se dirigía a una lengua-objeto (el quichua) y gradualmente fuimos pasando a *usos de lenguas* (quichua-castellano) pero situando dichos usos en un escenario social real, con sujetos vivos.

Nótese que este itinerario no se centró en definir con más claridad la *construcción teórica final* que, en realidad, rige o debería regir toda la etnografía. En rigor, no se hace etnografía para generar teoría desde el campo, sino que en el campo se pone a prueba la teoría y se la resignifica-revisa (o al menos debería) en un proceso de integración dinámica junto con las perspectivas "nativas" (Balbi 2012; 2020). Lo que sucede es que hemos descrito un itinerario compuesto de toda la "previa" al trabajo empírico de campo. En realidad sí fuimos agregando elementos propios de la investigación (que son elementos a posteriori) pero fueron puestos a modo de ejemplos o de diálogo con autores citados sobre etnografía o sociolingüística. Dichos elementos no nos abrieron la puerta para exponer *toda* la teoría, toda la discusión teórica, o todo el desarrollo que debería suponerse. A eso me refería con este párrafo aclaratorio. Es decir que puse solo lo necesario para "la previa".

Ahora sí, agrego, estudiar la lengua quichua desde toda la lingüística, desde todos los planteos gramaticales, desde los últimos aportes realizados por investigadores locales, extralocales y extranjeros valía la pena (Stark 1985; Adelaar 1994; De Granda 1999; Alderetes 2001; Nardi 2002; Lorenzino 2003; Juanatey 2014-2015-2017; Myler 2016, Estomba 2017). ¿Por qué valía la pena? Porque ahora estaba enfocado. Tenía personas reales haciendo cosas. Tenía a trabajadores rurales migrantes, realizando sus tareas mientras hablan (o no hablan) quichua, por motivos y circunstancias que debía investigar. Debía entrar. Algunos de ellos, como don Coshmi, me iban a presionar a hablar en quichua, porque era un modo "ameno" de hacerme ingresar un poco más a su propio mundo (y el de sus compañeros). Ya había despojado todos mis estereotipos identitarios, folklóricos, románticos acerca de esta lengua. Dicho de otro modo: ahora tenía un motivo "humano" (efectivo en términos sociales) para ponerme a estudiar sistemáticamente la lengua que hablaban. Si algo se me escapaba (palabras, frases o diálogos enteros), debía achicar lo más posible ese margen de no-entendimiento. Iba a estar *allí*, en plena cuadrilla trabajando con ellos: demasiadas cosas iban a ser dichas y dialogadas entre ellos. Y eventualmente, dirigidas hacia mí. Y así fue.

Para cerrar, agrego que un itinerario reflexivo, donde vamos planteando interrogantes articulados, permite eludir (aunque no siempre) miradas apriorísticas acerca de atributos

con los que nosotros podíamos llegar a caracterizar equívocamente una lengua o a sus hablantes. Por ejemplo, si X personas hablan una lengua "indígena", por ende, X serían indígenas. Esa asociación iba a re-direccionar toda mi búsqueda bibliográfica en torno de temas como *etnicidades indígenas, etnogénesis, pueblos originarios* o *folklore*. Los datos previos del campo (de ese campo que incluso para mí ya existía previamente al *viaje de campo* mismo –cf. Quirós 2014–) iban a forzarme necesariamente a no direccionar mi búsqueda bibliográfica en temas de "pueblos indígenas", sino más bien a *lo que efectivamente realizan los hablantes y aquello que configura materialmente sus propios sentidos de vivencia con el quichua*. En este caso, ser (y reproducir su vida como) trabajadores migrantes rurales estacionales.

6. Bibliografía

ACHILI, Elena (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde Editor

ALBARRACÍN, Lelia Inés (2009). *La quichua. Gramática, ejercicios y vocabulario*. Tomo I. Buenos Aires: Dunken

ALBARRACÍN, Lelia Inés (2005). "La lengua quechua en el noroeste argentino. Estado actual, enseñanza y promoción". En Coronel Molina, Serafín y Grabner-Coronel, Linda. *Lenguas e identidades de los Andes. Perspectivas ideológicas y culturales*. Quito: Abya Yala.

ALDERETES, Jorge R. (2001). *El quichua de Santiago del Estero: Gramática y vocabulario*. San Miguel de Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán

ALÉN LASCANO, Luis (1992). *Historia de Santiago del Estero*. Buenos Aires: Plus Ultra.

ALBERTI, Alfonsina; MARTÍNEZ, María José (2011). "El acceso al trabajo migrante en Santiago del Estero y Misiones. Una mirada desde la lógica de los actores". En: *Trabajo y Sociedad*, Nº 17, Vol XV, pp. 343-362.

ANDREANI, Héctor (2014). *Quichuas, picardías y zorros. Conflictos y tácticas en una comunidad bilingüe*. Santiago del Estero: Edunse.

ARACIL, Lluís. V (1965). *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe nouvelle*. Perpignan: I.R.S.C.E

BALBI, Fernando (2012). "La integración dinámica de las perspectivas nativas en la investigación etnográfica". En: *Intersecciones en Antropología*, N° 13, pp. 485-499.

BALBI, Fernando (2020). "La inversión de la teoría en la etnografía en antropología social". En: *Revista del Museo de Antropología*, 13 (2): 203-214.

BIAGGI, Cristina; CANEVARI, Cecilia; TASSO, Alberto (2007). *Mujeres que trabajan la tierra. Un estudio sobre las mujeres rurales en Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos.

BIALET MASSÉ, Juan (2010) [1904]. *Informe sobre el estado de las clases obreras argentinas*. La Plata: Ministerio de Trabajo de la Provincia de Buenos Aires.

