

Fernanda Cieza
(ed.)

PSICOLOGÍA SOCIAL

Una herramienta para pensar, sentir y actuar



PSICOLOGÍA SOCIAL
UNA HERRAMIENTA PARA
PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

PSICOLOGÍA SOCIAL
UNA HERRAMIENTA PARA
PENSAR, SENTIR Y ACTUAR

Cátedra de Psicología Social

Carrera Educación para la Salud

Fernanda Cieza (ed.)

Mirtha Alarcón - María Fernanda Cieza
Cecilia Cuva - Silvana Cruz - Ana Echenique - Claudia Echenique
Analía Soledad Garzón - Vanesa Claudia Jiménez
Elsa Mercedes Mamaní - Patricia Mónica Mendoza
Teresa Candelaria Nieves - Natalia Fátima Ríos
Rosana Verónica Rivas - Zaida Rocabado - Viviana Villarroel

Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy
Jujuy-Argentina

2015

Prohibida la reproducción total o parcial del material contenido en esta publicación por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, sin permiso expreso del Editor.

Psicología social : una herramienta para pensar, sentir y actuar /
Fernanda Cieza ... [et al.] ; editado por Fernanda Cieza. - 2a ed.
revisada. - San Salvador de Jujuy : Editorial de la Universidad
Nacional de Jujuy - EDIUNJU, 2015.
172 p. ; 20 x 15 cm. - (Libros de cátedra)

ISBN 978-950-721-505-6

1. Psicología Social. I. Cieza, Fernanda II. Cieza, Fernanda, ed.
CDD 302



Diseño de Tapa e Interior: Edgardo Gutiérrez
Corrección: Silvina Campo
Arte de Tapa: Liliana Cruz
(Variación sobre la obra “Juanito Laguna” de Antonio Berni)

© 2015 Cieza, Fernanda (ed.)
© 2015 Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy
Avda. Bolivia 1685 - CP 4600
San Salvador de Jujuy - Pcia. de Jujuy - Argentina
Tel. (0388) 4221511 - e-mail: ediunju@gmail.com

2015 2da Edición

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en Argentina - Printed in Argentina

Dedicatoria

Este primer libro intenta ser una herramienta para ustedes, los estudiantes de primer año de Psicología Social, y se lo dedicamos a un querido y reconocido profesor, que hemos perdido el año 2013, el Profesor José María Galli.



Quiero hacer esta dedicatoria en forma personal, pues no pude decir demasiado sobre nuestra pérdida. Y cuando digo pérdida, viene a mi memoria el gran maestro José Töpf, con quien Galli compartió las profundidades del tema de la identidad, la memoria y en los últimos meses de la vida de Töpf, el tema de la muerte. Töpf me habilita la idea de que el recuerdo hace presente lo ausente.

Este decir sobre nuestro compañero, José María Galli, profesor, co-pensador, lo trae a la vida. No sólo a la vida de nosotras, sus compañeras de tareas de todos los días, haciéndolo estar junto a nosotros y ustedes. Queremos que “Tito” nos acompañe en este

inicio de clases, que esté presente en el inicio de un camino que, espero, sea largo y fructífero; el camino de encontrar nuevos caminos para encontrarnos, docentes y estudiantes, ahora a través de esta publicación.

Para que ustedes conozcan algo del profesor Galli, les quiero contar algunas cosas: fue, junto a Josefina Racedo, uno de los que iniciaron la cátedra de Psicología Social para las carreras de Ciencias de la Educación y Antropología en el año 1986. En aquel entonces en la Facultad de Humanidades sólo existían dichas carreras, abiertas en el año 1985.

Era un profesor de esos que dejan huella, contador de anécdotas que relacionaba con los temas que iba enseñando, profundo estudioso del marxismo, le apasionaba dar el complejo tema de la “estructura social”, y nosotras, compañeras, le agradecemos dicha claridad y ese esfuerzo.

Así, como se apasionaba por temas teóricos, también se apasionaba por transmitir que su historia de hijo de trabajador ferroviario no le había impedido desarrollar una excelente carrera como psicólogo. Alentando a los estudiantes humildes: hijos/as de trabajadores rurales, de trabajadores estatales, de trabajadores de la construcción, hijos/as de empleadas domésticas, hijos de desocupados/as, hijos/as de mujeres y hombres analfabetos o con un primer o segundo grado aprobado, a sentirse orgullosos de su origen y trabajar para mostrar que son capaces.

Solía preguntar a todo su auditorio, si sabían quiénes habían hecho las paredes, si sabían quiénes habían puesto los ladrillos, quiénes habían hecho la mezcla, quiénes el revoque de las paredes de esa aula magna en la cual estaba dando clase. Los impulsaba a pensar y a pensarse como producto de la transformación del mundo y como transformadores del mundo. Sus clases impulsaban a la acción transformadora.

Nacido el 17 de octubre de 1945 (fecha célebre por ser el día en que los trabajadores se congregaron en la Plaza de Mayo pidiendo la libertad de su líder Juan Domingo Perón, que se encontraba

preso) hizo honor a la fecha, no por ser peronista, sino por ser un dedicado profesor marxista, comprometido con los conflictos que surgían de las necesidades del pueblo.

Nuestra cátedra comenzó a indagar sobre la desocupación en el año 2004, con la investigación “Desocupación y subjetividad: el movimiento de desocupados y su incidencia sobre la identidad de la población afectada en el conglomerado San Salvador de Jujuy-Palpalá” dirigida por Josefina Racedo, pero mucho antes (creo que en el año 1997, no recuerdo), el Profesor Galli tuvo la idea de invitar, para que participaran de una mesa-panel, a desocupados de diferentes lugares de la provincia de Jujuy.

Allí, sentados en la tarima asignada a los docentes, se encontraban junto al Prof. José María Galli y la Prof. Josefina Racedo, tres desocupados contando su historia, mientras que el cura Jesús Olmedo se hizo presente mediante unas palabras grabadas. En ese panel, los expositores expresaron con toda crudeza, el dolor, la desestructuración psíquica que implica la pérdida del trabajo, la desesperación y el deseo de muerte que los invadió al no tener trabajo. Algún estudiante de aquel entonces podrá contarles lo que sintieron.

En un silencio respetuoso, escuchaban sus relatos y muchos conmovidos, no reprimían sus lágrimas, por un dolor que nos tocaba, directa o indirectamente y que hoy seguimos padeciendo, con consecuencias cada vez más dolorosas para el país, para las instituciones, los grupos, los vínculos y la subjetividad de cada uno de nosotros.

Sobre Galli se pueden escuchar muchas versiones, pero evidentemente ha sido una persona comprometida con el momento histórico que le tocó vivir, y ello ayudó, con debates y controversias mediante, a ampliar la mirada de muchas personas: docentes, estudiantes y autoridades de esta Facultad. Fue un hombre que dejó marca, huella, por eso este homenaje a quien es parte de nuestra historia como cátedra y como institución porque como decía José Töpf la identidad de una persona, y la de un pueblo, existirán mientras haya alguien que fue testigo de su existencia.

Finalmente, en homenaje al Profesor Galli retomo sus palabras, ya que ellas ayudaron a muchos estudiantes. Él les decía el primer día de clases que tenían que ser pacientes y perseverar, continuar a pesar de las dificultades. Que los primeros meses de clases eran difíciles, que se iban a sentir desorientados por tantas situaciones nuevas, por tanta información; que en realidad era como aprender un idioma nuevo, como si todo fuera chino. Pero que el esfuerzo que cada estudiante pusiera para quedarse y sortear esos primeros obstáculos garantizaría la consolidación del camino que se han planteado.

En esa esperanza, en que sostuvo su práctica cotidiana, abonamos como cátedra a que ustedes encuentren en este texto un instrumento que los ayude a aprender a ser críticos y no reproductores de ideas construidas por otros, que encuentren un apoyo, sostén en este texto.

Por eso, y porque el Profesor Galli hizo un aporte incommensurable en tal sentido, es que le dedicamos este primer texto que acompaña este momento tan particular que ustedes tienen por delante.

¡BIENVENIDOS!

Agradecimientos

A ustedes, los estudiantes, que año a año acompañan nuestro aprendizaje como docentes.

A los que fundaron la cátedra de Psicología Social: Josefina Racedo y José María Galli.

A los compañeros y compañeras de la cátedra de Psicología Social que han aportado a la construcción de este grupo humano que habilita a pensar, enseñar y aprender.

A los colegas Sofía Brailovsky, Beatriz Bruce y Catalina Chiappara por su permanente colaboración.

A la compañera Soledad Garzón, que ha tenido la tarea de revisar nuevamente esta segunda edición de esta Herramienta.

Prólogo

Este libro intenta ser una herramienta más para ayudarlos a sostenerse, a quedarse en nuestra Facultad. Queremos que se sientan recibidos, atendidos, cuidados.

Estamos en un mundo en el que sufrimos de indiferencia, y ¿qué es la indiferencia? Es el no reconocimiento de las necesidades del otro; y somos seres que necesitamos de las otras personas, necesitamos vínculos de sostén. Queremos ayudarlos a quedarse para que aprendan y para aprender de ustedes.

Es la primera vez que esta cátedra realiza una publicación con el objetivo de organizar los conceptos para facilitarles el encuentro con algo bastante escaso en nuestras aulas, un libro. Hoy la economía nos somete a los papeles díscolos, separados, a veces anónimos que son las fotocopias. Los autores tirados por ahí, dejan de ser personas reales, que vivieron o viven, y pasan a ser “la fotocopia dice”. Por tanto, es importante esta oportunidad que nos da Ediunju, nuestra editorial; la editorial de nuestra Universidad, de nuestra provincia. Es una oportunidad de crear, y sentir orgullo por lo producido.

En esta publicación está el esfuerzo de muchos docentes de nuestra cátedra, la cátedra de Psicología Social, porque compartimos un marco de pensamiento y de perspectiva que nos permite unificar en esta producción a las diferentes cátedras que trabajan en las diferentes carreras: Ciencias de la Educación, Comunicación Social y Educación para la Salud. Es una forma de unir lo fragmentado.

Todas las autoras están en nuestra Facultad, dando clases, realizando reuniones de cátedra, participando de investigaciones, interviniendo en la vida universitaria, coordinando grupos, observando grupos, integrando Unidades de Investigación, son parte viva de la institución a la que pertenecemos.

Como tantas otras actividades, realizar esta publicación es una manera más de sentirnos pertenecientes, y éste ser parte activos de algo, nos ayuda y les ayuda, espero, a fortalecer esos aspectos que fortalecen nuestra identidad. Para eso, es necesario enorgullecernos de ser lo que somos, y a su vez esto es posible, si nos sentimos valorados por los otros.

Muchas veces escuchamos que ustedes son maltratados por docentes, y esto va en sentido opuesto a lo que acabo de escribir. Otras, sin darnos cuenta, podemos ser nosotras mismas las que desatendamos sus necesidades y otras pretendamos imponer nuestra perspectiva sobre la de ustedes, sin reflexionar. No se asusten. Sólo sepan que somos seres humanos y nos equivocamos, y que tenemos mucho que aprender, y necesitamos que ustedes nos enseñen. Esto sólo se puede hacer a través de establecer un diálogo fecundo, para abordar aquellas situaciones que generen malestar. Alentamos a que hablen, que nos cuestionen, que nos digan qué es lo que no entienden. Inclusive que aporten a este libro, que intenta ser dinámico.

Todo el libro se trata de esto: reflexionar sobre la necesidad de habilitarnos la palabra. Cada capítulo intenta realizar síntesis de los temas más relevantes de la materia. Así, van a encontrar en primer lugar el Programa, una reflexión sobre la evaluación y un instructivo para inscribirse en el aula virtual de la materia.

El tema concepción del sujeto no está desarrollado específicamente, pero van a darse cuenta de que está incluido en cada uno de los capítulos: proceso de salud enfermedad, crítica de la vida cotidiana, ideología y clases sociales, observación y entrevista, matrices de aprendizaje, teatro del oprimido, identidad, el rol del educador para la salud y grupo.

Esperamos que este trabajo colectivo de sus docentes sea una posibilidad para seguir aprendiendo juntos y lograr aportes para hacer que la universidad sea un espacio de producción de ideas y de propuestas para transformar nuestra realidad.

Fernanda Cieza

Capítulo 1

1.1. PROGRAMA

Carrera: *Licenciatura en Educación para la Salud*

Cursada: Primer año – primer cuatrimestre

Carga horaria: 6 horas

Clases teóricas: 2 horas

Clases prácticas: 2 horas

Talleres: 2 horas

Equipo docente:

Profesora Adjunta: Lic. Fernanda Cieza (Lic. en Psicología)

Jefe de Trabajos Prácticos: Lic. Cecilia Cuva (Lic. en Psicóloga)

Auxiliares de Primera:

Prof. Soledad Garzón (Prof. en Ciencias de la Educación)

E.S Ana Echenique (Educatora para la Salud)

E.S. Viviana Villarroel (Educatora para la Salud)

Fundamentación

“Lo escuché y lo olvidé, lo vi y lo entendí, lo hice y lo aprendí” (Confucio-539 a.C.)

La cátedra de Psicología Social se encuentra en el primer cuatrimestre de la Carrera de Educación para la Salud. Es una cátedra que esperamos les sea útil para instrumentarse como personas que reflexionan sobre la realidad social y sus efectos en la subjetividad.

Para un profesional que pretende abordar el tema de la salud de la población, es fundamental que pueda actuar científicamente, abordando los prejuicios y mitos que son parte de la configuración de nosotros como sujetos que nos constituimos en esta organización social; porque un educador para la salud que reproduce mitos y prejuicios, genera mayor discriminación y por tanto abona al fortalecimiento de procesos de enfermedad.

Como ustedes son estudiantes que recién ingresan a la Universidad, intentamos ayudarlos a incursionar en los conceptos a partir de sus experiencias, de su vida cotidiana y en un proceso que vaya profundizando su perspectiva y con permanentes referencias a su futura actividad profesional, de manera de ir enlazando los conocimientos previos con los intereses que determinaron la elección de la carrera Licenciatura en Educación para la Salud.

La carrera, como disciplina en formación necesita de la Psicología Social, por muchas razones. Una de ellas es el compromiso con las necesidades de nuestro pueblo, y en ese sentido, aprender a escuchar y abordar dichas necesidades con la participación activa de ese pueblo, implica la posibilidad de transformación de sus condiciones concretas de existencia, las que lo llevan a padecer, a sufrir, a enfermarse.

El Educador para la Salud es un profesional que permanentemente tiene que conformar equipos de trabajo y/o investigación

y generar propuestas para abordar problemáticas de salud en la comunidad, esto hace que la cátedra centre su atención en el trabajo y reflexión en forma grupal, lo que lleva a considerar esencial tanto el proceso grupal concreto como la posibilidad de reflexionar teóricamente sobre dicho proceso.

Como materia que está en primer año consideramos fundamental introducirlos a las problemáticas vinculadas al proceso salud- enfermedad.

Objetivo general:

Facilitar la construcción de instrumentos teóricos y metodológicos específicos básicos para el análisis de las diversas formas de relación entre la estructura social y la subjetividad. Profundizar en aquellas que hagan particularmente a los procesos grupales, para la intervención operativa en la comunidad.

Objetivos específicos:

1. Orientar a los estudiantes para identificar procesos de adaptación activa y pasiva con el fin de promover los primeros y modificar los segundos.
2. Favorecer la instrumentación en la lectura de los procesos grupales y la capacidad de operar en ellos.
3. Promover el análisis de los procesos de ocultamiento que operan en la vida cotidiana y la creación de estrategias para desarrollar una mirada crítica.
4. Analizar los modelos de identificación que inciden en la constitución de la subjetividad, reforzando aquellos que sean útiles para construir una identidad resistente a modelos de identidad dominada.
5. Reflexionar sobre las modalidades de adquisición de las matrices de aprendizaje en sus respectivos ámbitos: familia, sistema educativo y los medios de comunicación.
6. Lograr modificar aquellas actitudes que funcionan como un

obstáculo en el proceso de aprendizaje (el individualismo y la competitividad, el aprendizaje memorístico, etc.) y desarrollar aptitudes (posibilidad de ponerse en el lugar del otro, cooperación en la tarea, etc.) en función de su actividad como futuros/as profesionales.

7. Propiciar el pensamiento crítico y la consecuente capacidad de interrogación, la exposición de ideas a través del debate, la capacidad de realizar síntesis conceptuales y de articulación entre el pensamiento, el sentimiento y la acción.

a) Metodología de las clases teóricas

Los teóricos se desarrollarán dos (2) veces por semana. Ambos tendrán una duración de 2 horas. El espacio de los teóricos está destinado a explicar los conceptos centrales de la cátedra y a realizar síntesis conceptuales y a trabajar en forma teórico-práctica temas centrales.

Se utilizarán recursos didácticos como análisis de videos, representaciones y resolución de problemas en subgrupos para elaborar algunos temas por el conjunto de los estudiantes que cursan la cátedra. Se realizarán representaciones teatrales confeccionadas por los grupos de trabajos prácticos con el objetivo de analizar y plantear acciones para modificar situaciones, tomando el modelo de *Teatro del Oprimido* de Augusto Boal, quien fue influido por ideas propias de la Pedagogía del Oprimido de Paulo Freire. Esta técnica comprende juegos iniciales para actores y no actores.

Sobre lo virtual en las clases teóricas

Uno de los cambios que se han realizado en este mundo en el que habitamos es el desarrollo vertiginoso, o sea, muy rápido, de la tecnología. Esa incidencia también modifica la educación y los vínculos enseñanza-aprendizaje. Por esto, hemos incluido un aula virtual de la materia en donde se subirá la bibliografía, se realiza-

ran cuestionarios, las fechas importantes, etc.; pero además tendremos allí una alternativa de comunicación.

Sabemos que esta modalidad es nueva para algunos estudiantes por eso adjuntamos una explicación al final de este capítulo.

Pero además vamos a requerir de los estudiantes que tengan *notebooks*, *tablets*, celulares o *netbooks* que la lleven a los teóricos para ir utilizándolas. En el aula virtual www.unjudigital.edu.ar van a encontrar el programa de la cátedra, bibliografía, consignas, novedades, power point y todo lo referido a lo que sea necesario informar y que esté vinculado a los teóricos; allí también van a encontrar las consignas de trabajos prácticos que servirán para que puedan articular con la realidad.

b) Metodología de los grupos de trabajos prácticos

Los grupos de trabajos prácticos están dispuestos en diferentes horarios para que los estudiantes puedan elegir de acuerdo a sus necesidades. De todos los horarios, cada estudiante deberá elegir sólo un horario (una vez por semana) para conformar un grupo de trabajos prácticos. Tendrán prioridad en la inscripción los alumnos que trabajan. No se aceptará que se anoten en 2 comisiones de trabajos prácticos. Si así lo hicieran, será la cátedra la que decida en cuál de las comisiones quedará.

Estas comisiones están organizadas de tal manera que los estudiantes puedan construir un grupo en el cual puedan sostenerse en vínculos. Por ello cada grupo estará integrado por 30 a 35 estudiantes como máximo (según la cantidad total de los estudiantes), el coordinador (auxiliar docente). Tendrán un encuentro semanal obligatorio de 2 horas de duración, con el fin de elaborar los conceptos articulando éstos con la experiencia de cada uno de los integrantes del grupo. Se abordarán los conceptos a través de la reelaboración de la lectura de los textos y lo escuchado en los teóricos, técnicas vivenciales y socialización de los trabajos de campo realizados. La finalidad principal es que los integrantes del grupo

se ejerciten en un estilo de cooperación en el abordaje del objeto de conocimiento.

En los grupos de trabajos prácticos se apunta a potenciar el rendimiento en la tarea mediante diversas técnicas que faciliten la participación, pero fundamentalmente se utiliza la técnica de grupo operativo, trabajando los emergentes ligados a los obstáculos conceptuales y actitudinales referidos a la tarea.

Lo virtual en los grupos de trabajos prácticos

Por otro lado, en cada grupo de trabajos prácticos se crearán un grupo en *Facebook* para poder comunicarse y conocerse más. También tendrán colaboración de la cátedra para tal fin.

Esto les permitirá tener chat para lograr mayor comunicación cuando no se encuentren en el mismo lugar, realizar consultas al docente y la posibilidad de realizar foros grupales donde se puedan debatir temas.

Algunos trabajos prácticos tienen el sentido de articular teoría y práctica por lo tanto se utilizarán los recursos virtuales para enriquecer esas posibilidades. Por ejemplo, elegir un video referente a una problemática, buscar material escrito y publicado en la web sobre un tema.

c) Metodología los talleres orientativos

Los talleres son de fundamental importancia. Funcionan una vez por semana, son obligatorios y se articulan con las temáticas de los trabajos prácticos y los teóricos. A cada Comisión de Trabajos prácticos (grupo) le corresponde un taller. Allí se encontrarán con adscriptos y auxiliares estudiantiles que tienen como objetivos:

- 1) Habilitar un espacio de trabajo que facilite una mayor inserción en el ámbito universitario.

- 2) Apoyar el proceso de aquellos estudiantes que presenten mayores dificultades en la comprensión de los conceptos y/o de las herramientas tecnológicas (uso del aula virtual y Facebook) que deberán comenzar a utilizar.
- 3) Establecer la posibilidad de plantear dudas y obstáculos con auxiliares y adscriptos estudiantiles, que se encuentran por su condición de estudiantes con mejores condiciones para establecer un vínculo de mayor confianza.

d) Realización trabajos de articulación teórico-práctica

Elaboración de informes grupales:

Trabajo práctico Nro.1: Trabajo de campo e Informe escrito

El primer informe está referido a los temas concepción de sujeto, criterio de salud-enfermedad y crítica de la vida cotidiana, utilizando para ello material empírico:

- a. Realizar una observación y confeccionar un croquis, identificando las instituciones del barrio.
- b. Registrar mensajes en folletos, carteles, etc. (específicos de cada tema elegido por la comisión) que se usan en las diferentes instituciones.
- c. Indagar sobre los datos que se refieran tanto a la promoción de la salud como a la prevención de dicha problemática.
- d. Entrevistar a profesionales, personal responsable y vecinos usuarios de las instituciones del barrio (copa de leche, centro vecinal, Sum, organizaciones barriales, Centro de Actividades Juveniles, y otras instancias grupales como chicos jugando en una plaza).
- e. Utilizando las herramientas propias del tema Crítica de la Vida Cotidiana, se realizará un análisis de los mitos que surgieran de todo lo realizado.

- f. Se realizará en subgrupos conformados por seis alumnos (que a su vez se subdividirán en 2 grupos de 3 para realizar las entrevistas)
- g. Finalmente se hará una puesta en común en donde se construirá un mapa en donde se visualice, a través de todas las comisiones, cómo se abordan los temas de salud-enfermedad en barrios de la provincia de Jujuy.-

Trabajo práctico Nro. 2: Informe escrito

El segundo trabajo a realizar es el abordaje de matrices de aprendizaje e identidad, visualizados a través de la experiencia realizada, creando para ello una situación teatral que refiera a dicho tema. En ella serán expuestos: el tema y su abordaje a partir de los conceptos citados. Esto se realizará por el conjunto de la Comisión y será expuesto en el ámbito del teórico, utilizando la técnica del teatro del oprimido. (Ver capítulo 4)

Trabajo práctico Nro.3: Producción colectiva

El tercer trabajo a realizar por el conjunto del grupo de trabajos prácticos, será la confección de una producción audiovisual, impresa, teatral o musical (u otras opciones) donde se realicen una síntesis de todo lo observado, escuchado y analizado sobre los temas que han surgido de la primer observación (adiciones, violencia, contaminación, etc.) teniendo en cuenta todos los conceptos vistos en la materia. En el mismo proceso de diseño grupal se abordarán los conceptos de grupo: obstáculos, capacidad creativa de los alumnos, roles, mutua representación interna, etc.

Trabajo final

El trabajo final será buscar un espacio propicio para mostrar a otro sector de la comunidad lo aprendido, intentando con ello la resignificación del tema abordado.

Coloquio final individual

La regularización o promoción de la materia se logrará a través de la evaluación individual de los aportes a lo diseñado por el conjunto. Para esto es necesario el uso de los conceptos en forma articulada.

e) Formas de evaluación

La evaluación es permanente:

1. Encuesta inicial: es una evaluación de las características de la población estudiantil con la que trabajamos. Se encuentra al principio de la página de la universidad www.unjudigital.edu.ar
2. Trabajos de campo (en ningún caso se aceptará trabajos individuales) y su respectivo informe.
3. Actividades realizadas en los trabajos prácticos en forma semanal. Lectura de los textos, elaboración de fichas conceptuales y todas las actividades propuestas por la cátedra así como la participación en los espacios virtuales.
4. Trabajo y coloquio final.
5. Muestra final: en la muestra final, toda la comisión podrá elegir cómo y qué quiere transmitir a sus compañeros en relación a alguno de los ejes teóricos abordados y desde la problemática abordada.
6. Coloquio final: Es una conversación pautada por el docente donde se trata del aporte de cada uno y en forma individual de lo comprendido y elaborado conceptualmente de la materia. Su articulación con lo observado y elaborado grupalmente.
5. Encuesta final: el estudiante evalúa sus obstáculos y logros y el funcionamiento de los teóricos, prácticos, talleres, trabajos de campo, plantel docente y realiza críticas y sugerencias a la cátedra.

6. En cada una de las reuniones de trabajos prácticos se evaluarán:

- a) Pertinencia: el nivel de adecuación de la intervención oral o escrita con las consignas a trabajar y los trabajos prácticos realizados.
- b) Cooperación: el nivel de compromiso con los otros resulta fundamental en una carrera como Educación para la Salud ya que es esperable que sean capaces de ponerse en el lugar del otro, piensen y operen junto con otros. Se evaluará a través de la contribución en las tareas grupales y sub grupales y en la participación del alumno en el cierre final.
- c) Aprendizaje: evaluación del nivel de apropiación de los conceptos abordados, no como una mera repetición sino como un instrumento de análisis y operación sobre la realidad.

1.2. EL PROCESO DE EVALUACIÓN

Patricia Mónica Mendoza
Silvana Rosa Cruz
Teresa Candelaria Nieves
Rosana Verónica Rivas

¿Qué se entiende por evaluación?

Entendemos que la evaluación constituye un proceso con instancias sintetizadoras, o sea momentos en donde podemos detenernos y reflexionar sobre cómo se desarrolla el proceso de aprender y enseñar; momentos de cierres parciales y nuevas aperturas.

En la evaluación se pone en juego el par dialéctico enseñanza-aprendizaje; es decir la interrelación vincular entre el que enseña y el que aprende, permitiendo revisar los avances, los obstáculos y aquello que fue superador de dichos obstáculos; esta mirada se fundamenta en el modelo didáctico que tiene como propuesta operativa la Psicología Social.

¿Qué quiere decir operativa? Quiere decir que aprender y enseñar tienen el fin último de hacer, realizar. No enseñamos ni aprendemos para reunir cantidades y cantidades de datos sino para poder resolver problemas y promover acciones que ayuden a otros y a nosotros mismos a transformar nuestra realidad.

Para Enrique Pichon-Riviére (1985: 207) la didáctica es “una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa)”.

Este interjuego entre la tarea informativa y la formativa es lo que se indaga en los procesos de evaluación de la cátedra y se desarrolla en el grupo al hacer, al producir y trabajar con otros. El sentido, el porqué y el para qué de las interacciones entre estudiantes, docentes y adscriptos, está dado por las necesidades y un hacer, una tarea que se resuelve grupalmente.

La tarea y su sentido en el proceso de evaluación

La tarea es el conjunto de acciones que desarrollamos para lograr un objetivo y esta surge a partir de necesidades comunes. Por ejemplo: cuando en su barrio deciden organizarse para jugar un partido de fútbol, están remitiendo a necesidades tales como, la necesidad de mover el cuerpo, estar con sus amigos y, para poder hacer esto es necesario llamar, ir hasta la casa de los vecinos, acordar una hora y un lugar de encuentro, distribuir los roles dentro de la cancha, construir arcos si no los hubiera, etc. para finalmente jugar el partido de fútbol. Cuando logran ese objetivo, aparecen nuevas necesidades propias del partido y nuevas tareas para llegar al objetivo que seguramente es ganar el partido. Esto es dialéctico, un movimiento constante que impulsa a las personas, a las sociedades y a la naturaleza hacia la transformación.

Desde este punto de vista, la tarea es la que organiza la interacción, como modalidad permanente de relación que motoriza la construcción de vínculos y del grupo. No podemos pensar la tarea sin interacción con otros, ni interacción sin tarea. Tarea e interacción se implican y remiten recíprocamente.

Para nuestro modelo teórico-operativo la evaluación es procesual y permanente, forma parte del proceso de enseñanza¹. Por eso lo que hacemos es indagar acerca del desarrollo y concreción de esa tarea, que implica a cada integrante y al grupo. En esa evaluación lo que hacemos es conocer cómo van aprendiendo y desarrollando habilidades tanto en relación a lo oral como a lo escrito.

En el trayecto de la cursada nos encontramos con aspectos que se oponen, por ejemplo en el inicio del grupo, cada uno de ustedes tendrá en mayor o menor medida la necesidad de acercarse a los demás, tendrá muchos deseos de ser parte del grupo y a su vez mucho miedo. Esto es una contradicción que se podrá ir superando progresivamente al sentirse contenidos desde el proceso grupal.

1 *Enseñaje* es un concepto acuñado por Enrique Pichón Riviere, que lo concibe como la unidad integradora que realimenta el proceso enseñanza-aprendizaje.

En todos los momentos hay contradicciones, por eso un aspecto fundamental de la tarea del grupo es el análisis de las contradicciones que surgen y se despliegan durante el desarrollo de esa tarea.

La dialéctica: ¿para qué sirve analizar las contradicciones?

Para entender qué pasa en el grupo y cómo se vivencian, cómo sienten y piensan en relación a la tarea, volvamos al fútbol: hay un vecino nuevo, los chicos más integrados, que son los que están hace años en el barrio discuten si lo invitan o no. Dentro del imaginario grupo, aparecen argumentos a favor y en contra “Parece agrandado”, dice Juan; “pero nos hace falta un arquero, yo estoy harto de ser arquero”, dice Pedro. Allí hay una contradicción entre integrantes del grupo, y un tercero dice “¿Y si probamos a ver qué tal es?”. Este tercero supera la contradicción y aparece en el grupo algo nuevo.

Pensar dialécticamente implica una modalidad de comprensión del mundo y en consecuencia de acción sobre ese mundo. Y es importante saber que ese tercero pueden ser ustedes, ya sea como futuros educadores para la salud o como actuales estudiantes que pueden transformar su manera de pensar, sentir y actuar; y operar para contribuir a transformar situaciones de la vida cotidiana.

La dialéctica “es una concepción del desarrollo que entiende que el movimiento, la transformación, el cambio hace a la esencia de todo fenómeno, de todo hecho. Esto se da tanto en la naturaleza, como en la sociedad y el pensamiento humano” (Quiroga, 1998: 129). En el proceso de evaluación, este movimiento permanente, es un automovimiento que se produce por la lucha de pares contradictorios que se da entre lo conocido (por ejemplo, las experiencias que traen del secundario) y lo desconocido (por ejemplo, enfrentarse al nuevo ambiente universitario) impactando en la conformación del grupo.

