

Reflexiones desde la Psicología Social
Herramientas para transformar la realidad

Reflexiones desde la Psicología Social

Herramientas para transformar la realidad

Patricia Mónica Mendoza y Natalia Fátima Ríos
(Dirs.)

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.

Reflexiones desde la psicología social : herramientas para transformar la realidad / Patricia Mónica Mendoza ... [et al.] ; dirigido por Patricia Mónica Mendoza ; Natalia Fátima Ríos. - 2a ed. ampliada. - San Salvador de Jujuy : Editorial de la Universidad Nacional de Jujuy - EDIUNJU, 2015. 297 p. ; 24 x 18 cm. - (Libros de cátedra)

ISBN 978-950-721-502-5

I. Psicología Social. I. Mendoza, Patricia Mónica II. Mendoza, Patricia Mónica, dir. III. Ríos, Natalia Fátima, dir.

CDD 302



Diseño de Tapa e Interior: Edgardo Gutiérrez
Corrección: Silvina Campo

© 2015 Patricia Mónica Mendoza y Natalia Fátima Ríos (dirs.)
© 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



José María Galli en el Consejo Académico

Dedicamos esta publicación a nuestro querido compañero y maestro José María Galli, por sembrar semillas para transformar la realidad.

Este libro surgió como una manera de mantener presentes algunos aspectos fundamentales de su labor docente; fue escrito en un momento especial para todo el equipo, marcado por el proceso de duelo elaborativo. El Profesor Galli, el “Tito” como lo llamábamos, nos dejó inesperadamente el 24 de junio de 2013. Hay diversas maneras de responder a un duelo, la melancolía es una de ellas, pero hay otras formas del “duelo como acto”, llamado “el aspecto fecundo del duelo”, como éste que es el de escribir, para dar continuidad a sus ideas. Nos enfrentamos ante una ardua tarea del duelo, porque sería una manera de establecer otro tipo de comunicación en pos de mantener el sostén con los lazos vividos con Tito, y poder así honrar su memoria, aun con muestras de dolor pero acompañadas con actos de coraje: publicar el libro.

Este trabajo pretende ser un modesto homenaje a su persona.

Equipo de cátedra de Psicología Social

AGRADECIMIENTOS

A los estudiantes que cursaron la asignatura desde la fundación de la cátedra, por habernos orientado a repensar nuestra práctica profesional. El libro es un aporte para que puedan aproximarse de manera más fluida a los contenidos y herramientas de la Psicología Social.

A Josefina Racedo, fundadora junto a José María Galli, de la cátedra de Psicología Social, cuyo inicio se remonta al año 1986, dictándose a las carreras Ciencias de la Educación y Antropología. En ese entonces, Galli era JTP de la cátedra Psicología Educacional, y actuó como nexo para que Josefina Racedo de la UNT, destacada intelectual de la Psicología Social y del NOA, concurriera a nuestra provincia con el propósito de fundarla. Juntos la proyectaron y crearon.

A nuestras compañeras de las cátedras de Psicología Social de Educación para la Salud y Ciencias de la Educación, por la trayectoria compartida, y por la construcción colectiva. A partir del año 2005, reorientamos los contenidos de la asignatura, organizándonos en tres equipos a cargo de diferentes profesores: José María Galli en Comunicación Social y Antropología; Elsa Mamani en Ciencias de la Educación y Trabajo Social; y María Fernanda Cieza en Educación para la Salud, quien en 2013 tuvo la iniciativa de realizar una publicación que antecede a la presente, cuyo título es *Psicología Social. Una herramienta para pensar, sentir y actuar*.

A Clemencia Postigo de Caffè, por acompañarnos y asumir la dirección del proyecto “Violencia simbólica en la comunicación, conflictos identitarios e interrupción de los estudios universitarios”, que dirigiera el Profesor Galli. Muchos de los artículos de este libro están inspirados en las indagaciones realizadas en ese marco.

A la Agrupación Docente Resistencia Universitaria, por generar espacios de acompañamiento y sostén ante la partida de José María, siendo uno de los ámbitos en el que él desplegó acciones en pos de la lucha política para la transformación.

A los compañeros Beatriz Bruce y Eduardo Giriboni, por ser referentes intelectuales y afectivos de un trayecto de la vida de José María.

Autores:

Juan Pablo Alba – Mirtha Andrea Alarcón – Erica Daniela Cari – María Fernanda Cieza – Silvana Rosa Cruz – Analía Soledad Garzón – Melisa Angélica Mejías – Patricia Mónica Mendoza – Candelaria Teresa Nieves – Natalia Fátima Ríos – Rosana Verónica Rivas – Zaida Nadia Rocabado – Pedro Marcelo Sato – Lorena Vanesa Tejerina – Viviana Mabel Villarroel – Rodrigo Matías Zapana.

PRÓLOGO

El libro *Reflexiones desde la Psicología Social: Herramientas para transformar la realidad* refleja la siembra de las semillas que José María Galli dejó entre sus compañeros de grupo, docentes y alumnos, en la cátedra de Psicología Social. El texto da cuenta de un conjunto de reflexiones que aportan a la producción de conocimientos que, yo, me atrevo a incluir en conocimiento situado. Conocimiento situado, en tanto los artículos del texto remiten a un objeto de estudio, para el caso el de la Psicología Social, marcando siempre y poniendo en evidencia el lugar desde el que se parte, en tanto implica y entrelaza la subjetividad con el contexto sociocultural.

El texto trasunta el compromiso político de quienes escriben a través de la perspectiva o punto de vista, que no es neutro, sino explícito. El libro trata, en todo momento, de evidenciar que *es posible conocer si se tiene en cuenta al otro en su realidad cotidiana y respetando su identidad*.

En el texto, uno de los párrafos sostiene “el conocimiento se construye colectivamente (...) una clase se enriquece con la participación de estudiantes y docentes” (Galli, José María, Cap. 1). Aquí, José María expresa claramente el lugar del saber del otro como necesario en y para la construcción del conocimiento. Así, él, supo comprender el carácter contextualizado del aprender que no se reduce a nociones convencionales de aprendizaje *in situ* o aprendizaje activo, sino a la participación de quien aprende en una comunidad de práctica; esto es, en un contexto cultural, social, de relaciones, del cual se obtienen saberes necesarios para transformarse a sí mismo y transformar la realidad .

En el otro artículo, de este mismo autor, referido al *objeto de estudio de la Psicología Social*, podemos advertir la perspectiva de conocimiento situado cuando expresa que la Psicología Social estudia las relaciones entre el orden social e histórico y la subjetividad.

En cada uno de los capítulos y artículos del libro se apunta a reflexionar y proponer desde una perspectiva Pichoniana, el *aprendizaje como*

construcción colectiva y dialéctica, en el que los estudiantes a través del grupo ponen en juego *su esquema conceptual referencial y operatorio* dando lugar tanto a la producción de conocimientos contextualizados, como a prácticas educativas auténticas.

En cada uno de los artículos subsiguientes del Capítulo 1 “La Psicología Social y su objeto de estudio”, se destacan intereses particulares relacionados con las diferentes temáticas estudiadas. Así, Villarroel, Mejías y Garzón analizan la *vida universitaria a través de las vivencias de los estudiantes* y ponen de relieve cómo se trabajan los aspectos de la subjetividad del alumno que asiste a la cátedra de Psicología Social. Conceptualizan y explican los estilos de adaptación de los sujetos, los sentimientos que se originan en función de la frustración y/o gratificación y sugieren actividades relacionadas con las propias experiencias de los estudiantes desde dibujos y viñetas.

En el Capítulo 2, “Crítica de la Vida Cotidiana”, los artículos de Natalia Ríos expresan el interés de la autora por destacar en el marco de la Psicología Social de Pichon-Rivière, *las características del orden social e histórico en la argentina y particularmente en Jujuy y su incidencia en la construcción de la subjetividad*. Apelando al análisis de hechos de la vida cotidiana, jujeña, desentraña el concepto de clases sociales. En las actividades que propone se devela el compromiso para que el estudiante parta de su realidad inmediata, familiar, barrial, contextual local y regional. El texto de Juan Pablo de Alba pone en tensión las formas de ocultamiento y desigualdad social a partir de un análisis de la estructura social de Jujuy, de las representaciones de la realidad y de sus aspectos míticos. Propone la posibilidad de desmontar, a través de la perspectiva Pichoniana, los diversos mecanismos de ocultación de la realidad social.

En el Capítulo 3 denominado “Identidad y Matrices de Aprendizaje” se destacan los artículos de José María Galli, uno de ellos referido a *La identidad como emergente histórico social* en el que se entrelazan los conceptos de subjetividad e identidad; otro, referido a *La enseñanza de la historia y la identidad de los jóvenes* en el que se consideran los aspectos

identitarios de los jóvenes de sectores populares jujeños. Aquí se retoman categorías construidas a partir de otras investigaciones realizadas por la cátedra sobre identidad. Apela en sus reflexiones a referentes teóricos de la Psicología Social Regional y Nacional. Destaca, entre otros, los aportes que Josefina Racedo y Ana Quiroga hacen sobre el concepto de identidad, con la finalidad de dialogar y tensarlo llegando así, a definir su propia posición.

En este mismo capítulo se presentan escritos de Rocabado y Alarcón. La primera, analiza y explica el concepto de *identidad desde la psicología social y los aportes de la comunicación social*; aquí se marcan las relaciones de intersubjetividad e intrasubjetividad, de continuidad y cambio junto a los efectos que la comunicación tiene al “momento de pensar la construcción de la identidad y las representaciones de nosotros y los otros”. La segunda destaca que la finalidad de su escrito, acerca de los *procesos de construcción de la identidad lingüística*, tiene la intención de que los estudiantes puedan descubrir y descubrirse a través de la lingüística social, de las causas políticas, culturales e ideológicas que subyacen a la dominación de un determinado mercado lingüístico como es el de la lengua española.

Asimismo en este mismo capítulo, el artículo de Mendoza, Cruz, Nieves y Rivas ponen en un primer plano la relación *familia y universidad en la configuración de las matrices de aprendizaje*. Aquí las autoras proponen un viaje a través de la psicología social con la finalidad de “reflexionar, revisar y analizar modelos internos de aprendizaje con los que aprendieron a aprender hasta el momento del ingreso a los estudios universitarios”; exhortando a un recorrido conceptual teórico, se trabaja la importancia del concepto de matriz en la trayectoria de los sujetos y cómo éste puede obstaculizar o favorecer la continuidad de los estudios en el ámbito universitario.