BLOCK, David (2018). *Political Economy and Sociolinguistics. Neoliberalism, Inequality and Social Class*. London: Bloomsbury Academy.

BOIVIN, Mauricio; ROSATO, Ana; ARRIBAS, Victoria (2010). *Constructores de otredad. Introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires : Antropofagia.

BORDA, L. (1928). "El Quichua de Santiago". En: *La Brasa. Periódico mensual de Letras y Artes*. Año II, N° 4.

BRAVO, Domingo (1965). *Estado actual del quichua santiagueño*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

BRAVO, D. (1956). *Cancionero Quichua Santiagueño. Contribución al estudio de la poesía quichua santiagueña*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán

BRIGGS, Charles (1986). "Aprendiendo cómo preguntar. Un enfoque sociolingüístico del rol de la entrevista en las investigaciones en ciencias sociales". Cap. III, *Learning how to ask*. Cambridge. University Press. (Traducción de Silvina Otegui y Verónica Fernández Battaglia, revisión técnica de Corina Curtis. Cátedra Prof. Lucía Goluscio).

CALVET, Louis-Jean (1997). *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial

CHRISTENSEN, E. A. (1970) *El quichua santiagueño. Lengua supérstite del Tucumán incaico*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

CANAL FEIJÓO, E. (1937). *Ensayo sobre la creación popular artística en Santiago del Estero*. Santiago del Estero: el autor.

DARGOLTZ, Raúl (2003). *Hacha y quebracho. Historia social y ecológica de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Marcos Vizoso.

DESALVO, Agustina (2009). "Los obreros santiagueños en el desflore de maíz. Proceso y condiciones de trabajo". En: Anuario del Centro de Estudios e Investigaciones en Ciencias Sociales, año 3, N°3, pp. 129-148.

DI LULLO, Orestes (1937). *El bosque sin leyenda: ensayo económico y social*. Santiago del Estero: El autor

DURANTI, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*. Madrid: Cambridge University Press

FABIAN, Johhanes (2004). "Etnografía y memoria". En. *Estudios de Antropología Social: Anuario IDES 2004*, pp. 23-32.

FAVRET-SAADA, Jeanne (2013). "Ser afectado". *Avá*, N° 23.

FISHMAN, Joshua (1991). *Reversing Language Shift: theoretical and empirical Foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

GANDULFO, Carolina (2007). *Entiendo pero no hablo: El guaraní acorrentinado en una escuela rural: Usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia

GARRET, Paul y BAQUEDANO-LÓPEZ, Patricia (2002): "Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change", en *Annual Review of Anthropology*, Vol. 31, 339-361.

GEERTZ, Clifford (1988). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa

GRIGNON C.; y PASSERON, J. C. (1989). *Lo culto y lo popular: miserabilismo y populismo en la sociología y en la literatura*. Buenos Aires: Nueva Visión

GROSSO, José Luis (2008) *Indios muertos, negros invisibles. Hegemonía, identidad y añoranza*, Córdoba, Encuentro Grupo Editor

GUILLÍN, Cesar; LÓPEZ, Orlando; TORREZ, Azucena; PÉREZ, Mariela; GUILLÍN, Richar; BARRAZA, Elías; GUILLÍN, Cristian (2012). *Wawqes Pukllas. Libro juvenil quichua*. Buenos Aires: En el aura del sauce.

GUBER, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.

HAMEL, Rainer Enrique (1995). "Conflictos entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico". En: *Alteridades*, 5 (10): Págs. 79-88.

HAMEL, Rainer Enrique (2003). "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: Los procesos de desplazamiento lingüístico". En: *Palavra* 11, Río de Janeiro, 63-88.

HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Madrid: Paidós.

HECHT, Ana Carolina (2010). *Todavía no se hallaron hablar en idioma. Procesos de socialización lingüística en niños en el barrio toba de Derqui (Argentina)*. Múnich: LINCOM EUROPA

KARLOVICH, Atila (2006). "Oralidad y escritura. Orígenes y perspectivas de las letras quichuas santiagueñas". Estudio preliminar en TEBES, Mario C., KARLOVICH, Atila F. (2006). *Sisa Pallana: antología de textos quichuas santiagueños*, Buenos Aires: Eudeba

KROTZ, Esteban (2010). "Notas sobre las perspectivas actuales de la antropología sociocultural". En: BOIVIN, Mauricio; ROSATO, Ana; ARRIBAS, Victoria (eds.) (2010). *Constructores de otredad. Introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires : Antropofagia.

LEDESMA MEDINA, L. A. (1946) "La lengua quichua y su difusión en el territorio del antiguo Virreinato del Perú". En: *Revista de la Junta de Estudios Históricos de Santiago del Estero*, Año 4, Nos. 11-13. Tucumán: Editorial La Raza.

LORENZINO, Gerardo Augusto (2003). "Bilingüismo y migración urbana: el quechua santiagueño". En: *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*. Ed. Lotfi Sayahi, 53-60. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project

NEIMAN, Guillermo (2009) *Estudio exploratorio y propuesta metodológica sobre trabajadores agrarios temporarios migrantes*. Informe final de consultoría. Buenos Aires, Ministerio de Economía y Producción/ Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos/PROINDER

MAKIHARA, Miki (2005). "Being Rapa Nui, Speaking Spanish. Children's voices on Easter Island". En: *Anthropological Theory*, 5 (2), pp- 117-134

PALERMO, Hernán (2017) *La producción laboral de la masculinidad en los obreros petroleros*. Buenos Aires: Biblos.