Cada uno de estos pares contradictorios remite al otro, cada aspecto presupone su opuesto. No existe aisladamente sino en relación con ese otro que a su vez es su contrario, su negación. Es

esta interdependencia la que hace a su unidad o identidad, ya que estos opuestos son móviles y transitorios.

Así, en las situaciones de evaluación se trata, por ejemplo, de articular e integrar lo previo conocido (nuestras experiencias, conocimientos) a lo nuevo desconocido (que es la teoría), es decir, interpretar la teoría desde nuestras experiencias y conocimientos previos.

El fundamento de todo proceso, de todo movimiento del desarrollo grupal, está en las contradicciones internas. Esta heterogeneidad grupal (diferencias que hay entre ustedes en relación a la familia a la que pertenecen, al tipo de trabajo que tienen, al uso del tiempo libre, las edades, el género, etc.) es la que permite una construcción y una transformación individual y grupal cuando se intercambian opiniones, interpretaciones de la realidad, de los textos o experiencia, que permitirán la transformación de cada integrante y del grupo.

En este sentido, para el equipo de la cátedra de Psicología Social, la evaluación está pensada desde una relación vincular, de cercanía con el estudiante. La evaluación nos ayuda a interpretar cómo el estudiante ha podido no sólo apropiarse de los contenidos, sino también realizar un análisis crítico del contexto micro y macro social, y tratar de abordar los obstáculos que surgen en ese proceso de reflexión y acción.

En estas instancias de evaluación analizamos si se han cumplido los objetivos² planteados en cada unidad. La evaluación es procesual y permanente, cuantitativa y cualitativa, individual y grupal. Se evalúa a través de una diversidad de instrumentos centrados en las relaciones grupales para la apropiación del conocimiento; pero como criterios generales para cualquier trabajo tenemos en cuenta:

a) Utilización de los conceptos en una situación concreta
(Articulación Teórico-Práctica)

2 Los objetivos están explicitados en cada una de las unidades del programa de la Cátedra de Psicología Social.

- b) La cantidad y profundidad de conceptos utilizados
- c) La originalidad en las reflexiones.
- d) Y en el caso de trabajos escritos, la redacción y ortografía.

Cuando un estudiante realiza una materia, o sea va a sus clases teóricas, prácticas y talleres, y lee el material bibliográfico; cuando además trabaja en clase y realiza las instancias de evaluación que están en el programa de la materia, tiene como resultado las siguientes posibles situaciones: promociona, regulariza o queda libre.

Esta situación de Regular o Libre deberás consultarlo previamente antes de rendir examen final con el docente de trabajos prácticos y corroborarlo en el SIU-Guaraní³. En este caso hay que tener presente la impresión del comprobante de las consultas que realizan vía internet.

¿Cómo es el examen final en la condición de regular o libre?

En la situación de **regular**, el examen final es oral y se comienza desarrollando una unidad a tu elección, identificando los principales conceptos teóricos de esa unidad y su articulación con ejemplos que den cuenta de la apropiación realizada. Al terminar la unidad, los docentes realizan preguntas de las otras unidades del programa para que articules siempre lo teórico con lo práctico.

La condición de libre:

Es otra de las alternativas para presentarse a examen final. Es especialmente para aquellos estudiantes que, por razones de

³ El SIU-Guaraní (sistema de gestión académica) registra y administra todas las actividades académicas de la universidad, desde que los alumnos ingresan como aspirantes hasta que obtienen el diploma. Fue concebido para administrar la gestión de alumnos en forma segura, con la finalidad de obtener información consistente para los niveles operativos y directivos. El sistema prevé servicios a alumnos, docentes, usuarios administrativos y autoridades (que pueden explorar los datos y obtener información como soporte para toma de decisiones).

tiempo o de inconvenientes que no les permitieron ir a clase en forma sistemática, puedan rendir el examen final.

Para poder aprobar, realizarás un examen escrito durante cuarenta minutos y luego de su aprobación, un examen oral. Para poder utilizar esta instancia de aprobación se sugiere venir a consulta con los profesores de la cátedra y haber realizado previamente alguna experiencia de trabajo grupal con una modalidad similar a la realizada por la cátedra.

El examen escrito consiste en cuatro preguntas de los diferentes contenidos de las unidades del programa y su articulación con ejemplos y situaciones concretas. Si apruebas la instancia escrita pasas a la instancia oral en la que se profundiza la articulación entre lo teórico y lo empírico, en cuanto a las diferentes unidades del programa.

Requisitos administrativos

Son aquellos que exige la Unidad Académica, tales como la inscripción al examen final, la cual debe realizarse por internet por medio del sistema de Alumnos “SIU Guaraní UNJU” de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en los turnos correspondientes. Es muy importante que tengas en cuenta los siguientes aspectos:

- Presentarte a rendir con:
 - a) comprobante de la inscripción al examen final,
 - b) libreta universitaria (no excluyente),
 - c) documento nacional de identidad.
- Consultar permanentemente en el SIU Guaraní la situación académica en la que te encuentras en las materias que estás cursando para posteriormente no tener dificultades en las mesas de exámenes.
- Es importante tener en cuenta, que ante diferentes obstáculos que se te presenten antes de rendir, existe fecha de borrado.

- Te recomendamos evitar presentarte al examen solicitando el aplazo para no perder el turno de examen posterior, ya que el mismo afectará tu promedio general.
- En el caso de que no te hubieras borrado del examen, esta situación puede evitarse presentando una nota a Secretaría Académica de la Facultad justificando la inasistencia a la mesa de examen.

Gráfico 1: *Diversidad en las formas de evaluación durante el cursado de la cátedra.*



Situaciones a resolver en grupo: la complejidad del examen

A continuación te presentamos algunas situaciones problematizadoras⁴ que suelen ser reiterativas y evidencian que es fundamental tener en cuenta los aspectos académicos y administrativos, ya que determinan la posibilidad o no de concretar tus objetivos. Por lo general por desconocimiento, desvalorización o transgresión de las normas se generan muchos inconvenientes en lo administrativo; complejizado, algunas veces, por dificultades con las nuevas tecnologías de la información.

Situación 1

Rodolfo es alumno de la carrera de Educación para la Salud, acaba de promocionar la materia Psicología Evolutiva, que corresponde al primer año de su carrera, en el segundo cuatrimestre. Rodolfo solicita en el mes de septiembre un certificado analítico, para tener constancia de las materias que ha promocionado y aprobado por examen final. Sorprendido observa que su nota de Psicología Social, no se encuentra pasada. Luego de verificarlo en el sistema SIU- Guaraní acude a Departamento alumnos y se le informa que en las listas presentadas por la docente de cátedra su condición es de alumno regular ¿Qué debería hacer para que se corrija su condición? ¿Por el tiempo transcurrido, puede solicitar que se atienda a su pedido? ¿De qué modo puede comprobar a la docente que su condición era la promoción y no la regularidad?

Situación 2

Viviana está preparándose para rendir en condición de regular el examen final de la materia “Psicología Social” de primer año. Cuatro días antes se enferma, lo cual le dificulta continuar con el mismo ritmo de estudio que venía logrando. Ante esta situación decide no presentarse a rendir dicho final. ¿Qué debe hacer para

4 Estas situaciones problematizadoras tienen por objetivo que puedas identificar las interrelaciones complejas que hay entre los aspectos académicos y los aspectos administrativos; evaluando las estrategias que utilizas desde lo aptitudinal y actitudinal para poder analizarlas y resolverlas.

que administrativamente no la sancionen en los próximos turnos de exámenes?

Situación 3

María estaba por presentarse a rendir el final de la materia de primer año “Psicología Social”. Como eligió viajar a ver a familiares hasta Tarija no pudo concretar este objetivo, por lo cual estuvo ausente. Ante esta situación ¿podrá elevar una nota? ¿a quién debería dirigirla solicitando que no la sancionen las próximas 2 mesas?

Bibliografía

PICHON RIVIÈRE, E. (2007 [1985]) *Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

GARCIA, D. (1997) *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. Buenos Aires: Editorial Espacio.

QUIROGA, A. (1998) *Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

QUIROGA, A. (1986) *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

1.3. AULA VIRTUAL DE LA CÁTEDRA DE PSICOLOGÍA SOCIAL

1) Entrás a página de la UNJu



2) Luego seleccionás la Facultad



5) Aquí te registrás como en cualquier sitio nuevo:



6) Llenás este formulario



7) A continuación aparecerá este mensaje.



8) Luego de recibir el correo electrónico con el nombre de usuario y contraseña, hacés el mismo camino, pero cuando aparece la pantalla de usuario registrado completás los datos y listo.

Capítulo 2

Proceso Salud-Enfermedad

Cecilia Cuva
Mirtha Alarcón
Ana Echenique

“Frente a las enfermedades que genera la miseria, frente a la tristeza, la angustia y el infortunio social de los pueblos, los microbios, como causas de enfermedad, son unas pobres causas.”

Dr. Ramón Carrillo (1906-1956)

¿De qué hablaremos?

La tarea docente que desarrollamos en la Cátedra de Psicología Social, de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad Nacional de Jujuy, parte de considerar y entender a los sujetos desde diferentes aspectos, por lo que es importante conocer cuál es nuestro lugar de nacimiento, nuestro nombre, el barrio en el que nacemos y crecemos, la escuela adonde fuimos (pública, privada, ubicada en el barrio o en el centro de la ciudad), la familia; la religión a la que pertenecemos, nuestra manera de hablar y nombrar las cosas, relaciones y objetos propios de nuestra cultura.

Estos aspectos, y muchos más, nos definen como sujetos y, aunque a veces no seamos conscientes, fueron configurando nuestra identidad personal y social; y también son algunos de los ingredientes que conforman la teoría de la psicología social pichoniana, o sea sus conceptos. Los conceptos que conocerán en esta materia están directamente relacionados con nuestra vida cotidiana y nuestra identidad, es decir, con lo que somos, sentimos y pensamos como parte del pueblo jujeño.

Un concepto fundamental es el de sujeto. No todos pensamos lo mismo cuando hablamos de los sujetos, algunos dicen que “las

personas nacen y no se hacen”, otros dicen que “la gente no cambia” y Pichon-Rivière nos dice sobre el sujeto:

...es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases sociales. (Pichon-Rivière, 1985: 206)

¿Qué son los conceptos?

Decíamos anteriormente que los conceptos son parte de la teoría, ¿pero qué es un concepto? Es una idea general que intenta explicar procesos y fenómenos que se producen en nuestra vida cotidiana. Por ejemplo el concepto de “salud”: ¿qué es la salud?, ¿cómo la identificamos?, ¿qué rasgos tiene?, ¿todos tenemos las mismas ideas de salud?, ¿la salud siempre tuvo el mismo significado?, ¿cuál es su relación con el concepto de enfermedad?, ¿la salud es patrimonio de los profesionales de la enfermedad?, ¿por qué se les llama profesionales de la salud si trabajan con enfermos?, ¿qué lugar ocupa un educador para la salud en el sistema de salud?, ¿el sistema de salud trabaja por la salud?, ¿qué ideas tienen los trabajadores de la salud con respecto a la salud y la enfermedad?

Estas preguntas se pueden multiplicar. Ustedes pueden formularse otras como éstas y profundizar sobre el tema aportando a pensar sobre aspectos de la realidad que no pensamos anteriormente.

El criterio de Salud para la Psicología Social: *“El sujeto es ‘sano’ en la medida en que aprehende la realidad en una perspectiva integradora y tiene la capacidad para transformar esa realidad transformándose a la vez él mismo....Está activamente adaptado en la medida en que mantiene un interjuego dialéctico con el medio”.*

A veces los hechos que se manifiestan a diario en nuestras vidas se vuelven invisibles a nuestros ojos, y no porque nuestra

capacidad intelectual para entenderlos sea escasa, sino porque desde los sectores dominantes de nuestra organización social les conviene que así sea.

Para ocultar estos hechos cotidianos se elaboran estrategias, una de ellas es no formularse preguntas, considerar que todo es muy obvio, lógico y natural, pero en realidad estamos repitiendo ideas que son pensadas y formuladas por otros; y las vamos incorporando, con el objeto de que no cuestionemos ni reclamemos por nuestros derechos como pueden ser: mejores condiciones de salud, de trabajo, de vivienda, de transporte, de educación, entre otras necesidades.

Con estas ideas, dice Pichon-Riviére, se logra que los sujetos se adapten en forma pasiva a los requerimientos sociales de convivencia y no implican transformación del sujeto ni resolución de conflictos. Asocia directamente el concepto de adaptación pasiva con el de enfermedad.

Por el contrario, habla de salud mental vinculándola al concepto de adaptación activa y aprendizaje, es decir cuando somos capaces de cuestionar y preguntarnos sobre los hechos de nuestra realidad y transformar así algunos aspectos o condiciones de nuestras formas de vivir, tanto personales como colectivas.

Para pensar

Intentaremos desarrollar en el presente texto ideas y conceptos sobre salud, enfermedad y proceso; con la finalidad de que les sirvan a ustedes para generar más preguntas y desde allí mayor participación en la realidad en la que vivimos.

Escribimos esto con el propósito de que les sirva para analizar y comprender la realidad social, política y económica de nuestra sociedad, en la que estamos incluidos como vecinas/os, hijas/os, padres, tías/os, padrinos, madrinas, estudiantes, y futuros profesionales de las ciencias humanas y sociales (como licenciados en: educación para la salud, trabajo social, antropología, entre otras.)

Acerca de la Salud para la Psicología Social

Reflexionar acerca del proceso Salud-Enfermedad, nos lleva en primera instancia a preguntarnos qué es la salud, y ¿por qué es importante pensar la concepción de salud mental?

Porque es el punto de partida para analizar nuestra práctica profesional, nuestro rol como Educadores para la Salud, es lo que nos va a permitir cuestionar, modificar, sostener, fortalecer las diferentes políticas en la que se apoya dicha práctica, las que pueden ser asistenciales, de prevención y/o de promoción de salud, pero siempre responden a una determinada ideología⁵.

¿Qué queremos decir con todo esto?

Las definiciones de salud no son solo eso: definiciones, ya que desde esas definiciones es que actuamos. Si pienso que una persona está sana porque logra un “estado de bienestar”, la estoy ubicando en un lugar de quietud. El *estado* de algo es lo opuesto al *proceso* de algo, por ejemplo, si hablo de una persona que sufre una enfermedad como el alcoholismo, hablo de una persona que es producto de una historia, de un proceso en el cual el alcoholismo o enfermedad es síntesis de ese proceso, pero que se puede modificar a través de trabajar en grupo, iniciar un proceso terapéutico, y abordar de otra manera los conflictos que se le presentan en forma cotidiana.

Mientras que hablar de “estado” es un recorte de ese proceso sin mirar la historia, todas las causas y determinaciones por las cuales ese sujeto está padeciendo esa enfermedad. Si dejamos de pensar ese proceso, no le damos posibilidad de modificación y terminamos usando el verbo “ser” alcohólico, convirtiendo a ese sujeto en su enfermedad.

Finalmente, hablar de “bienestar” resulta ser un término poco definido que no nos aclara qué es “estar bien”: ¿según cuál criterio?, ¿quién define qué está bien y qué está mal?, ¿está bien que

⁵ Ver capítulo 4 “Clases sociales e ideología”.

las personas trabajen ocho horas por día, y trabajen sólo para darles mayor cantidad de elementos de consumo a sus hijos, porque creen que así serán más felices? No parece generar mayor profundidad en los vínculos familiares, ni producir más integración de los que consumen. ¿Está bien que los funcionarios públicos, por ejemplo, legisladores, trabajen menos horas que un empleado de la administración pública, enfermero, médico, maestra, portera, etcétera; y ganen mucho más salario? Situaciones de desigualdad en las condiciones de trabajo, generan desigualdades sociales, entonces podríamos preguntarnos: ¿dónde está el bienestar? La institución de la salud está presente en todas las instancias de la vida social y de diferentes modos responde a una determinada ideología.

Más bien, como expresa Pichon-Rivière, si tomamos la perspectiva anteriormente mencionada, ese criterio de salud enfermedad, se produciría mayor fragmentación en los vínculos y relaciones sociales "(...) que en definitiva pretende hacer olvidar la complejidad de la visión humana y separar al sujeto de su entorno social; destruyendo su identidad" (Zito Lema, 1976: 80).

Existen definiciones de salud, como la de la OMS, que aún tienen vigencia y son repetidas en muchos espacios académicos y de salud, de allí el éxito en su permanencia. Nosotras los invitamos a cuestionar, y a no repetir porque está en libros y es palabra autorizada, sino que analicemos qué es lo que se transmite en cada definición, y a quienes les conviene que las repitamos sin previa reflexión, visibilizar cuál es el aparato de dominación que se esconde detrás de cada una de ellas.

El aparato de dominación, tiene sus cuadros en psiquiatras, psicólogos y otros trabajadores del campo de la salud que vehiculizan una concepción jerárquica, autoritaria, dilemática y no dialéctica de la conducta. Son líderes de la resistencia al cambio. (Zito Lema, 1976: 82)

Cuando Pichon-Rivière habla del “aparato de dominación” hace referencia a las personas y profesionales que forman parte de las instituciones del estado que están relacionadas con la salud, por ejemplo, técnicos y especialistas de la OMS o los funcionarios públicos (como ministro de salud, secretarios de salud, directores de Atención Primaria de la Salud, periodistas de medios de comunicación oficiales, etcétera) o los directores de hospitales, o algunos docentes a cargo de cátedras que sostienen aquella definición de salud.

Está hablando de estos personajes con poder, que generan políticas de educación, de salud, respondiendo a los intereses de un determinado sector social. Esto quiere decir que diseñan estrategias y acciones dirigidas a un sector mayoritario de la población, de los trabajadores. ¿Estrategias para qué? Para reproducir la fragmentación desde esa concepción de salud. Cuando hablamos de fragmentación nos referimos a mirar al sujeto como si lo pudiéramos separar en partes. En realidad es una unidad y tal y como lo planteaba en sus teóricos el profesor José María Galli, es una unidad biosociopsicológica.

Si el sujeto es desgajado de su ser como producto y como productor de cambios, pasamos a mirarlo como un sujeto incapaz, alguien que no puede, alguien que es enfermo. Allí presurosa, aparece la política asistencialista, porque el sujeto pasa a ser un objeto, un presupuesto a calcular, y se expresa en las formas que las instituciones definen el ingreso o no de los sujetos a las mismas.

Pensemos en los programas creados en función de las problemáticas identificadas en la sociedad, por ejemplo, para evitar el embarazo no deseado, o para evitar la transmisión de enfermedades, se invierte mucho dinero en campaña publicitaria y de difusión, pero no resuelve el problema de fondo. Los jóvenes se acercan al puesto de salud a retirar preservativos, y así se cree desde el Estado, que el embarazo no deseado disminuirá o el V.I.H. no se multiplicará.

En esto subyace una modalidad de pensar al sujeto, a la sociedad, a la salud y a la enfermedad con una particularidad encubri-

dora; es decir, se encubre, que con el VIH se benefician los dueños de los laboratorios que fabrican esos preservativos o medicamentos que se difunden en la comunidad por su uso eficaz para prevenir enfermedades. Disponen de nuestros recursos económicos, para la investigación de cómo asistir enfermedades que incrementen sus cuentas bancarias. No se abordan los problemas desde su complejidad, social-económica-cultural, sino desde un solo aspecto: el biológico; desde el modelo dominante: el médico hegemónico.

Así producen y reproducen la dominación transmitiendo su manera de entender la salud, con la finalidad de perpetuar su poder e impedir cambios sustanciales.

Hoy en día, las mujeres que son víctimas de violencia física, psicológica, no pueden solicitar licencia en el trabajo y decirle al jefe que no irán a trabajar porque su pareja las humilló y están angustiadas, o que su marido las amenazó de muerte o las golpeó. Decir esto provoca vergüenza, además de que no está reconocido en los artículos de la ley de licencia, y la víctima se expone a los prejuicios y miradas de los otros.

Este ejemplo tan común, y no por eso menos efectivo en su capacidad de producir enfermedad mental, para esta perspectiva, es el resultado de las relaciones de dominación de este orden social capitalista que considera a las personas como objetos y, por tanto, pueden ser propiedad de otras personas, relaciones internalizadas que organizan nuestros vínculos y nuestra forma de ver el mundo.

Otras teorías, desde una perspectiva psicoanalítica, pueden explicar la violencia de género, a través de un categoría conceptual: el sadomasoquismo; otras teorías sociológicas explican las relaciones de opresión como producto de prácticas culturales; ideas que luego se manifiestan en todos los ámbitos sociales; por ejemplo, en el trabajo, en el barrio, en la comisaría, en las aulas, escu-chamos decir, “algo habrá hecho, por eso el marido le pega”, o “que se jorobe, ella se lo merece, por no hacer lo que el marido le dice”.

Si no aparecen marcas en el cuerpo (manifestación de la agresión) y que el médico las defina, como lesiones graves, entonces, no es grave. El médico define lo que es grave, y no el sentimiento o los efectos devastadores que sabemos que produce la violencia en la familia.

Estos ejemplos dan cuenta una perspectiva sobre salud, que se sustenta en una mirada biologicista, individualista, asistencialista y médica:

1. Biologicista, porque ante la presencia o identificación de una enfermedad que tiene (entre otras, pero principalmente) causas sociales (como el dengue o cólera) se explica solamente por lo orgánico, lo biológico;
2. Individualista, porque se le asigna al sujeto la responsabilidad de todo lo que le pasa y es depositario del desarrollo de una enfermedad, sin analizar la enfermedad en su contexto social;
3. Asistencialista, porque el sujeto debe ir en la búsqueda de los agentes de salud que sólo se encontrarían en edificios creados para curar la enfermedad, los profesionales no van a conocer en el caso del cólera, cómo vive la gente y cuáles son sus necesidades. Y si así lo hicieran sólo se inscribe su consulta en una planilla de atención, para evaluar la efectividad del sistema de salud;
4. Médica, porque es el médico quien determina qué le pasa al sujeto, y a quién se lo deriva para que habilite la intervención de otros profesionales.

¿Qué decimos cuando hablamos de salud mental?

La nueva ley de Salud Mental N° 26.657 define en su art. 3° a la Salud “como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”.

Históricamente, tanto desde los modelos médicos como desde la cultura popular, el tema de la salud mental se pensó y se abordó desde la enfermedad. Si nos detenemos a reflexionar que sucede en la actualidad, descubrimos que dicha ley es una cuestión enunciativa, es decir no se aplica en la realidad, es un ideal, que concuerda con las declaraciones vigentes mundialmente en materia de todo tipo de derechos y reivindicaciones pero poco se hace en términos de preservación y mejoramiento.

La vida cotidiana nos muestra escasas instancias y sólo para algunos privilegiados, que acceden a prácticas recreativas, inclusivas, de organización es decir saludables. ¿Será casual? que para la mayoría de la población no se piensa en este proceso determinado por componentes históricos, socio- económicos, culturales, psicológicos, sino que se pone el énfasis en el aspecto biológico como restando responsabilidad al Estado quien debe velar por la concreción de dichos derechos.

La salud mental es la forma particular de relación entre el sujeto y el mundo que lo rodea. Es un proceso, una construcción social presente en todas las instancias de la vida social. Es decir, en la vida familiar, en el trabajo, en el uso del tiempo libre, la política, la justicia, la modalidad de las prácticas de la sexualidad, es aquí donde nos dañamos, perjudicamos, enfermamos, o donde construimos, creamos, transformamos y sanamos. Por eso decimos que la salud es un hacer y deshacer constante, que tiene por escenario la vida cotidiana.

Salud mental como relación del sujeto consigo mismo y con el mundo, implica una relación de determinación recíproca, mutua, dialéctica. En esa relación recíproca intervienen hechos (por ejemplo, manifestaciones de desocupados, aumento de violencia, consumo de sustancias psicoactivas), procesos (como la desocupación, inflación, privatización, estatización, democratización) relaciones sociales (entre individuos, grupos familiares, con las instituciones) y un sistema de representaciones sociales que intentan dar cuenta de los hechos y procesos, ayudan a comprenderlos, a otorgar significados, operando a la vez sobre ellos.

Pichon-Rivière habla de salud y enfermedad como adaptación: pasiva y activa y, con el término *adaptación* se refiere a la adecuación o inadecuación de la respuesta del sujeto a las exigencias del medio. La respuesta podrá ser operativa y transformadora, o inoperante y empobrecida. (Zito Lema, 1976: 85).

Aproximación hacia el concepto de enfermedad, adaptación pasiva, alienación

La enfermedad, desde nuestra perspectiva, hace referencia a lo estático, al no movimiento. Se podría ilustrar con la figura de una estatua, el sujeto queda quieto, en un lugar, sujeto sujetado que no puede moverse. Esta situación estática es producida por la alienación, portavoz de la alienación colectiva de la sociedad actual.

Expresa Pichon-Rivière (1976) “el rasgo típico de la alienación social es la desubicación, la falta de accionar operativo, ese mismo rasgo en miniatura típico de la enajenación individual” (90). Es por eso que cada vez hay más “locos” en esta sociedad que, desde nuestra perspectiva, son “chivos emisarios” de la situación (desocupación, violencia, explotación laboral, etcétera). Son los sujetos que por su situación particular reciben la ansiedad de otros sujetos que padecen la misma situación, pero no pueden hacerse cargo de la angustia que les produce.

Gráfico 02: Relación de dialéctica entre orden social, concepción de sujeto y criterio de Salud enfermedad



La dialéctica

Las flechas indican un interjuego dialéctico, de movimiento, de ida y vuelta, entre los tres conceptos que allí aparecen. La dialéctica hace referencia a superar formas de pensar lo sano o lo enfermo como dos polos opuestos que se excluyen. Desde este pensamiento, el dialéctico, los opuestos están unidos necesariamente porque uno remite al otro y se encuentran a su vez en lucha para ver cuál de los dos polos va a predominar.

Podríamos pensar ejemplos de parejas de cosas contradictorias o de dos conceptos contradictorios. Por ejemplo, la vida implica la muerte, mientras vivimos se van muriendo nuestras células y el propio O₂ (oxígeno) que es lo que nos permite respirar y mantener la vida, es el que oxigena y oxida produciendo el envejecimiento de nuestras células que nos llevan a la muerte.

Vemos cómo estos pares se oponen; se oponen quiere decir que ambos aspectos contradictorios luchan entre sí; pero esta lucha hace que los aspectos contradictorios se interconecten y así adquieran identidad como tales. Resumimos aquí, entonces, que sin lucha no hay identidad. Dice Pichon-Rivière:

El sujeto esta activamente adaptado en la medida en que mantiene un interjuego dialéctico con el medio, y no una relación rígida, pasiva, estereotipada. (Zito Lema, 1976: 86)

Resulta pertinente en este análisis diferenciar el proceso salud - enfermedad de la historia natural de la enfermedad que, en ocasiones y según la mirada del profesional, suele confundirse. En nuestra construcción del rol profesional, el criterio biologicista -mirar sólo lo orgánico- de la enfermedad parcializa, fragmenta y, por ello, limita nuestra mirada del ser humano como una unidad biopsicosocial. Por ejemplo, el Cólera se da por el contacto de la bacteria *Vibrio Cholerae* con la persona, ¿esto es condición suficiente para lograr una epidemia? ¿Qué se hace? Se distribuye en la población que tiene la enfermedad sales de rehidratación, con sobres provenientes de los laboratorios. ¿Qué se podría hacer?

Al reducir la enfermedad sólo a la indicación médica de tomar estas sales, no estamos tomando en cuenta que esta enfermedad provocó una epidemia por la que murieron miles de personas en nuestro país, pero la gran mayoría de esas personas eran pobres, no tenían condiciones dignas de vivienda, de salubridad, no contaban con agua potable y cloacas. Es decir, hubo un conjunto de factores, y no sólo depende del de la bacteria y del organismo del sujeto.

La historia natural de la enfermedad tiene una visión biologicista en la que el proceso salud-enfermedad dependerá de la interacción de tres elementos: el huésped susceptible, el agente (biológico, físico o químico) agresor y el medio ambiente, que los pone en contacto mediante la existencia de mecanismos de pro-

ducción o transmisión., mientras que el proceso salud-enfermedad (mental) abarca al sujeto en su integralidad, de qué manera vive esa enfermedad, por qué enferma de tal o cual cosa, cómo se vincula con su familia, su trabajo a partir de una determinada patología, qué mecanismos de superación ofrece el medio, la sociedad, etc.

Sobre el Proceso de Salud-Enfermedad

En un proceso de liberación, la lucha por la salud no es sólo la lucha contra la enfermedad, sino, esencialmente, contra los factores que la generan y la refuerzan. (Zito Lema, 1976: 87)

Esta cita es una frase de Enrique Pichon-Rivière que consideramos importante que la conozcan, porque la misma resume la idea central de este autor, psiquiatra, psicoanalista y fundador de la psicología social en la Argentina. También resume qué les queremos transmitir cuando hablamos de proceso, y no de salud por un lado y de enfermedad por el otro, sino que ambas están interconectadas, y relacionadas, como una pareja.

Si buscamos la etimología de la palabra *proceso* encontramos que significa *avance, marcha, desarrollo*; y el verbo del que deriva, *proceder*, alude a *andar, caminar, retirarse, ceder*.

Esto quiere decir que uno no pasa de la salud a la enfermedad de manera lineal, como si saltáramos de un escalón a otro, sino que implica un camino a recorrer en el que está nuestra identidad, los valores familiares, los valores religiosos y las prácticas culturales propias de nuestra comunidad (Pachamama, Día de los Santos y las Almas, El rutiado, La mantiada, entre otros). Y en este proceso, queremos invitarlas/os a que nos acompañen a descubrir permanentemente cuáles son los factores que generan y refuerzan la lucha que instalamos todos los días contra la enfermedad o alienación.

El lugar del Educador para la Salud

Al llegar el profesional al terreno de trabajo, es muy importante que cuente con la colaboración y la participación activa de la comunidad para conocer personas claves y a los profesionales que allí trabajan en el quehacer cotidiano, y no esperar a que la gente venga a consultar cuando enferma. Es decir, la salud no sólo implica fenómenos mentales, psicológicos sino también sociales como la alimentación, vivienda, educación, hábitat que (Bleger ,1966), que el Educador para la Salud debe conocer para abordar el proceso salud-enfermedad.

Sostener este significado de salud implica que el profesional de la salud debe evaluar sus propios prejuicios y miedos ante lo nuevo y diferente; y superar la idealización o el menosprecio a lo que el pueblo sabe acerca de sus necesidades, a su lenguaje y a la manera en cómo resuelven sus problemas o al sistema de creencias que sustentan sus formas de encontrar sentido a lo que hacen. Por ejemplo, cuando se dice “yo creí que estaba empachado, doctorcita, y le tiré el cuerito, pero sigue enfermito” o “mijito tartamudea porque me dijeron que se está ahicadito, desde que murió su abuelito”, “yo sabía que tenía que venir, que me iba a enfermar ya, porque antes me hice mantear por mi comadre...”.