En el Capítulo 4, los escritos develan los estilos de trabajo sobre el tema de violencia simbólica, en la cátedra de Psicología Social, desde diferentes perspectivas. En el primer texto, Alarcón se dedica a analizar el tema del *Lenguaje Académico y el Habitus lingüístico* entrelazando aspectos del aprendizaje, desde una perspectiva pichoniana, con otros de su propia ex-

perencia, tomando como herramienta o instrumento para su análisis el enfoque de Pierre Bourdieu sobre conceptos como habitus lingüístico, mercado lingüístico, violencia simbólica y lenguaje. Propone al final actividades que le permiten al alumno evocar hechos, de violencia simbólica escolar, que lo impactaron cognitivamente y afectivamente. Cari se refiere a la *Violencia mediática y de Género en la prensa digital*. Este artículo desarrolla conceptos referidos a violencia mediática y violencia simbólica, con la finalidad de des-ocultar cómo una opera a través de la otra. Estudia la posición de la mujer en los medios de comunicación, para visibilizar la construcción de estereotipos femeninos y masculinos. Articula su propuesta desde una perspectiva bourdesiana y apela a escritos de los medios de comunicación digital. Propone, al grupo clase, un trabajo de investigación y análisis de diferentes medios de comunicación para desde allí articular las categorías trabajadas en la reflexión. El artículo de Rodrigo Zapana, *Familia, Dominación Social y Violencia Simbólica* se propone rastrear la violencia en el ámbito familiar poniendo el acento en la división del trabajo, los estándares y modelos sociales. Marca y propone un análisis crítico a la impronta que dejó la representación social de una sociedad patriarcal y de una familia patriarcal. Recurre, como actividad de grupo, al análisis de experiencias reales de una película, en las que se manifiesta la violencia simbólica, observando las escenas desde la perspectiva de Bourdieu.

El Capítulo 5 reúne consideraciones y reflexiones sobre *Aproximaciones entre Psicología Social y Comunicación Social*. Los artículos dan cuenta de cómo se interpretan las interrelaciones entre uno y otro objeto de conocimiento. El escrito de Alba, *Articulaciones entre Comunicación y Psicología Social*, tiene como propósito destacar cómo se entrama la socialidad de la comunicación con la psicología social. Apela a autores como Torrico Villanueva, Pichon-Rivière y Galli, que le permiten analizar y encontrar en la relación dialéctica puntos de inflexión y articulación entre los dos objetos de estudio, realizando una lectura crítica de las proposiciones de diferentes autores. Se plantea como desafío pensar la interdisciplina-

riedad entre Comunicación y Psicología Social, a través de perspectivas políticas e ideológicas y de una genuina participación; junto a ello propone la lectura crítica de la realidad cotidiana. Diseña como actividad re-pensar el tema para encontrar los aportes, entre otros, a la construcción del rol profesional.

Los Aportes a la comunicación desde la Psicología Social es el texto elaborado por Mendoza y Tejerina. Aquí, las autoras realizan reflexiones que tienen como propósito ver cómo juegan los procesos comunicacionales en el ámbito individual, grupal e institucional. Trabajan conceptos como el de la mutua representación interna, el rol del tercero y del grupo familiar para dar cuenta de lo comunicacional. Plantean la comunicación, en el ámbito comunitario, des-ocultando la relación entre procesos de salud-enfermedad, opinión pública y poder. El artículo de Fernanda Cieza sobre *Nuevas formas de la Violencia, Nuevos Modelos de identidad*, reflexiona acerca de la violencia como un emergente social y como proceso subyacente, que se manifiesta en hechos. Analiza diferentes formas de violencia que van desde los mecanismos de poder del Estado, hasta los medios de comunicación y, particularmente, el papel de la televisión. Pone en tensión la violencia en los discursos y las prácticas, y analiza, entre otros, modelos de identificación de ser violento a través de videos clips y videos juegos. Enfatiza los aspectos contradictorios de la realidad, en relación a las ideas y de las prácticas en la vida cotidiana. Sugiere actividades en pequeños grupos, para identificar y comentar situaciones de violencia desde diferentes posiciones y aspectos vinculares. Destaca cómo estos impactan en la identidad. Pedro Sato tematiza *Los videos juegos como instrumentos promotores de modelos hegemónicos en la vida cotidiana*, historiza críticamente la irrupción de los mismos en la cotidianeidad de la vida familiar, evidencia los aspectos de mercado y consumo que envuelven el mundo cibernético. Analiza la estructura argumental de videos juegos para considerar la influencia de la tecnología de la información y la comunicación en la constitución de la subjetividad.

En las *Recomendaciones finales*, Mendoza, Nieves, Cruz y Rivas estudian las condiciones que hacen al Examen Final y la cotidianeidad de los estudios universitarios, destacando los aspectos organizativos y de planificación del mismo.

Clemencia Esther Postigo de Caffè

PRÓLOGO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE¹

José María Galli

Quisiera puntualizar algunas nociones básicas sobre cómo concebimos el aprendizaje en la cátedra de Psicología Social. Durante el desarrollo del programa profundizaremos en el estudio del funcionamiento de los grupos, analizando ciertos fenómenos a los que llamamos “miedo al ataque” o “ansiedades persecutorias” (Pichon-Rivière, 1985). En un contexto de enseñanza formal o institucional es muy frecuente que se tema interrumpir una clase para preguntar, pedir aclaración, manifestar desacuerdo con lo que se está diciendo, por temor al ridículo, al rechazo o a la condena del profesor o de los compañeros. Esto aumenta cuando más grande es el grupo.

En un intento de atenuar o disminuir esos bloqueos que impiden el intercambio fluido y ágil en una clase -y las suele volver muy aburridas-, entiendo que puede ser útil adelantar algunas nociones básicas sobre el proceso de aprendizaje en grupo. Para quienes van a dedicarse a *educar*, creemos que no estará de más, tener algún adelanto de esta visión de cómo *se aprende*, porque -precisamente- eso guía el cómo se enseña.

1) *El error es parte inseparable de todo proceso de conocimiento.* Es absolutamente imposible no equivocarse mientras se va aprendiendo. Esto sucede en todos los niveles del aprendizaje: desde el bebé cuando está comenzando a comer, caminar o hablar, hasta los científicos que pasan años realizando experimentos hasta dar con una determinada solución, sea la fórmula química de una vacuna o el combustible de una nave espacial. Por eso, se dice que un rasgo clave del método científico es el ensayo y error. Todos se equivocan.

Los seres humanos, para avanzar en el proceso del conocer no ignoran o esconden el error; según el nivel, lo toman en cuenta o lo analizan minuciosamente para poder corregirlo. Lo mismo ocurre con quienes

¹ Este escrito corresponde a la clase dictada por el Prof. J. M. Galli, el 21 de marzo de 2013.

están aprendiendo a manejar un vehículo o a hablar un idioma extranjero. También los docentes, revisando permanentemente la didáctica o las modalidades de enseñanza. El temor a equivocarse, si se vuelve paralizante es uno de los grandes obstáculos para avanzar en el conocimiento.

2) *La con-fusión es parte inseparable de todo proceso de conocimiento.* Fusión es la mezcla de dos elementos distintos en un tercero diferente a ambos; cuando mezclamos cerveza con gaseosa la bebida resultante tiene un gusto diferente a las otras. Sobre todo cuando se está empezando a tomar contacto con ideas abstractas y complejas o con nombres de autores desconocidos, es frecuente que se haga difícil diferenciarlos; por ejemplo cuando decimos “tengo un lío en la cabeza”. Aquí la diferenciación o “discriminación”, señala un proceso de pensamiento elevado que sirve para entender qué hay de común y diferente entre los conceptos. La con-fusión en algún momento es inevitable pero, al igual que el error, sirve porque obliga a realizar operaciones de discriminación.

3) *La duda es parte inseparable de todo proceso de conocimiento.* Solo una enseñanza dogmática, basada en la fe de la palabra revestida de autoridad, entiende a la duda como un obstáculo para conocer. Más bien es al revés: si por ejemplo ustedes aceptan sin dudar las principales afirmaciones de la teoría que desarrollamos en esta cátedra, es señal de que no están entendiendo que la nuestra como toda teoría, ha surgido en la historia contra o en oposición a otras teorías. Hay cosas que decimos que ya no tienen discusión -teoría de la evolución, ser humano como ser social, etc.-, pero la mayoría de las cosas que afirmamos acá son minoría en relación a las teorías dominantes en esta sociedad.

Por otra parte, la duda es el punto de partida de nuevos conocimientos. La formación como investigador científico exige *formular preguntas*.

En ese nivel, uno de los postulados básicos es que es más importante formular una buena pregunta que encontrar rápido una respuesta. Pero el trabajo profesional, también exige investigar la realidad que, muchas veces, va a contradecir esa teoría y a obligar a ajustes, correcciones e, incluso, la reformulación total de una determinada teoría.

4) *Cada sujeto es emergente del todo o al menos de una parte de ese todo.* Esto quiere decir que cuando estamos escuchando a alguien, los pensamientos y sentimientos que despierta ese mensaje son comunes entre varios de los integrantes de la clase. Pero, por una formación individualista predominante en esta sociedad, cuando no se entiende, se duda o directamente se está en desacuerdo con algo de lo que se escucha -sobre todo si el que habla es un profesor investido por la autoridad que le da la institución y, muy especialmente, si las clases son numerosas-, muchas veces se tiende a pensar: “el único que no entiende soy yo”, “no entendí porque estaba distraído”, “se van a reír si expreso mi ignorancia”. Todo esto tiene un único resultado: *no preguntar.*

Pero la verdad es que en todo grupo -en particular en grupos grandes- siempre son muchos los que no entienden, dudan o tienen desacuerdos. Por eso, cuando uno pregunta, pide aclaraciones o avisa que está confundido o en desacuerdo, siempre habrá otros que piensan o sienten parecido y no se animaron a interrumpir.

5) *La explicitación de dudas, errores, confusiones, opiniones diferentes a las que se van dando en una clase, lejos de perturbar o molestar el desarrollo de una exposición, en realidad representan una ayuda valiosísima para el docente.* Al revés de la idea que ha impuesto el autoritarismo docente, las interrupciones en el medio de una clase no molestan, sino que funcionan como una especie de *faros*, para el

profesor que se enfrenta a una masa desconocida y que encuentra una guía en cualquier tipo de intervención de los estudiantes.

6) *Criterio de buen alumno*. No necesariamente es el que acuerda con nuestra teoría. Y definitivamente no es el que repite sin entender. La memoria es *una parte* del proceso de conocer, pero debe ir acompañada de otras operaciones psíquicas como el análisis, la relación con los conocimientos previos, el establecimiento de similitudes y diferencias y, sobre todo, exige relacionar los conceptos abstractos con la práctica, buscando constantemente ejemplos en la realidad cotidiana.