QUESADA V. G. (1863). Apuntes sobre el origen de la lengua quichua en Santiago del Estero. En: *La Revista de Buenos Aires, Historia Americana*, Año I, N°5, Agosto de 1863 (pp.5-24). Buenos Aires.

QUIRÓS, Julieta. 2014a. "Etnografiar mundos vívidos: desafíos de trabajo de campo, escritura y enseñanza en antropología". *Revista Publicar*, Año 12, N. 17: 47-65

ROJAS, R. (1949) [1917]. "Los gauchescos". En: *Historia de la literatura argentina. Ensayo filosófico sobre la evolución de la cultura en el Plata*. Buenos Aires: Losada.

SANTUCHO, R. F. (1954). *El indio en la provincia de Santiago del Estero*. Santiago del Estero: Librería Aymara.

SICHTA, Inge (2005). "El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el contacto de lenguas". En: *V Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*, Universidad Nacional de Salta, 26 al 28 de mayo.

STARK L. R. (1985). History of the Quichua of Santiago del Estero. En Klein, H.M.; Stark, L. R. (eds.), *South American Indian Languages: Retrospect and Prospect* (pp. 732-752). Austin, Texas: Universidad de Texas.

TUSÓN VALLS, Amparo (1997). *El análisis conversacional*. Barcelona: Ariel.

UNAMUNO, Virginia (2011). "Entre iguales: Notas sobre la socialización lingüística del alumnado inmigrado de Barcelona". En: *Equinox Publishing*, VOL. 5, pp. 321-346

VOLOSHINOV, Valentín N. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

WACQUANT, Loïc (2006). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.

WITTIG, Fernando G. (2009). "Desplazamiento y vigencia del mapundungún en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos". En *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*. Concepción (Chile), 47 (2), II Sem., pp. 135-155

WOOLARD, Kathryn; SCHIEFFELIN, Bambi (1994). "Lenguaje Ideology". En: *Annual Review of Anthropology*, N° 23, pp. 55-82.

WRIGHT, Pablo (2008). *Ser-en-el-sueño: crónicas de historia y vida toba*. Buenos Aires: Biblos.

[1] En el caso de Grosso (2008) nos referimos a que, por ejemplo, este autor describe en términos generales *respecto del quichua*, pero no desde otras perspectivas (interaccionales, pragmáticas, dialógicas, etc.) sobre los lugares donde anduvo.

[2] En un hogar donde hay TRME, el ingreso económico promedio en el hogar, proveniente de dicho trabajo, es de un 55, 05 % (Ledesma y Tasso 2011, 75).

[3] El concepto pertenece al sociolingüista catalán Lluís Aracil en las décadas del 60-70, para problematizar los postulados neutrales de la sociolingüística funcionalista norteamericana (cf. Calvet 1997, 17).

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



Traslaciones en pandemia. Los lugares en el proceso educativo durante la virtualidad

Por **Revista Trazos** - 21 diciembre, 2020

Por

- **Alfredo Dante Vargas**
advnonastéreo@hotmail.com
Ministerio de Educación, Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja (UNSE)
- **Eliana Neme**
elineme@gmail.com
Escuela de Educación Especial N° 45 – Escuela de Agricultura, Ganadería y Granja (UNSE), UCSE- FCS

El 2020 será, sin lugar a dudas, un año paradigmático y que quedará en el recuerdo por la gran movilización que generó en todos los ámbitos en los que los sujetos nos encontramos actuando y operando. Cada aspecto y cada momento de la vida fue trastocado por una pandemia que puso pausa a la cotidianeidad, que impidió que todo siguiera su curso tal como lo conocíamos y que implicó que se piensen nuevamente roles, tiempos, espacios buscando reposicionarnos y resignificar lo vital en tiempos de cuidados y riesgos permanentes. La educación y la escuela fueron espacios en los que este movimiento de base generó cambios sustanciales en las maneras de aprender y de enseñar, que implicaron dinámicas particulares y la necesidad de pensar nuevos modos de sostener el vínculo educativo que tradicionalmente estuvo siempre ligado a lo presencial.

Podríamos decir que el 2020 fue un año signado por las traslaciones y las transiciones, por la generación de “*espacios entre*” en los que el objetivo central fue seguir operando, sostener los espacios de producción y autoría y, sobre todo, generar nuevos aprendizajes.

Traslación es “trasladar”, pero en el sentido astronómico decimos “traslación de la Tierra” cuando esta gira alrededor del Sol, y esa es la idea al usar este término en el presente ensayo. Porque se puede imaginar que en cada uno de los lugares que toma la tierra con relación al Sol en ese traslado, el punto hipotético para percibir, cambiaría por la distancia o por la posición. Y considerando este movimiento, pensamos en lo que fue ocurriendo con el proceso educativo en este tiempo tan extraordinario que nos tocó vivir. Situación que nos obligó a echar mano a nuestra capacidad de adaptación y a nuestra imaginación.

Nuestra capacidad para tomar decisiones rápidas y de actuar, todo bajo una situación de presión extrema, en una situación casi límite.

La pandemia y su amenaza nos obligaron -y nos siguen obligando- a planificar y tomar decisiones en un momento de incertidumbre total. A decidir qué hacer mañana, cuando ese mañana puede cambiar en horas. Dussel (2020) diría que en tiempos de pandemia "se produjo una especie de hiato, de interrupción abrupta de lo cotidiano, que prometía ser corta" (p. 11)[1] pero que aún persiste quién sabe hasta cuándo. Pero este artículo hará referencia a lo que nos está ocurriendo como docentes, desde una reflexión a partir una perspectiva psicológica y social relacionada al proceso de enseñanza y de aprendizaje que se está dando en este contexto.