Todo aquello que es capaz de producir un cambio es lo que hay que tomar, sin desechar, por prejuicios los aportes de la cultura popular ya que ellos son centrales para abordar la vida cotidiana...Mis contactos con la cultura guaraní, el conocimiento de los quilombos [burdeles o wiskerías donde trabajan mujeres] y la inclinación por la poesía, me han sido tan útiles para enfrentar la enfermedad como la misma profesión. (Zito Lema, 1976: 90)

La salud mental consiste en un aprendizaje de la realidad, en una relación sintetizadora en la resolución de las contradicciones que surgen en la relación sujeto-mundo. Adaptación no implica “competencia social”, ni aceptación indiscriminada de normas y

valores sino por lo contrario una lectura de la realidad con capacidad de evaluación y propuesta de cambio. (Pichon-Rivière, 1976: 86).

En psicología social, cuando se menciona la palabra *salud* también podemos asociarla con aprendizaje, ya que ambas, de fondo proponen: “apropiación instrumental de la realidad para transformarla” (Pichon-Rivière, 1985: 205). También implica “conciencia crítica”, e integración del pensamiento, sentimiento y acción y ésta se entiende como la capacidad del sujeto para el reconocimiento de las necesidades propias y de la comunidad a la que pertenece, conocimiento que va acompañado de la estructuración de vínculos que permiten resolver esas necesidades. Es una forma de aprendizaje que implica superación de ilusiones acerca de la propia situación, como sujeto, como grupo, como pueblo. Lo que se logra es un proceso de transformación, en una praxis que modifica situaciones.

El aprendizaje de una lectura desalienada de la realidad se transforma en la búsqueda de la libertad, pero no ya meramente individual, sino social, y por lo tanto es una tarea a realizar en común. (Zito Lema, 1976: 86)

Quiere decir con esto que detrás de una conducta enferma hay un conflicto social, entonces abordar dicha conducta sería abordar a través de lo individual lo social. Es decir, a través de un sujeto se puede conocer a su familia, al barrio, a las instituciones (escuela, puestos de salud, hospital, comisaria, iglesia) a los servicios públicos a los que se accede o no (agua, luz, gas, cloacas).

Propuestas de actividades para realizar en grupo

Actividad para realizar con la familia, vecinos y referentes claves de la comunidad a la que se pertenece (en la que nació y nos criamos):

- Armar una lista con situaciones y hechos que se consideran sanos y enfermos.
- Luego comparar lo que nos dijeron con la lectura de este texto, y comprender cuál es la concepción de salud o enfermedad que predomina en mi grupo cercano, familiar, vecinos y comunidad.
- Autoevaluación: ¿nos consideramos sujetos sanos o enfermos? ¿Ante qué situaciones o hechos cotidianos mi respuesta es inoperante y rígida? ¿Y ante que situaciones o hechos cotidianos he aprendido a resolver en forma creativa? Para realizar esta actividad los invitamos a repensar y traer a la memoria situaciones que hayan sido vivenciadas en la casa, en el barrio, en la escuela, con amigos, en el colectivo, en el puesto de salud, en el colectivo, etc.

Bibliografía

- ZITO LEMA, V. (1976). *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière sobre el arte y la locura*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- BLEGER, J. (1966). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- QUIROGA, A. (1986). *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social. Desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Capítulo 3

3.1. LAS ÁREAS DE LA VIDA COTIDIANA DESDE UNA MIRADA CRÍTICA

Fernanda Cieza

Introducción

¿Por qué incorporar como tema relevante a la vida cotidiana? ¿Qué valor científico tendrá si no parece aportar más que una mirada superficial de la vida? Esta idea de lo cotidiano como lo banal, lo superficial, lo que no tiene mayor interés para la ciencia, fue replanteada por una corriente de pensamiento que entendió que desde lo superficial se podía encontrar lo profundo: las razones, los determinantes de nuestro pensamiento y nuestras formas de sentir y hacer.

Así, autores como Agnes Heller, Henry Lefebvre, Jean-Paul Sartre, Roland Barthes, André Breton, entre otros y la Escuela de Frankfurt aportaron al pensamiento crítico de nuestra vida cotidiana.

¿Qué es entonces la vida cotidiana? Es lo que está ahí, lo que se nos presenta día a día, un mundo en donde pasan muchas cosas;

...la vida cotidiana se experimenta como mundo en movimiento; desde allí, como drama, como hacer, acción, actividad, espacio y tiempo, a la vez escenario y sustancia de nuestra vida. Desde esa concepción de lo cotidiano, desde esa característica que le es esencial, la acción, la inmediatez, ¿cómo romper la familiaridad encubridora? ¿Cómo desplazar los supuestos que velan esa cotidianidad? En principio, problematizando lo cotidiano, estableciendo una distancia reflexiva, una mediación teórica que nos permita preguntarnos cuánto hay de verdadero o de mítico en el mensaje que “da cuenta” de lo cotidiano y que señala a

lo cotidiano como “lo natural”, “autoevidente”, a la vez “banal e incuestionable”. La crítica de la cotidianidad se realiza desde un interpelar a los hechos, a la acción cotidiana, para conocer, desde ellos, su esencia y sentido. (Quiroga, A; Racedo, J 1988: 16)

Para poder hacer esta reflexión tienen que relacionar varios conceptos: Necesidad – Vida Cotidiana – Condiciones concretas de existencia – Crítica de la vida cotidiana – Crisis – Áreas de la vida cotidiana (Familia, trabajo y tiempo libre) – Dimensiones de la vida cotidiana (Tiempo, espacio y ritmo) – Mitos.

Estos conceptos son herramientas. Como un martillo o una pala. Ellas son herramientas para construir una pared u otra cosa; en cambio, las nuestras, son herramientas conceptuales, y tienen el objeto de construir esquemas de pensamiento que sean útiles para que cada sujeto se adueñe de su propia vida, para que cada persona decida por qué caminos seguir.

Para realizar este camino, tal y como lo plantea Leon Vigotsky, es necesaria la presencia de otro ser humano que le ofrece andamios por donde subir, bajar o moverse en la construcción o edificio en el cual habitaremos.

El otro, ese sujeto (madre, padre, hermano, vecino, amigo o enemigo) que todos los días se encuentra articulado de algún modo con nuestra necesidad, funciona o como sostén, adversario o modelo, y es un otro que también comparte un mundo, este mundo; mundo confuso, ambiguo, pero que tiene una lógica, un orden, una estructura.

Somos producto o resultado de un modo de funcionamiento que se explica a través de leyes, y esas leyes dependen del momento y el lugar en donde vivimos.

Capitalismo o sistema capitalista

Actualmente este funcionamiento depende del sistema capitalista, que es un modo de organización de objetos y relaciones que lleva a que cada pieza tenga un lugar específico. Nos ubica en

el escenario de la vida cotidiana, de un modo particular; el centro que ordena este sistema es el capital, un capital que obvia a los seres humanos y su forma de existencia, convirtiendo a los sujetos en mercancías, en objetos que se compran y se venden.

Este sistema se asienta en dos ideas directrices: la propiedad privada ("esto es mío y sólo mío) y la competencia (algunos ganan y otros pierden).

Cumplimos un papel en ese escenario, al estilo de Pirandello en su obra maestra *Seis personajes en busca de un autor*. Cuando ese papel no está muy claro, nuestro lugar allí tampoco y por tanto, nuestro mundo interno (mundo construido a través de la internalización de ese mundo real, concreto y organizado socialmente) también sufre desestructuraciones y confusiones.

El mundo actual y el destino de las necesidades de los sujetos

Resulta imprescindible pensar el mundo actual, pensar las áreas de la vida cotidiana (familia, trabajo y tiempo libre) pero en este nuevo siglo, caracterizado por el desarrollo vertiginoso de la tecnología. Un sistema que funciona haciendo que las cosas pierdan valor, se usen y se tiren (platos descartables, máquinas de fotos descartables) o que dejen de servir rápidamente porque aparece algo nuevo que los vuelve obsoletos, caducos.

Dice Ana Quiroga (1988) que las áreas se definen como áreas que están interconectadas, a veces unas dependen de las otras y otras veces se excluyen. En cada área se resuelven diferentes necesidades. ¿Dónde se resuelven las necesidades sexuales? ¿Y las de alimentarse? ¿Dónde se resuelven las necesidades comunicativas? ¿Y las educativas?, ¿y las de esparcimiento? ¿Dónde se resuelven las necesidades de aprendizaje? Si respondemos a estas preguntas y otras que se nos pueden ocurrir, vamos a ver que en la respuesta encontramos las áreas. A veces podemos contestar que en todas y otras veces sólo en algunas, dependerá de cómo está organizada nuestra sociedad en cada momento histórico.

¿Qué son las necesidades?

Las necesidades son “expresiones de un monto de carencia”⁶ que orientan al sujeto hacia la fuente de satisfacción, o sea que lo envía al sujeto en búsqueda de satisfacción al contexto vincular-social. Allí están disponibles sujetos y objetos que en forma organizada (por cada orden histórico social de maneras diferentes) responden a dicha necesidad, que finalmente se satisface o se frustra en el sujeto. ¿Cómo? Se *internalizan* esos otros.

Necesidades básicas: abrigo, nutrición, descanso, excreción de deshechos, higiene, reproducción.

Necesidades psíquicas: se construyen a partir del modo de resolución de las necesidades biológicas o básicas: seguridad, comprensión, vínculos de sostén (permanencia y límites) junto a vínculos afectivos (apego y apertura al mundo real), aprendizaje, sexo.

Plantea Ana Quiroga que existen “metas socialmente disponibles” para resolver necesidades, dando esto como resultado las “condiciones concretas de existencia”.

“Meta” o lugar al cual se puede llegar, que no surge del azar o el deseo personal de alguien sino que nos preexiste y es el resultado de la organización material y social de la existencia humana. De allí las áreas de la vida cotidiana.

Áreas de la vida cotidiana

Familia

Es una organización natural (biológica) ya que una de las necesidades que se resuelven a través de ella es la reproducción, y social, resultado o producto de las condiciones concretas de existencia en la que nace y se desarrolla. Sus características se modifican según

⁶ Pichón Riviere, Enrique (1985) El proceso grupal, Nueva Visión, Buenos Aires

las condiciones económicas, las ideologías que la atraviesan, la clase social en la que se configura.

La familia puede ser analizada desde 3 niveles diferentes pero coexistentes:

1. Nivel histórico antropológico: implica un análisis de la familia en tanto institución, en tanto organización social.

Caracterizan a la familia como un sistema de relaciones interpersonales sometidas a multiplicidad de determinaciones: socioeconómicas, geográficas, culturales, religiosas, jurídicas y políticas. Su aporte fundamental es haber descubierto la naturaleza social e histórica de la organización familiar, cuya evolución estudian (Quiroga, 2001: 123).

2. Nivel de las significaciones sociales: este nivel está vinculado al anterior. Se trata de indagar a la organización familiar “en tanto estructura socializadora, trasmisora de pautas y valores, de sistemas de significación, de representaciones sociales” (ob. cit.: 125)

En este nivel, se investiga las modalidades de relación entre los integrantes del grupo familiar (por ejemplo, analizar en el momento en que se alimentan: quién se ocupa de cada tarea, qué importancia o no tiene dicha tarea, si los lugares son fijos o se mueven en virtud de las necesidades, qué frecuencia tiene el encuentro familiar, qué valor tiene dicho encuentro, qué lugar tiene el televisor en ese encuentro) facilita u obstaculiza la comunicación y el aprendizaje del otro integrante de la familia.

Como se verá, éste es un análisis particular, articulado con el nivel anterior que intenta explicar procesos universales.

3. Nivel interpersonal e intrapersonal: indagar sobre el modo de vinculación y sus productos, sus resultados.

Entendemos por relación intrasistémica aquella que se da en el ámbito del yo del sujeto, en el que los ob-

jetos y vínculos internalizados configuran un mundo interno, una dimensión intrasubjetiva en la cual interactúan configurando un mundo interno. Este sistema no es cerrado, sino que por mecanismos de proyección e introyección se relaciona con el mundo exterior. (Pichon-Rivière, 1970a: 173)

Estos mecanismos de proyección-introyección son los que permiten el aprendizaje. Este mundo interno es el resultado de la internalización de un mundo intersubjetivo, por ello, Pichon-Rivière (1970 b) dice que el enfermo es portavoz de los conflictos y tensiones de su grupo inmediato, la familia, y, a su vez, símbolo y el depositario de los aspectos alienados de la estructura social. A través de su enfermedad expresa la inseguridad y el clima de incertidumbre de una época.

Es en este proceso de enfermarse cuando se cristaliza, se congela la relación transformadora entre mundo interno y mundo externo, a través de mecanismos de defensa estereotipados (que se repiten de una forma no pertinente a la situación). Por eso indagar sobre las necesidades que se establecen en la organización familiar y el modo de decodificarlas (interpretarlas) es fundamental para abordar la realidad actual.

Evidentemente las necesidades psíquicas se resuelven a través de una determinada modalidad vincular social. Si hoy muchas familias no logran dar una respuesta que favorezca la salud mental de sus integrantes, esta situación se debe a estos cambios en las condiciones concretas de existencia en las que desarrollan su vida.

Ejemplifiquemos: ¿qué se ofrece como opción para resolver la necesidad de abrigo, en este momento y en esta sociedad? Ofrece la posibilidad de tener una casa, que, como cuenta el cuento del lobo y los 3 chanchitos, puede ser de diferentes formas: paja (según el cuento para el más ocioso y que le gusta más ocupar su tiempo libre jugando), madera (al que se esfuerza un poco más) y de ladrillo para el chanchito aplicado y bueno.

En el cuento, la ideología que se trasmite, apunta a justificar las diferencias de acuerdo a la voluntad y laboriosidad de cada uno de los hermanos chanchitos. Si trasladamos el ejemplo a la vida real, el resultado de la significación con respecto a la construcción de una casa, estaría ligada a, que para defendernos tenemos que esforzarnos y vamos a tener nuestro premio: la seguridad.

Esa seguridad que brindó la familia en determinado momento de la historia social, lo que Ana Quiroga denominó “valor refugio”, pero que hoy ha modificado esa significación: en “la casa” (espacio en el cual se espera que se resuelvan necesidades como el alimento, el abrigo, el aprendizaje, la seguridad) hay conflictos de alto nivel de intensidad que dificultan la asunción de los roles esperados. La sobrecarga laboral o su opuesto, la ausencia de un tiempo de trabajo, desestructura y dificulta la resolución de estas necesidades en forma satisfactoria.

Ese lugar, que en algún momento, fue sostén de procesos de aprendizaje, se ha convertido para muchos jóvenes, en expulsivo. Muchos de ellos encuentran un espacio de contención con sus pares, y en la calle (espacio público que también ha cambiado su significado). Estas afirmaciones las realizo en virtud de los datos tomados en diferentes lugares de San Salvador de Jujuy (tanto en lugares urbanizados como rurales) por estudiantes del Instituto de Educación Superior Nro. 5 “José E. Tello”, quienes realizaron su trabajo de campo sobre mitos en el año 2011.

Trabajo

El trabajo es una acción planificada y social que vincula al sujeto con el mundo y tiene como objetivo la transformación de la naturaleza, para ir en búsqueda de la resolución de sus necesidades. (QUIROGA, A, 1988, pag. 8)

Ejemplo: Si necesitamos agua para tomar, para regar, para divertirse, para higienizar, cocinar, algunos podrán instalar el agua y abrir una canilla en su casa, otros la tendrán que ir a buscar a la

canilla comunitaria, otros la acarrearán con baldes de algún lugar cercano; se construirán diques, se usarán para regar los cultivos construyendo vías para el movimiento del agua; se construirán piletas para refrescarse o tendrán que recibirla de algún Municipio si es que no encuentran el modo de resolver esta necesidad.

En ese camino el sujeto se transforma, aprendiendo a través de esta acción, cómo es el mundo que lo circunda, cómo funciona y qué elementos nuevos crea para mejorar su forma de operar sobre él.

El trabajo que realiza un sujeto va definiendo el modo de existencia y por tanto sus pensamientos. Porque desde esta perspectiva y siguiendo la definición de Piaget, el pensamiento es “acción interiorizada”.

Retomando el cuento, pero abordándolo desde el área trabajo, podemos inferir que, cuando se refiere a los diferentes materiales de la construcción de la casa, se está refiriendo a las condiciones concretas de existencia.

¿Qué ideas transmite este cuento? ¿Cuál es su moraleja? Que debemos trabajar mucho para poder hacer una casa de ladrillos que es la más segura. Para eso hay que dejar de disfrutar de la música y trabajar.

En la realidad, las casas de ladrillo no las tienen los que más trabajan sino los que más ganan, que no es lo mismo. Una cosa es el trabajo que alguien realiza, y otra lo que se le paga por él. Pensemos en la diferencia de un obrero de la construcción y el trabajo que realiza, las horas que ocupa en dicho trabajo diariamente y el salario que recibe, y lo que gana un modelo o un futbolista, por su trabajo.

La segunda moraleja es que la seguridad depende de cada uno. ¿Esto será así?

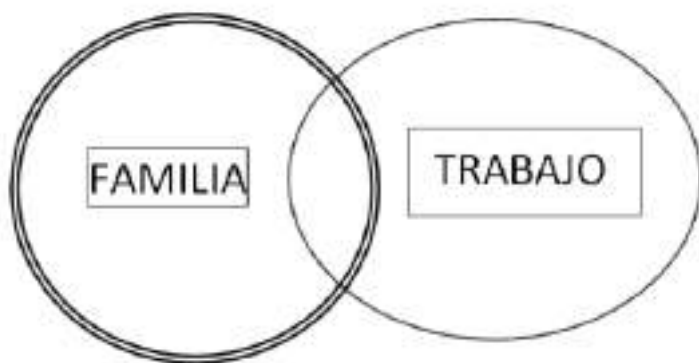
Si vivimos en un barrio donde no hay agua potable, donde las calles son de barro, donde el vecino de al lado insulta a su vecino cada vez que toma; si vivimos en un barrio donde cada uno se

encierra en su terreno y su casa es enrejada para que no entren “ladrones”; si vivimos cerca de un río que crece y lleva todo lo que encuentra y las familias viven hacinadas, ¿podremos sentirnos seguros?

Todo esto que configura las condiciones concretas de existencia de las personas. En ninguno de estos casos es posible sentirse seguro. Y, en esta descripción, se pueden pensar barrios muy diferentes, pero hay algo en común: vivimos en una organización social sostenida en ideas que van haciendo cada vez más insegura nuestra vida. La codicia desmedida, la desigualdad socio-económica, la competencia, el individualismo, opera en contra de una vida que pueda caracterizarse como segura.

Cuando empezamos a hablar sobre cómo se resuelven las necesidades en el área familia, rápidamente comienzan a aparecer intersecciones. Como cuando aprendiste en la escuela primaria los conjuntos matemáticos:

Gráfico 03: Intersección entre el área familia y el área trabajo



Muchas personas trabajadoras no consiguen trabajo, y hacen lo que pueden para sobrevivir, realizando “changas” o lo que es lo mismo en un idioma científico: realizan trabajos precarizados. Muchos de ellos se identifican con una categoría que, por ser muchas veces repetida, (naturalizada, banalizada, cotidianizada) dificulta la posibilidad de profundizar en sus características, las razones de su producción, y los efectos subjetivos de la identificación: son los denominados “desocupados/as”.

Usar la palabra “desocupado/a” nos habla de no estar ocupado, no tener ocupación. Cuando una mujer limpia la casa, mientras lo hace está ocupada en algo, la higiene; está realizando un trabajo.

Sin embargo, el trabajo de esta “ama de casa” no es reconocido como tal desde lo material, porque nadie le paga un salario por realizarlo, y consecuentemente con ello, en la gran mayoría de los casos, tampoco es reconocida a nivel vincular. A esa mujer que trabaja todos los días en la casa, no le dan un premio, ni la felicitan ni le agradecen. Más bien parece un trabajo invisible, pero absolutamente necesario para resolver la necesidad de higiene y salubridad de su hogar, y para reproducir la fuerza de trabajo de los que viven en la casa.

Cuando una joven o un joven venden objetos en la calle, están ocupando su tiempo en una actividad comercial. No tienen un negocio formal, pero están trabajando. Cuando algunos jóvenes hacen malabares y recogen unas monedas de los vehículos, están desarrollando una actividad artística que no tiene un espacio formal para desarrollarse: sin circo, sin una sala cerrada para que paguen su entrada los asistentes. Cuando un señor o joven corta el pasto o hace pequeños arreglos en una casa (pintura, plomería, mampostería, electricidad) está trabajando en la construcción pero sin una empresa constructora que los incluya, que les pague aportes, que les facilite el acceso a la salud ni a la jubilación. Cuando una mujer arregla ropa en su casa y luego cobra por ello, no es obrera de una fábrica textil.

Todos los ejemplos recién citados responden a lo que se denomina “trabajo precarizado”. Este trabajo se puede realizar en forma

independiente, o dependiente: en empresas o en mismo Estado (escuelas, hospitales, municipios, oficinas administrativas, etc) y esto favorece a las empresas o al Estado que no paga: aportes a la jubilación, obra social, vacaciones, salario familiar, para que el trabajador tenga cierta garantía al momento de resolver necesidades vinculadas a la salud. La relación con el trabajo actualmente es transitoria (no es estable), lábil y precaria (todo esto se profundizó con la Ley de Flexibilización Laboral en la década del '90).

Por otro lado, se encuentran los trabajadores formales, que tienen mayor seguridad en su trabajo, algunos con un alto nivel de especialización, personas hiper especializadas (médicos especializados en ojos, boca, pulmones o técnico en imagen o sonido) y otros polifuncionales (empleada que barre, atiende al público, repone, etc.) y, fundamentalmente, debe responder a todas las demandas de la empresa.

Espacio, tiempo y ritmo

El área trabajo fue sufriendo modificaciones a lo largo del tiempo, con ellas también se modificó el *espacio, tiempo y ritmo* (dimensiones de la vida cotidiana) en las que se desarrolla dicho trabajo.

Este proceso de transformación del trabajo se muestra en la descripción realizada por Sennett:

Hasta mediados del siglo XVIII, la casa era el centro físico de la economía. En el campo, la casa fabricaba la mayoría de los productos que consumía; en las ciudades como Paris o Londres, los oficios también tenían su sede en la vivienda familiar. Por ejemplo, en la casa de un panadero, los oficiales, los aprendices y la familia del amo, “todos comían juntos”... El antropólogo Daniel Defert llama a este sistema, economía del domus, en lugar de un salario de esclavo, reinaba una inseparable combinación de **protección** y subordinación de la voluntad de un amo. (2000: 46)

Con el desarrollo de las fábricas, *el espacio laboral se divorcia del espacio familiar*; la fábrica no daba alojamiento. El modo de trabajo industrial (como se ve claramente en *Tiempos modernos* de Chaplin) implica un ritmo que maneja el dueño, cada trabajador desarrolla una actividad mecánica y repetitiva y sabe qué tiene que hacer y en qué momento. Esto organiza a un sujeto y permite que se sienta parte de la fábrica, aunque en realidad sólo sea una parte necesaria de la máquina (alienación).

Así, se puede ver una contradicción entre lo que ese sujeto es y cómo es tratado (como un objeto más) y lo que él cree que es (parte fundamental de esa fábrica). Algunos marxistas llamaban a este fenómeno “falsa conciencia”.

La estructuración piramidal, rígida y con una organización fija y permanente configuraba una subjetividad que no sólo se veía en las fábricas sino en la familia y en otras áreas de la vida cotidiana como el tiempo libre.

En la actualidad esta estructuración fue derribada por lo que llamamos flexibilización:

La palabra flexibilidad entró en el idioma inglés en el siglo XV; su sentido original derivaba de la simple observación que permitía constatar que aunque el viento podía doblar un árbol, sus ramas volvían a la posición original. Flexibilidad designa la capacidad del árbol para ceder y recuperarse, la puesta a prueba y la restauración de su forma (...) Hoy la sociedad busca vías para acabar con los males de la rutina creando instituciones más flexibles. No obstante, las prácticas de la flexibilidad se centran principalmente en fuerzas que doblan a la gente. (Sennett, 2000: 47)

Este modelo, producto de los grandes cambios tecnológicos, trae aparejada una necesidad de modificación de la subjetividad para lograr adaptarse a cambios vertiginosos que producen un alto nivel de adaptación de los sujetos, sin quebrarse (tomando la metáfora del árbol).

Pero además modifica la organización del trabajo. Anteriormente una cinta pasaba en forma mecánica frente al obrero (“Fordismo”) y actualmente hay una organización grupal que resuelve problemas y que se responsabiliza por ellos. Se modifica también las relaciones de poder, haciendo que se “distribuya” entre los responsables por cada grupo.

...por ejemplo los ordenadores [se refiere a las computadoras] personales de marca que compramos, son un collage de piezas y montajes parciales fabricados en distintas partes del mundo, y la marca representa, a lo sumo, el armazón de conjunto. Su producción tiene lugar en un mercado de trabajo global y resulta en una práctica productiva denominada hollowing (vaciado). (Sennett, 2000: 57)

Como se verá, el trabajo que organiza la producción, también, al cambiar, modifica los vínculos, y ellos, *la subjetividad*, el mundo interno de los sujetos, sus modos de interpretar el mundo, sus formas de sentir y actuar.

Trabajo creativo-trabajo alienado

Originalmente el trabajo fue trabajo creativo, ya que para poder resolver necesidades era necesario “inventar” nuevas soluciones a problemas que se le presentaban a los seres humanos. Por ejemplo la creación del fuego, la creación de la electricidad, la creación de casas para protegerse, crear alimentos que se puedan conservar más tiempo, etc...

Pero en el proceso de complejización del trabajo, se fueron incorporando cambios profundos que llevaron a los seres humanos a convertirse en una parte más de la producción, los obreros, ajenos a lo producido por ellos mismos, ajenos al conjunto del proceso de producción, ajenos a los beneficios de lo producido, pero creador del producto. ¡Qué contradicción!

Todavía hay que agregar que, además del trabajo alienado expresado en el capitalismo de origen y en el capitalismo actual, existen expresiones de trabajo creativo, o aspectos de creatividad en el trabajo alienado.

Esto es ver dialécticamente un fenómeno; registrar qué aspecto de su contrario se encuentra contenido en él. La creatividad se expresa en actividades que puedan integrar lo desagregado en el área de trabajo, en develar la creencia de la libertad implicada en un trabajo de estas características.

Tiempo libre y fantasías de completud

El ocio (área: tiempo libre) está directamente vinculado al área trabajo. El tiempo libre es libre de trabajo, y esta área, para las grandes mayorías, es el resultado del desarrollo industrial y la lucha de los trabajadores (no debemos olvidar que el 1° de mayo se conmemora una terrible tragedia de trabajadores asesinados -6 trabajadores y 4 sindicalistas- en 1886 en Estados Unidos que peleaban por 8 horas diarias de trabajo) que lucharon para tener más tiempo libre, más tiempo sentido como propio.

Durante la historia de la humanidad la capacidad de transformación de la naturaleza ha permitido que se logre un alto nivel de desarrollo tecnológico de tal manera que la revolución tecnológica “trae aparejada otra revolución: la del ocio, ya que la automatización reduce cada vez más la jornada laboral, aumentando el número de horas libres” (Pichon y Quiroga, 1975: 145) planteando que esto, trae aparejado dos mitos: el control mecánico de toda la producción y el ocio masivo e ilimitado.

Estos dos mitos se pueden ver en este momento con mayor claridad aún: el desarrollo tecnológico no puede prescindir de la acción humana, produciendo ese desarrollo y el movimiento necesario para que la herramienta de trabajo, funcione. Además como hemos descripto antes, y a pesar de las 8 horas de trabajo que en algún momento se lograron en este país (1945, Gobierno de Perón), hoy los que trabajan lo hacen en muchos casos entre 10 y

12 horas diarias (por ejemplo en supermercados) y hasta trabajo esclavo, como en las textiles que hay en Jujuy y en el país.

Por otro lado “El ocio representa así la actitud mental que nos permite dedicarnos a una determinada actividad sin pensar antes en los resultados útiles o prácticos inherentes a ella” (ob. cit.: 132). Pero este desatender la constrictión propia de las obligaciones impuestas por el trabajo alienado, tiene dos destinos posibles:

- 1) Adaptación pasiva: la genuina necesidad de descanso se convirtió en parte de las industrias del ocio, convirtiéndose en un nuevo negocio (lo opuesto al ocio).
 - a) a través de contemplar: cómo es sentarse frente al televisor a ver fútbol o recibir altas dosis de alcohol u otras sustancias que impiden acceder al encuentro del otro.
 - b) alienado: a través de acciones como el consumo de sustancias para convertir ese tiempo de posible reencuentro y descanso, en ajenidad, “desconocerse”. La violencia, muchas veces y otras no, se encuentra vinculada al tiempo libre, a un tiempo sin tarea, sin encontrar las acciones necesarias para resolver esa carencia del sujeto; por lo tanto es una forma de cosificar y alienarse como sujeto en relación al otro y en relación a las propias necesidades de quien consume.
- 2) adaptación activa: a través de acciones de encuentro vincular donde se pueda proyectar los aspectos valorados de los sujetos tales como jugar al fútbol, construir objetos como un tejido o elementos de uso por elección o el reencuentro familiar que implicaría la posibilidad de reintegrarse internamente. Reconocerse en el otro, fortaleciendo la identidad, la historia del sujeto.

Conclusiones

Las áreas de la vida cotidiana son históricas y sociales, no siempre hubo esta relación entre familia, trabajo y tiempo libre, y no es para todos y en todos los lugares iguales. Hay quienes no tienen tiempo libre, porque no tienen trabajo, o porque el trabajo les

ocupa todo el tiempo.

La posibilidad de realizar una crítica de la vida cotidiana o sea de encontrar aquellos fundamentos más profundos de nuestra vida, para entender por qué hacemos lo que hacemos y elegir si queremos o no hacerlo nos permite ser más libres.

La libertad produce ciertos temores, ya que implica la elección de lo que vamos a hacer y cómo vamos a pensar. Por eso es más fácil reproducir ideas que crearlas o transformarlas.

Un Educador para la Salud tiene la obligación de reflexionar sobre todos estos aspectos.

Bibliografía

QUIROGA, A. (2001) "Aproximación a un modelo de análisis del grupo familiar" en *Enfoques y perspectivas en Psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

QUIROGA, A. (1988) Y RACEDO, J "Crítica de la vida cotidiana", Buenos Aires: Ediciones Cinco

PICHON-RIVIÈRE, E. (1970) "Una teoría de la enfermedad" en *El Proceso Grupal*, Buenos Aires: Ediciones Cinco.

PICHON-RIVIÈRE, E. (1970) "Una teoría del abordaje de la prevención en el ámbito del grupo familiar" en *El Proceso Grupal.*, Buenos Aires: Nueva Visión

SENNETT, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

PICHON-RIVIÈRE, E; QUIROGA, A. (1975). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

PIRANDELLO, L (1925) *Seis personajes en búsqueda de un autor*, Roma: Anagrama.