Capítulo 1

La Psicología Social y su Objeto de Estudio



“Estudiantes de la FHyCS”, foto de Lorena Vanesa Tejerina

¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA? ¿QUÉ ES EL PSIQUISMO?²

José María Galli

Qué es la Psicología según el conocimiento espontáneo

Consideramos importante conocer la información que manejan los estudiantes, antes de iniciar el desarrollo de los temas. A esto se le suele llamar conocimiento espontáneo o conocimiento previo: conocimiento espontáneo en el sentido de que no es el resultado de un estudio; o conocimiento previo, por ser anteriores al conocimiento fundamentado científicamente. También se le llama conocimiento vulgar; pero como en la palabra vulgar suele haber una connotación peyorativa o despectiva, nos quedamos con la expresión *conocimientos previos o espontáneos*.

Ahora bien, todo conocimiento por más espontáneo o vulgar que sea y aunque uno no recuerde al autor, el libro o el programa de TV de donde lo sacó, de cualquier forma -y aunque uno no lo sepa-, expresa o es parte de una teoría³.

En una clase, cuando se les preguntó a los estudiantes: *¿Qué les parece que estudia la Psicología?*, las respuestas fueron:

- 1) Comportamientos - conducta
- 2) Ideas - sentimientos - emociones - procesos mentales
- 3) Cultura
- 4) Vida de cada uno

Puede señalarse que las respuestas correspondientes a la primera serie de conceptos *-Comportamientos, conducta-*, y a la segunda *-Ideas, sentimientos, emociones, procesos mentales-* estaban muy bien orientadas.

En cuanto a la tercera y cuarta serie: *cultura* y *la vida de cada uno*, son conceptos demasiado amplios, que se refieren a distintos planos de la realidad que pueden ser estudiados por diversas ciencias: psicología, sociología, antropología, geografía, historia, medicina, biología, etc.

² Este escrito corresponde a la clase dictada por el Prof. J.M.Galli, el 21 de marzo de 2013. Agradecemos la colaboración de Eduardo Giriboni en la revisión de esta clase.

³ Este párrafo y el anterior corresponden a la clase dictada el día 04 de abril de 2013.

Cabe aclarar que *conducta* es una noción que, en la historia de la psicología primero significó, estrictamente, un comportamiento externo, evidente y visible, desde la teoría de Watson y la psicología conductista. Pero más tarde, desde hace varias décadas, se entiende por conducta a las acciones del sujeto en su mundo externo y en su mundo interno.

En esta misma clase, cuando se preguntó a los estudiantes: *¿Qué es la psiquis?* La primera respuesta fue: *mente*.

Cuando se inquirió respecto a *¿qué es la mente?*, las respuestas fueron:

- 1) cerebro
- 2) razón - pensar

Se hizo evidente entonces que esta palabra que se comenzó a usar para reemplazar a espíritu o alma -y cuyas derivaciones se usan todavía para salud mental o mentalizarse- en realidad es confusa o, al menos, equívoca, porque evoca simultáneamente tanto la anatomía del sistema nervioso (cerebro) como los procesos a los que sirve de base la actividad cerebral, pero que se desarrollan en un plano distinto al plano anatómico-fisiológico (razón-pensar).

Para señalar ese nivel especial de la existencia humana algunos estudiantes dijeron “intangible” o “impalpable”. Estas características son acertadas, por ejemplo, con el instrumental médico más moderno podemos tener indicios sobre qué parte del cerebro se activa al leer un texto, incluso podemos saber si se emociona. Pero no podemos ver ni tocar en forma directa las representaciones que el sujeto tiene al leer, ni tampoco saber con qué otras ideas o situaciones de su experiencia de vida las relacionará, ni conocer cuáles son los sentimientos que generó esa lectura.

Desde tiempos inmemoriales, los seres humanos distinguen y han tratado de estudiar ese plano especial que se diferencia del cuerpo porque no puede ser tocado ni visto. Efectivamente, no se lo puede tocar ni ver, pero no se duda de su existencia porque tenemos experiencia directa de nuestras ideas, de nuestros afectos, de nuestras acciones.

Abordaje histórico del concepto Psiquis

Es el nivel de funcionamiento distinto y superior -superior en sentido de más complejo- al anatómico y al fisiológico. Anatomía (del griego *anatomé*: corte, disección) estudia la situación, el lugar, las relaciones entre las partes de un cuerpo. Fisiología estudia el funcionamiento de huesos, órganos, aparatos, es decir, las partes del cuerpo. Funcionamiento se refiere al conjunto de actividades físicas, químicas, eléctricas que se realizan dentro y entre las diversas partes del cuerpo. Cuando hablamos de neurología (del griego *néuron*: nervio), estamos haciendo referencia a la parte de la anatomía que estudia el sistema nervioso. Por su parte, la neurofisiología estudia el funcionamiento del sistema nervioso.

Psiquis es una palabra que deriva del griego *psychê*: que se ha traducido usualmente por alma o espíritu, aunque más aproximadamente significaría “hálito vital” o aliento que se exhala por la boca. Pero, en realidad, la noción de alma es muy anterior -decenas de miles de años- al concepto *psychê* de los antiguos griegos. Precisamente, desde la edad de piedra hasta no hace mucho, el hálito vital era evidencia de la presencia de ese “algo más” en el cuerpo, lo que indicaba que aún vivía aunque no hablara ni se moviera.

Ya en esa época primitiva se hizo evidente que cuando los seres humanos dejaban de exhalar, aunque el cuerpo en un primer momento -antes de comenzar a percibir los olores de la putrefacción- se presentara idéntico, algo “distinto” al cuerpo había terminado. Se supone que, al observar el mundo que lo rodeaba, el hombre primitivo debió encontrar muchos hechos que demostraban que las cosas que se “iban”, volvían a aparecer: el sol, la luna, las estaciones del año, las mareas, el ciclo menstrual, dieron lugar a la noción de que todo lo que termina o desaparece, vuelve a aparecer, a presentarse nuevamente. La costumbre de enterrar a los cadáveres -que apareció unos 300.000 años atrás- y sobre todo cuando los sepultaban con objetos que se suponía que iban a necesitar -comida, joyas, perros, sirvientes, soldados- indica que imaginaron que eso “distinto” a la carne

y los huesos, ese hálito vital -como miles de años después le llamaron los griegos- iba a volver. Esta noción de “renacer” o de “regreso” fue asociado a la presunción de algún tipo de existencia después de la muerte. A su vez, esa creencia de “otra vida” dio origen a una de las primeras ideas abstractas de la humanidad: *el alma*.

Algunos autores sostienen que ciertas experiencias como los sueños o los estados hipnóticos producidos por drogas, pueden haber llevado a los pueblos primitivos a deducir que existía una especie de yo interior o alma. Durante miles de años, el análisis e interpretación de ese algo distinto al cuerpo quedó en manos de las distintas teorías religiosas. Aunque ya existían intentos de entender esto desde otras perspectivas, tal como lo muestran perforaciones craneales en restos arqueológicos en China y en las antiguas civilizaciones andinas de América del Sur.

Muy recientemente -en el siglo XVII- se comenzó a hablar de *mente*. Los saltos cualitativos en el conocimiento de la naturaleza que dieron lugar a los fundamentos de la ciencia moderna (Newton, Leibniz, Lavoisier), impulsaron la búsqueda de leyes científicas sobre la naturaleza humana y las relaciones del hombre con la sociedad. Esto llevó a una reconceptualización del alma como mente y a empezar a usar esta palabra en los ámbitos científicos. Mientras el término alma permanecía vinculado al otro mundo y conservaba su connotación religiosa, la mente surge como una noción que se fue definiendo en relación con la conciencia, el lenguaje y su relación con este mundo⁴. En esta época, se marcan los inicios de disciplinas que más adelante -siglo XIX- se van a consolidar como ciencias sociales independizadas de la filosofía -sociología, derecho, filología, psicología-. La palabra psicología no empezaría a usarse con relativa frecuencia en inglés hasta 1830.

Ya en el siglo XVIII, comenzó a darse un tratamiento distinto a los enfermos mentales, a los que en la sociedad europea muy a menudo se

⁴ John Locke (1632-1704) en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* -escrito entre 1671 y 1690- donde se refiere a la experiencia como fuente de las ideas, es uno de los primeros en usar la palabra mente.

los veía como una encarnación del demonio. Hay un famoso cuadro de la ruptura de las cadenas que ataban a los internados en el hospital de Salpêtrière en París, que ilustra un nuevo momento histórico, no solo en el trato a los locos como seres humanos, sino también en que se volvió a tratar de estudiar sistemáticamente la relación entre las conductas perturbadas y las alteraciones o enfermedades de la anatomía y/o la fisiología. En esta etapa, se comienza en Europa Occidental a construir la psiquiatría -del griego *psychê*: alma; *iatreía*: curación-.

En el siglo XIX se intentó bucear en la explicación de enfermedades mentales que no tienen una correlación anatómica ni fisiológica. El arquetipo o modelo de ese tipo de enfermedad fue la histeria, que hoy se ha suprimido del Manual de Diagnóstico de los Desórdenes Mentales por ser un cuadro demasiado amplio, pero que en aquella época concentró la atención de neurólogos eminentes como el francés Charcot, con el que fue a estudiar Freud desde Alemania. El nombre histeria (gr. *hystira*: útero) indica que se la relacionó principalmente a las mujeres, aunque también se encontraba -con mucha menos frecuencia- entre los hombres. Ejemplos típicos de estos problemas fueron las llamadas ceguera o parálisis histéricas, aunque los episodios de impotencia sexual circunstancial o transitoria, que tampoco tienen causa anatómica ni fisiológica -y en la actualidad son muchos más frecuentes que los síntomas de la llamada histeria- también son expresiones clásicas de lo que se llamó conflicto psíquico.

Lo más significativo es la particularidad de trastornos sin base orgánica, y esto fue lo que determinó el surgimiento de dos conceptos fundamentales: el de *conflicto psíquico* y el de *inconsciente*, sistematizados por Freud a comienzos del siglo XX.

En el intento de encontrar las causas de conductas o comportamientos “anormales” o diferentes a lo común, se fue buceando en un nivel específico y particular, diferente al anatómico y al fisiológico. Algunos estudiaron lo que se empezó a llamar conflictos psíquicos de sujetos individuales. Otros analizaron los procesos ideatorios y afectivos que se daban en las multitudes cuyas concentraciones masivas eran un fenómeno

desconocido, propio de la urbanización que produjo la sociedad industrial. Otros comenzaron a estudiar la conducta de los sujetos dentro de los grupos -en fábricas, durante la guerra- y las modificaciones que se daban en ella, cuando la gente se reunía. Por otra parte, unas décadas después, utilizando las categorías de esas tres vertientes de la psicología -individuos, masas, grupos- se comenzaron a estudiar las instituciones.