TRASLACION 1

Vamos a llamar de esta manera a ese traslado de perspectiva que supone tener al alumno en el aula a tener al alumno en o con la familia. ¿Qué supondría esta traslación? Supondría que dejamos de ver al alumno en una situación *unidimensional*, la de estar él solamente en el marco del aula, de sus compañeros y del docente, en esa relación asimétrica y tradicionalmente enmarcada por la tecnología del aula (el pizarrón, los pupitres, el espacio en sí). Es ese alumno o alumna que porta una historia, una proyección en la familia pero que en esos momentos, en la presencia del aula, se le impone al docente como un sujeto en la sola dimensión de su personalidad, de sus acciones, actitudes y conductas. La familia, con el alumno en el aula y los compañeros, sólo *irrumpe* cuando existe una situación que escapa a la práctica cotidiana del aula. Cuando el alumno o alumna presenta una situación donde se debe apelar a íntimo y privado para comprender la situación en su totalidad. Y, a veces, esa irrupción de la familia aparece mediada por los equipos de apoyo. Si nada "*fuera de lo común*" aparece, entonces el sujeto de aprendizaje se nos presenta con su unidimensionalidad de tal: sujeto que aprende en el aula, junto a sus pares.

Pero ¿Qué sucede en esta situación de "virtualidad"? Sucede que esa traslación ubica al sujeto que aprende en una *pluridimensionalidad*. Es decir, deja de ser ese sujeto unidimensional que recibe el conocimiento proporcionado por el docente para transformarse en un integrante de un grupo con sus diversas particularidades. Ya no está solo, ya no es sólo él y sus aptitudes y actitudes. Es él y su grupo familiar que puede contribuir o no a que el proceso de aprendizaje se potencie o se estanque. Aparece de manera cruda su realidad, esa realidad que facilitará o no el proceso y que el docente no puede dejar de ver. Ahora, es el docente el que *irrumpe* en la casa, en el hogar, en el grupo íntimo del alumno. Ya no se trata sólo del alumno, se trata de **"los alumnos" y "sus familias"**. Entonces el proceso se complejiza y se hace más directo a la vez. La

mediación está dada por el canal de comunicación (la tecnología, los dispositivos móviles, la conectividad) pero el diálogo del aprendizaje es entre el docente, el alumno y el grupo familiar. Lo que dice el docente, resuena en toda la casa del alumno y de sus integrantes. Y el impacto es mucho mayor y resuena en los dos extremos del esquema comunicacional.

TRASLACION 2

Este traslado del aula a la pantalla trae otra consecuencia. *Una cuestión de perspectiva.* Si uno se sitúa en el lugar clásico de un docente en el aula, ya sea al frente, en el centro o recorriendo el aula ¿qué es lo que se nota al instante? **Lo tridimensional de la situación:** el aula tiene altura, extensión, profundidad. Los y las alumnas tienen estatura, peso, perfume, gestos, expresiones, movimientos. Básicamente, el contacto es *de personas a personas* que interactúan en una situación de comunicación plena donde es posible todo tipo de lenguajes, tanto orales, escritos y corporales. Y también está *el cuerpo del docente*. Ese soporte inevitable de la comunicación en el aula: su andar, su mirada, su voz. El docente que se impone con su cuerpo, que marca la fuerza del mensaje. ¡Son tantos los docentes que se valen de esa presencia! Y tantos docentes que la sufren, que padecen la mirada de ese sujeto con miles de ojos que escudriñan hasta el mínimo detalle. Uno y otro tipo de docente, los extremos del arco, deben sentir esta ausencia de espacio, para bien o para mal. La traslación del aula a la pantalla vuelve entonces esa **relación bidimensional**. Sólo percibimos un plano con la ilusión de una imagen en profundidad o perspectiva. El o la docente, el o la alumna se transforma en un rostro, un rostro que habla y gesticula o en un rostro que apenas expresa las emociones del momento. La mediación de la tecnología no permite el contacto de personas sino de imágenes. Ya no podemos ver los lenguajes corporales, ya no podemos percibir las emociones, la tensión, el reflejo concreto de las conductas que nos permiten ver en nuestros alumnos y alumnas a personas interactuando. Aquí, el cuerpo del docente ya no se hace presente en esa forma compacta y eficaz que citamos antes. No hay andar, no hay tono de voz, no hay mirada con los distintos matices con que se logra, a veces, cargar el mensaje de significados más completos y complejos. Tanto aquel que se impone con el cuerpo, como aquel que lo sufre, también van a ver sus efectos para bien o para mal.

De una relación personal tan cara a los procesos de aprendizaje tradicionales, nos trasladamos al lugar de una relación a la imagen; y más aún, a veces y según las posibilidades tecnológicas, esa relación es entre *la letra* del docente, con *la letra* del alumno. Y esa letra, si es de un ordenador, se despersonaliza más aún: algo del orden de lo personal circulando es un texto escrito a mano y que se hizo una foto de ese producto... pero no deja de ser imagen. No deja de ser LETRA.

TRASLACION 3

¿Y qué otra consecuencia trae esta situación a la tarea docente? Las interpelaciones.