3.2. CLASES SOCIALES E IDEOLOGÍA DOMINANTE⁷

Fernanda Cieza

Los temas a desarrollar en este apartado son: *orden social, modos de producción, ideología dominante, clases sociales, mitos o formas de ocultamiento: naturalizar lo social, eternizar lo histórico, universalizar lo particular y fragmentar la totalidad.*

Las primeras preguntas que surgen del concepto de orden social son: ¿están ordenadas nuestras relaciones? y ¿quién o qué ordena la forma de relacionarnos entre los seres humanos y cada uno de nosotros con la realidad que nos toca vivir?

Hay diferentes respuestas sobre si existe o no un orden. Para algunos no existe. La Psicología Social pichoniana plantea que el orden está determinado por el desarrollo de la materia, que va configurando un orden social, un modo de organización de los seres humanos alrededor de la producción de bienes para la subsistencia.

Esta forma de ordenar los vínculos entre nosotros está antes de nuestro nacimiento, “nos espera”, nos da un “mandato” de cómo vamos a hacer las cosas. No es casualidad ni suerte, ni mala suerte. Ese es nuestro origen social, y nos ubica en determinada clase social. Éste es un proceso por el cual somos producidos en esas relaciones, pero a la vez con nuestra propia práctica, no sólo productiva sino social, política y cultural, contribuimos a reproducir esas relaciones o a transformarlas.

Las clases sociales tienen una correspondencia en el plano de las representaciones, distintas formas de ver el mundo, distintos puntos de vista, costumbres, patrones de consumo, etc.

¿Cómo es nuestra organización social y por qué es así?

Es muy compleja (tiene elementos diferentes que la compo-

⁷ Texto desarrollado a partir de ideas aportadas por clases de Claudio Spiguel (año 2002- Escuela de Psicología Social. Buenos Aires).

nen), pero hay algo que se repite, que es común: algunos son los dueños de los medios con los que se extrae la riqueza de la naturaleza y sus productos artificiales (dueños de las tierras, las fábricas, los bancos, etc.) y otros son los que sólo tienen su fuerza de trabajo (nosotros), y recibimos un salario por el tiempo que dedicamos a producir bienes materiales o intelectuales.

Nuestra formación histórico-social (Argentina) se caracteriza por ser un país dependiente porque otros países o sectores sociales poderosos de dichos países deciden por nosotros, o sea que nos dominan; y capitalista, porque lo que mueve la organización de la producción y de nuestra vida es el capital (el dinero que compra esos bienes o productos); capital que producen quienes trabajan, pero del que se apropian (lo toman) los dueños de esos medios de producción.

Por ejemplo, en la producción de la caña de azúcar, los dueños de los ingenios deciden qué producir (si van a producir azúcar o alcohol), para qué (para competir en el mercado con el producto que menos les cueste), con qué instrumentos (poner máquinas o más personas) y cómo se va a producir (cuántos obreros van a trabajar en cada sección o en la zafra, en qué lugar van a realizar la cosecha y en qué momento).

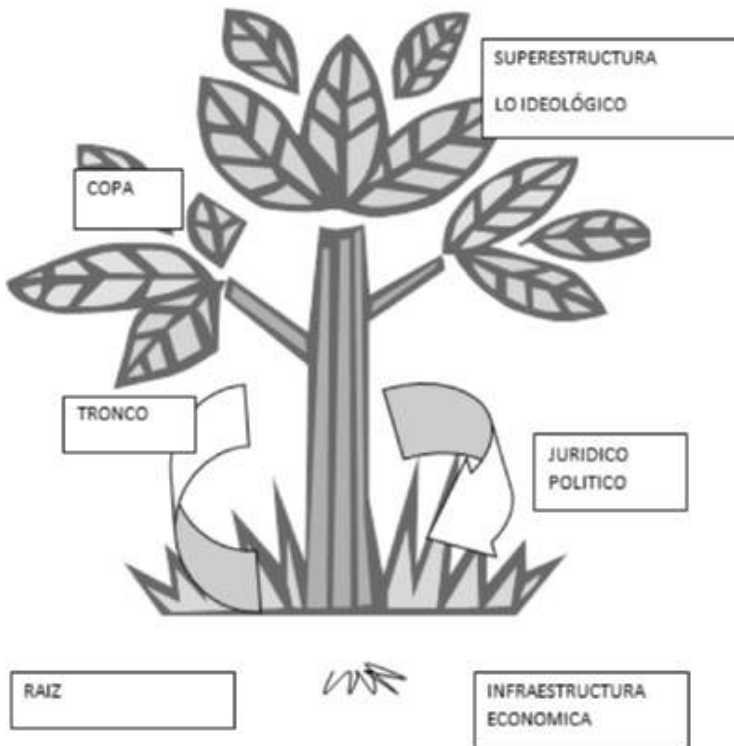
Los trabajadores, a cambio de un salario, son explotados por el dueño del ingenio (dueño del medio de producción). ¿Por qué hablamos de explotación? Porque con 2 horas del trabajo del obrero, éste cubre el total de su paga, lo que necesita para subsistir, y el resto se lo queda el dueño. Esto pasa con relación a la tierra, la fábrica o el supermercado.

Estructura social

La base material, la raíz representa la forma en que el sistema se nutre, a través de lo económico, las relaciones económicas de cada época y de cada sociedad; el tronco representa el poder político- jurídico y de control (policía, ejército, cárceles); y la copa representa las ideas que se transmiten a través del sistema

educativo, los medios de comunicación, la familia, etc., que tienen la función de reproducir ideas para que la organización social se mantenga y perdure. Es un todo, todas las partes se necesitan y se relacionan y se modifican mutuamente pero la base está en las relaciones económicas.

Gráfico 04: Estructura social



Esquema (un esquema es una simplificación o sea sólo sirve para enseñar pero nunca muestra la complejidad del proceso)

La estructura social se transformó históricamente. Para caracterizar esos cambios se desarrolló una forma de conceptualizarlos: los modos de producción

Los modos de producción: son las formas en que se van configurando las relaciones entre los seres humanos y con la naturaleza a partir de desarrollo de las fuerzas productivas, o sea del conocimiento y formas de extraer los productos necesarios para resolver necesidades.

Para iniciar la historia podemos decir que....

El primer estadio fue una comunidad primitiva, sin división en clases sociales, donde la propiedad era colectiva, sobre los animales cazados, más tarde con la agricultura, sobre la tierra de la comunidad aldeana.

Luego, sobre la base de la aparición de un excedente productivo (es decir que la productividad del trabajo incrementó el monto de lo producido) se hizo posible un producto sobrante por encima de los que había que comer para ir a cazar al día siguiente.

Esto permitió un proceso de división del trabajo: agricultura, ganadería, artesanía, organización de los trabajos comunitarios (irrigación, en determinadas zonas agrícolas por ejemplo) y con ello la aparición de otras formas de propiedad parcelaria de la familia sobre la tierra. Los dirigentes comunitarios se convirtieron, producto de un proceso de división del trabajo, en una clase explotadora al apropiarse del excedente producido por los otros.

Hablar de modos de producción es una categoría conceptual que permite encontrar, a lo largo de la historia, una serie limitada de estructuras de clases fundamentales, vinculadas a cierto estadio de desarrollo productivo de la humanidad en su relación con la naturaleza. Es decir, dado cierto nivel de las capacidades productivas de los hombres y de sus instrumentos, o sea, de sus fuerzas productivas, encontramos un determinado modo de producción predominante (esclavismo, feudalismo, capitalismo)

El modo de producción es esta unidad entre las relaciones sociales fundamentales y un cierto nivel de desarrollo de las fuerzas productivas.

Gráfico 05: Modos de producción



Capacidades de hombres e instrumentos es igual a fuerzas productivas. Relaciones que se establecen entre los hombres en función de quiénes son los dueños de producción, es igual a relaciones de producción.

Primer modo de producción con división en clases sociales antagónicas: el esclavismo

Las primeras y más primitivas son aquellas fundadas en el trabajo esclavo. El esclavo no sólo no tenía el instrumento ni la tierra, sino que, a su vez, la propia persona del esclavo era propiedad del esclavista. La formación de este modo de producción en esta etapa todavía primitiva, fue un largo proceso. En muchas comunidades se produjo un salto cualitativo de la *comunidad primitiva* (otras no salieron, hasta que vinieron los colonizadores, vivían en esa comunidad aldeana, como por ejemplo en la Polinesia, a fines del siglo pasado). Esta relación esclavista-esclavo era fundamental, pero no la única.

Es decir, hay un proceso por el cual se va abriendo paso un modo de producción, el esclavista en el seno de una sociedad donde todavía perduran formas previas de lo que sería la comu-

nidad aldeana (comunitaria o llamada comunismo primitivo) en proceso de disolución. El esclavismo fue entonces el primer modo de producción clasista (donde se inició la división del trabajo produciendo excedente) y las clases fundamentales fueron los esclavistas y los esclavos.

Segundo modo de producción clasista: el feudal

Éste es un estadio superior de desarrollo de las fuerzas productivas, esto quiere decir mejor manejo de los recursos naturales por conocimiento y desarrollo de la tecnología, luego de la decadencia de la esclavitud (decadencia que estuvo asociada a gigantescas revoluciones sociales marcadas por la caída del imperio Romano).

Ello dio lugar a una nueva sociedad donde muchas técnicas eran conocidas en el imperio romano pero no se aplicaban porque el trabajo era esclavo. Para qué usar algo nuevo si existían los esclavos para resolverlo; entonces, ese tipo de relación esclavista-esclavo, funcionaba como una traba para la aplicación de ese conocimiento. La liberación de los esclavos y la necesidad de mayor producción, permitieron la aplicación de dichas técnicas.

En esa sociedad, las relaciones fundamentales se dieron en torno a la tierra: era una sociedad fundamentalmente agrícola, en donde los que dominaban las relaciones de producción, entre otras cosas, eran quienes eran los dueños de la tierra.

Los terratenientes obtenían el plus del trabajo de los campesinos a través de formas de compulsión legal, militar, de las más variadas (desde la servidumbre de la gleba, del campesino siervo que no podía irse y que tenía que trabajar un tiempo en la tierra del señor, hasta el campesino enfeudado donde toda la aldea debía pagar una renta feudal al dueño del castillo).

La renta podía ser en trabajo en la tierra del señor o en especies de su propia producción, y en la forma más tardía en moneda (ir al mercado, vender y darle la mitad al terrateniente), pero la forma de extracción del plus producto estaba determinada por una compulsión extraeconómica, es decir, no dada en el plano puramente

de la economía como aparece en la sociedad capitalista, sino por lo ideológico, la presencia de Dios.

Las técnicas agrícolas producen mucho más que en la época esclavista y esto permite la aparición de las ciudades artesanas y mercantiles, las ciudades de la Edad Media.

En un determinado momento, el feudalismo y sus relaciones de producción, generaron un campo propicio para el desarrollo de la producción. A la vez, el artesano (que depende de su gremio y de los oficiales de su corporación) o el campesino que tiene que darle la renta al terrateniente, disponen en forma directa de sus instrumentos y medios, el campesino está ligado a su tierra, el artesano a su martillo y es una producción individual, predominantemente familiar. A la vez, la condición de ese campesino está determinada por este sistema en el cual no hay igualdad jurídica ni legal (sólo por ser plebeyo tiene que pagarle la renta al terrateniente feudal que tiene limpieza de sangre, es noble, cristiano, viejo, etc...)

Sobre la base del desarrollo de las artesanías y el comercio, y la acumulación del capital comercial, en las filas de los artesanos se acumuló una cantidad de riqueza en manos de una nueva clase social que comenzó a realizar la producción contratando trabajadores asalariados, es decir, en el seno de la sociedad feudal aparece en embrión un nuevo modo de producción, *el capitalista*.

Esto sucede cuando en la industria urbana surge una nueva organización social del trabajo que es la manufactura, ya no es el artesano en su taller sino un taller manufacturero donde el patrón organiza el trabajo de varios obreros manuales (pasando por distintos estadios de cooperación y división del trabajo en el taller que antes hacía el artesano). Desde ya que la ampliación de esta producción encontró grandes condiciones con la creación del mercado mundial y la conquista de América.

El propio tesoro y el despojo colonial que fue a engordar las rentas de los nobles españoles, migró a los centros donde se incubaba esta burguesía manufacturera y comercial. A la larga, ese modo de producción creció: es lo que se llama la acumulación

originaria del capitalismo, del siglo XV al XVIII y finalmente predominó y se impuso.

Tercer modo de producción clasista: el modo de producción capitalista

A partir de allí, la sociedad moderna se expandió al resto del mundo en etapas; las clases fundamentales son los obreros asalariados y los capitalistas, y esta forma de producir se distingue no sólo por cierto nivel de desarrollo de la técnica y de las capacidades de producción, sino también por la forma de relación a través de los medios de producción. A diferencia del esclavo y el siervo, el productor -aquí el obrero- es una persona libre, en dos sentidos: que puede moverse y puede ser contratada por un salario, puesto que puede salir del feudo, puede establecer un libre contrato.

Pero en segundo lugar, puede haber trabajo asalariado a escala social (asalariados hubo en otras épocas pero no como forma fundamental de producción) en la medida en que -a diferencia del artesano y el campesino de la Edad Media- este productor carezca absolutamente de medios de vida propios, no tenga ni una tierra ni un martillo, y por lo tanto se vea obligado, para sobrevivir, a buscar empleo en la puerta de una fábrica, no por ninguna ley, ni obligación de autoridad del señor feudal, por ninguna costumbre, sino simplemente por necesidad.

La compulsión ahora ya no es extraeconómica, es económica, es decir, el hambre. Es libre: puede morir de hambre o tratar de buscar un empleo, es decir, está liberado de medios propios de vida propios, carece de propiedad.

Entonces se abre paso una contradicción económica entre una apropiación privada por parte del capitalista porque él es el dueño de las máquinas, del capital para comprar las materia prima, los salarios, y una producción cada vez más social que produce a manos llenas cada vez más zapatos, por ejemplo.

Crisis de superproducción

Esta contradicción periódicamente se manifiesta en crisis de superproducción puesto que la competencia obliga a los capitalistas a producir cada vez más y mejor y más barato para ganar mercados, y en esa carrera por incrementar sus ganancias, el ritmo de expansión de los mercados va muy por detrás de ese ritmo de producción de la producción.

¿Por qué? Porque precisamente el capitalismo crea su propio mercado; al crear obreros asalariados todo el tiempo; al arruinar a los artesanos, a los pequeños productores y convertirlos en obreros, genera una situación en la cual el consumidor ya no es el consumidor de la tela que hizo con sus propias manos en su rancho de campo, sino que tiene que ir al almacén y comprar la tela.

Esa capacidad de producir aumenta el ritmo. En última instancia, la contradicción irrumpe porque los que tienen que comprar los productos, son los trabajadores, los productores directos, mayorías que no se apropian de los productos de su trabajo ni de las ganancias sino que tienen que comprarlos con su salario. Esto es un proceso cíclico que se da en la economía capitalista y que resulta periódicamente en lo que llamamos crisis de superproducción.

En el capitalismo el obrero recibe su salario, que es lo que se le paga por su fuerza de trabajo. Suponiendo que se les pague bien, o sea que se le explote y que no sea súper explotado, se le paga el valor de su fuerza de trabajo que es aquel dinero que le permitirá comprar los bienes para vivir, ir a trabajar al día siguiente, criar a sus hijos, etc. Todo el resto del valor de lo producido va para el capitalista, el dueño de los medios de producción.

El sistema capitalista se caracteriza porque la producción es cada vez más social, más colectiva (cada vez se necesitan más entre sí) y la apropiación de la ganancia cada vez queda en manos de menos cantidad de personas.

Mientras un artesano puede decir este zapato es mío porque yo lo hice, un obrero de la Ford no puede decir “este auto es mío

porque yo lo hice”, en primer lugar porque el auto es obra de cientos de obreros y en segundo lugar porque no tiene el dinero suficiente para comprarlo. El obrero pone su fuerza de trabajo pero ese auto es ajeno. ¿Quién es el dueño del auto? El dueño de las máquinas que hicieron el auto.

Clases sociales

No se definen ni por el poder adquisitivo, ni por el nivel educativo, ni por el color de la piel, ni por la ropa.

Las clases sociales son grandes grupos humanos que se diferencian y se relacionan entre sí por el lugar que ocupan en un sistema de producción. Lugar que hemos visto, está históricamente determinado, es decir que no siempre es el mismo. El lugar que se ocupa socialmente, está determinado por la actividad productiva, define las relaciones pero a la vez el lugar que ocupan, y ese lugar que ocupan lo podemos deducir a través de tres rasgos:

1. *La relación con respecto a los medios de producción* (los instrumentos de trabajo: la tierra, la fábrica, el capital representan esos bienes que a su vez permiten producir otros). Vale decir que quien los posee (a los medios), es quien controla, quien tiene el poder en esa relación, y quien no los posee ni controla, está sometido.

¿Qué posee el esclavo, qué posee el esclavista? El esclavo no posee ni siquiera su propia persona. ¿Qué posee el campesino y qué el señor feudal? El señor feudal posee la tierra y posee todo lo que esté relacionado con ella, o sea que también posee al campesino. El sólo posee a su familia. En aquella época ser desterrado era peor castigo que la muerte. ¿Qué posee el obrero moderno asalariado, qué vende en el mercado? Vende su capacidad de trabajo a cambio de un salario. En este sentido es un hombre libre; libre de vender su capacidad psicofísica para que otro la utilice en la producción. Él también es dueño

de algo, de su fuerza de trabajo. ¿Y qué posee el empresario que lo contrata? Posee esos grandes medios de producción: la empresa, las máquinas, lo que le permite decidir sobre todo lo que se encuentre allí, inclusive la actividad de los obreros en el tiempo de trabajo.

2. *El papel que ocupan esos grupos de hombres en la organización social del trabajo:* en cada división social del trabajo, desde la división entre trabajo manual e intelectual, es muy importante visualizar quién dirige la producción y quién es dirigido, quién decide sobre el destino de lo que se produce, sobre lo que se produce, cómo se produce, qué relación tiene con los otros trabajadores, cómo se coopera.

No es lo mismo el obrero de la manufactura del siglo XIX, dirigiendo desde arriba del taller la producción, que la compleja multinacional donde obreros y técnicos trabajan para un capital anónimo; en esta última, el que dirige es un empleado a sueldo que es el gerente y en realidad el dueño ya ni tiene la función del empresario del siglo XIX. Cambió la ubicación en la organización social del trabajo.

3. *El lugar que ocupan las distintas clases se diferencian por el modo y la proporción en que percibe cada grupo la parte de riqueza social de la que van a disponer:* qué recibe el esclavo y qué recibe el esclavista, qué recibe el señor feudal y qué recibe el campesino. Parece que el esclavo no recibe nada, pero no es cierto porque para que pueda ir a trabajar al día siguiente el esclavista lo debe alimentar para que no se muera y pueda trabajar para él; por lo tanto hay una parte del trabajo del esclavo que va para él.

En la sociedad feudal todo es más claro, el campesino produce una parte del tiempo o un pedazo de tierra para sí y otro para el señor feudal. Y en la sociedad capitalista parece que a cada uno le dan lo suyo: al capitalista la ganancia, al banco el interés, al terrateniente la renta (todos estos son los “factores de la producción”).

En el proceso de trabajo la materia prima se transforma sobre la base de la fuerza de trabajo. Ésta es la única mercancía que genera mayor valor que el que ella misma tiene (que es el de alimentarse y seguir trabajando al otro día) y ese mayor valor se lo queda el dueño de las maquinarias, que al vender el producto en el mercado aumenta el capital inicial invertido, es decir, genera ganancia. Por lo tanto, el obrero sólo recibe la parte de riqueza necesaria para que el dueño de los medios de producción (empresario, terrateniente, etc.) logre dicha ganancia.

También hay categorías intermedias, lo que se ha denominado clase media en las sociedades contemporáneas, en general encontramos: por un lado, los que están directamente relacionados con la producción, quienes son propietarios de sus medios de trabajo (manuales o intelectuales) pero no viven del trabajo de otro, que serían los profesionales, cuentapropistas, pequeños comerciantes, etc.; y por otro lado, a quienes no están directamente ligados con el proceso productivo sino a otras actividades sociales, por ejemplo los intelectuales, los docentes. Éstos mismos tendrán que ser enmarcados en la estructura productiva fundamental porque no es lo mismo un docente de Rinconada, ligado a la comunidad como parte de ella, en una provincia alejada de algún centro de poder económico, que un intelectual como Mariano Grondona (ideólogo de los medios de comunicación).

¿Qué lugar ocupa el estudiante universitario? Existen como categoría social, engendran movimientos, generan un ámbito con sus costumbres, generan respuestas políticas. Desde ya que habrá que articular la especificidad del estudiante que, desligado de la producción, está vinculado a la actividad científica, vinculado a todo el nivel ideológico, científico de la sociedad y a la extracción social de los estudiantes, que en Jujuy responden a sectores populares. Son hijos de obreros de empresas privadas o del estado, empleados públicos, obreros rurales, campesinos, desocupados, hijos de docentes, empleadas domésticas, pequeños comerciantes, etc.

Relación entre el individuo y la clase social

Es pertinente para el análisis asumir la complejidad que implica que esta relación se produce en la práctica de cada individuo cuya clase le preexiste; hay una objetividad que lo preexiste pero a la vez, cada sujeto actúa objetiva y subjetivamente en el interior de esas relaciones, y su actividad tiene resultados objetivos. Y actúa en la producción, en la actividad social, en la política, en la cultura. Para hablar del terreno de lo objetivo podríamos hablar de 3 factores:

1. Origen o extracción social de cada individuo.
2. Rol en el seno de una determinada clase (hay individuos que cambian de clase en relación a la práctica productiva o a su vinculación en esa estructura social más general edificada sobre esa práctica productiva).
3. Qué posición adopta en el terreno social, en el terreno de lo ideológico, en las mentalidades, en la cultura. Ejemplo: hay obreros que buscan ser capataces y oprimir a sus pares obreros; hay intelectuales que han adoptado posiciones políticas al servicio de los más desfavorecidos. Esto no está determinado por el origen, pero sí por las posiciones que se adoptan, que están vinculadas al conjunto de esa estructura social y no de otra.

Las clases no son compartimentos estancos, son aspectos interconectados de un todo único, en cooperación y conflicto, puesto que, quien produce no se apropia de lo producido y el que se apropia de lo producido por otros, no produce, y así se realiza la producción. Cuando hablamos de conflicto, hablamos de contradicciones. En este caso, las contradicciones no son dialécticas, porque para resolverlas no hay transformación de uno en lo otro, sino antagónicas, para resolverlas, como hemos visto en los cambios en los modos de producción, una clase destruye a la otra, transformando toda la estructura económica.

Ideología dominante

Las clases dominantes de cada modo de producción sostienen ideas que ayudan a reproducir las condiciones del sistema en

el que viven; estas ideas, ideología dominante, se reproducen a través de las instituciones (la escuela, la familia, los medios de comunicación, los sistemas de salud). La ideología dominante es la ideología de la clase dominante pero se reproduce en cada uno de nosotros.

Esta breve síntesis de la estructura social tiene el objeto de poder ubicarnos en dicha estructura, analizar qué ideas se sostienen y reproducen para lograr el funcionamiento del sistema y cuáles nos permiten cuestionar el orden establecido que le sirve solamente a aquellos que se benefician si las cosas quedan como están.

La teoría y la práctica son dos elementos básicos para trabajar con los problemas sociales. La capacitación nos permite contribuir en la tarea de promover la salud de nuestro pueblo.

Romper con mitos como “siempre hubo pobres y ricos y siempre los habrá”, “las mujeres deben quedarse en la cocina o en la casa”, “los hombres no lloran”, “la competencia es natural al ser humano”, nos permitirá luchar por una sociedad más justa e igualitaria, donde se pueda unir el pensamiento, el sentimiento y la acción.

Siendo que la organización social es un todo articulado, fundamentado en esa práctica productiva, en esa totalidad, y dada la condición clasista de las sociedades, esto tiene un correlato en las representaciones colectivas. Iniciamos así el tema de cómo los hombres se representan el mundo, su sociedad, sus actividades, cómo conocen esa sociedad, cómo la desconocen, cómo legitiman lo dado, cómo buscan cambiarlo en el plano de las representaciones y cómo la critican.

Mitos o formas de ocultamiento

En toda sociedad de clases, las ideas sobre la sociedad, la cultura, están marcadas por el punto de vista de clase, lo sepamos o no, lo queramos o no.

Las formas de esa ideología dominante están planteadas en los análisis psicológicos de Ana Quiroga (1988: 12) a través de los mitos. Los mitos son representaciones sociales que se expresan a través de mensajes, y que tienen como fin último la función de encubrir o distorsionar una realidad que es compleja, histórica, social. Las formas de ocultamiento o mitos utilizan mecanismos de pensamiento que producen dicha distorsión: universalizar lo particular, eternizar lo histórico (o ahistorizar lo histórico), naturalizar lo social y fragmentar la totalidad (este último mecanismo elaborado por el profesor José María Galli en clases teóricas); mecanismos de una ideología que pretende impedir la transformación de la organización social y de los sujetos que la componen.

Los mitos, representaciones sociales impuestas por las clases dominantes para mantener las cosas como están, para no transformarlas, tiene el sentido de que se sigan beneficiando los mismos. O sea que los mitos tienen una función social pero además tienen consecuencias en la subjetividad y por ende en el proceso de salud-enfermedad.

Universalizar lo particular

Es un mecanismo por el cual se utiliza el pensamiento para transferir cualidades de un suceso o hecho al conjunto de los hechos. Es muy habitual que seamos víctimas de esta operatoria intelectual: “somos derechos y humanos” o “todos somos culpables” (frases acuñadas por los genocidas de la dictadura sangrienta impuesta el 24 de marzo de 1976). Actualmente, la frase es “todos somos corruptos” o “el argentino es vago”.

Estas frases que se repiten casi inconscientemente lo que producen es una homogeneización (somos iguales y la realidad es toda igual) de lo que en realidad es heterogéneo, diverso, multifacético. Y fundamentalmente, oculta quienes son los verdaderos responsables y confunde quién es el victimario y quién la víctima de estas situaciones. El mismo mito podemos encontrarlo en el tema de la violencia contra la mujer a través de mensajes como “las mujeres se dejan pegar” o “en todas partes hay violencia de género”.

Estos mensajes se repiten en la televisión, en la radio, en la escuela, en el barrio y otras veces en los textos que leemos.

Eternizar lo histórico

Es una modalidad de ocultamiento que implica la negación del proceso por el cual se llega a la situación que se analiza, obviando que es el resultado de transformaciones sociales que lo han modificado hasta adquirir las características actuales. Por ejemplo, una frase tal como “el motor del desarrollo es la competencia”, ahora parece una verdad absoluta porque en el sistema capitalista lo esencial es la competencia, pero en otras épocas no fue así, el motor del desarrollo en la comunidad primitiva fue la cooperación.

Esto apunta a que no nos podamos pensar como seres humanos sin competir con otro y por supuesto producir mayor ganancia para los dueños de los medios de producción. Este mito se sintetizaría con una frase “siempre fue así y siempre lo será”. Otro ejemplo es el rol de la mujer “la mujer siempre tuvo el mismo rol de sostener la casa y criar a los hijos”. Nuevamente esto es una gran ventaja para el empleador que no paga el trabajo doméstico de la mujer pero que necesita de él para que el hombre o los hijos vayan a trabajar todos los días.

Naturalizar lo social

Es decir que lo que tiene causas sociales es considerado como producto de causas naturales. Por ejemplo, cuando hay inundaciones o problemas con el medio ambiente, se obvia el nivel de contaminación y de depredación realizada por las empresas para sacar mayores beneficios económicos a costa de la vida y la salud de millones. Y entonces dicen “con la naturaleza no se puede hacer nada” En realidad, es producto de la acción de seres sociales que se benefician con las acciones ya mencionadas.

Al mismo tiempo, esta ideología desarrollada hoy les da lugar a la mitad de la academia norteamericana de biología, en donde se

estudia la “sociobiología”, y una cantidad de biólogos son enseñados para tratar de encontrar el “gen” que causa de la opresión femenina, de la pobreza, de las guerras, de la homosexualidad. Ellos plantean que si en las sociedades las mujeres han ocupado un rol secundario, algo de lo genético tendría que explicar tal lugar.

Refutando, contraponiendo contra esta posición hay una cantidad de biólogos norteamericanos cuya lucha es justamente, denunciar a esta falsa ciencia que reduce las leyes sociales a leyes de la naturaleza. La han refutado también en el plano específicamente biológico: argumentando que no existe ningún gen de ese tipo.

Al revés, lo que han demostrado los desarrollos científicos de la biología es que la biología del hombre es lo que le ha permitido su libertad y su capacidad de pensar: el pulgar en forma opuesta al resto de la mano, el desarrollo del cerebro, la posición erecta, y la capacidad de transformar la naturaleza en vez de adaptarse al ambiente como el resto de los animales.

Esto hace que el hombre tenga una segunda naturaleza que es histórico-social. Eso tiene una base biológica en la especie *homo sapiens*.

Las ideas sobre la subordinación de la mujer, “las razas superiores”, las clases sociales superiores, son propias de una ideología del imperialismo del siglo XX, en distintas variantes que llegan hasta el racismo extremo, y surgen del mecanismo de naturalizar lo que tiene causas sociales.

Fragmentar la totalidad

Consiste en observar sólo un aspecto de la realidad sin la posibilidad de conectarlo con otros, aislarlo y tomarlo como si el fragmento tomado fuera la totalidad. Por ejemplo:

“La destrucción de la familia produce en el niño falta de estudio, no vienen como tendrían que venir...”;

“el problema de la desocupación en nuestro país es la introducción de la tecnología en la producción”;

“el alcoholismo es producto de una situación dolorosa en la vida de una persona”⁸.

Por eso afirmamos que:

- Todos los problemas tienen vinculaciones con otros problemas.
- Los problemas humanos son multidimensionales.
- Las situaciones son producto de un contexto histórico social determinado. Determinante fundamental de los aspectos parciales que abordemos.

La ideología dominante modifica las representaciones científicas, literarias, la vida política, cultural, popular. Así podemos ver cómo se reproducen en refranes populares: “el rico vive del zonzo y el zonzo de su trabajo” o “al que madruga dios lo ayuda”, “el que nace barrigón es al ñudo que lo fajen”. Estas frases reproducen los mecanismos de encubrimiento antes descriptos; pero también existen los contra-refranes, porque no sólo existe la ideología dominante, sino que existen las prácticas y las formas de vida de los dominados y, por lo tanto, aparecen representaciones tales como: “no por mucho madrugar se amanece más temprano”. Es una lucha ideológica, que cada uno/a de nosotros/as tiene como parte de su mundo interno.

Trabajo práctico:

1. Escribí ideas que escuchás habitualmente y que consideres que corresponden a la ideología dominante
2. Escribí ideas que favorezcan el cambio en nuestra organización social.
3. Definí y justificá qué lugar ocupás en esta organización no sólo pensando en usted sino también en el origen de sus padres.

⁸ Frases tomadas de clases de Psicología Social, expresadas por los estudiantes

Bibliografía

QUIROGA, A; RACEDO, J. (1988) *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

SPIGUEL, C. (2002). *Clases dictadas en la Escuela de Psicología Social "Dr. E. Pichon-Rivière"*. Buenos Aires.