Conclusión

Reafirmando nuestra postura referida a que el conocimiento se construye colectivamente, y que una clase se enriquece con la participación de estudiantes y docentes, retomamos los disparadores iniciales: ¿Qué estudia la psicología? ¿Qué es el psiquismo? A partir de los aportes de los estudiantes, concluimos con algunas ideas.

En primer lugar, no se puede hablar de *una psicología*, sino varias. Las explicaciones del carácter, del origen y de cómo funciona el psiquismo o mundo interno son muy diferentes. Hay diferentes teorías que tratan de dar cuenta del psiquismo y de su relación con el cuerpo y con la sociedad.

Sin embargo, hay un acuerdo bastante amplio entre las distintas corrientes teóricas de la psicología, sobre la existencia de un *nivel específico* del *homo sapiens*, que son los procesos psíquicos. Son procesos que están relacionados con los procesos del *cuerpo*, en particular del sistema nervioso, y con los *procesos sociales*, pero tienen una existencia que llamamos *subjetiva*, por contraposición a objetiva. Tienen una existencia *interna*, por contraposición a lo que llamamos mundo externo. Una de las características distintivas de lo psíquico, es lo intangible, significa que “no se puede tocar” y precisamente -salvo algunas acciones de los sujetos- que sí podemos sentir y percibir hasta físicamente -caricia, golpe-, aspectos claves del psiquismo como sentimientos y pensamientos son intangibles⁵.

5 Corresponden a la clase dictada por el Prof. José María Galli, el día 04 de abril de 2013.

LA PSICOLOGÍA SOCIAL PICHONIANA⁶

José María Galli

Durante la primera mitad del siglo XX, entre los más destacados autores que hicieron aportes significativos desde las distintas corrientes teóricas de la psicología, surgieron dos problemas:

1) Algunas corrientes pusieron énfasis exagerado en la importancia o autonomía de ese nivel específico de lo psíquico, con lo cual reprodujeron el milenarismo dualismo cuerpo-alma. Unos lo hicieron desde una vertiente espiritualista, aferrados al viejo concepto de alma; como los que incluso hoy hablan de “cuerpo-psiquis-espíritu”. Otros, desde una vertiente biológica concibieron una parte del psiquismo emergiendo del soma; como si el cerebro segregara ideas y emociones, al igual que el hígado segrega bilis.

2) La mayoría de los que trabajaron en alguno de los siguientes ámbitos: masas, individuos, grupos, instituciones; tendieron a hacer de dicho ámbito la base de interpretación de toda la psicología.

Enrique Pichon-Rivière al acuñar el concepto de *Psicología Social*, realizó una síntesis de los diferentes aportes realizados y con su *Esquema Conceptual Referencial y Operativo* (E.C.R.O.) contribuyó significativamente a superar las dos limitaciones señaladas. En primer lugar planteó una visión más *integral* del ser humano, superadora de la fragmentación entre cuerpo y psiquismo, y por otro lado, superadora de la parcialidad, al atender al *medio ambiente*, entendiendo que el hombre no es solo físico sino también social. Con esta afirmación, estaba adhiriendo al concepto definido por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) en cuanto a que el sujeto es una unidad *bio-psico-social*⁷.

Por otra parte, uno de sus más estrechos colaboradores hasta inicios de la década de 1970, José Bleger, realizó una crítica superadora

⁶ Este escrito corresponde a la clase dictada por el Prof. J. M. Galli, el 04 de abril de 2013. Agradecemos la colaboración de Eduardo Giriboni en la revisión de esta clase.

⁷ Mi opinión es que en realidad debería hablarse de unidad BIO-SOCIO-PSICOLÓGICA, ya que no puede surgir psiquismo humano, si el cuerpo no alcanza a tener una relación previa con otros seres humanos.

de la segunda deformación mencionada. Señala que “la diferencia entre psicología individual y social no reside en el ámbito particular que abarcan una y otra, sino en el *modelo conceptual* [marco teórico] que utiliza cada una de ellas. Así se puede estudiar la psicología del grupo [agregamos: también de las multitudes o de las instituciones] con un modelo de la psicología individual, como se puede estudiar al individuo con un modelo de la Psicología Social” (Bleger, 1999: 48). Es decir, en realidad cada uno de esos cuatro ámbitos es un “campo operacional” o sector de trabajo, en el que se puede actuar con una teoría o con otra⁸.

Unidad Bio-Psico-Social

Hay un acuerdo amplio en el que se avanzó mucho durante la segunda mitad del siglo XX, respecto a la unidad indisoluble en cada sujeto de los tres ámbitos que discriminamos en la realidad: la naturaleza, la sociedad, el psiquismo. Desde que la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) adoptó el concepto *unidad bio-psico-social*, prácticamente todo el mundo maneja la idea de que el ser humano es una estructura indisoluble, inseparable, de los tres niveles de la realidad, que no solo están relacionados o unidos, sino interpenetrados unos con otros. Así, comienza a pasar a la historia la vieja noción alma-cuerpo y el dualismo es descalificado en las ciencias sociales, en general, y en la psicología, en particular.

Personalmente, al mismo tiempo que coincido con ese concepto de unidad, discrepo con el orden en que se enuncia cada uno de los ámbitos. Entiendo que al escribir *Psico* después de *Bio* y antes de *Social*, todavía late la noción de que el psiquismo o al menos una parte de él, emana del soma⁹, sin que ese cuerpo tenga previamente relación con lo social. Por eso propongo utilizar la expresión *unidad bio-socio-psicológica*, considerando

8 Estos primeros párrafos corresponden a la clase dictada por el Prof. J. M. Galli, el 21 de marzo de 2013.

9 Aunque no se lo diga expresamente (pero está muy claro en la exposición de Freud sobre el origen del inconsciente) el presuponer que hay un psiquismo pre-relacional, o sea, ideas o sentimientos innatos, implícitamente parte de que serían “segregadas” por el cerebro, así como el hígado segrega bilis o las glándulas endocrinas las hormonas.

que ese orden de las palabras guarda relación más adecuada con el proceso tal como se da en la realidad. No solo la existencia del cuerpo, sino la interrelación de ese cuerpo con otros seres humanos son condiciones básicas para que emerja el psiquismo humano.

Dicho esto, podríamos decir que -desde nuestro punto de vista, que hoy no es el mayoritario o predominante- Enrique Pichon-Rivière, al acuñar el concepto de *Psicología Social*, realizó una síntesis de los diferentes aportes realizados y con su *Esquema Conceptual Referencial y Operativo* (E.C.R.O.) contribuyó significativamente a superar las limitaciones de las otras corrientes teóricas; superadora del dualismo u oposición cuerpo-psiquismo; superadora de la incompreensión de que el medio ambiente no solo es físico sino también social; y superadora de la oposición individuo-sociedad.

La Psicología Social. Aportes y opiniones de los estudiantes

En una clase se les preguntó a los estudiantes: *¿qué creen que estudia la Psicología Social?* Y a partir de sus contribuciones, se desarrolló y profundizó en los siguientes aspectos:

La Psicología Social no es una rama de la Psicología

Generalmente, ante esta pregunta, los estudiantes responden que la Psicología Social es una *rama* de la Psicología General, en el sentido de una parte o una especialidad de un campo más amplio. A esto respondemos que -al menos en nuestra opinión- eso no es así.

Algunos estudiantes respondieron que creen que la Psicología Social estudia “los procesos psíquicos (mencionando todos o parte de ellos) en relación con la sociedad, o con los otros, o con su entorno”. Esto es bastante aproximado a nuestra concepción teórica, pero queremos hacer algunas precisiones porque pueden ser solo un matiz en la forma de expresarse o puede haber una gran diferencia de concepción. En ese camino de la rigurosidad que exigen las definiciones científicas, es que re-preguntamos:

¿Es posible que existan procesos psíquicos que no estén en relación con la sociedad, los otros o su entorno?

Les dijimos que buscaran ejemplos de algunas situaciones o fenómenos psíquicos particulares que no estuvieran en relación con el ámbito social. Alguien dijo los sueños. Y nosotros volvemos a re-preguntar, ¿de dónde salen las imágenes de los sueños? Incluso cuando soñamos con monstruos que no existen como dragones u otros animales imaginarios ¿acaso no los hemos visto antes en el mundo externo?, o si son creación nuestra ¿no son combinaciones de partes de diferentes animales reales? Otros dijeron “realizar necesidades fisiológicas, como defecar u orinar”. Entonces volvemos a re-preguntar: ¿acaso hoy no compramos lo que produjeron otros y transportaron otros, para preparar los alimentos? ¿Acaso estos no fueron configurados y reconfigurados a lo largo de la historia? Hay un dicho que dice “Somos lo que comemos”. Y efectivamente, sentimos el bienestar o el malestar en función de qué y cuánto comimos, nos enfermamos o mantenemos sanos en relación con lo que ingerimos o dejamos de hacerlo. De manera que ese “somos”, incluye tanto el cuerpo como la psiquis, lo que “comemos” es eminentemente social y lo que excretamos tiene que ver no solo con uno, sino con los tres ámbitos de la realidad.

El individuo no es una entidad preexistente a las relaciones sociales

La noción de que puede haber algún aspecto o parte del psiquismo que no derive de relaciones previas con el mundo social está vinculada con el concepto de *individuo* que han usado algunos estudiantes. Individuo, según una de las acepciones del diccionario de la Real Academia Española, significa indivisible y en eso podemos estar de acuerdo porque es casi obvio, cada sujeto es único, en el sentido de que no sobrevive si es cortado en pedazos y es diferente a otro -aunque no en forma absoluta-. Pero otra acepción de *individuo* es “la propia persona con abstracción de las demás”, y en esto estamos radicalmente en desacuerdo, precisamente porque nadie llega a ser persona u homo sapien-sapiens con plenitud de facultades si no ha estado en contacto desde el nacimiento con otros seres humanos.

Para nosotros, la individuación es un fenómeno histórico reciente que, además, los sujetos adquirimos como resultado de un largo proceso. El feto es parte del cuerpo de su madre y solo sobrevivirá si se lo separa en determinado momento de su desarrollo y no antes. El recién nacido, con un cuerpo independiente una vez que un *otro* corta el cordón umbilical, mantiene una relación de absoluta dependencia y sigue unido indisolublemente a su madre por profundos lazos psíquicos y aún físicos -al mamar y mantener estrechas relaciones de contacto corporal, olfativas, auditivas y, más adelante, visuales-. A esta relación estrecha y de mutua dependencia los psicólogos le llamamos *simbiosis*. En la primera infancia comerá, caminará y hablará solo, pero mantendrá una gran dependencia de sus padres u otros y recién en la adolescencia -que en nuestra sociedad actual es cada vez más prolongada- iniciará un proceso de progresiva autonomía. En la organización histórico-social actual, que algunos llamamos capitalismo y otros sociedad industrial, consolidada plenamente hace apenas poco más de dos siglos, surgió como valor reconocido y hasta glorificado que una persona puede tener opiniones y costumbres diferentes a la mayoría de la comunidad. Esto es individuación; y se va dando muy lentamente, como sabe cualquiera que haya vivido en un pueblo chico o en un barrio donde todos se conocen.