Interpelación a la profesión: ¿Es o no la docencia una profesión esencial? ¿Lo confirma esta situación de Pandemia? Por la continuidad necesaria de la educación sistemática, uno puede afirmar que sí lo es. ¿Los edificios escolares son necesarios para construir un dispositivo de enseñanza aprendizaje? Aparentemente no. Pero podemos ver que hay ciertas cuestiones muy serias que hay que resignar en el proceso cuando no hay presencialidad. Pareciera ser que esta experiencia nos obliga a hacer una suerte de re inventario de las herramientas, de las prácticas, de las estrategias y de los objetivos que hasta ahora, los fuimos tomando de manera muy natural e irreflexiva: ¿Qué competencias son realmente necesarias? ¿Cuánto de terreno ganó con esta experiencia la importancia de la educación emocional y de las competencias sociales? Y con relación a lo presencial: ¿Es necesario revisar la cantidad de horas destinadas a los niños y niñas y adolescentes dentro de una institución? ¿Se podría resolver la transmisión de saberes y competencias a una carga mínima? ¿La bi-modalidad vino para quedarse? ¿Esa bi-modalidad serviría para disminuir la cantidad de horas en las instituciones y que los jóvenes puedan desarrollar actividades en otros ámbitos sociales?

Y con relación a las estrategias de enseñanza aprendizaje, también esta situación desnudó algo no tan oculto pero enquistado: la rigidez de los dispositivos de enseñanza aprendizaje. En muchos casos, no hubo adaptación a la nueva situación, sino una continuidad, ya que muchos docentes simplemente continuaron con las mismas propuestas de trabajo sólo que en virtualidad: no hubo innovación, propuestas creativas, generación de vínculos especiales. O si las hubo fueron mínimos.

Interpelaciones al saber del docente. Esa forma tan repentina de cambiar las estrategias y las herramientas, ha desnudado una situación no menor en el plantel de docentes: el analfabetismo informático. ¿Es posible mostrarlo abiertamente? Imposible. El docente construye su identidad profesional en torno a la experticia, al conocimiento, a las respuestas más que a las preguntas. Esta situación, de pronto, nos ha lanzado al mundo de las plataformas virtuales, de la edición de videos, de la construcción de documentos en línea. Y no es fácil quedar expuesto ante quienes suponen el saber del docente, el no saber.

Interpelaciones al empoderamiento pedagógico. Si ya lo traíamos algo deteriorado, con la voz del docente resonando en la familia, el cuestionamiento se hace queja, crítica y hasta descalificación. Y aparte de ello, el control se pierde. Un aula presencial se define por sus contornos físicos y simbólicos, de espacio y de tiempo. En la virtualidad el

docente sólo cuenta con el tiempo. Antes, durante o después. El alumno es inasible a veces hasta invisible. Establecer una relación controlada depende de la colaboración completa de la familia, y eso se hace cada vez más difícil. Mucho más en una situación de crisis, de peligro inminente.

Traslaciones, interpelaciones, tensiones y maneras novedosas de salir de la emergencia aun en la emergencia. Son algunas de las situaciones por las que los docentes y las instituciones han tenido que atravesar durante este año. Y por qué no, también las familias. En cierta medida, nos queda el recuerdo y la memoria, con la confianza y la convicción de que ellas podrán colaborar frente al nuevo año que se divisa y en el que las certezas siguen ausentes.

Tiempos nuevos se aproximan, en los que las traslaciones se acentuarán, las interpelaciones seguirán atravesándonos pero en los que deberemos seguir sosteniendo el deseo (y el derecho) de enseñar y de aprender.

[1] Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (2020) (comps). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital. Buenos Aires.

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



Lucía Piossek Prebisch y la enseñanza de la filosofía argentina en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT

Por **Revista Trazos** - 1 diciembre, 2020

Por **Lucas Daniel Cosci**

Editor responsable **Revista Trazos Universitarios** – lucosci@yahoo.com.ar

Este 15 de noviembre de 2020, fallece a los noventa y cinco años Lucía Piossek Prebisch, una de las pensadoras más importantes de la región. El presente texto es un reconocimiento a su trayectoria en el campo de la enseñanza de la filosofía argentina.

El pensamiento argentino como “opción”

El comienzo de la filosofía en la UNT data del año 1937, con el origen del Departamento de Humanidades,^[i] que desde 1939 se institucionaliza como Facultad de Filosofía y Letras. Tendrían que pasar, sin embargo, casi cuarenta años para que la Facultad generase un espacio de enseñanza de una filosofía de tradición “no europea”, localizada en nuestra cultura y representada por representantes autóctonos. Estamos hablando de la primera propuesta concreta de enseñanza de un pensamiento de ciudadanía criolla: La materia optativa sobre “Filosofía en Argentina” a cargo de Lucía Piossek, en el año 1975 y que se dictaría en forma no continua hasta el año 1998. Se trata de una primera experiencia innovadora y audaz de enseñanza de filosofía no europea, en una época en que aún no tenía plena vigencia este campo, al menos en el contexto de la filosofía académica.

Así mismo, en el año 1986 la Prof. Piossek propuso materia optativa “Alberdi y su tiempo” dictada por miembros de su equipo de investigación para diferentes carreras de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT.

En el año 1991, Piossek dictó un módulo sobre “La filosofía en Tucumán, 1900-1950”, en forma de materia optativa multidisciplinaria: “Tucumán: 1900-1950”, Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Además, entre los años 1994 y 1995 desarrolló un Curso de postgrado sobre “Fundación y perspectivas actuales de la filosofía en Argentina”, Departamento de graduados de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT.^[ii]

Todas estas experiencias han sido previas a la incorporación de la asignatura “Historia del pensamiento argentino y latinoamericano”, a partir del Plan 2005 y de alguna manera preparando su camino.