3.3. EL TRABAJO DE CAMPO: OBSERVACIÓN Y ENTREVISTA⁹. EL ANÁLISIS DE LOS MITOS

Elsa Mamaní

Mirar la realidad con otros ojos: investigar y observar para conocer la realidad.

Como parte del desarrollo de la unidad “Crítica de la Vida Cotidiana” consideramos fundamental realizar una experiencia que se enmarca dentro del trabajo de campo, la misma consiste en la realización de una observación, de algún sector de la realidad. Luego de la observación también les proponemos la realización de entrevistas a distintas personas de los ámbitos elegidos y finalmente la elaboración de un informe que permita la trasmisión de lo que cada estudiante obtuvo a través de la observación y un análisis de las mismas.

Es muy importante prepararnos para esta experiencia, organizar la salida, trabajar nuestras expectativas y ansiedades. Puede ser que sea su primera “salida al campo” y que recién se estén conociendo con los compañeros de la comisión de trabajos prácticos, por eso es necesario realizar acuerdos previos para lograr realizar mejor esta tarea, y para esto hay que dedicarle un tiempito a esta preparación.

El objetivo de este texto es brindar algunos soportes para la realización de esa experiencia, para que se orienten. No quiere ser un manual o una lista de reglas de cosas que hay que hacer o no hay que hacer; sí, algunos recaudos a tener en cuenta, algunas pautas que orienten en la realización del trabajo y algunas reflexiones que queremos compartir con ustedes.

⁹ Texto reformulado y readecuado de la cartilla *Observación Operativa y Diálogo Operativo con Técnica de Entrevista en la Formación de los Psicólogos Sociales*. (1996) Coord. Gral. Josefina Racedo. Departamento de Investigaciones en Psicología Social. D.I.P.S. Ediciones Cinco.

¿Cómo se relaciona esta actividad con el marco teórico que están estudiando? Recordemos que la Psicología Social estudia al hombre en situación y define al sujeto “como un ser de necesidades que se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan” (Pichon-Rivière, 2009, p. 206). Nos parece importante recordar que la subjetividad se configura en las experiencias de nuestra vida diaria, es por ello que desde este encuadre les proponemos ir a analizar al sujeto en su vida cotidiana, en sus relaciones habituales, en la experiencia más inmediata, allí donde se establecen vínculos y satisfacen sus necesidades, o se frustran.

Para iniciar esta tarea les pedimos que tengan en cuenta:

1. La conformación de los pequeños grupos: ¿por qué sería importante ir con otros? ¿Qué lugar le cabe al grupo en la realización de la tarea?

Nuestra propuesta se orienta a que la experiencia sea grupal, que la observación y análisis de la realidad se realice en subgrupo y no en forma individual, de modo que puedan sentirse acompañados y puedan confrontar y complementar distintas miradas, para ello será necesario realizar acuerdos en el subgrupo.

2. La elección del lugar: deberán acordar la elección del lugar orientados por el coordinador del grupo de trabajos prácticos, luego conversar entre ustedes sobre las indicaciones que les brinden desde la cátedra.
3. Acordar día y hora en que van a realizar la actividad: es muy importante organizar cada momento del trabajo de campo y plantear todas las dudas que puedan surgir en los encuentros de trabajos prácticos.

Esto se relaciona con el encuadre que se concibe a partir de un marco referencial que es el ECRO (Esquema Conceptual, Referencial y Operativo). Este ECRO le da una direccionalidad, un porqué y un para qué a la tarea.

El ECRO es el encuadre teórico referencial de la práctica; este

enfoque parte de una concepción del sujeto en situación y por ello, para comprender al sujeto se debe conocer las condiciones concretas de existencia, que muestran el encuadre en el que se desarrolla la vida del sujeto.

En el cuerpo del ECRO hay aspectos fundamentales, como la concepción del ser y del movimiento, del sujeto productor-productivo, del sujeto cognoscente como activo transformador de lo real, el concepto de salud, la dialéctica, el aprendizaje, y otros, que recorren, impregnan y alumbran todo el bagaje metodológico y técnico creado, recreado o desarrollado desde la psicología social.

El ECRO se fundamenta en la dialéctica que al decir de Ana Quiroga (1998) retomando palabras de Pichon-Rivière, es “la indagación sistemática de las contradicciones” (127). La dialéctica es fundamento y método del ECRO.

Este encuadre define lo que se puede y lo que no se puede hacer en un campo interaccional, en un tiempo y espacio determinados.

¿Cómo se define la observación?

¿Qué es para nosotros observar?

La observación es una lectura de la realidad. ¿Qué significa esto? El pasaje de un conocimiento superficial a un conocimiento más profundo, es decir el análisis sistemático de dos categorías de fenómenos netamente diferenciables: lo que se manifiesta explícitamente, o sea lo que vemos con nuestros sentidos, y lo que subyace como latente, que no se ve con nuestros sentidos, sino que tenemos que inferir; esto quiere decir, suponer, realizar una hipótesis.

Por ejemplo: los chicos que se reúnen en la esquina se encuentran ahí porque su necesidad de apoyarse con sus pares en el tiempo libre no tiene ninguna forma de resolución por la vida social en el barrio, porque no existen instituciones como clubes, organizaciones religiosas, actividades comunitarias o recreativas que logren convocarlos. Esto sería una hipótesis a partir de la observación en X barrio.

Para empezar

Nos centraremos en primer lugar en tratar de observar lo que aparece frente a nuestros ojos, para luego poder tratar de indagar en lo más profundo, en lo que no aparece a simple vista.

La realidad no es otra cosa que la vida cotidiana en la que se desenvuelve la vida de los individuos de la cual todos somos parte y protagonistas y está determinada por las condiciones concretas de existencia. Para poder realizar la crítica de esa vida cotidiana es necesario este paso de lo sensorial a lo racional.

Las condiciones concretas de existencia son los modos en que está organizada socialmente la resolución de nuestras necesidades, o sea las formas de resolución de dichas necesidades

Pensar los mitos y distinguir los prejuicios

Esta cualidad o propiedad de la vida cotidiana de tornarse invisible es apoyada e incentivada desde los discursos hegemónicos que naturalizan lo social, generalizan lo particular y atemporalizan lo histórico, y fragmentan la totalidad.

Estas formas de ocultamiento tienen como único propósito que los sujetos que forman parte de una organización social no se pregunten por las causas de los hechos. El desconocer las causas, conlleva la imposibilidad de modificación, quedando atrapados en lo superficial de la vida cotidiana.

Para poder indagar y conocer al sujeto debemos analizar conjuntamente sus condiciones concretas de existencia e indagar en las leyes (las regularidades que nos permiten comprender e interpretar los procesos que organizan esa vida cotidiana) y los nexos que rigen las relaciones entre los hombres, entre éstos y la naturaleza, y entre las necesidades y su destino social hacia la satisfacción o la frustración.

Para poder superar, ir más allá de lo obvio, de lo manifiesto, de lo que se presenta ante nuestros ojos en una primera visión, es muy importante trabajar nuestros prejuicios y preconceptos que

son ideas previas que muestran una realidad distorsionada, que nos impide mirarla “objetivamente”. Objetivamente quiere decir que planteamos que hay una realidad objetiva, independiente del sujeto y de que es posible que sea conocida.

La observación en debate

En cuanto al observador diremos que hay dos posiciones dominantes: la que atribuye al observador el carácter de perturbador que distorsiona la realidad y hace, entonces, imposible su conocimiento, y aquella que lo ignora y niega como un observador que tiene una subjetividad. Hay una tercera mirada. Enrique Pichon-Rivière dice que “el operador social” debe saber que está incluido, comprometido, en el terreno mismo de sus indagaciones y que al operar produce un impacto determinado.

En nuestra experiencia de trabajo de campo, vamos a ir con nuestras ideas, sentimientos y pensamientos, esto es con nuestra subjetividad. Esto es importante saberlo, no podemos despojarnos de esta subjetividad, al contrario, miramos el mundo desde ese lugar; pero está bueno también, como investigadores del campo social y de la salud, recordar cuáles son nuestras ideas previas para no producir iatrogenia cuando estamos en el “campo” indagando la realidad.

Cuando hablamos de trabajar los prejuicios o preconceptos en la tarea, nos referimos a juicios y a conceptos previos o anteriores al haber reunido elementos suficientes para desarrollarlos o sacar conclusiones sobre algo.

En consecuencia, la observación no es inocente, no es aséptica, no es que observamos como desde afuera, como contemplando todo detrás de un vidrio. Afirmamos que hay una implicación: así como el observador incide en el campo que observa, también, en él mismo se producen modificaciones. Hacemos la observación de campo con nuestra historia, nuestras experiencias; también nuestros prejuicios, nuestros sentimientos y vivencias que van a ser puestos en juego cuando observemos.

Observación ingenua y observación operativa

La observación común o ingenua es la que usamos para caminar y no tropezarnos con algo, la que nos permite diferenciar los colores, la que nos alerta sobre la presencia de alguien; y la observación operativa es aquella que permite utilizar lo registrado por nuestros sentidos pero para analizar las profundidades del orden social. Mirar un barrio, sus calles, el material de sus casas, los espacios disponibles para la recreación; escuchar el sonido de los vehículos, la música; sentir el olor que impregna la vida cotidiana de los vecinos, para luego saber si es producto de la basura, o de la contaminación de alguna fábrica, o de un riachuelo circundante, nos dice mucho de lo que pasa allí, y de cómo son resueltas o frustradas las necesidades de los sujetos que viven allí.

Esta observación, a la que llamamos operativa, tiene un carácter socio-histórico, es decir, necesitamos ubicarla en un espacio y en un lugar, en una organización social determinada.

Debemos ubicarnos en las condiciones concretas de la vida cotidiana de Argentina y en nuestra provincia, Jujuy, diferente a otras épocas, en sus condiciones sociales, políticas, económicas, sanitarias, protestas sociales, etc. Toda nuestra cotidianidad está atravesada por ese “dónde” y “cuándo”.

El contexto de nuestra cotidianidad sufre una profunda crisis económico-social, con gravísimos problemas como la desocupación, el deterioro de las condiciones laborales y la flexibilización laboral, corrupción generalizada, clientelismo, situaciones límites en educación, salud y justicia. También nos va a permitir inferir los efectos psicosociales sobre la población.

¿Qué proponemos observar?

Nos interesa ver a hombres y mujeres de carne y hueso, con los que nos relacionamos a diario, en esta ciudad concreta y en el tiempo real. Abordar sus relaciones sociales como trama vincular de lo real y no como categorías o conceptos.

La crítica de la vida cotidiana es el análisis objetivo, científico de esas condiciones concretas. Tratamos de indagar qué hay detrás de las estrategias de control social que universalizan lo particular, atemporalizan lo histórico, fragmentan la totalidad y naturalizan lo social; tratamos de indagar las reales relaciones que los hombres guardan con sus necesidades en cada organización social.

Por eso, proponemos observar tanto la cotidianidad de ese sujeto situado, producido, como los espacios físicos que habita. Espacios que también son construcciones sociales.

Hay una interrelación dialéctica entre el medio físico y las conductas del hombre, una “ecología humana”.

La observación operativa aparece, también, como algo más amplio que el mirar: mirar y ver; mirar y ver tanto en lo perceptivo como en lo actitudinal.

En lo perceptivo, en relación a la vista, al tacto, el oído y otras sensaciones; y en lo actitudinal, como desarrollo de una mirada crítica. O sea: mirar en el sentido amplio de la percepción; mirar y ver para indagar, investigar, desentrañar el rompecabezas de la realidad, internalizarlo para desarmarlo en sus partes y luego volverlo a armar en un nivel superior, desde un marco teórico que nos brinda herramientas para interpretar y analizar las observaciones.

Observar no es una propuesta solamente de salir a mirar, sino que proponemos la tarea con el poder significar lo que vemos, interpelar los hechos, problematizarlos, aún lo que nos parezca obvio.

Para lograrlo hay que tomar cierta distancia, ni tan cerca de los fenómenos de manera que nos quedemos paralizados o nos pongamos a llorar con el niño que nos pide dinero en la vía pública, ni tan distantes que no nos impliquemos en lo que pasa y por lo tanto creer que no es necesario preocuparnos. Es una distancia óptima, una distancia que permita estar lo suficientemente cerca para ver lo que pasa, pero lo suficientemente lejos como para poder analizar y luego operar sobre la problemática que abordemos.

No todos vemos lo mismo

Cuando los estudiantes recorren el ámbito elegido no todos ven lo mismo. Con lo que se van a encontrar primero es con el propio registro, con las propias ansiedades que se despiertan ante esa situación y ante ese objeto que se está mirando.

Es importante no pasar por alto este momento, ya que luego trabajan grupalmente sus inquietudes y ansiedades.

Cada uno de los integrantes del grupo ve aspectos distintos de esa misma realidad. Y eso se reconstruye luego en el grupo en forma conjunta y sirve para contrastar e intercambiar la perspectiva de cada uno. No sólo registrarlo, sino también tratar de explicarlo.

Cada uno de nosotros ha internalizado las relaciones sociales, el orden social a través de su historia y esto es determinante de nuestro psiquismo, de nuestra identidad, condicionando formas de entender cuestiones tan básicas o elementales como el amor, la vida, la muerte, el trabajo, etc. Y no es sorprendente entonces que frente a una misma observación la manera de vibrar, de resonar, sea diferente.

Lo enriquecedor surge del intercambio y la elaboración, donde se cotejan las diferentes miradas, donde emergen identificaciones, contradicciones, asombros y hasta enojos.

Les proponemos observar para conocer, ya que este es el primer paso en el proceso de conocimiento: conocer a través de los sentidos, dejarse impregnar por la realidad. No es un fin en sí mismo, es un paso en el proceso de aprender: el conocer a los seres humanos en su vida cotidiana. Y en ese proceso ir aprendiendo a diferenciar la realidad externa, objetiva, independiente de nosotros, del proceso de representación psíquico interior, subjetivo que vamos formando o teniendo de ella; una buena observación, un buen registro sensible es un momento o condición ineludible de todo conocimiento científico.

Algunas recomendaciones sobre qué aspectos podemos observar:

1. El tiempo de observación: sugerimos por lo menos una hora de observación previo a la realización de las entrevistas.
2. Ubicación en el terreno: referir el punto de inicio en el terreno. Registrar lugar y hora de inicio del recorrido, y al terminar, la de finalización.
3. Formas de registro: caminar y mirar. Desplazarse en forma permanente. Preferentemente no escribir durante el recorrido. Realizar breves detenciones para observar con mayor detenimiento algún detalle significativo, y/o para realizar anotaciones sintéticas; por ejemplo, propagandas en comercios.
4. Registrar personas: número, distribución, sexo; vestimenta y aspecto general exterior; distintas actividades que desarrollan. Registrar conductas verbales: conversaciones, discusiones, gritos, cantos, silencios, etc.; conductas corporales: proximidad, lejanía, caminan, corren, están parados, etc.
5. Observar: carteles, señales, formas de tránsito de personas o ubicación de espacios, infraestructura (estado), señalizaciones, grafitis en paredes, etc.
6. Clima general: euforia, depresión, laborioso, ordenado, desordenado, etc. Otras conductas: agresión, camaradería, violencia, interacción en el mismo y entre distintos sexos. Sonidos, ruidos, silencios.

Les recomendamos también incluir todos aquellos datos físicos que les permita - desde una mirada crítica de la realidad- reflexionar sobre las condiciones concretas de existencia de los sujetos que se encuentran resolviendo alguna necesidad en dicho espacio.

La entrevista en el trabajo de campo: preguntar para conocer.

Luego de la observación, que es un primer aspecto dentro del trabajo de campo, vamos a abordar el diálogo operativo con técnica de entrevista.

Planteamos el diálogo operativo con técnica de entrevista, como un encuentro con el otro para establecer un diálogo que tiene un objetivo: indagar, el nexos, lo que une a las relaciones sociales y la subjetividad.

¿Por qué hablamos de diálogo operativo? Porque apuntamos a un encuentro con el otro, a lograr co pensar, esto quiere decir, pensar con el entrevistado para poder reflexionar sobre la realidad en la que tanto el entrevistador como el entrevistado están inmersos. Este encuentro implica una modificación de ambos.

El contexto histórico social compartido los une, los articula, los relaciona. Por ejemplo, en nuestro país vemos el aumento de la desocupación, de la pobreza y el deterioro de la salud de la mayoría de la población. Estas contradicciones y características del contexto aparecerán en los modos de encuentro, de respuestas y de posibilidades o no de acercamiento.

Esa entrevista tiene un encuadre, que son ciertas pautas de funcionamiento y que implican:

- la presentación como entrevistadores y la presentación del entrevistado,
- los objetivos,
- el lugar donde se desarrollará la misma.

Éstas son algunas de las constantes que comprenderá el encuadre y reiteramos que tal y cómo se marque dicho encuadre, se contribuirá al descenso de las ansiedades, tanto del entrevistador como del entrevistado.

Para ello les recomendamos:

- a) Explicar a cada entrevistado que son estudiantes de la Universidad, y que, como parte de su formación, están realizando un trabajo práctico.
- b) Pedir la colaboración y quedar a disposición de ellos en cuanto a la disponibilidad de tiempo. Es conveniente que la orientación del diálogo sea llevada adelante por un solo integrante del grupo, mientras que otro observa y el restante (explicándoles al entrevistado esta situación), toma nota del diálogo.
- c) Les pedimos no usar grabador para que puedan aprender a escuchar lo más que puedan (para eso son 3).
- d) Aceptar el rechazo, si se produce.
- e) Hacerle conocer al entrevistado que la entrevista es anónima.
- f) No dar opinión alguna sobre el tema o aconsejar ni prometer nada a los entrevistados.
- g) Tener en cuenta el tiempo del entrevistado, es decir, si tarda un rato en responder, respirar hondo y esperar, no apurar sus respuestas y respetar sus silencios.
- h) Practicar y desarrollar una escucha que permita registrar lo más objetivamente posible lo que el otro está diciendo.

Es necesario construir una actitud psicológica para sostener el proceso de entrevistar, en esa actitud se van procesando teoría, práctica y experiencias vitales. Estas sugerencias son importantes en la preparación del pequeño grupo que llevará a cabo las entrevistas, y afirmamos que para aprender a hacer entrevistas hay que entrevistar, esto significa que la práctica nos permitirá ejercitarnos y aprender a preguntar.

El entrevistado brinda información y el entrevistador intentará con sus preguntas, que ese otro con el que está dialogando pueda mirarse en esa realidad que se investiga, cuestionarla y resignificarla, generando un espacio de confiabilidad para que el entrevistado pueda responder sobre lo que piensa, lo que le pasa y qué siente.

El subgrupo es fundamental para que salga todo bien

Consideramos que la tarea de entrevistar debe realizarse en equipo, para ello conviene conocerse, saber qué piensa cada uno sobre la tarea a realizar, intercambiar opiniones acerca de cómo llevar a cabo la entrevista, establecer pautas claras con ellos y con la tarea; conviene ejercitar en la rotación de roles.

Un equipo siempre permite que se puedan contener en situaciones difíciles, que se apoyen mutuamente, que puedan complementarse, que comprendan la importancia que tiene el rol que cada uno desempeña, ayudará a bajar sus ansiedades y facilitará el acercamiento con el otro.

También les sugerimos que en los encuentros de trabajos prácticos trabajen las preguntas que serán orientadoras, de modo que puedan modificarlas, mejorarlas, teniendo en cuenta al entrevistado, esto quiere decir que también debemos adecuar nuestro lenguaje el que deberá ser sencillo y claro para ayudar al entendimiento de los entrevistados.

Sugerencias para la elaboración del informe en el trabajo de campo

Como parte de esta experiencia de campo, los alumnos deberán presentar un informe. Para su redacción, el equipo deberá reunirse, intercambiar información, comparar, confrontar y aunar (o no) criterios. Esto lleva a un punto más alto de reflexión, a la socialización del conocimiento y ofrece la oportunidad de que el registro individual pueda ser compartido y facilitar así la elaboración de hipótesis, conclusiones y conceptualizaciones.

La transcripción de los datos obtenidos, así como las reflexiones posteriores, deben ser realizadas teniendo en cuenta que este material debe ser entendido y comprendido por otros que desconocen lo que han hecho quienes lo escriben.

Informe: partes que lo componen

La estructura general de este trabajo escrito para esta experiencia de campo tendría que tener en cuenta las siguientes partes:

- 1) Portada
- 2) Introducción.
- 3) Desarrollo:
 - (a) Registro de la observación
 - (b) Entrevistas
 - (c) Análisis crítico.
 - (d) Impresiones individuales.
 - (e) Anexos y bibliografía.

Respecto de la tercera parte, el Desarrollo, recomendamos tener en cuenta las siguientes sugerencias para cada ítem:

- (a) **Descripción de lo observado:** reconstruir el registro -sin interpretar- de lo observado, oído, etc., durante el recorrido previo a la realización de las entrevistas, lo más fielmente posible. Para esto se debe recurrir a la guía. Es un momento eminente-

mente descriptivo: no se juzga, no se incluyen reflexiones, ni conceptualizaciones, ni hipótesis. Es necesario tener presente la diferencia entre la realidad social que hemos observado y la representación interna que tenemos o vamos teniendo de ella. Se trata de utilizar un lenguaje directo y simple, evitando el uso de superlativos.

Si se encuentran algunos datos significativos pueden tratar de agruparlos para facilitar sus reflexiones posteriores.

- (b) **Diálogos:** transcribir lo más detallada y minuciosamente posible los registros de los diálogos y cualquier dato vinculado a ellos que les parezca pertinente. Registrar y describir las situaciones dadas en cada uno de los diálogos (gestos, actitudes, silencios, etc.).
- (c) **Análisis crítico:** relacionar e integrar lo observado y las respuestas logradas en las entrevistas con los conceptos teóricos (concepción de sujeto, salud mental, adaptación activa-adaptación pasiva, crítica de la vida cotidiana, áreas de la vida cotidiana, estructura social, superestructura, formas de ocultamiento, violencia, crisis social entre otros).

Este punto es el más importante, ya que implica la articulación del relevamiento de datos de la realidad con los conceptos vistos hasta ahora. Tener en cuenta las observaciones realizadas antes de las entrevistas y las que se realizaron durante el diálogo. Es fundamental ya que, a través del análisis crítico, se logrará una mayor integración de los conceptos con la realidad, utilizando éstos como una herramienta para interpretar los fenómenos.

Finalmente, nos parece importante que puedan trabajar en forma grupal los aspectos analizados en este texto, los que pueden ser importantes en la realización del trabajo de campo, pero también les aconsejamos que puedan agregar otros que consideren fundamentales para un mejor logro en el desarrollo del trabajo de campo, ya que en el aprendizaje de la Psicología Social esta práctica es primordial, porque consideramos que en la formación de los Educadores para la Salud y de cualquier profesional de la salud el

conocimiento de la realidad y su análisis nos permiten luego una mejor inserción laboral y un mayor compromiso profesional.

Bibliografía

PICHON-RIVIÈRE, E. (2009) *El proceso grupal*. Bs. As.: Ediciones Nueva Visión.

QUIROGA, A y RACEDO, J. (1999) *Crítica de la vida cotidiana*. Bs. As.: Ediciones Cinco.

Capítulo 4

4.1. MATRICES DE APRENDIZAJE: DEFINICIÓN, RASGOS Y TIPOS

Analía Soledad Garzón
Vanessa Claudia Jiménez

1. El aprendizaje y las matrices de aprendizaje

Para introducirnos en el tema, mencionaremos que las matrices de aprendizaje son parte constitutiva de nuestra subjetividad o mundo interno o psiquismo, los tres términos hacen referencia a lo mismo. Nuestro mundo interno es el resultado de la internalización de las relaciones con los objetos y las personas. En esa relación con los otros y con nuestro orden social, realizamos una actividad fundamental que nos constituye: el aprender. Como venimos trabajando, la Psicología Social elaborada por Pichon-Rivière, considera al sujeto como un ser esencialmente social, pero también como sujeto esencialmente cognoscente (sujeto que conoce o que puede conocer).

Gráfico 06: El proceso de aprendizaje



Aprendemos desde el día que nacemos y hasta el último día de nuestras vidas. Aprendemos a partir del surgimiento de una necesidad que busca la fuente de satisfacción en el mundo que nos rodea. En la necesidad reside el impulso que nos moviliza a explorar, a conocer nuestra realidad en busca de la fuente de gratificación. Para Pichon-Rivière aprender es “la apropiación instrumental de la realidad para modificarla” (2011, p. 209), transformándose a su vez el sujeto. Aprender es realizar una lectura crítica de la realidad, que implica capacidad de evaluación y de creatividad. Es decir, indagar la situación en la que estamos viviendo, poder registrar y apreciar cuáles son nuestras necesidades para proponer acciones y modificar nuestra vida cotidiana.

La noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad y de salud mental. Desde esta perspectiva, se considera que aprender es pensar, sentir y hacer integrados. Por ejemplo: ingresar a la Facultad implica para los estudiantes una adaptación, ya que se viven situaciones nuevas, y para continuar en este nivel educativo necesitan apropiarse de conocimientos: saber cómo es su plan de estudios, reconocer la existencia de otras formas de enseñanza, dónde se dan las clases teóricas y las prácticas.

Por lo tanto, ustedes tienen que apropiarse de los conocimientos que les proporcionan las diferentes cátedras; y lo hacen realizando acciones tales como escuchar, preguntar, construir una agenda, representar. Todo esto implica un esfuerzo de acomodación a la nueva situación y procesos internos nuevos. Estos conocimientos les sirven, no para acumular información, sino para utilizarlos como herramientas y desempeñarse adecuadamente, según los requerimientos de esta institución que comienzan a conocer. Esto les posibilitará posteriormente recibirse de Educadores para la Salud. Lo sustancial en esta mirada es que aprender significa apropiarse de los conocimientos para modificar la realidad, y al hacerlo, se tienen que modificar ustedes para lograrlo.

Ana Quiroga (2009) señala que en cada experiencia en la que aprendemos podemos diferenciar entre un *aprendizaje explícito*

que se objetiva y se condensa en un contenido o en una habilidad y un *aprendizaje implícito*, que es el resultado implícito que se produjo en el proceso de aprender contenidos o habilidades. Esa huella, esa modalidad, estilo, forma en que aprendemos constituye las matrices de aprendizaje, con la cual organizamos y significamos el mundo. Implica a nuestras sensaciones, emociones y pensamientos.

2. ¿Cómo se van configurando?

A través de un conjunto de experiencias fuimos conformando hábitos, formas de relación con nosotros mismos, con otros y con el mundo externo. Por lo tanto, hemos ido “aprendiendo a aprender”.

Siguiendo con el ejemplo anterior, cuando llegamos a la Universidad, cada uno de nosotros llegó con una historia de aprendizajes. En esa trayectoria, que fuimos transitando desde que nacemos hasta nuestra llegada a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, ¿qué aprendimos? Aprendimos contenidos como las fechas patrias, aspectos de nuestra geografía, los contenidos de lengua, matemática y de las diferentes materias que cursamos en la escuela primaria y secundaria, y habilidades como hacer resúmenes, síntesis, posters, etc.

Lo anterior son los contenidos y habilidades. Pero también podemos preguntarnos ¿Cómo lo aprendimos? Lo aprendimos reproduciendo lo que nos dijeron o lo aprendimos pensando qué relación tenía con nuestra vida; lo aprendimos jugando y utilizando nuestro cuerpo o lo aprendimos sentados en una silla.

Justamente analizar las matrices de aprendizaje nos remite a pensar en la forma en que aprendimos, pero también cómo nos enseñaron esos contenidos y habilidades. Para aclarar un poco más esta distinción entre aprendizaje explícito e implícito, recurramos a un ejemplo: un docente de la facultad está dictando clases teóricas con un tema como matrices de aprendizaje (este sería el contenido). Cada uno de los estudiantes presentes le da un significado

diferente, cada uno va a interpretar y organizar lo que escucha a partir de la trayectoria de aprendizajes que lo constituyeron. Así, para uno puede ser un tema convocante porque desde sus aprendizajes era necesario preguntarse sobre el porqué de sus conductas, mientras que para otro es un tema que implica demasiado a los estudiantes, y se pregunta por qué se meten los docentes en su vida, ya que su experiencia con docentes es que siempre fueron muy distantes y en su casa también lo son.

Desde las matrices de aprendizaje miramos el mundo, son los anteojos con los que observamos nuestro entorno, cabe aclarar que éstos no son individuales sino sociales. Son personales, en el sentido de que cada uno de nosotros tiene diferentes matrices de aprendizaje que son parte de nuestra subjetividad; pero son sociales porque han sido construidas a partir de la interacción y el vínculo con otros, en una determinada organización social.

Ana Quiroga señala la importancia del orden histórico social en el que aprendemos los conocimientos, y afirma que:

Cada sistema social organiza materialmente la experiencia de los sujetos que la integran ¿Y esto por qué? Porque todo sistema de relaciones sociales necesita, para garantizar su existencia y desarrollo, gestar el tipo de sujeto apto para sostener esas relaciones y realizarlas, sujeto cuyas actitudes, visión del mundo, formas de sensibilidad, modelos de aprendizaje y métodos de pensamiento sean funcionales a este sistema social. (2009: 51)

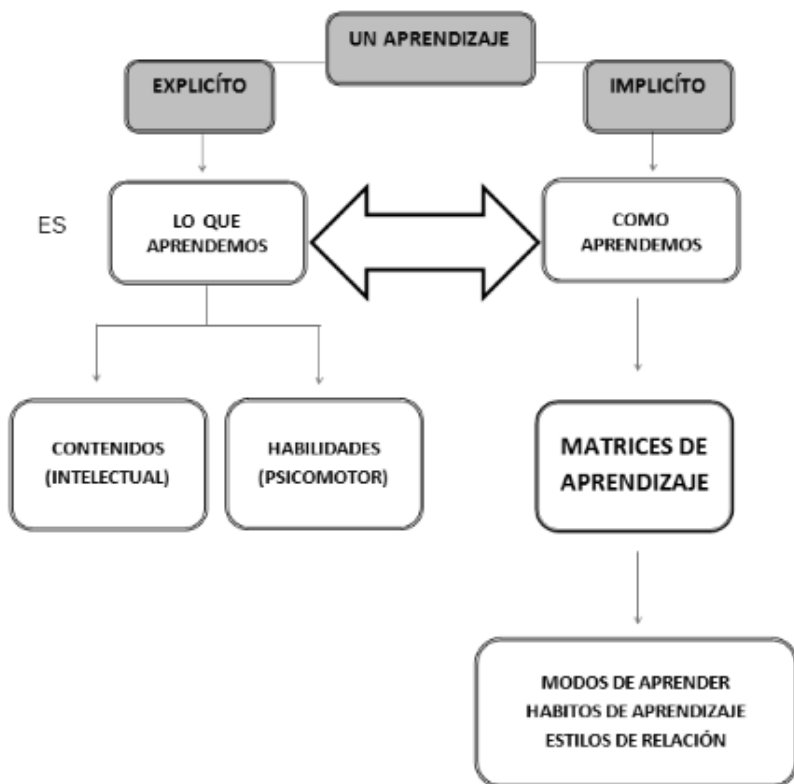
Argentina es un país dependiente y desarrolla su economía bajo un modo de producción capitalista. En esta formación social concreta y en función de las relaciones sociales dominantes, se gesta y se promueve la conformación de determinados tipos de aprendizaje en las instituciones sociales que posee. Éstas aseguran la construcción de significados que justifican el *status quo* (quiere decir, el estado actual de las cosas, o sea que no se modifique la situación en la que estamos), legitimando visiones, puntos

de vista que beneficien a las clases dominantes (ideología dominante) y perjudiquen a los sectores populares.