Pero, como vemos, individuo no es una *entidad pre-existente* a las relaciones sociales, previa a los vínculos con los demás, sino que al revés es derivada, es consecuencia de esas relaciones y de esos vínculos.

En la idea de *influencia* o *impacto* de la sociedad o el entorno sobre cada sujeto, también podría latir la noción de que primero nace un *individuo*, una unidad bio-psíquica que sería influida “a posteriori” por las relaciones sociales. Primero existiría un individuo, con sus características biológicas y psíquicas particulares y luego, sobre la base de la existencia de esos procesos psíquicos rudimentarios, su entorno, las relaciones sociales o como se les quiera llamar, van influenciando, impactando, moldeando, el resto de su psiquismo.

Nosotros entendemos que hechos indiscutibles como por ejemplo la imposibilidad de acceder al lenguaje, y por lo tanto al pensamiento abstracto, de aquellos niños ciegos y sordos que desde el nacimiento no reciban una educación especial, indican lo imprescindible de mantener relaciones con otros humanos para alcanzar las características plenas del homo sapiens-sapiens. Otro ejemplo es el síndrome de *hospitalismo* descrito por Rene Spitz (1958); bebés de pocos meses internados en hospitales, aunque no tengan ninguna enfermedad neurológica, si no mantienen un contacto sistemático y regular con su madre o figura sustituta, luego de un período de convulsiones caen en un retraimiento generalizado que deriva en una debilidad mental irreversible, que impide el acceso al pensamiento abstracto. Otros casos serían los niños criados por animales: descripciones diversas, aunque con menos rigurosidad científica, también serían indicadores de que no se pueden llegar a desarrollar plenamente ideas, sentimientos y acciones humanas, sin contacto previo con otros seres humanos.

El Objeto de estudio de la Psicología Social Pichoniana

Por eso, recuperando el aporte de aquellos que estudiaron los procesos psíquicos en diferentes ámbitos (individuales, grupales, masivos o en instituciones), y rompiendo con la concepción de ideas y sentimientos innatos se denomina Psicología Social al estudio de la relación dialéctica entre el sujeto -retoma otra palabra con significado distinto de individuo- y la estructura social. Psicología Social tiene una acepción o significado diferente del que traía hasta ese momento: No es una rama o parte de la psicología que, a diferencia de la psicología que estudia al individuo, se dedica específicamente al estudio de grupos, instituciones, o cualquier otro tipo de conjuntos sociales (masas, comunidades).

Con más precisión Pichon-Rivière (1985: 206) define: “la psicología social que postulamos tiene como *objeto* de estudio el desarrollo y transformación de una relación dialéctica, la que se da -y aquí preferimos saltar al otro párrafo por más claro y entendible para los que recién se inician- entre estructura social y configuración del mundo interno del

sujeto”. También se podría decir y es casi equivalente que estudia la relación entre el orden social e histórico y la subjetividad.

Antes de seguir es importante aclarar que, para nosotros, estructura social, organización social, orden histórico-social o formación histórico-social, son sinónimos. Son términos equivalentes e intercambiables; podemos usar uno u otro y estamos diciendo lo mismo. De igual forma sucede cuando hablamos de mundo interno, subjetividad, psiquismo, psiquis, procesos psíquicos.

A continuación haremos un análisis de la afirmación: “la Psicología Social estudia la relación dialéctica entre estructura social y conformación del mundo interno”. ¿Qué es analizar? descomponer en partes. En este caso las partes son: estructura social y mundo interno. Por un momento vamos a estudiarlas por separado. Solo por un momento porque luego hay que volverlas a unir en lo que llamamos síntesis.

Primero veamos qué significa *Estructura Social*. Aquí, como parte del análisis, volvemos a separar: primero vemos qué significa estructura y luego veremos qué significa social.

Estructura: Según el diccionario de la Real Academia Española, es la distribución y orden de las partes de un todo.

Una definición más completa sería: “la relación mutua entre las partes o elementos constituyentes de un todo como definitorios de su naturaleza específica” (Williams, 2000: 126).

Por ahora, para quedarnos con una noción elemental de un término muy complejo, podríamos decir que estructura es el conjunto de relaciones entre las partes fundamentales de un todo. Para ejemplificar, podemos pensar en la estructura de una casa: ¿cuáles son las partes, relacionadas entre sí, que definen la naturaleza específica de una casa? Partes y relaciones -como paredes y cimientos- que diferencian una casa de un quincho; partes y relaciones -como altura de las paredes, ventanas y divisiones interiores- que diferencian una casa de un galpón. Así también se puede analizar la estructura de la familia, del cerebro, etc.

Sociedad: Viene del latín *societas* que, a su vez, deriva de *socius*; en español socio. El diccionario define sociedad como: “reunión de personas, familias o naciones”; y otra acepción: “agrupación de personas que cumplen un fin mediante la colaboración mutua” (Real Academia Española. SOPENA). Desde el siglo XIX, al surgir la sociología y otras ciencias sociales, se la ve a la sociedad como un objeto de estudio: “la suma objetiva de relaciones” (Williams, 2000: 305).

Nosotros podemos quedarnos con la noción de que cuando hablamos de sociedad nos referimos a un conjunto de relaciones que se mantienen en el tiempo, que se repiten con cierta regularidad. Pero cuando usamos el término social, nos referimos a cualquier tipo de relación, tanto a nivel macro -un país-, como a nivel micro -una familia-.

En una definición provisoria, podríamos decir que *Estructura Social*, es el conjunto -la suma- de las relaciones humanas que presentan cierta regularidad -orden, organización- y que producto de esa repetición a lo largo de siglos o de miles de años van conformando instituciones -familia, estado, iglesia, escuela-.

Pichon-Rivière, al acuñar el concepto de Psicología Social, realizó una síntesis superadora de todo ese recorrido histórico de la Psicología. Como dijimos antes, superadora de la fragmentación entre cuerpo y psiquismo; superadora de la limitación de entender el medio ambiente solo como lo físico o natural, y no ver las relaciones humanas o sociales; pero también superadora de la oposición individuo-sociedad. Es por eso que no propone estudiar lo intangible mirando “adentro” del sujeto, ni tampoco entiende que se pueda dar una explicación en base a los condicionamientos directos del plano orgánico o sea de los procesos anátomo-fisiológicos. Su planteo es que para entender y explicar eso que es ideal, intangible, en parte invisible, hay que buscar las relaciones de esos procesos psíquicos, que operan en un cuerpo determinado, con cada organización histórico-social concreta y a ese campo disciplinar lo llama Psicología Social.

Bibliografía

BLEGER, J. (1899 [1966]). *Psicohigiene y Psicología Institucional* (9a edición). Buenos Aires: Paidós.

PICHON - RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

SPITZ, R. (1972). *El primer año de vida del niño*. (3ra edición). Madrid: Aguilar.

WILLIAMS, R. (2000). *Palabras clave*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LA VIDA UNIVERSITARIA: LAS VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES¹⁰

Viviana Mabel Villarroel

Melisa Angélica Mejías

Analía Soledad Garzón

Introducción

En este trabajo abordaremos aspectos referidos a las vivencias de los estudiantes de primer año de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHyCS), en el primer cuatrimestre de 2013. En este sentido, analizaremos las expresiones plasmadas en 150 cuestionarios realizados por la cátedra de Psicología Social. Este instrumento indaga acerca de las situaciones gratificantes y frustrantes sentidas por los estudiantes; como así también de qué forma estas situaciones se afrontaron. En sus respuestas emerge la importancia del vínculo entre pares, el grupo en la cursada y la relación docente-estudiante.

Ingresar a la universidad es una situación nueva

La FHyCS tiene entre sus ofertas académicas: tecnicaturas, profesorado universitario y licenciaturas. Las carreras con mayor número de inscriptos son las Tecnicaturas y Licenciaturas en Educación para la Salud con un 22 y 27% y Comunicación Social con un porcentaje de 23 y 22% en los años 2013 y 2014, respectivamente; representando entre ambas carreras la mitad de la matrícula de los ingresantes a esta Facultad.

Tomando los aportes de un estudio cuantitativo realizado a estudiantes de Educación para la Salud, Ríos y Zapana (2013) señalan que la mayoría de los estudiantes decide la carrera en el tiempo límite fijado para inscribirse y no cuenta con información profunda sobre la misma. Otra característica es que la mitad de los alumnos proviene de otras localidades de la provincia

¹⁰ El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación "Sufrimiento y Creatividad en Instituciones Educativas de Nivel Superior (SECTER - UNJU)". Fue presentado en el III Congreso de Psicología del Tucumán, realizado el 12, 13 y 14 de setiembre de 2013. Facultad de Psicología. UNT.

de Jujuy y para la mayoría es el primer año que viven solos. Cabe destacar que más del 90 % es la primera generación de estudiantes universitarios en la familia. Otro aspecto es que varios de los alumnos que se inscriben en la facultad, el año anterior egresaron de la escuela secundaria.

Al ingresar a la vida universitaria, los estudiantes viven situaciones que les generan ansiedad, miedo e incertidumbre. Por eso, nos parece importante realizar una crítica a la vida cotidiana (Pichon Rivière, 2011), analizar las condiciones concretas de existencia de los estudiantes universitarios, las situaciones que generan sentimientos de frustración y gratificación en este espacio institucional.

Empezar a indagar en la vida cotidiana, nos remite a la pregunta: ¿qué es cotidianidad?, ¿qué es vida cotidiana? Racedo y Quiroga (1993: 10) la definen como “el espacio y el tiempo en que se manifiestan en forma inmediata y directa las relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza en función de sus necesidades, configurándose así lo que denominamos sus condiciones concretas de existencia”. Con relación a la vida universitaria, el espacio donde transcurre la cotidianidad es el edificio de la FHyCS, que se encuentra ubicado en la zona céntrica de la ciudad de San Salvador de Jujuy. Durante la cursada los estudiantes recorren diferentes espacios, como las aulas, pasillos, baños, buffet, biblioteca, fotocopiadora; es en estos lugares donde se desarrollan diversas tareas, interactúan y empiezan a construir vínculos.