A nivel de investigaciones y publicaciones desarrolladas en el marco de la Facultad de Filoso

Letras de la UNT, hay que señalar como gestión de la Prof. Lucía Piossek, las siguientes iniciativas:

- Creación del Instituto de Historia y Pensamiento Argentinos–IHPA (1975–1999).
- Publicación del libro *Alberdi*, IHPA, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán, 1986.
- Publicación del libro *Pensamiento argentino. Creencias e ideas*, IHPA, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán, 1988.[iii]
- Publicación del libro *Argentina: Identidad y utopía*, EDUNT, Tucumán, 2008.

Filosofía en la Argentina, un programa

Ya desde el nombre, el programa de la profesora Lucía Piossek correspondiente a la optativa "Filosofía en la Argentina", denota claramente dos cosas: categoriza como "filosofía" al saber como objeto y adopta una actitud manifiestamente asuntiva. La filosofía asuntiva entiende, según Francisco Miró Quesada, que la actividad filosófica latinoamericana consiste en "en asumir los valores de la filosofía europea y en seguir poniendo el sentido de la autenticidad en la creación de ideas originales en relación al tratamiento de los grandes problemas del pensamiento occidental".

Aunque en el desglose del programa Lucía Piossek utiliza la categoría de "pensamiento" para referirse a lo que llama la "línea no académica", no duda de calificar de "filosofía" a todas las expresiones que entiende como "línea académica". Al referirse al filosofar en estas latitudes como filosofía "en" la Argentina, está indicando que se trata de un pensamiento que aborda los grandes problemas de la filosofía universal, localizados en la Argentina. Los problemas filosóficos que aborda son en general problemas universales de la filosofía, según el punto de vista de filósofos argentinos, como por ejemplo, "elementos para una filosofía de la historia de Facundo de Sarmiento, o "el problema antropológico de la máscara", según Eduardo Mallea, más claramente, una cuestión como "insertar al pensamiento argentino dentro de la tradición de la filosofía occidental", como tarea de la línea académica de filósofos, el "relativismo axiológico de Alejandro Korn, o la "Antropológica filosófica" de la persona, de Francisco Romero.

En el año 2004 se produce una transformación curricular importante en la carrera de Filosofía de la UNT, tanto para la licenciatura como el profesorado, que es un cambio de plan de estudios. Se pasa de un plan del año 1969 al plan 2005, aprobado por Resolución 2125/2004. El nuevo plan entra en vigencia a partir del año 2005 y contempla en sus modificatorias la incorporación de la asignatura "Historia del pensamiento argentino y latinoamericano", como unidad curricular obligatoria para cuarto año de la carrera. Esta transformación curricular va a significar un cambio en lo que se refiere a la incorporación del pensamiento latinoamericano en la formación filosófica obligatoria y en ese proceso ha sido fundante la labor de la Prof. Lucía Piossek en el campo del saber filosófico.

La enseñanza de la filosofía argentina cuenta ya con una historia de más de cuatro décadas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNT. En ese lapso de tiempo, la labor de docencia e investigación y gestión de la Prof. Lucía Piossek no solo ha sido fundacional y sostenida,

que ha dejado una impronta imborrable en el porvenir de la carrera que hoy es neces
reconocer.

Notas

[i] Piossek, Lucía. *Pensamiento argentino. Creencias e ideas*, IHPA, Facultad de Filosof
Letras, UNT, Tucumán, 1988, p.143.

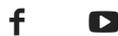
[ii] Curriculum Vitae de Lucía Piossek Prebisch, descargado
https://www.fundacionkonex.org/upload/descargar_archivo/?file=2016033004453940201ae01f349f50a15d1ecd7d19b316.lucia%20piossek%20prebisch%20curriculum%20vitae.pdf, 2007.

[iii] El libro incluye un capítulo con el título "Sobre la filosofía en Latinoamérica. Un
particular en la Argentina: Tucumán" (1988, p.p. 131-148). En este capítulo la autora analiz
Filosofía latinoamericana desde lo que da en llamar el "punto de vista continental
promovidos desde México con José Gaos y desde Argentina con Francisco Romero.

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



LIBROS TRAZADOS

La nada vacía

Pandemia. El covid-19 sacude al mundo, Slavoj Žižek, traducción de Damià Alou.
Cuadernos de Anagrama, 2020, 120 págs.

Susana Alonso
UCSE-UNSE

Pandemia, El covid-19 sacude al mundo, es un libro publicado en el mes de mayo del año 2020, editado en español por Anagrama y traducción de Damià Alou. En 120 páginas de versátil y no menos difícil lectura. Slavoj Žižek nos ofrece "una reflexión de emergencia " sobre la crisis y su relación con la política, la economía, el miedo y el ejercicio de nuestras libertades. Lo hace con su estilo típico en la que combina posmarxismo, psicoanálisis lacaniano, cines, series y otros productos de la cultura popular

Pandemia es una colección de ideas consteladas para pensar este vértigo por el miedo al contagio que nos ha sumido en una ansiedad sin frenos.

En *Pandemia*, el autor expresa que la interacción entre los seres humanos se manifiesta en los sentimientos de amor y solidaridad entre las personas, mediada hoy por la expresión "no me toques". El telón de fondo de la vida cotidiana actualmente es anunciado por el imperativo de una intimidad en la que no debemos tocarnos entre nosotros, ni con el roce de nuestras manos. La catástrofe de estos tiempos nos interpela y nos invita a tocarnos y tratarnos con otros con el espíritu del amor. El vínculo no me toques implica un acercamiento solo desde el interior hacia todas las formas de vidas solitarias a que necesiten de nuestra compañía remota. Žižek lo describe como un vínculo exento de la presencia del cuerpo del otro y se inclina a pensar un tiempo presente, un ahora, necesitado de la institución de la verdadera política porque, afirma "las decisiones acerca de la solidaridad son eminentemente políticas",

En un pasaje su libro, como en casi todos, toma una cita de Hegel y subraya: "El ser humano es esta noche, esta nada vacía, que lo contiene todo en su simplicidad...riqueza inagotable de muchas representaciones, de imágenes, ninguna de las cuales llega precisamente a su espíritu, o (más bien) no están en él como realmente presentes. Se vislumbra esta noche cuando uno mira a los seres humanos a los ojos".