Es por eso que no se cuestiona cómo aprendemos en las diferentes instituciones sociales como la familia, la escuela, la iglesia. A su vez, se promueve la constitución de determinados tipos de matrices de aprendizaje: individualistas, acríticas, autoritarias, estereotipadas, delegativas que lleva a que los sujetos se adapten pasivamente a la realidad y que acepten en forma acrítica las normas.

Gráfico 07: Aprendizaje explícito y aprendizaje implícito

EN NUESTRO PROCESO DE INTERACCIÓN SIEMPRE HAY:



Pero existen contradicciones. El orden social no es un todo homogéneo, sino que en las mismas instituciones existen espacios para promover otro tipo de matrices de aprendizaje: grupales, críticas, democráticas, creativas, que permiten a los sujetos sentirse protagonistas. Entonces, si bien hay aspectos que son dominantes en nuestro interior, se da una lucha interna para ver qué aspectos van a primar, qué aspectos “ganan” en cada momento.

3. Matrices de aprendizaje: Definición y rasgos

Quiroga (2006) define las matrices de aprendizaje, como:

la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizaje, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una gestalt - *gestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología. (p. 35-36)

La matriz o modelo de aprendizaje implica una construcción personal y social, está necesariamente conectada con nuestra estructura biológica (cuerpo), esto incluye lo que percibimos desde nuestros pies, estómago, corazón, cerebro, hasta lo que decimos, el lenguaje con el que emitimos lo que nos pasa. Lo que percibimos sería el resultado de esas matrices, pero para que se puedan constituir es necesaria una estructura biológica. Es el cerebro humano, con sus características, el que posibilita que podamos organizar el mundo, y percibirlo de determinadas maneras.

Por ejemplo, un estudiante ingresa al aula, se sienta en un banco atrás del compañero y espera escuchar la clase del profesor; aguarda que desarrolle los contenidos. Esta idea de que el conocimiento lo tiene el profesor, hace que lo espere y se genere la expectativa de que el aprendizaje de ese sujeto depende del conocimiento del profesor. Esta matriz dependiente que se ha ido construyendo desde el primer grado, se naturaliza de tal modo que consideramos que si no hay profesor no hay tarea, ni aprendizaje.

Por eso este sistema social tiene un instrumento de dominación (entre otros) que es el sistema educativo, en el que el estudiante aprendió a escuchar y a obedecer al docente. Aprendió un contenido pero también darle un significado al aprender, al enseñar, a quién es el docente y quién el alumno (no debe ser casual el nombre asignado ya que “alumno” viene de *alumnis* que significa “sin luz”).

Sin embargo, cuando llega el profesor, inicia su clase, explicando que cada alumno expondrá un texto por clase y luego se realizarán aportes entre todos. Si luego de hacer esto, el profesor les preguntara ¿cómo se sintieron y qué piensan de este modo de trabajar? Este interrogante habilitaría a que el estudiante se pregunte: ¿cuáles fueron los modelos de acción y de pensamiento que fue construyendo a lo largo de su formación? El sentarse en el banco, el estar callado, el responder sólo a la pregunta del docente va configurando matrices pasivas, y esto tiene que ver con que las personas sumisas y calladas son más fáciles de dominar.

Ante la nueva clase propuesta por el docente, esta matriz aprendida puede ser cuestionada y revalorizar su palabra, su capacidad de ser autor, de decir lo que siente y piensa, sus experiencias de vida, como lo aprendido en su casa, con sus padres, con sus pares. Cambia el significado de él mismo como persona que aprende, su capacidad de aprender como dueño, protagonista de su propio aprendizaje, y al docente como un copensor.

Rasgos de las matrices de aprendizaje y vínculo

Las matrices tienen tres rasgos que favorecen que sean estables y difíciles de modificar:

- ❖ *Profundas*: como oposición a superficial. Este rasgo determina que nuestra forma de actuar se naturalice, se haga “la” forma de pensar, sentir y movernos en el mundo. Esta característica de las matrices de aprendizaje hace que se haga difícil cuestionar nuestra forma de aprender.
- ❖ *Estructurantes*: las matrices organizan la representación que tenemos del mundo. A partir de nuestras matrices organizamos, establecemos relaciones, jerarquizamos, ordenamos los elementos de una u otra manera, le damos significado a lo que percibimos, por ejemplo si observamos a una señora y a un niño con delantales blancos, creemos que estamos frente a una maestra y un alumno; si nuestras maestras de lengua nos imponían sanciones vividas dolorosamente sobre nuestras faltas de ortografía, esto puede obturar la capacidad espontánea de producir textos como expresión de nuestro pensamiento, evocando la angustia que nos produce cada vez que escribimos.
- ❖ *Inconscientes*: quiere decir que los modelos internos de aprendizaje no acceden a la conciencia, por eso decimos que son implícitos, creemos que la forma en la que aprendemos es la forma normal, no la problematizamos. Pero en realidad no son naturales sino que como dice Ana Quiroga (2006) cada organización social establece pautas de comportamiento, de pensamiento y de acción esperables de los sujetos, de acuerdo a su posición social. Desde los sectores dominantes, se propone aprender y reproducir, sin cuestionar las formas de nuestro encuentro con lo real. Es decir, sin interrogarnos hasta dónde nuestras experiencias de aprendizaje y los modelos configurados favorecen o por el contrario, limitan la apropiación de lo real.

Tres rasgos más que posibilitan su transformación:

- ❖ *Multideterminadas* (multicausales): las matrices se construyen por la interacción de varios factores. En primer lugar, por las relaciones de producción que determinan las relaciones sociales. Estas relaciones sociales están mediatizadas por las distintas instituciones, desde los medios de comunicación masiva, la organización familiar y laboral, las instituciones del tiempo libre, las educativas, sistemáticas y no formales, las organizaciones religiosas, etc. Los modelos de aprendizaje se constituyen en los distintos ámbitos en los que se desarrolla nuestra experiencia del aprender y resulta también de la modalidad particular con que esas experiencias se inscriben en nosotros (Quiroga, 2006).
- ❖ *Contradictorias*: se refiere a los aspectos que se oponen, que son diferentes tales como: cooperativo/ individualista, crítico/ acrítico, dependiente/ autónomo, etc., son los que van generando movimiento y modificaciones, ya sea en una misma institución o en diferentes. Aparecen formas contrarias de aprender: por ejemplo en la facultad van a encontrar docentes que en una evaluación les solicitan a los estudiantes que repitan lo que dicen los textos (modelo repetitivo y mecanicista) y otros que utilicen los conceptos como herramientas para pensar la realidad (modelo reflexivo) o incluso el mismo docente puede ser democrático en el discurso pero luego al actuar es autoritario.
- ❖ *Posibilidad de cambio*: las situaciones de crisis personales y sociales tienen aspectos positivos, ya que posibilitan la ruptura con la familiaridad encubridora, con la naturalización de nuestras formas de aprender la realidad y las pone en cuestión. Se puede abrir un espacio para preguntarnos ¿cómo aprendemos?, y ello nos permite revisar nuestras matrices de aprendizaje. Esta reflexión crítica nos abre el camino hacia el cambio, el cual seguramente no será fácil, pero sí posible.

4. Tipos de matrices de aprendizaje y vínculo

Hay diferentes *tipos* de matrices que dan cuenta de la relación que el sujeto tiene con los otros, cómo concibe al mundo y cómo se percibe a sí mismo en este mundo. De acuerdo a ello pueden nombrarse a través de opuestos:

<p style="text-align: center;"><u>Grupal:</u></p> <p>“Cuando los sujetos buscan una experiencia de aprendizaje en la que puedan compartir, intercambiar, ocupar un rol activo” (Quiroga, 2006, p. 37). Esta matriz está basada en la cooperación y en la construcción conjunta.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Individualista:</u></p> <p>El sujeto aborda el aprendizaje de forma aislada, busca resolver los obstáculos sólo, no tiene en cuenta el aporte de los otros integrantes. Cree que “sólo es mejor”¹.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Crítica:</u></p> <p>Esta matriz implica un cuestionamiento de lo que se presenta como inmodificable, como eterno, como natural. Es el modelo de aprendizaje cuya función debe constituirse en un instrumento para el cambio social, la propuesta crítica promueve la denuncia de las problemáticas sociales. Significa una redefinición de los actores sociales, sus funciones y el orden social establecido e impone una nueva distribución del poder.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Acrítica:</u></p> <p>El modelo de aprendizaje que se construye está destinado a la aceptación de lo instituido como un orden natural y autoevidente.</p>

<p style="text-align: center;"><u>Democrática:</u></p> <p>Se sustenta en una relación de tipo horizontal, en donde los otros se complementan, se reconoce al otro, su palabra, y se abren espacios para la participación.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Autoritaria:</u></p> <p>“En el aprender, juega un rol central las relaciones de poder, que se revelan en la comunicación con el otro, en los roles, vínculos” (Quiroga, 2006). Ejemplo: si se tiene una matriz autoritaria se considera esperable que en la familia el padre decida qué se hace o qué ropa debe usar la esposa, en el trabajo el empleado/a es sometido a la palabra incuestionable del jefe.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Creativa:</u></p> <p>Cuando los grupos o instituciones permiten y facilitan a sus integrantes el desarrollo de iniciativas, la exploración de nuevos recursos y técnicas de operación, si en una organización laboral es factible el encuentro entre el productor y el producto, si se puede reencontrar en su tarea (Quiroga: 39).</p>	<p style="text-align: center;"><u>Estereotipada:</u></p> <p>Cuando el trabajo es construcción, reiteración mecánica de gestos, cuando no se participa en el diseño de la tarea, cuando se deteriora la relación productor-producto, cuando lo que impera es la alienación, el perderse a sí mismo en la tarea, la matriz de aprendizaje se hace pobre, limitativa en la relación con la realidad.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Entender el mundo como cognoscible:</u></p> <p>Vivir y pensar el acto de conocimiento como un proceso con alternativas, con progresivos acercamientos a ese objeto, significar ese acto como un movimiento de transformación entre sujeto-objeto (Quiroga, 2006: 36). Por ejemplo: “Cada aprendizaje enriquece nuestra forma de mirar el mundo”.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Comprender el mundo como incognoscible:</u></p> <p>Pensar que la realidad es en sí inabordable, incognoscible o inmodificable, es una forma posible de interpretar la relación sujeto-mundo, el acto de aprender (Quiroga, 2006: 36). Por ejemplo, “Para qué vas a estudiar ésto si no sirve de nada”.</p>

<p style="text-align: center;"><u>Protagonista:</u></p> <p>Cuando un sujeto reclama en el aprendizaje un lugar para su palabra, su experiencia, su saber, está revelando un aspecto de su modelo interno el que adjudica al sujeto una función activa, protagónica.</p>	<p style="text-align: center;"><u>Delegativa:</u></p> <p>Cuando las personas aceptan la palabra del otro, investido de autoridad y lo hacen acríticamente, significando su propia experiencia como desconocimiento, negando su propio saber (Quiroga, 2006: 36). Esta matriz está relacionada con la jerárquica, en la que se aprende a naturalizar el poder, la arbitrariedad, la pasividad, la dependencia.</p>
<p style="text-align: center;"><u>Lineal:</u></p> <p>Pensamiento lineal en lo que hace a las relaciones de causalidad. “No percibe la realidad en su movimiento de interconexiones, despojada de su riqueza y complejidad, la vida se convierte en un cúmulo de elementos estáticos y aislados entre sí” (Quiroga, 2006: 54).</p>	<p style="text-align: center;"><u>Dialéctica:</u></p> <p>Es un tipo de pensamiento que descubre y analiza las contradicciones. Cuando se puede incluir los aspectos opuestos de algún proceso e incorporar la mutua transformación.</p> <p>Por ejemplo ser docente y reconocerse ignorante a la vez.</p>

Bibliografía:

- QUIROGA, A. (2006) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- QUIROGA, A. (2009) *Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière* (1ª ed. 8ª reimp.). Buenos Aire: Ediciones Cinco.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (2011) *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social* (2ª ed., 34ª reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.

4.2. TEATRO DEL OPRIMIDO

Fernanda Cieza

Introducción

Uno de los problemas que se reiteran en la formación que tenemos en la Universidad, es la ausencia de vinculación de los conceptos con los problemas cotidianos, y la posibilidad de hacer uso de los conceptos aprendidos para lograr abordar dichos problemas.

A veces, inclusive, nos ponemos a debatir sobre esos problemas, y eso ya es un acercamiento a éstos. Sin embargo, por ahí cuando imaginamos soluciones o abordajes utilizándolos, nos vamos en discursos bonitos o en laberintos intelectuales que nos vuelven a alejar de la situación.

Estamos en Jujuy, año 2015 y en el medio de un mundo en donde existe Internet y las más desarrolladas tecnologías junto a niños que se alimentan de la basura o familias enteras que están hasta la madrugada recolectando los cartones para comercializarlos y resolver así sus necesidades económicas.

Es a partir de allí que entendemos que la Técnica de grupo operativo es un instrumento útil para trabajar y, junto con éste, sumamos otra técnica que surge como una perspectiva coincidente de Paulo Freire (1921-1997). Ambos son brasileños y ambos estaban ocupados en entender y transformar el sistema de opresión que existe en nuestra sociedad, partiendo que desde allí es posible la salud. Freire comenzó con un libro.

Decía Freire (1970):

En estas disertaciones la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado, y como tal, sería mejor no decirla. (59)

Para aprender y que algo sea significativo hay que moverse, utilizar nuestra energía en indagar; porque del no saber es que podemos saber, pero esto implica un esfuerzo. Por eso sería bueno que averigüés quién es Paulo Freire, que ha aportado al desarrollo del Teatro del Oprimido¹⁰.

Tenemos la esperanza de que estas acciones los ayuden a cuestionar la “educación bancaria” caracterizada por Freire (1970):

La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente educadores y educandos (...) [porque si no] “el educador es quien sabe; los educando quienes no saben; el educador es quien piensa; el sujeto del proceso, los educandos, son los objetos pensados; el educador es quien habla, los educandos los que escuchan dócilmente; el educador es quien disciplina, los educandos los disciplinados, (...) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él... (61)

Según Freire, entonces, esta escena que intenta abordar con Boal a través del *Teatro del Oprimido* se puede encontrar fácilmente en la educación, espacio constitutivo de nuestra subjetividad, que nos conforma tanto ideológica como actitudinalmente. Ese silencio desesperante que sentimos los docentes en el aula magna, cuando damos nuestras clases, es un ejemplo de los doce años como mínimo de sistema educativo bancario. Por eso les proponemos dejar de ser espectadores y comenzar a actuar.

Augusto Boal en su *Teatro del Oprimido* trata de abordar la escenificación de conflictos a través de una dinámica que invita a

10 Podés buscar en internet, en la biblioteca de la Facultad (primer patio doblando en diagonal, en una oficina número 5, pero además si mirás bien, vas a ver el nombre del aula en el que entran todos los días, y verán que este señor está allí, recibiéndonos cada martes y jueves cuando nos encontramos.

actuar, a hacer, a través de actuar alternativas de cambio en la escena; a partir de esos cambios se van generando debates y nuevas propuestas poniendo en cuestión el tema en forma conjunta. Esto pretende acercarnos a realizar ensayos de nuestro actuar, hacer en la vida cotidiana.

Como se verá, la palabra actuar y hacer aparecen vinculadas. Se podría decir que cada uno de nosotros hacemos a través de la actuación (como dramática) y a la vez actuamos cuando hacemos en la vida real (relación mundo interno-mundo externo).

¿Qué es esta técnica?

Es un conjunto de juegos, ejercicios y técnicas particulares que pretende hacer de la actividad teatral, como convergencia de diversas disciplinas artísticas, un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales, intentando crear desde los talleres y el escenario una reflexión que conduzca a la acción fuera de los mismos.

Dice Augusto Boal (2002):

El teatro del oprimido se creó para servir al pueblo, no al revés (...) Más adelante empezamos a toparnos con situaciones donde la opresión no estaba tan claramente definida, pues ambas partes declaraban sentirse Oprimidas: en una pareja, entre dos amigos, padre e hijo, profesor y alumno... enfrentamientos que no eran tan claramente antagónicos, en el sentido de que era posible y deseable un conciliación. En estos casos particulares podían hacer sustituciones en las dos partes, puesto que ambas aseguraban ser la oprimida. (17-18)

El *Teatro del Oprimido* intenta romper con la pasividad propia del espectador teatral, donde unos observan el producto de lo que otros hacen, y en cambio propone que los sujetos partícipes asu-

man un rol activo en la reflexión y la acción que se proponen a partir de las actividades en las escenas.

Una de las herramientas es el *Teatro Foro*, donde se presenta una escena breve cuyo relato plantea un conflicto real comprensible e identificable para los espectadores. Al finalizar esta representación inicial, el moderador invita al público a rescatar los puntos más importantes sobre la situación, el conflicto y los roles percibidos en la escena, buscando colectivamente vías de resolución para luego poder intervenir para transformarla. Cada especta-actor podrá proponer alternativas reemplazando al actor y tomando su lugar para improvisar el cambio en la escena; o bien, pidiéndole al actor que obre de determinada manera en el escenario.

A partir de los aciertos y dificultades allí encontradas se reabre nuevamente la reflexión y el debate. Es “dialogar en acción” poniendo el cuerpo al conflicto presentado para pensar y debatir junto con otros, no a partir de ideas previas y abstractas sobre el conflicto, sino desde las experiencias vividas en escena. Esto nos permite realmente ponernos en situación, para llegar a acciones concretas, con el objetivo último de que el acto que transforma una realidad en escena, resulte un ensayo para actos que transformen también fuera de escena.

Esto también pasa cuando somos nosotros, los docentes los que les decimos qué aprender, por qué autores interesarse, o qué temas deben indagar. Por eso también sobre este aspecto, queremos apelar a la acción de ustedes como protagonistas de su propio aprendizaje, y que averigüen quién es Augusto Boal, Anibal Ponce, Paulo Freire, Bertolt Brecht, Lev S. Vigotsky y por supuesto todos los autores y experiencias que sean un aporte a la comprensión del ser humano que a ustedes les interese. El ser humano tiene una complejidad que no es fácil de abordar y para profundizar sobre su conducta, sus sentimientos y su modalidad de pensar es necesario tomar aportes de diferentes disciplinas y perspectivas. Lo que Pichon-Rivière denominó “epistemología convergente”.

Bibliografía

BOAL, A. (2002) *Juegos para actores y no actores*. Buenos Aires: Alba Editoriales.

FREIRE, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Editorial Tierra Nueva.

Capítulo 5

5.1. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD EN JÓVENES INGRESANTES DE LA UNJU, UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL PICHONIANA

Natalia Fátima Ríos
Zaida Nadia Rocabado

Presentación

En este capítulo queremos introducirnos en la temática de la *identidad*. Para ello, comenzaremos señalando que identidad es un concepto con una larga historia, que fue abordado desde distintas disciplinas y con diferentes sentidos.

Desde la Psicología Social entendemos, que estudiar la temática de la identidad involucra diferentes aspectos; según P. de Quiroga (2008), nos lleva a preguntarnos por:

- 1) quiénes somos;
- 2) qué significamos para otros;
- 3) cómo nos identificamos;
- 4) cuál es nuestra historicidad subjetiva, familiar, social;
- 5) a la vez que debemos interrogarnos por nuestros referentes, pertenencias, e ideales.

Por ejemplo, en las diferentes experiencias y escenarios: ¿cómo nos ven los otros, qué significamos para ellos? Si ellos son nuestros padres, cómo nos han tratado, qué lugar ocupamos en su necesidad de ser padres, qué significó ser padre o madre de nosotros. Y la escuela, qué significa para esa institución ser buen o mal estudiante, cómo nos trataron cuando nos equivocamos, qué lugar nos dieron nuestros docentes por ser hombres o mujeres, blancos/as o morochos/as, gordos/as o flacos/as.

No somos sujetos abstractos, que vivimos en el aire, sino sujetos situados, inmersos en determinadas condiciones concretas de existencia. Por eso ejemplificaremos el tratamiento del concepto a partir de experiencias de ingresantes a la universidad.

Grafico 8: Estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales entrevistados¹¹



Fuente: Elaboración de las autoras en base a entrevistas realizadas por V.F. Aramayo y N. Ríos, año 2012.

Un panorama general sobre la temática de la identidad

Identidad se inicia como concepto de la filosofía occidental en la Antigua Grecia; pero recién a mediados de siglo XX se introduce al análisis social desde los estudios de Erik Erikson (Torre Molina, 2001; Brubaker y Cooper, 2001). Este autor pertenecía al campo del psicoanálisis, y sus estudios iniciales trataron sobre la crisis o pérdida de identidad, refieren a personas -niños, veteranos de la Segunda Guerra Mundial, jóvenes, indios norteamericanos- que sufren por no encontrarse a sí mismos. A su vez, Erikson reconoce como precursores a Williams James y Sigmund Freud, ambos de la psicología (Torre Molina, 2001).

El concepto se extendió a otros campos disciplinares, como el de la sociología y la psicología social norteamericana y desde allí a otros lugares del mundo (Brubaker y Cooper, 2001). En la década de 1960 su uso se centró en comprender a la sociedad de masas, las rebeliones generacionales, y los movimientos étnicos. En tanto, en los años ochenta, se suman a la discusión las Ciencias

¹¹ Todos los globos de dialogos de este subcapítulo fueron elaborados en base a entrevistas realizadas en el marco del Proyecto de Investigación: “Violencia simbólica en la comunicación, conflictos identitarios e interrupción de estudios universitarios”.

Humanas, con los conceptos raza, clase y género. El concepto identidad fue tan utilizado mundialmente en las últimas décadas, que algunos autores señalaron que aparece “desquiciado por su uso excesivo” (Brubaker y Cooper, 2001: 32). También en Argentina proliferaron debates e investigaciones desde diferentes disciplinas, que diversificaron la noción de identidad y ampliaron su campo de aplicación (Arfuch, 2005). Presentaremos brevemente, algunas de las discusiones respecto al concepto.

Identidad como esencia o como proceso

Un primer debate que nos parece importante por sus consecuencias subjetivas es el referido a si la identidad es *esencia*, o es *proceso*.

Con relación a la identidad como *esencia*, Arteaga Aguirre (2000: 44) señala que “las concepciones filosóficas modernas de identidad se basaron en la creencia de un centro interno que emerge con el nacimiento, como una esencia o alma”. Esto llevó a una concepción de identidad como esencia, como algo innato, estático, que permanece. Idea que lleva a muchas personas a creer que son así -alegres, tímidas, madres, independientes, etc.- por razones esenciales, es decir, que nacieron o heredaron determinado rasgo de personalidad o conductual.

Esta idea fue contrastada con otras concepciones que entendieron que la identidad es una construcción, por lo tanto es un *proceso*, implica la posibilidad de cambio, es capaz de transformarse, y esta construcción se realiza en interacción con otros, en múltiples escenarios y experiencias, en sociedades con características determinadas.

De lo mencionado se desprende un segundo debate, que refiere a si debemos hablar de identidad en plural o en singular, ya que hay perspectivas que asocian *la identidad* -en singular- con el esencialismo y por ello hablan de *las identidades* -en plural-, para alivianar al término de su carga de esencialismo. Desde la Psicología Social pichoniana, estudiaremos a la identidad como proceso, pero no hablaremos de *las identidades*, sino de una identidad que está multideterminada, o utilizaremos la expresión *procesos identitarios*.

Identidad desde la perspectiva del mecanicismo, el idealismo o la dialéctica materialista

Por último, un tercer debate consiste en la contraposición de diferentes perspectivas. Una de ellas entiende que somos sólo productos de la estructura social que nos alberga, idea que respondería a una visión mecanicista, que entiende que los fenómenos se explican por una relación lineal causa-efecto, explicando la identidad sólo por causas externas. En oposición, encontramos la perspectiva idealista, que entiende que somos como pensamos, por lo tanto, sujetos libres de elegir y actuar de acuerdo a nuestra propia voluntad.

Entendemos que superando estas posturas antagónicas: sólo actor o sólo producto de la estructura social, encontramos una perspectiva dialéctica materialista. La perspectiva dialéctica implica mirar a los opuestos, que están en lucha, pero como parte de una unidad. Estos opuestos en el caso de la identidad son: cambio-estabilidad, determinación-libertad, plural-singular, subjetivo-objetivo, biográfico-estructural, afectivo-cognitivo, practica-reflexividad, etc. Somos uno y a la vez somos otros internalizados, somos producto de nuestra historia individual y social; somos iguales y diferentes a lo que éramos. Es decir, ambos aspectos aunque sean opuestos, están presentes en nosotros.

Esta última postura es la que asume la Psicología Social, que entiende que somos sujetos productores, protagonistas de la historia, y a la vez producidos, configurados en esa relación con el contexto.

Definiciones sobre identidad desde la perspectiva de la Psicología Social

Desde esta perspectiva se entiende a la identidad como proceso, el mismo contiene una relación dialéctica entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo. Es decir, dos planos diferentes en coexistencia: el subjetivo y el social. Lo intrasubjetivo alude al mundo interno del sujeto, a la integración y continuidad del sí mismo, pero esto no se produce de manera totalmente independiente, sino en interdependencia con otros, porque el psiquismo está abierto al mundo, tiene un carácter social. De allí la importancia de lo intersubjetivo,

de la interacción, ese encuentro, entrelazamiento, identificación en y con otros, da apoyatura a la construcción de la identidad.

Grafico 9: Intrasubjetivo e Intersubjetivo



Esta idea de relación dialéctica entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo, estará presente en el pensamiento de tres autores argentinos que responden a esta perspectiva y que desarrollaremos a continuación.

1) La identidad como proceso de interiorización de patrones

Nuestro compañero, profesor de la cátedra de Psicología Social de la UNJU, y relevante intelectual del ámbito académico jujeño, José María Galli, define identidad como “aquel aspecto del mundo interno que, tal vez, con mayor nitidez muestra al mismo como resultado de la determinación de las condiciones concretas de existencia” (Galli, 2004: 65). Completando esta definición, dirá que:

...la identidad aparece como el resultado de procesos de interiorización de patrones que al inducir ‘que hacer’ y ‘cómo ser’ decantan en la noción esencial de ‘quién soy’. A través de tales patrones cada organización social, o mejor cada sector social dentro de

ella, tiende a guiar las acciones de los sujetos hacia determinadas formas específicas de satisfacción de sus necesidades. (67)

Con esto, Galli hace referencia a que se establecen modelos en la sociedad, que nos proponen en cada momento y en cada lugar qué hacer y cómo ser. Esta propuesta se realiza a partir de objetos, vínculos, mensajes y elementos que son diversos y muchas veces contradictorios. Como ejemplo de esto, tomando la situación de Juan, uno de los estudiantes presentados en la introducción, podemos ver un modelo que se expresa fuertemente como mandato desde su familia:

Gráfico 10: Juan y un modelo de identificación que se transmite desde la familia



Mi mamá decía si no entendés andá al diccionario, porque todos mis tíos son maestros, a todos mis primos nos tienen así, que tenemos que estudiar, no entendés algo vas al diccionario, obvio te explican pero primero diccionario. En mi familia de lo primero que hablan es del estudio, ya me acostumbré, es bueno (...) Psicología me gustaba muchísimo... rendí el ingreso, desaprobé, así que ese año decía ya no, mi mamá estaba enojada, decía perder un año es lo peor... Hablé con mis tías, vi planes de estudio y elegí las que tenían psicología...yo entraré sabiendo que no me iba a quedar... venía a las clases no me gustaba y me iba, decía que venía pero me hice inscribir para operador o paseaba por el centro...entré por venir nomás y decirle a mi mamá que venía a clase.

¿Por qué Juan habrá pensado que no estudiar significaba perder el año? ¿Por qué no optar por trabajar o hacer cursos cortos ese año, en lugar de inscribirse en una carrera universitaria que sabía que no quería estudiar? Nosotros internalizamos, es decir, convertimos en algo interno en nosotros, esos mandatos que son externos. Apropiarnos de dichos elementos y modelos, y hacerlos patrones, es decir, transformarlos en aquello que nos guiará, es lo que hace a la noción de *identificación*. Aquí Galli (2004: 66) se-

ñalará que “identificarse es construirse sobre la base de modelos que se nos presentan en nuestro medio social”.

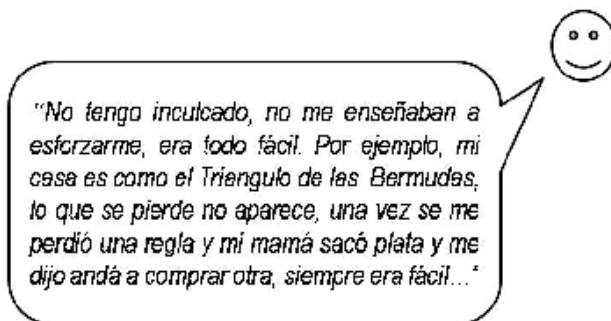
Hasta aquí, pareciera que el planteo de Galli es mecanicista, pero si profundizamos su pensamiento podemos ver que introduce un giro, a partir de considerar el papel activo del sujeto. Dirá que:

hay una particular e irrepetible experiencia de cada sujeto en la percepción y registro de esos modelos generales (Galli, 2004: 68). Es este sujeto social quien realiza las operaciones mediante las cuales se “seleccionan”, internalizan y utilizan cotidianamente dichos modelos para orientar cada una de las conductas”. (Galli, 2004: 66).

Se trata por lo tanto de una relación dialéctica, entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo.

Podemos pensar en otro ejemplo a partir de los relatos de ingresos. En el caso de Pame, ella también proviene de familias de docentes y también tiene inculcado el mandato de estudiar, pero nos señala otros aspectos en su modelo de identificación:

Grafico 11: Pame y uno de sus modelos de identificación



vez impone el deber de estudiar en una institución como la universitaria, de características jerárquicas, en la cual no es posible avanzar sin esfuerzo y sin disciplina; introduce una contradicción en la subjetividad.

Por ello puede señalarse, que la identidad es un producto *relativamente estable*, ya que tiene elementos contradictorios y por lo tanto es cambiante, por eso la identidad no es un ente abstracto e inmutable.

Continuando con el planteo de Galli (2004), citamos una última idea:

Esos procesos de identificación no sólo muestran eficiencia en la ejecución o rechazo de determinadas acciones, sino que están en la base de sentimientos tales como satisfacción, culpabilidad, orgullo, vergüenza, autodescalificación, etc. y, en definitiva, conforman esa idea de mismidad que hace que los sujetos se autoreconozcan más allá de los cambios operados a lo largo de su vida. (67)

Es decir, dialécticamente, esos procesos de identificación con lo que se encuentra en el medio social, conformarán la idea de *mismidad*, de quiénes somos, de cómo somos. La idea de mismidad hace referencia a la relación interna del sujeto consigo mismo, relación que integra a su vez diversidad de vivencias y autopercepciones.