Ingresar a la universidad es una situación nueva, en la que aparecen ansiedades básicas. Estos procesos fueron conceptualizados por Pichon-Rivière:

Toda situación, haciendo extensiva la noción de aprendizaje a todo proceso de interacción, a todo manipuleo o apropiación de lo real, a todo intento de respuesta coherente y significativa a las demandas de la realidad (adaptación), genera en los sujetos dos miedos básicos, dos ansiedades básicas que hemos caracterizado como el miedo a la pérdida y el miedo al ataque: a) Miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior, y b) Miedo al ataque

en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuanto su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio (2011: 210).

En relación al miedo a la pérdida, como la mayoría de los estudiantes son egresados del nivel medio, vivencian el pasaje de un mundo ya conocido: la escuela secundaria, en el cual se sabe quiénes son los compañeros, los docentes, las materias, la distribución horaria, el edificio; hacia un mundo completamente desconocido: la universidad. En esta nueva circunstancia, los ingresantes muchas veces se encuentran sin herramientas, sin sostén para afrontar la vida universitaria. Así, las jornadas de ambientación a la vida universitaria y las tutorías organizadas por la facultad, son estrategias reconocidas por los estudiantes como un acompañamiento que los ayudó a atenuar sus ansiedades. Pensamos que las mismas deben ser fortalecidas desde lo institucional, puestas en valor y se debe dar a conocer lo gratificante de las experiencias.

El grupo de compañeros

¿A qué nos referimos cuando decimos “vínculos y grupo”? Pichon-Rivière (1975: 3), define vínculo como “una estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto, su interacción y procesos de comunicación y aprendizaje”. Los vínculos que se van gestando durante la cursada posibilitan la conformación de grupos en la universidad, y a la vez permiten el sostén de sus miembros en función a un objetivo y tarea concreta.

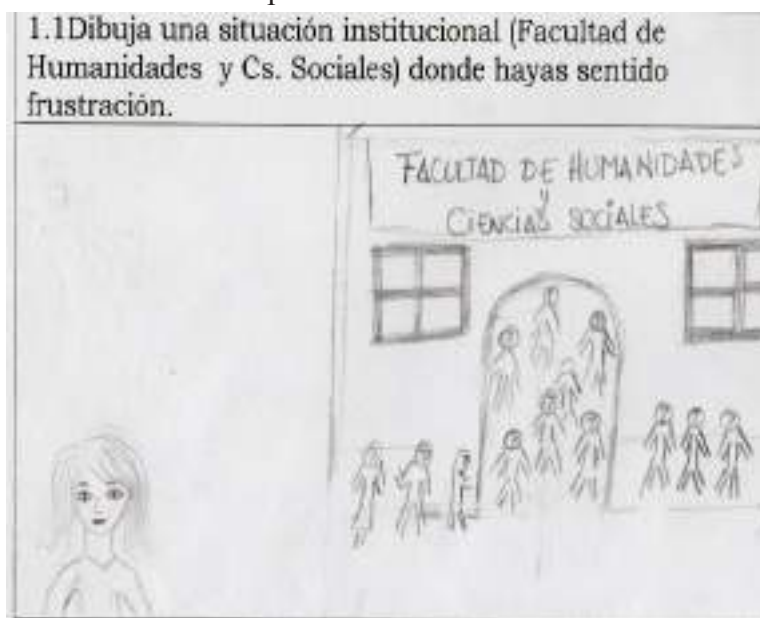
Algunas frases que los estudiantes mencionaron son:

* Experiencias gratificantes: *“Cuando encontrás un grupo que te recibe, te toma en cuenta”; “Cuando conocí a las personas que considero mis amigas”.*

* Experiencias frustrantes: *“Cuando entrás a la facultad, al ver agrupaciones y círculos cerrados de chicos”; “...querer ayudar a mis compañeros y que a veces no quieran recibir esa ayuda, por orgullo, porque se sienten menos, que no van a poder hacerlo o un sinfín de excusas”;*

“Teníamos que entregar un trabajo pero mis compañeras estaban en otra, al final no terminamos el trabajo, nos dividimos los puntos y todo salió mal”; *“Tengo miedo al integrarme con otras personas y de no poderlas hablar aunque estén al lado mío”*.

Experiencia frustrante N° 1



Fuente: dibujos realizados por estudiantes de 1er año de Educación para la Salud, 2013. Proyecto de investigación: Sufrimiento y Creatividad en Instituciones Educativas de Nivel Superior (SECTER –UNJU).

Al hacer referencia a la conformación de un grupo en la universidad, creemos importante empezar por definir qué se entiende por grupo. Según Pichon-Rivière (2011: 209) es “un conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad”. Una estudiante comenta su experiencia:

“A medida que fue pasando el tiempo me di cuenta que no estoy sola, que puedo contar con el apoyo de mis compañeros y profesores, y en especial mi familia, pensar en que en algún momento de mi vida tenía

miedo a no poder lograrlo. Pero día a día voy cambiando mi manera de pensar. Y transformando mi realidad y yo misma”.

En esta expresión aparecen los diferentes grupos por los cuales transita: los compañeros y profesores, y la familia. Estos sirven de sostén para enfrentar el miedo, ya que ayudan a afrontar las ansiedades y el proceso de adaptación ante esta nueva situación.

Los grupos de estudio que se conforman en la facultad y se reúnen para realizar las diferentes tareas que les proponen los docentes, dan inicio al proceso de interacción y la consolidación de vínculos. Para que se conformen estos grupos, lo que los convoca es la necesidad de cursar y aprobar materias de su carrera, encontrarse en las clases y cumplir con las tareas asignadas. Los encuentros de estos grupos se realizan en los pasillos, en otros espacios físicos como buffet, aulas desocupadas y sectores circundantes. En esa interacción se van conformando los vínculos y la mutua representación interna. De este modo, se inicia un proceso de interacción que produce efectos. ¿Qué se aprende en estos grupos? Se aprende el significado de ser un integrante del grupo. Este rol se adquiere mediante la experiencia, el compartir aquí y ahora con otros. Para los grupos es necesario un tiempo y un espacio que contribuya a la construcción del encuadre de la tarea grupal.

A partir del intercambio grupal se conocen diferentes perspectivas, experiencias vividas y se ocupa un rol más activo. Esto implicaría una modificación de los sujetos, un aprendizaje de aprender en grupo. Es otra forma de comprender y abordar los conceptos. Implica organizar la tarea, respetar un horario y lugar (encuadre), escuchar la opinión y los argumentos teóricos que da el compañero; se basa en la cooperación y construcción conjunta. Esto permite no sólo realizar las tareas académicas, sino otras tareas implícitas como las de acompañarse y sostenerse en las diferentes vicisitudes que ocurren durante la cursada. Posibilitan el encuentro con el otro, el descubrir instancias de intercambio, de interacción como también el sentido de pertenecer a un grupo de pares, al reconocer y ser reconocido por los integrantes del grupo.

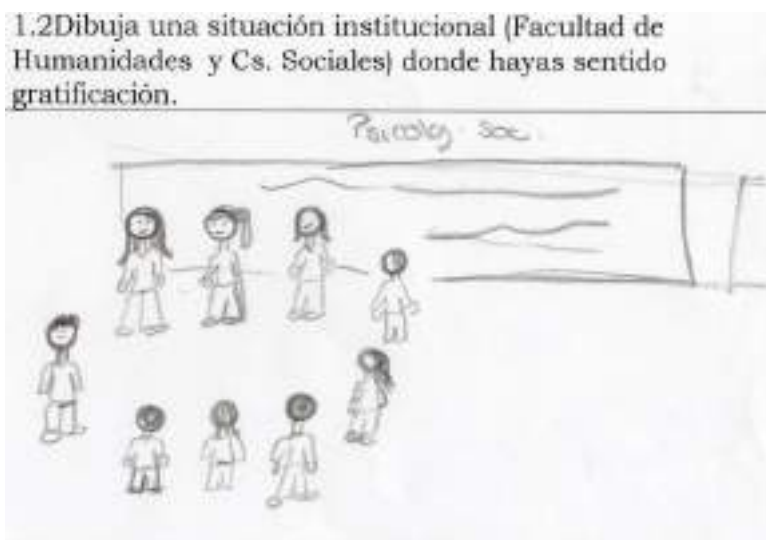
Los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje: docentes y alumnos

En cuanto a la relación docente/alumno, distinguimos las situaciones en torno al proceso enseñanza/aprendizaje como aquellas que refieren a la vivencia en la clase, los contenidos, las estrategias didácticas, el estilo de coordinación del docente.

Un aspecto señalado es la situación de examen como parte de lo cotidiano en la vida universitaria, allí se incluyen la evaluación individual/grupal, trabajos prácticos y parciales, orales o escritos y la presencia de un tribunal evaluador en caso de rendir los finales para aprobar una materia. El examen aparece como situación generadora de sufrimiento cuando se desapueba; y como generadora de gratificación cuando se obtiene la calificación esperada. Está vinculado a aprobar las materias, para poder graduarse, ya que en la sociedad actual que vivimos aparece el obtener un título como condición para “ser alguien”.

Algunas frases que expresaron los estudiantes como experiencias gratificantes: *“Me siento bien en las clases prácticas de Psicología Social”*; *“El ambiente no se muestra tan estructurado...”*; *“El momento que me entregaron el parcial y aprobé”*; *“Cuando el profe dijo que los chicos desaprobados teníamos una posibilidad para rendir”*.

Experiencia gratificante N° 1



Fuente: dibujos realizados por estudiantes de 1er año de Educación para la Salud, 2013. Proyecto de investigación: Sufrimiento y Creatividad en Instituciones Educativas de Nivel Superior (SECTER-UNJU).

Experiencia frustrante N° 2



Fuente: dibujos realizados por estudiantes de 1er año de Educación para la Salud, 2013. Proyecto de investigación: Sufrimiento y Creatividad en Instituciones Educativas de Nivel Superior (SECTER-UNJU).

Experiencias frustrantes: “*Cuando desaprobé el recuperatorio y quedé libre*”; “*En un teórico, no entendía nada de lo que hablaba la profe*”; “*La profesora entregándome mi parcial con un cuatro*”.

La vida universitaria y el sufrimiento

Ingresamos a la facultad... y ¿ahora? Ante las situaciones que atraviesan a los estudiantes, se expresa la vivencia de la frustración o gratificación de las necesidades. ¿Cuándo aparece el sufrimiento? Nos remitiremos a la concepción de sujeto de Enrique Pichon-Rivière:

el ser humano es un ser de necesidades, que sólo se satisface socialmente en relaciones que lo determina. 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 individuo, grupo, y clase (2011: 206).