El coronavirus no podrá quitarnos la experiencia de esta nada vacía, tampoco puede quitarnos el espacio que se forja en el cruce de nuestras miradas. Hay una esperanza, sentencia el autor, en que el distanciamiento corporal fortalecerá la intensidad de nuestro vínculo con los demás. "Es sólo ahora, cuando tengo que evitar a muchos de los que están cerca de mí, que yo experimentaré plenamente su presencia, su importancia para mí."

Estos momentos de proximidad espiritual ¿cómo nos ayudará esto a luchar con la catástrofe en curso? ¿Nos dejará alguna enseñanza?

Desde su análisis sutil no hay vuelta a la normalidad, la nueva "normalidad" se construirá sobre los restos de nuestras viejas vidas, caso contrario nos encontraremos en una nueva barbarie cuyos evidencias son ya discernibles. No basta con tratar la epidemia como una trágica contingencia, para librarse de sus consecuencias y volver a la funcionalidad de la reciente y a la vez antigua forma de existencia, con tal vez algunos ajustes en nuestras medidas de salud. Tenemos que formularnos una pregunta conjetural: ¿Qué es lo que está mal con nuestro sistema que nos atraparon sin estar preparados para la catástrofe a pesar de que los científicos nos han advertido de ello durante años?

La novedad del libro es que para que esta proximidad insondable y espiritual se materialice es necesaria la presencia de un estado fuerte en tiempos de epidemias, ya que las medidas a gran escala deben realizarse con disciplina militar. Deberíamos analizar en detalle las condiciones sociales que hicieron posible la epidemia de coronavirus: la interconexión, la globalización, el mercado capitalista, la transitoriedad de los ricos. Para luego aceptar el hecho de que la actual pandemia es el resultado de la contingencia natural en su estado más puro, que acaba de ocurrir y no esconde ningún significado misterioso. "En el orden más amplio de cosas, somos una especie que no importa".

La actual propagación de la epidemia de coronavirus también ha desnudado otras epidemias de virus ideológicos que permanecían en estado de latencia en nuestras sociedades: noticias falsas, teorías conspirativas paranoicas, explosiones de racismo.

Pero tal vez otro virus ideológico, mucho más beneficioso, se extienda y nos infecte: el virus de pensar en una sociedad alternativa, una sociedad más allá del Estado-nación, una sociedad que se recrea y se reinventa en las formas de solidaridad y cooperación mundial. "Pero aquí hay una paradoja: el coronavirus también nos obligará a reinventar el comunismo basado en la confianza en el pueblo y en la ciencia."

Mensaje final: el aislamiento por sí solo, la construcción de nuevos muros y más cuarentenas, no hará el trabajo. Se necesita una solidaridad total e incondicional y una respuesta coordinada a nivel mundial, una nueva forma de lo que una vez se llamó comunismo, algún tipo de comunismo reinventado.



Un diálogo pendiente

Formar investigadores en psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza, Sandra Bertoldi. Viviana Bolletta. Gisela Ponce. Soledad Vercellino. Analisa Castillo. Delcia B. M. Ros. Renata Scalesa. Fernando Lima.

Editorial Biblos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2018, 89 págs.

Eliana Neme
FCS- UCSE

El presente libro cuenta con la autoría de ocho profesionales que se desempeñan como docentes e investigadores en la Universidad Nacional del Comahue y en la Universidad Nacional de Río Negro. Ellos, desde sus bases disciplinares provenientes de la Psicopedagogía y de la Filosofía, elaboraron este aporte en el que se desarrollan cuestiones fundamentales respecto de la formación del psicopedagogo en un ámbito fundamental como lo es la investigación, para lo cual enlazan sus aportes considerando el lugar que poseen los contenidos de Filosofía, la Epistemología y la Metodología de la Investigación dentro de la trayectoria formativa de los futuros psicopedagogos.

El mismo, editado por la Editorial Biblos (Bs. As.) en el año 2018 cuenta con una versión papel y una versión digital. Posee un estilo de escritura ameno, accesible y con una narrativa que estimula al lector a transitar por sus páginas sosteniendo la atención en las diferentes cuestiones planteadas. En sus páginas refleja de manera rigurosa a la manera de una radiografía el estado de situación de lo que acontece en los procesos de enseñanza de la Filosofía y de las disciplinas que de ella se desprenden a lo largo de todo el país. Por tal motivo, al ser una obra que presenta el resultado de una investigación densa, cuidadosa, sistemática y ordenada de lo que sucede en cada una de las universidades en las que la carrera de Psicopedagogía está presente, su aporte resulta sumamente significativo, muy necesario y oportuno para contribuir con el proceso de sistematización, crecimiento y fortalecimiento de la disciplina.