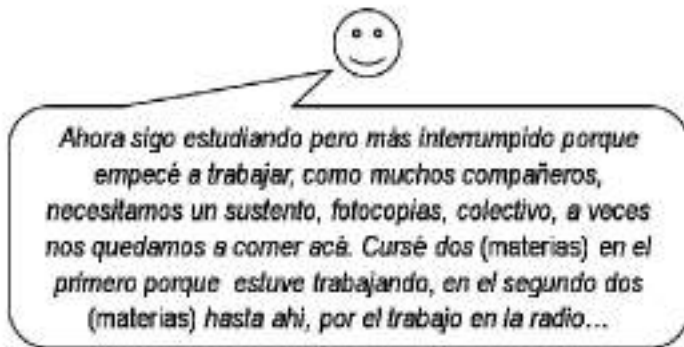
2) *La identidad como proceso complejo*

Ana P. de Quiroga, una reconocida intelectual argentina del campo de la Psicología Social pichoniana, entiende a la identidad como “un proceso complejo que implica historicidad, personal y social, relación dialéctica entre unidad y multiplicidad, así como entre mismidad y alteridad” (P. de Quiroga, 2003: 3). Es decir, la identidad implica la presencia de aspectos contrarios en forma simultánea. Estos aspectos contrarios mantienen una relación dialéctica. Desglosemos la definición:

a. Historia personal e historia social; estas se entrelazan y no puede existir una sin la otra. Podemos analizarlo en un ejemplo

que nos da César, uno de los estudiantes entrevistados:

Grafico 12: Historia personal de Cesar, marcada por las posibilidades de su pertenencia social



La historia personal de Cesar, es “ese acontecer pasado del cual es situacional punto de llegada” (P. de Quiroga, 2003: 4). Hay un interjuego entre pasado, presente y futuro en la construcción de la identidad. No es sólo un transcurso temporal sino que en cada momento hay vivencias, prácticas, movimientos, cambios, alude al plano existencial.

Pero la historia personal de Cesar es posibilitada por la historia social, y parte de esta historicidad es la familia y la extracción social de pertenencia, que en el caso de Cesar marca en el presente, la limitación sobre si puede sólo ser estudiante o si debe ser estudiante y trabajador, en pos de ese futuro que proyecta: ser Comunicador Social. La historia social, se presenta así, como el entramado en el cual se construye y se sostiene la identidad.

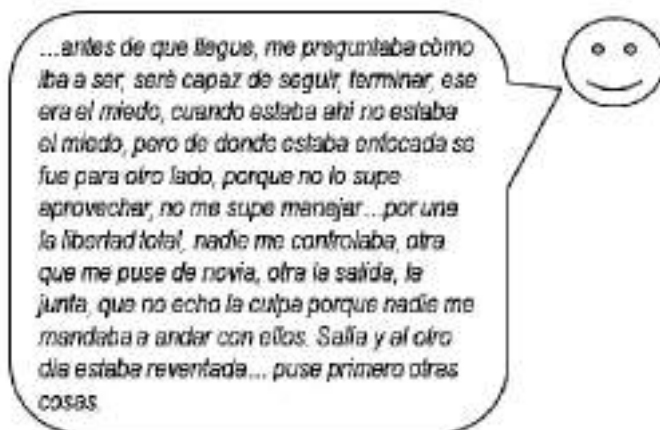
Este aspecto aparece claro en importantes momentos de cambios, como son los marcados por ingresar a una carrera universitaria. En muchos casos significa desarraigo, iniciar una vida independiente de la mirada de los padres, en una nueva ciudad, como un cierto ritual de pasaje hacia una vida adulta.

b) Unidad y multiplicidad; hay una unidad de lo diverso en el propio sujeto (P. de Quiroga, 2003). Es decir, yo soy uno, pero me

conformo a partir de integrar múltiples experiencias vividas e internalizadas, me conformo por la pertenencia a múltiples grupos, por la adhesión a referentes u objetos.

Al respecto, Pame nos decía:

Grafico 13: La multideterminación en Pame



Pame nos cuenta aquí diferentes vivencias que transitó en la etapa de ingreso a la Universidad. Sentimientos, pensamientos y acciones diversos que hoy recuerda desde la integración y continuidad del sí mismo, en un interjuego de cambio y relativa permanencia, en un devenir en el que a pesar de los cambios puede reconocerse (P. de Quiroga, 2003). Decía también en la entrevista: “perdí mi eje”, era un momento de crisis. Transcurrido un tiempo podemos ver el desenlace para Pame, marcado por la posibilidad de reflexividad, la pertenencia a otros grupos, y un nuevo proyecto personal. Nos lleva a reflexionar sobre las dificultades “para encontrar el eje”, que puede surgir en los ingresantes, cuando la multiplicidad no es un cosmos –algo ordenado- sino un caos que lleva a un proceso de desorientación.

c) Mismidad y alteridad; significa que yo construyo mi identidad y me reconozco, junto a los otros, que también construyen lo que soy, y me reconocen. A la vez, esa construcción que surge

de la identificación, del encontrarse en los otros, no es fusión e indiscriminación, requiere de la dialéctica de interdependencia y autonomía (P. de Quiroga, 2003). Es imposible establecer un principio de identidad sin al mismo tiempo establecer un principio de diferencia.

Podemos observar la mismidad y la alteridad, en el siguiente relato de Cesar:

Grafico 14: Mismidad y alteridad en Cesar



El relato de Cesar nos señala que en etapas de cambio, como la de ingreso a la educación superior, lo otro, lo nuevo, aparece ajeno, a la vez que marca un nuevo lugar a asumir. Según Grimson (1999) la identidad nace y se construye siempre tomando conciencia de la diferencia, es decir en relación con los otros.

Con relación a esto, podemos citar a Töpf (2004) en un texto científico y poético a la vez:

Pensarse, recordarse, imaginar, son algunas de las bases de la íntima convicción de ser quien se es. La convicción, objetivamente ilusoria y psíquicamente cierta, de ser uno mismo en un tiempo que no es el mismo. Porque me toco y me siento, me veo y me ven, me reconozco y me reconocen, entonces soy. Porque me recuerdo soy, me reconozco uno y el mismo. (23)

Los vínculos, los grupos, las organizaciones, encarnan para el sujeto una función de apoyo, porque como ámbitos con relativa

estabilidad, actúan como posibilitantes y sostenes de la vida psíquica, y por ende, de la construcción de identidad.

3) *La identidad en lucha y resistencia*

Josefina Racedo, importante intelectual del campo de la Psicología Social y del contexto académico del NOA; aporta al concepto *identidad*, la noción de que la misma se construye en una relación dialéctica de lucha y resistencia. Porque vivimos en una sociedad dividida en clases sociales, y los escenarios en que nos desenvolvemos no son horizontales y armónicos, sino atravesados por relaciones de poder, a partir de las cuales se establece la dominación y la subordinación, y por lo tanto la resistencia y la contradicción. Los ámbitos en que nos desenvolvemos no son neutros, es decir, sin ideologías e intereses. Esa contradicción dominado-dominador marcará la construcción de la identidad.

Sostiene Racedo (2004):

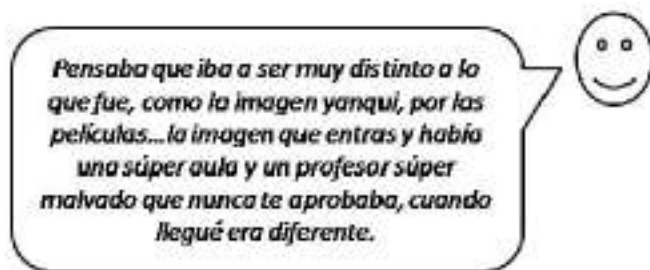
“Para describir esta dialéctica entre la identidad que van imprimiendo los sectores dominantes y los elementos que en resistencia y lucha expresan las mayorías sometidas, hablamos de que en la identidad que cada uno de nosotros construye a lo largo de su vida, en el interior de los sectores sociales a los que pertenece, están presentes dos aspectos: por un lado, el que conforma la *identidad impuesta, dependiente* – diseñada por las clases dominantes en cada etapa de la historia- y por el otro, que se construyó y continua construyéndose desde el registro de estar dominados sin aceptar esa condición y a la que denominamos *identidad independiente*.

Estos aspectos coexisten en unidad y lucha, en contradicción, y es desde ellos que significamos y transformamos el mundo. Los sentimientos –base esencial de la discriminación, el racismo y el prejuicio- las ideas acerca del país que habitamos, los compromisos y acciones frente a los acontecimientos históricos y sociales se manifiestan, organizan y se definen desde esa lucha”. (21-22)

A partir del pensamiento de Racedo es importante tener en cuenta, entonces, las nociones de identidad impuesta, identidad dependiente, identidad independiente. Lo que nos lleva a considerar que no hay sólo imposición de identidad desde las clases dominantes, sino que la identidad se construye también en lucha, contra esa imposición. Por eso, nuestra identidad comprenderá en unidad y lucha a ambos aspectos contrarios: lo impuesto y lo independiente, la dependencia y la resistencia.

El relato de ingresantes a la UNJU ayuda a reconocer cómo algunos estereotipos externos a nuestro país, se implantan en nuestra vida cotidiana, a través de los medios de comunicación:

Grafico 15: Estereotipos



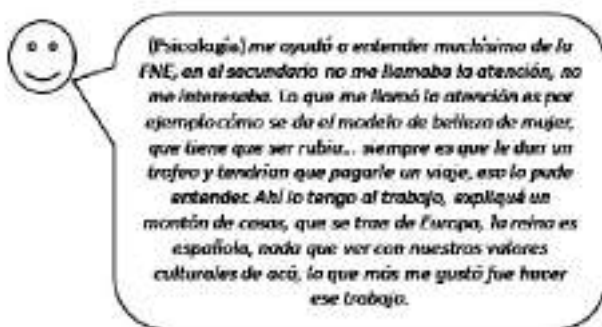
Racedo, además de la noción de identidad que podríamos entender como en sentido individual, analiza la noción de *identidad* en tanto identidad de un grupo social. Y es profundizando en la historia, en donde debe buscarse la comprensión de esta identidad colectiva para los diferentes grupos de América Latina, ya que la conquista de América es uno de esos momentos constitutivos, aquellos en que las cosas comienzan a ser lo que son, al decir de Zavaleta Mercado, un gran intelectual boliviano. Es una preocupación permanente en Racedo, la comprensión sobre cómo se constituye la identidad de los grupos dominados. Cuando la autora hace referencia a la identidad nacional, que es una forma de identidad colectiva, dice:

la identidad no es un sustrato metafísico, homogéneo, forjado de una vez y para siempre (...) Es por el contrario, el resultado de un proceso de construcción continua, durante el cual diversos elementos no sólo se unen sino que se mantienen en tensión y lucha. En este proceso hay cambio y continuidad. (Racedo 2000^a: 184)

Podemos ver que Racedo comparte con Galli y P. de Quiroga, la concepción de identidad como proceso, alejándose del esencialismo. Lo que permite reconocer tensiones, continuidades y cambios. En la historia de nuestro pueblo hubo procesos que llevaron a buscar la independencia, y que luego sufrieron retrocesos, ya que chocaron con quienes desde sectores de poder construyen y construyeron “modelos dominantes para lograr una identidad dominada que sirviera de sustento subjetivo, ideológico a la vida de millones de personas” (Racedo, 2000b: 75).

La misma contradicción atraviesa a las instituciones, por ejemplo a las educativas y entre ellas a las universitarias. Por eso, el paso por una carrera universitaria puede reforzar lo impuesto, o a partir del análisis de la realidad, promover una identidad independiente, al respecto Juan nos dice:

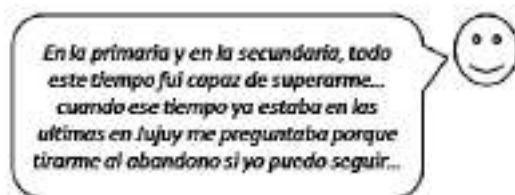
Grafico 16: Juan y la identidad en lucha y resistencia



La identidad colectiva está articulada con las identidades personales, son planos diferentes pero entremezclados; ya que la identidad colectiva debe ser asumida por sus miembros para existir como tal, a la vez que les otorga autopercepción y pertenencia. Dirá Racedo (2000^a: 184), que en este proceso de construcción de identidad, “se va conformando tanto en cada individuo como en lo colectivo una totalidad de elementos que le permiten, a la comunidad y a cada uno de sus miembros, identificarse a la vez que diferenciarse”.

Como sostiene Galli (2004), correlativos con la opresión material, que se expresa en el plano político o económico, hay enfrentamientos más velados e indirectos, que aluden a cómo se ven a sí mismos, aspecto decisivo para orientar la acción de los pueblos y de los individuos. Con relación a esto, tomamos lo que nos decía Pame, cuando recordaba la situación en que vacilaba entre seguir adelante o abandonar la Facultad:

Grafico 17: Pame y la contradicción



Pame, como estudiante universitaria, recorre un camino que la coloca constantemente en situaciones de contradicción. El miedo, la incertidumbre y también el desarraigo que vivencia, la coloca en situación de fragilidad, como sucede con muchos estudiantes ingresantes, a veces transitan crisis, pero esta situación puede ser elaborada reconstruyendo apoyaturas: vínculos, pertenencia social. Ese es un modelo identitario, que confronta al que impone la

ideología dominante, basado en la competencia, el individualismo, el temor al otro.

Una conclusión abierta: ¿cómo analizar la construcción de identidad?

En este recorrido nos aproximamos a las conceptualizaciones que realizaron diferentes autores argentinos del campo de la Psicología Social. Asimismo, realizamos una articulación teórico-práctica a partir de relatos de estudiantes ingresantes a la UNJU. La propuesta ahora, es que ustedes modifiquen su papel de estudiantes receptivos, y asuman la tarea de indagación y análisis de la realidad. Para ello planteamos la actividad consignada a continuación.

Actividad:

Pensando en tu propio proceso de construcción de identidad, y en particular, la etapa de ingresante a la Universidad:

- a) Qué articulaciones y análisis puedes realizar, a partir de las siguientes categorías: Unidad y multiplicidad; Mismidad y alteridad.
- b) Describe y analiza una situación de la universidad en la cual puedas identificar:

- La identidad como proceso de interiorización de patrones,
- La identidad en lucha y resistencia.

Bibliografía

ARAMAYO, F y RIOS, N. (2013, junio). “Sentí que estaba en otro lugar’: acerca del interjuego entre subjetividad y crisis en estudiantes de primer año de la carrera de comunicación social”. Ponencia presentada en *XI Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales*, San Salvador de Jujuy, Argentina.

ARFUCH, L. (Comp.)(2005). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo libros.

ARTEGA AGUIRRE, C. (2000). *Modernización agraria y construcción de identidades. Identidad social, identidad laboral y proyectos de vida de temporeras/os frutícolas en Chile*. El Palqui,

- 1969-1997. México: Plaza y Valdés, FLACSO y CEDEM.
- BRUBAKER, R. y COOPER, F. (2001). "Más allá de identidad". *Revista Apuntes de CECYP*, 7,30-67.
- GALLI, J. M. (2004). "Transformaciones educativas y conflictos de identidad en los maestros". En *Ser docente en Jujuy* (Vol. II) (p 63-77). San Salvador de Jujuy, Jujuy: Ediunju.
- GRIMSON, A. (1999). *Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires*. Buenos Aires: Eudeba.
- MARCUS, J. (2011) "Apuntes sobre el concepto de identidad". *Intersticios Revista Sociológica de pensamiento crítico*, 5.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (2007) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)* (35° reimpresión). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- QUIROGA, A. (2003, agosto). Conferencia presentada en *Encuentro Identidad y Patrimonio Cultural*, San Miguel de Tucumán, Argentina.
- QUIROGA, A. (2008). *Crisis, procesos sociales. Sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière* (3° reimpresión). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RACEDO, J. (2000a). "Una nación joven con una historia milenaria". En C. MATEU (Comp.), *Trabajo e Identidad ante la invasión globalizadora* (p 183-195). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RACEDO, J. (2000b). "Construir la identidad en épocas de crisis. Un desafío para los jóvenes del NOA". En *Temas de Psicología Social*, 19,73-80.
- RACEDO, J. (2004). "La identidad nacional en la globalización". En J. RACEDO, M.I.REQUEJO, Z. SEGURA, y M.S. TABOADA, *Patrimonio cultural e identidad* (p 19-28). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- TÖPF, J. (2004). "La memoria arrasada". En *Temas de Psicología Social*, 23,23-28.
- TORRE MOLINA, C. (2001). *Las identidades: una mirada desde la psicología*. La Habana: Centro de investigación y desarrollo de la cultura cubana.

Capítulo 6

La experiencia de aprender en grupo...

Les quiero contar una experiencia en grupo con alumnos como ustedes

Claudia Echenique

La “*Experiencia de aprender en grupo*” nace de un interés por contar mi experiencia y la de un grupo de estudiantes que, como ustedes, cursaron Psicología Social¹² en encuentros de aprendizaje con técnica de grupo operativo que se desarrollaron semanalmente durante el año 2012¹³.

Sin embargo, hablar de nuestra experiencia no es tan fácil. Si nos tocó profundamente, tiene algo de impronunciable al llevar en sí misma la imposibilidad de dar cuenta de todos los aspectos de lo vivido. Sumado a ello, está nuestra dificultad de hablar de lo que “nos pasa”, ya que a veces creemos que el lugar donde estudiamos o trabajamos no son espacios donde se pueda expresar este aspecto fundamental de la subjetividad. Quien más, quien menos, alguna vez experimentó quedarse sin palabras en el intento de expresar lo que siente, aquello para lo cual “no se encuentran las palabras justas” siendo cualquier expresión insuficiente. ¿Será que “eso que nos pasa” va más allá de los términos del lenguaje disponible? o ¿tiene que ver con la propia comprensión y afectación de lo vivido?

12 En las carreras Licenciatura en Educación para la Salud y Profesorado en Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, dependientes de la Universidad Nacional de Jujuy.

13 Para este escrito se consideró material empírico que permitió dar cuenta de lo expresado: registros de observaciones de encuentros con técnicas de grupo operativo y encuestas entregadas a los estudiantes al finalizar el cursado cuya respuesta fue individual y anónima.

Por ello, mi intención es invitarlos a la lectura de aquello que “nos pasó” al momento de compartir un cursado.

Quiero contarles sobre las posibilidades que encontramos, los obstáculos sorteados, lo aprendido, lo vivido, lo sentido, lo pensado, los interrogantes que hallaron respuestas y aquellos que, aún, continúan en su búsqueda. Y, especialmente, invitarlos al desafío de vivir sus propias experiencias en la cátedra de Psicología Social.

Empezar contando la propia experiencia. Una huella de aprendizaje

Larrosa (citado en Skliar y Larrosa, 2009) define la experiencia como “eso que me pasa” (13). En primer término porque la experiencia ocurre en el sujeto, por lo cual siempre es subjetiva. En segundo lugar porque el sujeto permite que algo le pase, es decir, que algo suceda con sus palabras, sus ideas, sus sentimientos y sus representaciones a partir de una situación o acontecimiento vivido. Así, el sujeto abierto en su interior y, expuesto a lo externo, se implica, se compromete desde y para lo que le pasa, logrando su propia transformación.

Y, porque la experiencia es siempre de alguien (un estudiante, un maestro, un coordinador, un padre, una madre, un hijo, una hija) que la vive, hace, padece o sufre imprimiéndole un carácter único y singular, es que decido contar brevemente la mía en la cátedra de Psicología Social haciendo hincapié en su huella de aprendizaje.

Incorporándome al equipo de cátedra, aún siendo estudiante, comprendí al poco tiempo que era parte de un equipo de trabajo no sólo dedicado a enseñar sino a coordinar grupos en proceso de formación. Así, participé de reuniones de cátedra, comisiones de trabajos prácticos como observadora, de instancias de coloquio (encuentro final donde se conversa sobre un trabajo realizado), de talleres como coordinadora, de la puesta en escena de técnicas de animación grupal y de momentos de organización del trabajo

de campo e intervención de los estudiantes en una comunidad barrial o en la misma facultad.

Todas estas situaciones y momentos no fueron tan sólo horas de trabajo sino, y especialmente, un aprendizaje comprendido desde la concepción pichoniana (1981) como “praxis”, viendo cómo se ampliaba mi manera de percibir y percibirme en el mundo y cómo se modificaba mi esquema de pensamiento, abierto a nuevos sentidos de lo real, intentando aportar ese granito de arena del que tanto hablamos.

Al respecto, Adamson (2011) expresa que “el actor del proceso [de aprendizaje] se realimenta con la experiencia, [como expresaba anteriormente Larrosa], modificándose el sujeto [es decir a sí mismo] y modificando al mundo” (p. 143) [es decir, un contexto social e histórico determinado].

Esto significa que, en mi interacción con estudiantes y docentes, desde el ejercicio de un rol específico (observadora, coordinadora) fue posible vivir un cambio subjetivo conjugando experiencia y aprendizaje, en oposición a una visión rígida y repetitiva de la realidad, que niega o menosprecia el lugar de lo vivido por el sujeto que aprende. Ello inauguró en mí una actitud reflexiva sobre cuánto era capaz de cambiar, de permitir que algo me pase y que algo pase en el mundo que me rodea, desde el ejercicio de la tarea educativa, lo cual fue un desafío que me animé a vivir.

El desafío de ser parte de un grupo

Y, si de desafíos hablamos, quien más quien menos, se encontró en algún momento, con el desafío de ser parte de un grupo y no permanecer al borde, en la ribera¹⁴, hasta la posibilidad de huida o retirada. Y esto ¿por qué?: porque el grupo, a pesar de ser un lugar deseado, necesitado, es un lugar temido.

Así lo expresaron algunos estudiantes, al iniciar el cursado

14 Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, “ribera” significa margen y orilla del mar o río; tierra cercana a los ríos aunque no esté a su margen.

de la cátedra, en un primer encuentro en la comisión de trabajos prácticos:

“Mi mayor dificultad al principio fue poder integrarme al grupo, no conocía a ninguna de las chicas y me sentía incómoda”;

“cuando comenzó el cuatrimestre veía por ahí muchas caras que me decían _”no me interesa ser tu amiga, no me caes bien”_ y después a medida que pasaba el tiempo me di cuenta de que no era así”;

“al principio tenía miedo a participar”;

“la mayor dificultad fue poder integrarme en el grupo, porque sé que es muy distinto a la secundaria”;

“uh, ¿otra vez trabajar en grupo?”.

A esto le llamamos resistencia al cambio. Da mucho miedo enfrentar lo nuevo, lo desconocido. La incomodidad muestra que el estudiante se encuentra frente a una situación con la cual no se siente instrumentado, no tiene respuesta, no sabe cómo actuar. Se pregunta si lo van a querer o no, si lo van a aceptar o no (ansiedad paranoide) y a la vez aparece la pena de lo perdido “...es muy distinto de la secundaria”. Ahí sí sabía estar con otros, ahí sí estaba instrumentado, ahí tenía respuestas y sabía qué esperaban de él como integrante de ese grupo (ansiedad depresiva).

Pero, ¿qué implica desde la Psicología Social y sus aportes animarse a ser parte de un grupo?

Creo que implica intentar superar la frontera con los otros. Salir del mundo interno (mundo conformado por los sujetos internalizados a través de la historia vincular de cada uno) de los pre-conceptos y prejuicios, de la desconfianza a ese otro; para pasar al mundo externo (el mundo interpersonal), del grupo.

Enrique Pichon-Rivière en Ana Quiroga (1995) caracteriza al grupo como:

conjunto restringido de personas que ligadas por constante de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone, en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles. (78)

Sin ánimo de citar una definición sino de re elaborarla desde la experiencia, considero que, a pesar del miedo a la pérdida de lo conocido y el miedo al ataque de lo nuevo, en el desafío de ser parte de un grupo, la tarea convoca a estar con otros y evoca, además, a otros conocidos, esos otros que se fueron internalizando y haciendo parte de uno mismo y se reactualizan en este nuevo grupo. Así iniciamos el cursado de la cátedra en ese año, con obstáculos por sortear y, al mismo tiempo, con la posibilidad de pensarnos, interrogarnos acerca de la esencia de lo grupal, sus principios organizadores y crear desde la experiencia de aprender en grupo, sin por ello, perder la particularidad, a la cual los estudiantes le imprimieron un sello personal:

“Con el grupo aprendí a ser más participativa, a integrarme más no sólo desde los conocimientos académicos sino también poder establecer una buena relación con mis compañeros”;

“para mí el haber trabajado en grupo me permitió abrirme más a las opiniones de los otros y considerarlas para poder continuar la tarea”;

“para mí aprender en grupo significó poder conocerme a mí misma, llegar a saber lo que soy o a lo que estoy dispuesta a hacer para y con el otro. Qué hacer o qué decir a la hora de enfrentar obstáculos o problemas”;

“significó salir de la estructura o mejor dicho cambiar mi manera estereotipada de pensar que no podía trabajar en grupo”¹⁵.

Mediante estos breves testimonios, podemos comprender la determinación recíproca entre la interacción grupal y el acontecer individual y la consecuente conformación de la subjetividad. Es decir, el cambio subjetivo del que hablé anteriormente acompañado por un cambio en los esquemas de referencia para ver, sentir y estar en el mundo a partir de instancias de aprendizaje en el seno de una estructura grupal.

Según Enrique Pichon-Rivière, el proceso de constitución de la subjetividad está determinado histórica y socialmente, es decir, en el momento y lugar en el que se desarrolla la vida cotidiana, que es donde se configuran los vínculos. Estos vínculos son el sostén y apoyo de una estructura psíquica. Así define Ana Quiroga (1995) al vínculo como “relación bicorporal, unidad interaccional básica, y al grupo como trama vincular que constituyen a la vez escenario e instrumento de resolución de necesidades” (p. 105), un contexto pertinente, según la autora, donde es posible una acción transformadora.

Así lo manifestó una estudiante, al hablar sobre el trabajo de campo y el momento de intervención, “la intervención en grupo posibilitó ver que el conocimiento no es estático sino que moviliza, que no solo estudiamos sino que podemos crear con eso que estudiamos”.

Menciono esto porque sus palabras nos permitieron ver al grupo como estructura de acción, capaz de operar en la realidad y de hacerlo junto a otros. La relación necesidades-objetivos-tarea (primer principio organizador del grupo) es la que organiza al grupo mediante la asunción y adjudicación de roles entre sus

15 Los fragmentos expuestos fueron extraídos de encuestas realizadas al finalizar el cursado de la cátedra de Psicología Social de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Educación para la Salud en el año 2012.

miembros y que revela una modalidad de interacción grupal.

La complementariedad entre los roles (cuando se ponen en juego las capacidades de cada miembro y en función de una tarea común) permite pensar y aprender juntos al plantear una tarea como finalidad (la culminación del trabajo de campo con la instancia de intervención) y que, a mayor heterogeneidad en el grupo y mayor homogeneidad en la tarea es mayor la productividad obtenida. Esto posibilita visualizar un proyecto, una acción transformadora no desde la seguridad del saber individual o la arrogancia del poder sobre los otros sino desde la inquietud, la incertidumbre, la imaginación, la voluntad y el compromiso en el hacer, en grupo. Así lo expresan dos estudiantes en sus encuestas finales:

“Aprendí en el grupo que es posible organizarse cuando las personas se comprometen con la tarea, y que hay disensos y consensos, no se puede acotar una sola idea sino que es una construcción entre varios”.

“Al principio resultó un poco complicado organizar la tarea, logramos unirnos y dividirnos las actividades, por supuesto que en medio del camino surgieron algunas diferencias porque en el grupo nos encontramos con gente diferente a nosotros porque cada sujeto tiene a manejarse de una manera independiente y por lo cual también cumplen roles diferenciados”.

Pero, ¿cómo se conforma un grupo capaz de operar y crear mediante una acción transformadora?

Aprender de grupo... en grupo

Conformar un grupo conlleva un proceso de aprendizaje (implícito en sus inicios) donde se aprende a partir del debate y confrontación de ideas con otros. El punto de partida está en el reconocimiento de necesidades comunes que posibilitan procesos de comunicación y aprendizaje entre sus integrantes. En la interacción grupal se da un intercambio de mensajes, acciones recíprocas

en un tiempo y espacio compartido, es decir, un juego comunicacional donde suceden situaciones de productividad y resistencia. Sin embargo, esto no es lo único que acontece en el seno de una estructura grupal sino que además es preciso un cambio cualitativo producto de ese interjuego. Un cambio que se da en el interior (en la dimensión intrasubjetiva) de cada integrante en un proceso de internalización recíproca de la relación, o sea, de la trama vincular de ese grupo.

Así, siguiendo la concepción pichoniana sobre grupo, y en relación a la experiencia vivida durante el año 2012, un conjunto heterogéneo de estudiantes (unos más jóvenes que otros, con familia a cargo o no, cursando por primera vez o recursando, algunos trabajando y estudiando y otros sólo estudiando, con ideas diferentes, con conocimientos previos que aprendieron en familias con estructuras diferentes y que provienen de lugares distintos) se reunió en un aula durante encuentros semanales al cabo de los cuales se conformaron como grupo. Interactuando, hablando, colaborando con las tareas que se iban realizando, comenzaron a saber quién y cómo era el otro con el cual se encontraban todas las semanas en el mismo lugar. Así lo expresó un estudiante en su encuesta final:

“(...) trabajar con el otro, poner el cuerpo, escuchar opiniones de los demás implica compromiso grupal. Al principio dudas, miedo a no poder terminar el trabajo ¿con quién trabajo?; ¿quién es el otro? Y luego en el proceso alegrías, llantos, cariño, tristeza por los compañeros que dejaron la materia (nombra a los compañeros que abandonaron el cursado)”

Como expresa Ana Quiroga (1995) “cada uno de los sujetos queda habitado por los personajes, por las figuras y las relaciones que estructuran esa trama” (93) [interaccional]. El estudiante recuerda los miedos, los sentimientos, la pregunta por el otro, por la tarea durante el cursado, y hasta recuerda a los compañeros que están ausentes en su momento cúlmine. Esto demuestra cómo lo sentido y lo vivido con los otros conforma un vínculo que interna-

liza el sujeto cuando reconoce al otro como diferente de sí y a la vez relacionado con él, lo que se conoce como mutua representación interna (segundo principio organizador del grupo).

Sin embargo, éste no fue un grupo cualquiera. En los grupos espontáneos, producto de la resolución de necesidades (amigos, familia, compañeros de trabajo, etc.) no existe un coordinador. Aquí sí. Esto se debe a que en la cátedra de Psicología Social trabajamos con una técnica que se denomina Técnica de grupo operativo. El coordinador, como miembro del equipo de coordinación¹⁶, interviene en el campo de las dificultades de la tarea y la red de comunicaciones entre los integrantes del grupo. Su función es trabajar las ansiedades y miedos que surgen en el grupo, apuntando a la ruptura de pautas estereotipadas y rígidas que obstaculizan el aprendizaje y la concreción de la tarea propuesta por el grupo.