Al no poder satisfacer sus necesidades, se frustran. Ese sentimiento de frustración puede ser expresado a través de la queja. Este término alude a:

una conducta estereotipada, una manera congelada de tramitar el malestar en un vínculo o en una red grupal. La queja se vehiculiza en un discurso en el que algo o alguien queda descalificado o denigrado, y en el que los sujetos que lo enuncian dicen de su frustración y escepticismo respecto de la reparación de lo que se vive como abandono, ofensa, daño o maltrato (Quiroga, 2009: 33) .

Pero también la frustración, al no poder ser expresada con palabras, puede encontrar otra vía de manifestación: el cuerpo. El sufrimiento expresaría un proceso de frustración, el cual se va profundizando ante la no aparición de vías de resolución. Una modalidad de adaptación pasiva, negando al sujeto la posibilidad de transformar y convertirse en protagonista de un proceso de cambio personal y social.

¿Qué es lo que hace sufrir a los estudiantes? En relación a lo que venimos trabajando, una de las cuestiones que podríamos señalar es el no

poder adaptarse activamente a la vida universitaria y padecer las nuevas situaciones. Dice Racedo: “¿Qué es lo que hace sufrir? Es el no entender el sistema, el ritmo, el uso de los instrumentos nuevos con los que hay que enfrentarse. Hay que hacer un aprendizaje rápido, a ritmo forzado” (1981: 59).



Fuente: dibujos realizados por estudiantes de 1er año de la carrera Educación para la Salud, 2013. Proyecto de investigación: Sufrimiento y Creatividad en Instituciones Educativas de Nivel Superior (SECTER –UNJU).

Los estudiantes escriben: “*El primer día, cuando ingreso a la facultad, sentí frustración por el simple hecho de que no sabía qué me esperaba adentro, de cómo iba a ser la relación con los demás*”; “*El primer día de clases no sabía a cuál aula ir, me perdí porque no conocía, fue ahí cuando me sentí frustrada por el hecho de que era algo nuevo para mí*”.

Con relación a la vivencia de malestar, Ana P. Quiroga (2009: 33)

señala que:

no conduce necesariamente a la situación de queja. Por el contrario; puede y suele ser el fundamento de otra forma de posicionamiento, de naturaleza activa, que intenta la transformación y que muchas veces se expresa como un tipo de protesta, la que apunta a un desenlace que revierta las causas de frustración. En dicha forma de protesta, la relación con aquello que genera el malestar es de rebeldía e indignación, lo que moviliza un ejercicio explícito de poder, de lucha y creatividad.

Nos adaptamos... Adaptación activa y pasiva

En el cuestionario también se les pregunta a los estudiantes de qué modo resolvieron las situaciones que se les presentaron. Aparece un concepto clave: la adaptación activa y pasiva.

¿Qué es adaptación activa? Implica poder integrar lo que se trae (que no es pobre ni escaso, sino diferente) con lo nuevo, con lo que este nuevo medio posibilita y además cuestionarlo (Racedo, 1981: 63). Sobre el concepto de adaptación activa, sostiene Pichon-Rivière (1985: 66) que: “es un concepto dialéctico en el sentido de que en tanto el sujeto se transforma, modifica al medio, y al modificar al medio se modifica a sí mismo”. Esto nos permite afirmar que adaptación activa a la realidad, aprendizaje y criterios de salud mental, están indisolublemente ligados.

El sujeto sano es el actor del proceso, es el sujeto de la praxis (...) La adaptación activa a la realidad es el criterio básico de salud lograda por medio del aprendizaje (apropiación instrumental de la realidad para transformarla). Por lo tanto, la salud implica un aprendizaje operativo y la enfermedad surge de un trastorno del aprendizaje, de un estancamiento en el aprendizaje de la realidad. De esta manera: salud-enfermedad, aprendizaje y adaptación activa-pasiva a la realidad están ligados e integrados. (Pichon-Rivière, 1985 citado en Maire, 2010: 45).

La adaptación activa se ve reflejada en estas expresiones: “*Me encontraba perdida, deprimida, pedí ayuda a alumnos de la Facultad,*

fueron muy solidarios conmigo hasta que pude encontrar el aula”; “A través de las Jornadas de Ambientación, pude integrarme a los grupos y adaptarme a la Facultad”; “Cuando no entiendo alguna materia o lo que explica la profe en el teórico, le pregunto varias veces sobre el tema que no entiendo, también pedí ayuda a los alumnos avanzados, y así hasta ahora estoy aprobando”.

En contraposición, la adaptación pasiva estaría dada por la imposibilidad de modificar el medio en que uno se inserta, de reconocerse a sí mismo como un sujeto capaz de cambiar y aprender. Aparece fuertemente ligada a la noción de alienación, que implica que los sujetos no participen, que sean pasivos, que no se cuestionen el porqué, logrando no reconocer las necesidades propias para transformar esa realidad que se presenta y transformarse a la vez él mismo.

La adaptación pasiva se ve reflejada en esta expresión:

“En un teórico donde no entendía nada de lo que hablaba la profe, me quedé callada y no le pedí ayuda a nadie, me quedé con mi duda”.

Conclusiones

Los sentimientos de frustración y gratificación en los estudiantes de primer año de la carrera de Educación para la Salud están relacionados con: vínculo entre pares, relación docente/alumno, relación tiempo/espacio/ritmo. Ante estas experiencias y vivencias los estudiantes se adaptan de manera activa y pasiva. La forma pasiva de adaptarse y no reconocerse como sujeto protagonista en la vida universitaria, surge ante la imposibilidad de visualizarse como parte de un colectivo que pueda modificar y producir cambios en lo cotidiano. Esto obstaculiza la conformación de un grupo para transitar la cursada y vehiculizar estrategias de sostén para el aprendizaje (personal-académico). No obstante es necesario reconocer que en cuanto al vínculo entre pares, cuando se consigue conformar un grupo de trabajo, es sumamente valorado en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los datos más significativos son los encontrados en las experiencias de examen. Aparecen claramente como frustrantes o gratificantes de

acuerdo al resultado obtenido en el proceso de evaluación como también en lo que atañe al mismo, por ejemplo: el nerviosismo, miedos, ansiedades, el docente evaluador y los parciales como forma de evaluar. El centro no es aprender, sino aprobar, y aprobar significa el éxito, en una carrera que tiene como premio el título, el “cartoncito”. Entonces “el ser alguien” se vivencia desde el tener, ¿Qué pasa con este sujeto, antes de recibirse no es nadie?

Al analizar de qué forma han resuelto como estudiantes estas experiencias frustrantes, las respuestas han demostrado una tendencia de adaptación pasiva a esta realidad cotidiana. En este sentido hipotetizamos que la situación se debe a lo reciente del ingreso, a la escasa instrumentación de los estudiantes al enfrentar sus primeras experiencias en la cursada, en la vida cotidiana universitaria y a la ruptura que implica el pasaje del ámbito secundario al universitario. Todo un mundo nuevo, una diversidad de situaciones que requieren la resolución de necesidades.

Consigna para el Trabajo Práctico

1. Dibujar una situación experimentada en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales donde hayas sentido frustración. Explicar en forma escrita dicha situación.

2. Dibujar una situación experimentada donde hayas sentido gratificación. Explicar en forma escrita dicha situación.

3. Colocar un título a cada uno de los dibujos.

4. ¿Qué hiciste ante estas situaciones? Analizarlas a partir de los conceptos de adaptación activa y adaptación pasiva.

Bibliografía

GARCÍA, D. (2003) *El grupo. Métodos y técnicas participativas*. (2ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Espacio Editorial.

MAIRE, P. (2010) *Planificar la esperanza como práctica de la libertad*. Córdoba: Espartaco Córdoba.

- PICHON-RIVIERE, E. (1975) *Vínculo*. Clase dictada en la Primera Escuela Privada de Psicología Social. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- PICHON-RIVIERE, E. (2011) *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. (2ª ed., 34ª reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- QUIROGA, A. P. (1990) *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichón Rivièrè*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- (2009) *Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviere*. (1ª ed. 8ª reimp.). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- (2009) “Los grupos y la queja”. *Intersubjetivo*. V. 10, 29-51. Quipú.
- RACEDO, J. (1981) *Vida cotidiana en comunidades del norte Argentino III. Adaptación activa y adaptación pasiva*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RACEDO, J. y QUIROGA, A. (1993) *Crítica de la vida cotidiana*. (3º edición). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RIOS, N. y ZAPANA, R. (2013, junio). *El ingreso a la universidad y las herramientas subjetivas para afrontarlo: un estudio cuantitativo sobre características de la población estudiantil ingresante a la Carrera Lic. Educación para la Salud*. Ponencia presentada en “XI Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales”, San Salvador de Jujuy, Argentina.

Capítulo 2

Crítica de la Vida Cotidiana



“Generaciones en la Plaza”, foto de Lorena Vanesa Tejerina

EL ORDEN SOCIO-HISTÓRICO EN ARGENTINA Y JUJUY

Natalia Fátima Ríos

Introducción

El concepto que desarrollaremos aquí, *orden socio-histórico*, está vinculado a dos elaboraciones conceptuales relevantes. Por un lado, profundiza el abordaje del Objeto de Estudio de la Psicología Social, ya que es uno de los elementos involucrados en él. El concepto fue utilizado por Quiroga (1999); sin embargo, Pichon-Rivière (1985), usó el concepto *estructura social*. Debemos aclarar que ambos son válidos.

Por otro lado, desarrollar este concepto contribuye al abordaje de la línea de “la Psicología Social como crítica de la vida cotidiana... como análisis de nosotros, sujetos, en nuestras condiciones concretas de existencia” (Quiroga, 2010: 7). Si decimos que cotidianidad es “la manifestación inmediata, en un tiempo, con un ritmo, en un espacio, de las complejas relaciones sociales que regulan la vida de los hombres en una época histórica determinada” (10), se torna necesario aprehender herramientas para visualizar esas complejas relaciones sociales, entender una formación social concreta, y cómo esta organiza materialmente la experiencia de los sujetos.

Creemos importante profundizar en este tema, ya que notamos en la experiencia del cursado, que los estudiantes suelen pensar en lo social como algo dado e inmediato, y no como lo que, a partir de relaciones sociales, se fue construyendo históricamente. Es otro propósito del escrito, aproximarnos a algunas particularidades del orden socio-histórico en Argentina y Jujuy.

Definiciones y elementos teóricos

Entre las posturas teóricas existentes en el campo de las ciencias sociales, la Psicología Social pichoniana adhiere a los aportes del materialismo histórico y del materialismo dialéctico (Pichon-Rivière, 1985: 207), es decir, estudia los fenómenos sociales desde una visión marxista.

¿Qué entendemos por Orden Socio-Histórico?