El prólogo, escrito por el Dr. Roberto Follari (reconocido académico vinculado a la Epistemología de las Ciencias Sociales) anticipa el importante proceso realizado por el equipo que se plasma en el resultado de la obra, en la cual están presentes de manera constante una vigilancia intelectual, una reflexión epistemológica sistemática y un análisis sostenido que trasciende el campo de la Psicopedagogía para instalarse dentro

de las Ciencias Sociales. El contenido del libro invita a reconocer críticamente el espacio que las distintas universidades (tanto públicas como privadas de la Argentina) le confieren a la formación de los futuros profesionales a los contenidos vinculados a lo filosófico, lo epistemológico y lo metodológico, que precisamente son los que le permiten a toda disciplina avanzar hacia una firme producción científica. En este sentido, Follari indica que al no ser suficiente el valor que se les otorga dentro de la formación profesional, las connotaciones se advierten en la precisión de qué es lo científico y cuál es su validez, siendo estos elementos imprescindibles que la Psicopedagogía debe comenzar a debatir. De esta manera, “Formar investigadores en Psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza” se constituye en un aporte fundamental para instalar este diálogo pendiente ya que permite reunir los cuestionamientos propios de la Filosofía, los planteos de la Epistemología y las interpelaciones de la Metodología en el campo disciplinar.

En la introducción los autores plantean el gran compromiso asumido no sólo en la producción y reflexión del conocimiento psicopedagógico sino también en la indagación de aquello que resulta necesario al momento de formar a los psicopedagogos para el desempeño en un campo tan complejo como lo es el de la investigación. En este punto, para quienes son psicopedagogos y se ocupamos de formar a los futuros profesionales, resulta importante advertir la necesidad de tomar posición en las prácticas de investigación que, si bien últimamente han encontrado mayores tiempos y espacios permitieron materializar las producciones, aún sigue estando pendiente el fortalecimiento del campo de investigación dentro de la Psicopedagogía. Por ello, el texto incita a asumir este compromiso desde el momento en el que los estudiantes ingresan a la carrera y así instalar la actitud investigativa de manera transversal durante todo el proceso de formación profesional.

El contenido del libro incluye el exhaustivo análisis de los planes de estudios de las universidades públicas y privadas del país, para lo cual cada uno de sus cinco capítulos se dedica a presentar la forma en la que la enseñanza de la Filosofía, de la Ciencia y Conocimiento Científico, de la Epistemología y de la Metodología se desarrolla en las carreras de licenciatura y profesorado en Psicopedagogía. El capítulo final se concentra en realizar el análisis del espacio de Seminario de Tesis en la formación profesional, que si bien todavía cuenta con un despliegue escaso dentro de las currículas, va dando cuenta de la progresiva institucionalización de los trabajos finales

que los futuros profesionales deben realizar para obtener su titulación, instalando la necesidad de realizar procesos de investigación sostenidos en problemáticas afines a la Psicopedagogía.

De esta manera, el libro expresa los resultados de un proceso de investigación sistemático del estado de situación del área filosófica en las carreras del país, que se ocupó de indagar no solamente el qué, por qué, para qué y cómo se enseñan sus contenidos a lo largo de la oferta académica en cada universidad, sino fundamentalmente expresando la articulación docente-investigación-extensión/transferencia que se realiza en cada uno de esos espacios, principalmente en la Universidad Nacional del Comahue.

El psicopedagogo, al encontrarse en la intersección de los ámbitos de la salud y de la educación, cuenta con un fuerte compromiso social. Por tal motivo, su formación debe focalizar no sólo los contenidos y conocimientos propios de su incumbencia profesional sino que debe tender fundamentalmente a generar en él “la actitud cuestionadora, crítica, desconfiada, del filosofar, una mirada aguda que no quiere dejar nada sin revisar, una actitud radical que pone en duda lo obvio o naturalizado. Después, enseñar a pensar, brindar las herramientas para el pensamiento” (p. 22). De este modo, los autores plantean que la propuesta de enseñanza centrada en una filosofía contextualizada y con especificidad psicopedagógica también es un requisito para generar en los profesionales una actitud investigativa entendida como posición subjetiva, siempre queriendo preguntar, nunca satisfecho totalmente con la respuesta, con capacidad de escucha y reflexión” (Bolletta, 2015). Esta actitud, esta posición, es la que nos proponemos construir en la formación superando la mirada de la investigación como un campo específico de acción profesional. Asimismo, nos impulsa el compromiso con nuestro campo disciplinar –la psicopedagogía–, con su desarrollo y consolidación en términos de investigación. La reflexión epistemológica y la investigación psicopedagógica constituyen un desafío hoy (p.63).

Estas palabras sirven para comprender la significatividad del aporte que el libro proporciona, ya que al partir de datos concretos y representativos de lo que sucede a nivel nacional se proponen líneas de acción que colaboran con el mejoramiento y la articulación de la formación del profesional Psicopedagogo en un campo tan necesario y demandado como lo es el de la investigación. Campo que a medida que sea transitado permitirá que la disciplina se retroalimente, que se vayan generando más espacios para

la reflexión y la producción científica que permitan la consolidación de una epistemología disciplinar de la Psicopedagogía y se vaya instalando en los profesionales el espíritu de compromiso con la práctica y con la producción del conocimiento.

Sin duda alguna es una obra que moviliza a todos quienes formamos parte de la disciplina ya que nos enseña de manera didáctica, clara y con el detalle y la rigurosidad adecuadas cuál es el estado actual y cuál son las proyecciones necesarias para continuar y sostener el proceso iniciado. El trabajo del equipo debe convocarnos a abrir posibilidades de análisis y reflexión como el expuesto en este libro, que demandan de una actitud constructiva hacia la disciplina. Por tal motivo, su lectura resulta necesaria no sólo para quienes nos vinculamos a la formación de las nuevas generaciones de psicopedagogos, sino también para todos los profesionales que apostamos por el establecimiento de sus bases filosóficas, epistemológicas y sobre todo metodológicas que garanticen su estatuto científico.