De este modo fue posible comprender cómo la tarea es la marcha del grupo, y la mutua representación interna en relación a la tarea constituye a un grupo como tal (desde la concepción pichoniana), capaz de operar y crear mediante la concreción de una acción transformadora.

Para despedirme...

Intenté sumergirlos en las vivencias que tuvieron lugar en un cursado de la cátedra, siendo sus reflexiones sólo una aproximación a la comprensión de la estructura grupal.

Por ello, los invito a la lectura de los autores, para profundizar sobre el sentido y significado que atribuyen a sus experiencias en la cátedra, por lo que les pasa en cada encuentro y/o des-encuentro con el grupo y consigo mismos en el seno de las comisiones de trabajo, por cómo viven el proceso de conformación de un grupo

¹⁶ El equipo de coordinación se conforma por el coordinador y el/los observador/es generalmente no participantes cuya función consiste en recoger y registrar lo expresado verbal y corporalmente por los estudiantes en los diferentes encuentros con la finalidad de re alimentar al coordinador en un reajuste conjunto de las técnicas de animación y conducción de lo grupal.

de aprendizaje, los obstáculos que suceden en relación a la tarea y la superación de los mismos.

Creo que los estudiantes y el equipo de coordinación construimos nuestras experiencias a lo largo de un cursado. Dejamos huellas. Aprendemos a pensar y a hacer con y para el otro. Operamos. Volvemos a pensar. Nos implicamos, comprometemos con la realidad. Nos desafiamos a vivir un cambio subjetivo, personal, conjugando experiencia y aprendizaje en el seno de un grupo.

Intercambio de ideas, de gestos, de miradas, discensos, consensos, acción, resistencia, productividad. Interacción vincular, comunicación y aprendizaje desde y para la realización de una tarea son aspectos sustanciales en la concepción pichoniana sobre grupo y, por qué no, el desafío a asumir durante el cursado en la cátedra de Psicología Social.

Hasta pronto...

Bibliografía

- ADAMSON, G. (2011) *La Psicología Social y el tercer milenio*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- BAQUERO, R., PÉREZ, A., TOSCANO, A. (Comps.) (2011) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Bs. As.: Homo Sapiens.
- LARROSA, J. (2000) *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Noveduc.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1981). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (I). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- QUIROGA, A. (1995). *Enfoques y perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones Cinco.

5.2. ¿CÓMO CONSTRUIMOS EL ROL DEL EDUCADOR PARA LA SALUD? APORTES PARA UN DEBATE.

Viviana Mabel Villarroel

El presente texto es el resultado de una reflexión grupal sobre el rol del Educador para la Salud que empezamos en una ficha de cátedra y se convirtió en una propuesta en este artículo. Por aquel entonces y aún cursando como estudiantes, nos cuestionamos con una compañera, ya Educadora para la Salud, Eva Cadelago, aspectos de la formación profesional, la construcción de un rol y los contenidos curriculares. Así empezamos a preguntarnos: ¿qué hace un Educador para la Salud?

Creemos que el ámbito de intervención es la comunidad, es un profesional de salud que informa y es agente formador, ya que a través de estrategias participativas favorece y promueve hábitos de vida saludables, para ésto, moviliza hacia la integración de los sujetos, ayudándoles a pensar qué necesitan y cómo organizarse para obtener lo que puede satisfacer sus necesidades.

Un Educador para la Salud comparte con la comunidad las vivencias, conoce las necesidades de su contexto social y trabaja con grupos. Estas herramientas son significativas y muy necesarias para acompañar el proceso de construcción de salud junto a otras personas. Partimos de las necesidades concretas de ese grupo, de los sujetos que lo integran, con las características particulares que los distinguen de otros grupos o comunidades, con las estrategias y acciones que pueden instrumentar para generar un cambio, una transformación de la propia realidad.

La búsqueda de salud es realizada en conjunto, es común, es compartida y sentida, da cuenta de las posibilidades que tienen los sujetos de construir en forma más libre, una experiencia menos ordenada por los mensajes propios de una sociedad que los aliena.

No se puede trabajar solo

La participación del Educador para la Salud, con otros profesionales enriquece la intervención en el proceso salud-enfermedad de la comunidad, ya que la heterogeneidad de perspectivas que se presentan, en cuanto a la formación, experiencias y aspectos específicos de cada disciplina, aportan una mirada más crítica hacia la búsqueda de participación comunitaria.

Tenemos un enfoque de inclusión y una acción que implica la cooperación; planteamos la interacción e integración de los miembros de una comunidad en las acciones y toma de decisiones sobre la salud comunitaria, el denominado empoderamiento al que, desde la psicología social, denominamos “autoría de la palabra” concepto desarrollado por Isabel Requejo (2011)

Una de sus metas científico-políticas es gestar condiciones para la autoría de la palabra desde temprana edad, y en particular, en aquellos sectores, grupos y clases sociales más oprimidos, humillados o sub-valorados. Es decir, trabajamos no para analizar o demostrar cómo es el lenguaje de los sujetos, sino para comprender la policausalidad que lo gesta, sostiene, modifica y desarrolla. Con la meta de revalorizar y difundir los lenguajes populares, jerarquizando sus pensamientos e ideas, y contribuir a conquistar el derecho a nombrar, interpretar y transformar el mundo desde una cultura y origen social propios.(4)

La comunidad, al ser protagonista y parte de la solución de sus propias necesidades, tiene el poder de decidir qué acciones serán las más convenientes, qué caminos y estrategias seguir, cómo mejorar la salud de sus miembros y la búsqueda de satisfacer las necesidades de manera conjunta. Se propone un ECRO democrático y participativo, al respecto García (2001) señala que se puede asociar al mismo desde un modelo:

(...) con el cual se pretende buscar el cambio social con la participación real de las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje; cambio social que coincide con un cambio de actitudes personales. Desde esta perspectiva, se aprende haciendo en pequeños grupos, se reflexiona sobre el mundo interno y externo y se adquieren habilidades para la construcción de un pensamiento crítico.(19)

¿Cuál es nuestro papel en éste aspecto? ¿Cómo lo hacemos? Como Educadores para la Salud es vital proponernos escuchar, comprender y compartir los conocimientos que tienen sobre sí mismos, esa comunidad y sus miembros, y la articulación con el proceso salud-enfermedad.

Al respecto Conde, Leal y Schmunk (1998), señalan:

Es el conocimiento de las condiciones de vida cotidiana a través de la voz de sus protagonistas el que va a permitir al personal de salud entrar en contacto con otras formas de conocimiento, otros caminos para hacer las cosas. (25-26)

El principal aspecto que destacamos entonces será el ser críticos e intervenir junto con los integrantes de la comunidad; conocer al otro, sus ideas, pensamientos y sentimientos sobre un proceso tan complejo como lo es la salud de una comunidad. ¿Qué significa ser crítico?.

El ser críticos implica bucear en nuestros propios mitos, (formas de pensamiento aprendidas que distorsionan a través de ocultar aspectos de la realidad), cuestionar nuestro rol profesional dentro de la estructura social en la cual estamos inmersos y qué vínculos establecemos con esos “otros”. De alguna forma, es darnos cuenta de lo que nos pasa y lo que hacemos, para no reproducir pensamientos y acciones alienantes o someternos calladamente a un sistema sin preguntarnos el porqué de ello.

Así Bohoslavsky (1973) nos dice sobre la alienación profesional que:

Estaría determinada por incongruencias, faltas de coherencia, no concordancia, déficit de estructuración de las expectativas de rol, (...) sin que las condiciones de emergencia de tales desacuerdos sean examinadas. Las sensaciones que caracterizan la alienación provendrían de la “sensación de desarraigo propias de un falta de integración con el contexto circundante”, por lo tanto alienación se opone a integración en el contexto.(27)

Para empezar ese cuestionamiento nos preguntamos: ¿qué se espera de un Educador para la Salud?

Desde un manual instructivo elaborado por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales sobre el perfil profesional, se tiene en cuenta las incumbencias, se enumera una serie de capacidades que debemos desarrollar durante la cursada como contenido durante la formación, entre ellas:

- Abordar con enfoque científico interdisciplinario la problemática de la Educación para la Salud.
- Desarrollar en la práctica habilidades instrumentales básicas en el área de investigación social.
- Asumir una actitud crítica e investigadora de respeto y rescate de los saberes populares.
- Integrar equipos de trabajo comprometidos con su contexto.
- Actuar acorde con la ética profesional.¹⁷

17 Cuaderno elaborado por la Cátedra de Educación para la Salud.

Ésto nos permite reflexionar sobre nuestro rol y ver las contradicciones que aparecen el “decir y el hacer”, una de ellas es la idea de que al tener un título universitario nos convertimos en portadores del saber absoluto o que, al recibirnos, nuestros conocimientos son superiores a los de una comunidad. Estas ideas nos hacen creer que debemos dar respuestas nosotros mismos a los problemas sanitarios y que si los destinatarios cumplen con las recomendaciones dadas, su salud mejorará. Una visión reducida a aspectos de “causa y efecto” es contraproducente. El no bucear junto con las personas sobre los modos de encontrar soluciones a sus necesidades, o (sin darnos cuenta) actuar conforme a esta idea, tiene como resultado la subestimación de nuestro par, el otro queda relegado a un rol de mero receptor de nuestras recomendaciones, lo anula como ser con capacidades para transformar su realidad y nosotros nos convertimos en “profesionales asistencialistas”; reproducimos en la práctica lo que se supone está bien hacer y lo que no, buscando soluciones superficiales, juzgando sin tener en cuenta al sujeto y sus necesidades, cosificando a ese otro.

Hay otro camino posible, al ser parte de la misma comunidad, nos podemos comunicar y participar de la construcción mutua de una solución, una forma superadora, cooperativa, participativa y social. Para ésto es necesario revisar nuestras matrices de aprendizaje, nuestros modos de “aprender y significar nuestro mundo de experiencias”, pues partimos de la estrecha relación que vinculan los conceptos de salud/aprendizaje/adaptación activa a la realidad desde la psicología social. Para profundizar en el tema es importante consultar el capítulo sobre matrices de aprendizaje y proceso salud-enfermedad en este libro.

¿Qué Educador para la Salud quiero ser?

Es importante que el cuestionamiento que nos hacemos en la formación académica y profesional incluya una crítica, un “tomar postura” en la práctica en nuestro contexto social. Bohoslavsky (1973) nos dice:

...si el profesional ha aceptado la ecuación socialmente propuesta: ser-poseer sentirá que la actividad profesional que lo marca con una identidad (ser), depende de la posesión no tanto de conocimientos en un área determinada del saber, sino de un título (de propiedad) que se convierte en emblema de un locus alcanzado en la estructura productiva y de consumo, también en el orden de las relaciones de poder de la sociedad en que vive. (23)

Ser parte de la comunidad y a la vez tener un conocimiento específico que se aprende en el proceso de formación de la carrera, implica aprender a superar las contradicciones “ser/tener” que plantea Bohoslavsky. Para construir herramientas que promuevan acciones de salud y transformen el entorno en el que vivimos, necesitamos poder mirar y cuestionarnos lo que nos pasa día a día (crítica de la vida cotidiana) y articular estrategias para un cambio, una transformación personal y social son los principales desafíos que nos proponemos para ser realmente críticos, éticos, científicos, humildes y respetuosos del pensamiento, sentimiento y modalidad de accionar que tiene el otro ser humano.

Hablemos de Salud/ Enfermedad

Para analizarlo desde los aportes de la Psicología Social, nos acercamos al concepto de E. Pichón Rivière (1978 citado en Quiroga, 1990), quien señala que un sujeto es sano cuando puede aprehender la realidad en una perspectiva integradora, transformando esta realidad y transformándose a la vez él mismo.

Esto comprende el vincularnos con nuestro entorno, con los otros, ser críticos en nuestra vida cotidiana, asumir un compromiso social desde cualquier ámbito en nuestra intervención, teniendo presente que la Educación para la Salud no es estar al frente de los demás y decirle qué debe hacer, sino estar CON los otros, participar en el proceso de transformar la realidad.

A diferencia de una matriz de aprendizaje jerárquica, autoritaria e individualista, nuestra propuesta radica en reflexionar sobre el rol del Educador para la Salud y nuestro compromiso hacia la comunidad; al respecto Villarroel y Cadelago (2009) reflexionan: “ser Educador para la Salud es participar en un proceso de cambio personal y social”, abordar la realidad desde diferentes perspectivas sin juzgar. Y es en ese intercambio de ideas, sentimientos, modos de hacer, de aprender y de comunicar que construimos colectivamente con los otros que generamos un cambio a partir de la experiencia y nos transformamos. ¿Quiénes se transforman?. Para ello vamos a contextualizar la práctica.

Un ejemplo de intervención en salud.

Desde la participación al encuentro con los otros.

Eva y la movida comunitaria

Para tratar de ejemplificar la idea de participación comunitaria y la importancia del rol del educador para la salud como miembro de una comunidad y como facilitador de espacios de encuentro con los sujetos, tomamos la experiencia relatada en la voz de una de sus protagonistas acerca del desarrollo de la colonia de verano en el Movimiento Tupaj Katari. Dicha colonia se desarrolló durante el mes de enero del 2010, estuvo destinada a niños/as de 5 a 15 años y tenía muchas particularidades que llamaban la atención, entre ellas, que siendo por y para la comunidad de zonas cercanas (B° El Chingo, B° Campo Verde y Chijra) no se le impedía participar a ningún niño/a que quisiera venir aunque no perteneciera a los barrios citados. Fue ideada desde la colaboración de los miembros del movimiento, se empleó la modalidad de talleres realizando actividades recreativas, deportivas, de expresión corporal, de lectura, pintura y dibujo, hubo distribución de roles y funciones según el compromiso que podía asumir cada uno de sus miembros con respecto a las tareas y responsabilidades.

En este sentido y con muy buena aceptación en la comunidad barrial, se formaron grupos de trabajo para llevar adelante la pro-

puesta con el objetivo de valorizar la cooperación, la solidaridad y la participación. Siendo 200 personas (niños, adolescentes y adultos) movilizadas por la iniciativa y la necesidad de una colonia de vacaciones diferente para sus niños/as, desarrollaron durante casi un mes las diferentes actividades. El espacio de encuentro fueron los galpones de la asociación y la jornada se extendió desde las 8 hasta las 18 hs. aproximadamente.

Al interior, la organización fue intensa y la asignación de roles cambió la participación y el protagonismo de los jóvenes dentro de los grupos de trabajo, ya que cumplieron un rol coordinador, colaborando y guiando las actividades. Hay que recalcar que muchos de estos jóvenes se encontraban sin tarea y con muchos problemas en su vida cotidiana.

Hubo compromiso con el grupo asignado de niños/as, se transformaron en un “par colaborativo” para las actividades propuestas; al ser una coordinación en pareja o en grupo, la tarea resulto compartida con todos los miembros. La responsabilidad asumida por los jóvenes-adolescentes significó un gran cambio de actitudes, como comentó Eva: “Ya no podían quedarse a tomar o amañecerse, ya que al día siguiente el grupo los esperaba y en especial los chicos...”.

¿Qué aportes puede hacer un Educador para la Salud en esta iniciativa social? Con las expresiones de Eva y el relato de la experiencia, cobra nuevamente fuerza la convicción de la participación comunitaria como el ámbito de intervención y riqueza en la construcción de un Educador comprometido con su entorno, con su realidad y la necesidad concreta que se presenta; las herramientas y los aportes surgen a partir de “escucharse y escucharnos en el grupo”, en la comunidad donde estamos inmersos. Las propuestas dejan de ser directivas, de una sola persona que los demás deben cumplir y acatar, se transforman en una forma cooperativa y grupal de resolver una necesidad, tomando en cuenta las opiniones de los miembros de la comunidad.

La experiencia fue importante en la comunidad, sirvió para darse cuenta de que podían organizarse, la necesidad se presen-

tó en un tiempo y espacio concreto, la iniciativa de resolverla fue grupal, colectiva, los miembros experimentaron, organizaron, planificaron, diseñando estrategias y actividades. La educadora para la salud como parte de su comunidad transformó su mirada hacia lo social, integrándose a los grupos de trabajo y siendo parte del vehículo para satisfacer necesidades comunitarias aportando con opiniones, coordinando las reuniones y asambleas (no ella exclusivamente). Allí, al final de cada jornada, se realizaba una evaluación de lo realizado y se programaba el cronograma para el siguiente día.

La participación comunitaria no es tarea fácil, la complejidad y el desafío que implica nos interpela, nos cuestiona sobre nuestro compromiso, sobre nuestro convencimiento de que es necesario modificar las propias prácticas, tan arraigadas desde la formación académica.

Mientras cursamos y nos aventuramos en nuestra formación, iniciamos un camino de descubrimientos y podemos dar respuesta a los propios interrogantes, diferentes a estos quizás, heterogéneos y diversos. La iniciativa está lanzada hacia el aprendizaje, el compromiso es hoy y para toda la vida. Un crecimiento profesional permanente se enriquece en la construcción con los otros. ¿Quiénes están dispuestos a ser protagonistas en la construcción del propio rol profesional? Esto es solo un intento de reflexión sobre la propia práctica que como estudiantes deberán empezar a vivenciar y a transformar por sí mismos. Están invitados a ese encuentro.

Bibliografía

BOHOSLAVSKY, R. (1973). "Vocación y alienación profesional". en BOHOSLAVSK, R., CHEVALIER, R., DUBCOVSKY, S., GRIMSONN, W., KESSELMAN, H., O'DONNELL, P., DE PRAVAZ, S. et al: *Psicología Argentina Hoy*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Búsqueda, 15-51.

- CONDE, S., LEAL, M., SCHMUNK, S. (2004) *Salud Comunitaria. Diagnóstico-Estrategia-Participación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio.
- GARCIA, D. (2001) *El Grupo. Métodos y Técnicas Participativas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Espacio. (2° ed).
- QUIROGA, A. (1990) *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Cinco.
- REQUEJO, I (2011). *Lingüística social y educación emancipadora: abordajes interdisciplinarios*. San Miguel de Tucumán: Argentina: CERPACU (UNT) en www.espiraldialectica.com
- VILLARROEL, V., CADELAGO, E. (2009) “*Construcción del rol del Educador para la Salud a partir de los aportes de la Psicología Social*”. Ficha de Cátedra Psicología Social. Carrera Educación para la Salud. Facultad de Humanidades y Cs. Sociales. UNJu. San Salvador de Jujuy, Argentina.

SOBRE LAS AUTORAS

- ❖ **Mirtha Andrea Alarcón** (mirthaalarcon@hotmail.com) es Psicóloga recibida en la UNC, Ayudante de Primera Concursada en la cátedra de Psicología Social de la Carrera de Licenciatura en Comunicación Social. Psicóloga del “Servicio de Orientación al Adolescente”. Presidente de la Asociación Civil “Apostando a la Vida” (AVAC). P. J. N° 3038-G 05. Jujuy. Cursó la Maestría en Psicología Social. Orientación en Grupos e Instituciones, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Realizó varias publicaciones con trabajos especialmente vinculados a la comunidad. Editora y Compiladora de la Revista *Kawsay* de Asociación Civil “Apostando a la Vida”. Coautora de Libro: *Experiencias Clínicas en lo Social*, Asociación Civil “Apostando a la Vida” y Coautora de Libro *En-Red-Ando Salud*, recopilación de una Experiencia Comunitaria en Barrio La Esperanza.

- ❖ **Fernanda Cieza** (fernanda.cieza@gmail.com) es Licenciada en Psicología recibida en la Universidad Nacional de La Plata. Cursó la Maestría en Teoría y Metodología en Ciencias Sociales de la UNJu. Profesora adjunta ordinaria de la cátedra de Psicología Social de la carrera Licenciatura en Educación para la Salud de la FHyCs (UNJu) y del Seminario optativo “Teoría y técnica de grupo” destinado a estudiantes de la FHyCS. Docente del Profesorado en Psicología de nivel medio. Ha realizado actividades de intervención comunitaria con temas como alcoholismo, violencia y género. Ha participado en numerosos eventos científicos, y realizado publicaciones en revistas especializadas, capítulos de libros y un libro. Es directora del proyecto de investigación “Sufrimiento y creatividad en instituciones educativas de nivel medio” aprobado por la SECTER.

- ❖ **Silvana Rosa Cruz:** (csilvana75@yahoo.com.ar) es Educadora para la Salud. Adscripta en la Cátedra de Psicología Social en la Carrera de Educación para la Salud. Referente de Educación para la Salud de la educación de jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Ha participado en numerosos congresos a nivel regional y nacional.

- ❖ **Cecilia Cuva** (cecicuva@hotmail.com) es Licenciada en Psicología Facultad de Psicología UNC. Cursó la Maestría en Psicología Social (orientación en grupos e instituciones), Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán. Perito Psicóloga del Departamento Médico del Poder Judicial Provincial. Jefa de Trabajos Prácticos en la Cátedra de Psicología Social de la Carrera Licenciatura en Educación para la Salud. Capacitadora en servicio para el fortalecimiento del trabajo en equipo, asesora Psicológica del Proyecto General de Tutorías de la Universidad Nacional de Jujuy.

- ❖ **Ana Laura Echenique** (anita_echenique@hotmail.com) es Educadora para la Salud recibida en la FHyCS (UNJu). Actualmente es Auxiliar de Primera de la cátedra de Psicología Social de la carrera de Educación para la Salud. Ha realizado actividades de ambientación a la vida universitaria. Participó de la elaboración y ejecución de proyectos comunitarios del FOPAR-PNUD. Ha realizado una publicación sobre un proyecto de sexualidad. Ha participado y organizado numerosos eventos científicos. Como parte de un equipo ganó dos premios referidos a salud y ha realizado varias actividades de extensión vinculadas a la sexualidad. Trabaja actualmente en el Programa de Prevención de Cáncer cervicouterino.

- ❖ **Claudia María del Valle Echenique** (echeniqueclaudia@hotmail.com) es Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

de la UNJu. Obtuvo una mención especial al mérito por mejor promedio sin aplazos obtenido en la Carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación año 2012. Fue responsable Técnica del Departamento de Coordinación de Programas Nacionales y Provinciales de la Secretaría de Niñez, Adolescencia y Familia de la Provincia de Jujuy. Ministerio de Desarrollo Social de la Provincia de Jujuy. Argentina. Ayudante de Segunda Rentada en la cátedra Psicología Social del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FHyCs y Ciclo de Licenciatura en Trabajo Social. Participó como observadora de grupo operativo y coordinado de taller en la cátedra Psicología Social de la carrera Licenciatura en Educación para la Salud en el año 2011. Participa en tareas de investigación como integrante de proyectos de SECTER. Fue miembro del equipo de evaluación del “Programa Conectar Igualdad (PCI)” en las provincias de Jujuy, Salta y Tucumán.

- ❖ **Analía Soledad Garzón** (solegarzon@hotmail.com) egresó como Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu). Realizó la Maestría en Psicología Social (Orientación en grupos e instituciones) en la Facultad de Psicología (UNT) y el Doctorado en Ciencias Humanas (Orientación en educación) en la Facultad de Humanidades (UNCa). Actualmente se desempeña como Ayudante Primera Ordinaria de la cátedra de Psicología Social en la carrera de Lic. en Educación para la Salud, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu) y como Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas (CONICET). Es Directora alterna de la Unidad de Investigación en Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu). Es integrante de proyectos de investigación vinculados con temáticas como grupo e identidad. Ha participado y organizado numerosos eventos científicos. Además, fue compiladora del libro *“Procesos educativos en Contextos Múltiples”*

- ❖ **Vanesa Claudia Jiménez** (jvanesa_claudia@hotmail.com) Es Profesora en Ciencias de la Educación (UNJU) y Profesora de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales (ISFD Nro 7-Jujuy). Realizó la Maestría en Ciencias Sociales con mención en Educación en FLACSO-Argentina, y la Especialización superior en Educación y TIC. Cuenta con numerosas actividades de perfeccionamiento y posgrado. Participó en diversos eventos científicos y tiene publicaciones referidas al tema violencia. Integró equipos de investigación en la FHYCS-UNJU. Recibió dos becas otorgadas por la UNJU y PROFOR. Cuenta con experiencia docente en los distintos niveles educativos. Se desempeñó como Auxiliar de Segunda en la Cátedra Psicología Social para la carrera del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.

- ❖ **Elsa Mercedes Mamaní** (emamani1@yahoo.com.ar) es Profesora en Ciencias de la Educación recibida en la FHyCS (UNJu). Cursó el doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UNT) y la Maestría en Psicología Social (orientación en grupos e instituciones) de la Facultad de Psicología (UNT). Es Profesora Adjunta Ordinaria de la cátedra de Psicología Social de la carrera de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la FHyCs (UNJu). Docente en la formación de Profesores para EGB 1 y 2. Ha publicado numerosos artículos, coautora de *Diálogos con la escuela para construir esperanza* y *Trabajadores sin trabajo*. Ha participado de numerosos eventos científicos. Es directora del proyecto de investigación “Sufrimiento y creatividad en instituciones de nivel superior” aprobado por la SECTER.

- ❖ **Patricia Mónica Mendoza** (naturaleza_yala@hotmail.com) es Licenciada en Psicología. Profesora Adjunta de la Cátedra de Psicología Social de la Carrera de Comunicación Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Docente en la

Formación de Profesores para el tercer ciclo de la EGB y la Educación Polimodal en las Carreras de Psicología y Ciencias Políticas. Finalizó de cursar la Maestría de Psicología Social en la Universidad Nacional de Tucumán y la Maestría en Teoría y Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de Jujuy. Ha coordinado actividades relacionadas con la ambientación de los estudiantes ingresantes en instituciones de nivel superior y en las carreras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Ha publicado numerosos trabajos y participado como expositora en eventos científicos a nivel regional, nacional e internacional vinculados con su especialidad.

- ❖ **Teresa Candelaria Nieves** (nievescandela@hotmail.com) es Profesora de Ciencias de la Educación. Docente Adscripta de la Catedra de Psicología Social en la Carrera de Educación para la Salud. Finalizó de cursar la Maestría en Pedagogía Crítica y Problemática Socioeducativa de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Asesora técnica pedagógica de la educación de jóvenes y adultos del Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy. Ha participado en numerosos congresos a nivel regional y nacional.

- ❖ **Natalia Fátima Ríos** (nataliarios04@yahoo.com.ar) es Licenciada en Trabajo Social egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Tesista del Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires. Magister en Psicología Social (Orientación en grupos e instituciones), Universidad Nacional de Tucumán. Becaria de posgrado de la FLACSO- Argentina. Integrante de proyectos de investigación vinculados a la violencia y a la desocupación Jefe de Trabajos Prácticos de la cátedra de Psicología Social en la Carrera Comunicación Social. Ha realizado numerosas publicaciones en diversos eventos científicos, y participó del libro *Trabajadores sin trabajo* de la Editorial de la UNJu (Ediunju) y en la *Revista Cuadernos* de la

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJU.

- ❖ **Rosana Verónica Rivas** (vero291281@gmail.com) es estudiante avanzada de la Carrera de Educación para la Salud. Adscripta en la Cátedra de Psicología Social en la carrera de Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJU. Ha participado en numerosos congresos.

- ❖ **Zaida Nadia Rocabado** (zrocbado@gmail.com) es Lic. en Comunicación Social, recibida en la F.H.yC.S. (UNJU). Fue pasante de la Cátedra de Psicología Social realizando tareas de observación y coordinación de talleres. Integrante del Proyecto de Investigación: “Violencia simbólica en la comunicación, conflictos identitarios e interrupción de estudios universitarios”, de la Unidad de Investigación: Ciencia, cultura y procesos sociales en Latinoamérica. Actualmente es Ayudante de Primera de la cátedra de Psicología Social para las carreras de Comunicación Social y Antropología de la F.H.yC.S.

- ❖ **Viviana Mabel Villarroel** (villarroelvivi@gmail.com) es Profesora de Educación Física recibida en el IFD N° 4 “Raúl Scalabrini Ortiz” (2009) y Educadora Sanitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJU (2010). Fue pasante, observadora y adscripta a los proyectos de investigación de la misma. Actualmente Ayudante de Primera de la cátedra Psicología Social en la Carrera de Licenciatura en Educación para la Salud. Participó en eventos científicos y es integrante del proyecto de investigación “Sufrimiento y creatividad en instituciones educativas de nivel medio”.

COMITÉ EDITORIAL DE EDIUNJU

Presidente del Comité

Dr. César Arrueta

Secretario de Asuntos Académicos

Dirección Ejecutiva

Dr. Claudio Avilés Rodilla

Coordinador de EDIUNJU

Representantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Dr. Marcelo Brunet

Dra. Patricia Calvello

Representantes de la Facultad de Ciencias Agrarias

Ing. Agr. Valeria Hamity

Ing. Agr. Silvia Abarza

Representantes de la Facultad de Ciencias Económicas

CPN María Inés Combina

Dr. Carlos Garcés

Representantes de la Facultad de Ingeniería

Ing. María Esther Alfaro

Ing. Margarita Ivanovich

Representante de la Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales

Dra. Graciela Bovi Mitre

Representante de la Secretaría de Extensión

Dra. Elena Belli

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY

Rector

Lic. Rodolfo Alejandro Tecchi

Vice-Rector

Lic. Jorge Eugenio Griot

Secretario General

E.S. Edgardo Aramayo

Secretaría de Asuntos Académicos

Dr. Julio César Arrueta

Secretaría Legal y Técnica

Dr. César Guillermo Farfán

Secretaría de Administración

CPN Fernanda Colque

Secretaría de Ciencia y Técnica y Estudios Regionales

Dra. María G. Bovi Mitre

Secretaría de Extensión Universitaria

Dra. Elena Ester Belli

Secretaría de Bienestar Universitario

Sr. Diego Esteban Gutiérrez

Coordinador de Ediunju

Dr. Claudio Avilés Rodilla



Psicología Social. Una herramienta para pensar , sentir y actuar, de Fernanda Cieza (ed.), se terminó de imprimir en la segunda quincena del mes de agosto de 2015, en los Talleres Gráficos de la Imprenta de la UNJu.

Jujuy - Argentina.

Tirada: 500 ejemplares.

Es la primera vez que esta cátedra realiza una publicación con el objetivo de organizar los conceptos para facilitarles el encuentro con algo bastante escaso en nuestras aulas, un libro. Hoy la economía nos somete a los papeles discolos, separados, a veces anónimos que son las fotocopias. Los autores tirados por ahí dejan de ser personas reales, que vivieron o viven, y pasan a ser “la fotocopia dice”. Por tanto, es importante esta oportunidad que nos da Ediunju, nuestra editorial, la editorial de nuestra Universidad, de nuestra provincia. Es una oportunidad de crear y sentir orgullo por lo producido. En esta publicación está el esfuerzo de muchos docentes de nuestra cátedra, la cátedra de Psicología Social, porque compartimos un marco de pensamiento y de perspectiva que nos permite unificar en esta producción a las diferentes cátedras que trabajan en las diferentes carreras: Ciencias de la Educación, Comunicación Social y Educación para la Salud. Es una forma de unir lo fragmentado.

ISBN 978-950-721-505-6