Siguiendo a Spiguel (2002), podemos decir:

-*Orden*, alude a una estructura, a un todo complejamente organizado y con cierta regularidad, es decir, no es la suma de personas individuales;

-*Social*, remite a relaciones entre los sujetos, a la existencia de grupos y sociedades;

-*Histórico*, remite a desarrollo, cambio, conflicto, ubicación en un tiempo y espacio, por lo tanto no es un orden eterno e inalterable, sino lo que va llegando a ser en cada momento.

Para abordar los elementos y relaciones que constituyen un orden socio-histórico, la cita de referencia, que a la vez generó adhesión y polémica en el campo de las ciencias sociales, es la llamada *metáfora del edificio de 1859 de Marx*. Esta divide a la estructura social en base y superestructura. Citemos a Marx (1989 [1859]: 76-77):

El resultado general a que llegué y que, una vez obtenido, sirvió de hilo conductor a mis estudios, puede resumirse así: en la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia.

La cita muestra, a través de la figura de un edificio que hay diferentes planos. Está la base, también llamada infraestructura, que es la estructura económica de la sociedad, conformada por las fuerzas productivas y las relaciones de producción. Sobre esta base se levanta la superestructura que comprende el plano jurídico-político, en el que encontramos el derecho

y el Estado; y el plano ideológico o de las formas de conciencia social: religiosa, moral, estética, jurídica, política, filosófica, etc.

Con relación a este *edificio* señalaremos tres aspectos que deben considerarse:

1) Tanto base como superestructura deben estar presentes en el estudio de una sociedad específica, postura que se opone a reduccionismos que consideran que solo se la entiende por explicaciones del plano económico, ya que este determinaría mecánicamente a los planos político-jurídico e ideológico. Contrario a esto, Engels (1973 [1890]) señaló que el factor económico determina la historia en *última instancia*, pero si alguien dice que es el único factor, está tergiversando la tesis que Marx y él sostuvieron: “La situación económica es la base, pero los diversos factores de la superestructura que sobre ella se levanta...ejercen también su influencia sobre el curso de las luchas históricas y determinan, predominantemente, en muchos casos, su forma” (Engels, 1973 [1890]: 514). Es igualmente parcial el extremo opuesto, en el que se encuentran posturas que consideran que solo el plano político, o el mundo de las ideas pueden explicar una sociedad. Como lo señaló Ciafardini (1990), la investigación de la superestructura, solo rinde pleno fruto atendiendo a las condiciones concretas en que se desenvuelve.

2) Por otro lado, si bien establecemos una separación a fines analíticos, no es correcto considerar estos elementos desde un dualismo dicotómico, es decir, economía por un lado y superestructura por el otro; o lo que sería lo mismo, separar rígidamente los planos económico, político e ideológico. Estos planos mantienen una relación dialéctica conformando una totalidad. Otro autor marxista, Gramsci (1984), propone aprehender lo social como una totalidad histórica articulada. El concepto que propone para dar cuenta de la unidad entre la estructura y la superestructura y de la influencia recíproca entre ambas, como unidad de los contrarios en permanente interdependencia, es el de *bloque histórico*. Esta totalidad no es armónica, contiene relaciones sociales atravesadas por contradicciones

y enfrentamientos, dando lugar a la llamada *lucha de clases*¹¹, la relación entre oprimidos y dominadores.

3) Un tercer aspecto a señalar es el referido a la relación entre sujeto y estructura. Diremos que las relaciones sociales no son fuerzas abstractas, sino, construidas por los sujetos. Señala Spiguel (2014: 27): “Las relaciones sociales no son una abstracción existente fuera de los hombres concretos que viven, actúan e integran esas relaciones de una sociedad dada”. Pero a su vez no se trata de un mero voluntarismo, sino que existe una relación dialéctica ya que “tampoco existen las personas fuera de esas relaciones sociales en el seno de las cuales son engendradas, reproducen su vida y actúan” (27).

A continuación, para precisar a qué nos referimos cuando hacemos alusión a los planos involucrados en el orden socio-histórico: económico, político e ideológico; desarrollaremos brevemente cada uno. Recordemos que constituyen una totalidad.

El plano económico

Un primer elemento a señalar es que en una sociedad específica, encontramos un modo de producción predominante. La categoría *modo de producción* remite a un modo históricamente determinado de obtener bienes materiales, que se constituye por la articulación de las fuerzas productivas y las relaciones de producción.

Las *fuerzas productivas* son los medios de producción y los sujetos dotados de conocimientos, experiencias y hábitos de trabajo que accionan dichos medios. En tanto, las *relaciones de producción* son las relaciones que contraen los sujetos en el proceso de producción, desarrolladas en torno al proceso de trabajo; en una sociedad dividida en clases sociales será la relación entre los propietarios de los medios de producción y los productores directos.

A lo largo de la historia de la humanidad se han desarrollado diferentes modos de producción. A la vez, pueden coexistir en una sociedad diferentes

11 Para ampliar ver texto sobre Clases Sociales, a continuación de este artículo.

modos de producción, a pesar de que prime uno. En ese caso hablaremos de *formación económico-social*, ya que hay un modo de producción que está en la base de la misma, pero a la vez comprende una articulación de modos de producción en etapas distintas de desarrollo, de dominación de unos sobre otros, de contradicciones entre ellos o de compromisos entre esos elementos (T. Dos Santos, 2011).

Cuando hacemos alusión a modos de producción, desde el punto de vista histórico podemos diferenciar sociedades igualitarias y desiguales. “Las sociedades de cazadores-recolectores se rigen por la cooperación y la igualdad. Marx y Engel denominaron al modo de producción propio de estas sociedades Comunismo Primitivo y aunque no es estrictamente un Modo de Producción ya que se basa en la recolección, estas comunidades ya producen buena parte de su vida económica” (Gresores, 2014: 67-68). Con la agricultura, algunos pueblos cambiaron su estilo de vida. Los primeros lo hicieron hace unos 10.000 años (Gresores, 2014: 70). Aparece un excedente productivo, es decir, un producto sobrante por encima del necesario para reponer fuerzas para ir a cazar al día siguiente. Esto permite un proceso de división del trabajo: agricultura, ganadería, artesanía, organización de los trabajos comunitarios, y con ello la aparición de otras formas de propiedad -parcelaria- de la familia sobre la tierra y de los dirigentes comunitarios. Era un proceso de división del trabajo que les permitía a una clase explotadora apropiarse del excedente producido por los trabajadores (Spiguel, 2002). Genera la división de grupos humanos en clases sociales.

Encontramos, a lo largo de la historia, una serie de modos de producción caracterizados por la existencia de explotación de unos grupos por otros. Uno de ellos es el *esclavismo*, fue el primer modo de producción clasista, fundado en el trabajo esclavo; y las clases fundamentales fueron los esclavistas y los esclavos. El esclavo no solo no tenía el instrumento, ni la tierra, sino que a su vez la propia persona del esclavo era propiedad del esclavista (Spiguel, 2002).

Otro modo de producción es el *feudal*, allí las relaciones fundamentales se dieron en torno a la tierra, son sociedades fundamentalmente agrícolas.

Eran los dueños de la tierra quienes dominaban las relaciones de producción. Los terratenientes obtenían el plus trabajo de los campesinos a través de formas de compulsión legal, militar, de las más variadas. La renta podía ser en trabajo en la tierra del señor o en especies de su propia producción, y, en forma tardía, en moneda, al poder vender la producción en el mercado. Esta relación estaba determinada por una compulsión extraeconómica, es decir, no dada en el plano puramente de la economía, sino en el ideológico.

En el seno de la sociedad feudal aparece en embrión un nuevo modo de producción, el capitalista (Spiguel, 2002), ya que en base al desarrollo de las artesanías y el comercio, se acumuló una cantidad de riqueza en manos de una nueva clase social que comenzó a producir contratando trabajadores asalariados. El proceso que crea las relaciones capitalistas, es el proceso histórico de escisión entre productor y medios de producción, llamado *acumulación originaria*. Se trata de los momentos en que la expropiación que despoja de la tierra al trabajador separa súbita y violentamente a grandes masas humanas de sus medios de subsistencia y de producción y las arroja, en calidad de proletarios libres, al mercado de trabajo. Echando así las bases del modo de producción capitalista, actualmente en vigencia.

Por *capitalismo* entendemos una formación económico-social basada en la propiedad de los medios de producción y la explotación del trabajo asalariado por el capital. Encontramos dos polos: los medios de producción, en manos ahora del capitalista, y la fuerza de trabajo, despojada de toda propiedad; estas son condiciones necesarias para que se constituya la relación social de capital. A causa de las transformaciones de las relaciones de propiedad surgen los trabajadores asalariados, un tipo de trabajador que está compelido a trabajar para otro, no por compulsión extraeconómica¹², sino por razones económicas, por el hambre.

En el capitalismo, la fuerza de trabajo, es decir, la capacidad de trabajar, adquiere la forma de mercancía que es ofrecida en un mercado, allí el capitalista la compra. El obrero vende su fuerza de trabajo por un

¹² Como el peonaje obligatorio.

tiempo determinado, es el tiempo pactado durante el cual, el capitalista puede disponer de ella; por eso en una parte de la jornada el obrero genera el *trabajo necesario*, que cubre el costo de reproducción de la fuerza de trabajo, el resto del tiempo el obrero debe seguir trabajando ya que el capitalista lo contrató por un tiempo determinado. Ese tiempo de trabajo excedente se materializa en un *plusproducto*, por encima de la cantidad de producto que se corresponde con el salario del obrero, es un *plusvalor* que está incorporado en la producción, que es propiedad del capitalista, quien es dueño de las máquinas, compró las materias primas y la fuerza de trabajo. Al vender esa producción obtiene la *plusvalía*.

El plano político

El plano económico al que aludimos en el punto anterior conformaría la base o infraestructura, sobre ella se levanta la superestructura, y uno de los planos de esta última es el político-jurídico, íntimamente relacionado a esa base.

En este plano vamos a referirnos al *poder*, este garantiza un orden social con contradicciones económicas, sociales, ideológicas. Los elementos presentes son el poder político-jurídico y de control (policía, ejército, cárceles). Sostiene Spiguel (2002: 23): “estamos hablando ya no de las relaciones económicas, las relaciones de explotación o de intercambio, sino que estamos hablando de relaciones de dominio, de autoridad y de mando de unos sobre otros”, no se refiere al poder en el sentido de poder hacer cosas, sino al poder de unos sobre otros, de unas clases sobre otras. “Si vamos al plano socio-histórico llegamos a una institución central de poder que es el Estado” (24).

Con relación al Estado podemos encontrar dos componentes, uno es la coacción, que refiere al monopolio de la fuerza para preservar las leyes que sanciona un determinado orden social. El otro instrumento es el consenso o hegemonía, se trata de los mecanismos a través de los cuales los gobernados aceptan obedecer la autoridad de los gobernantes. Desde la teoría gramsciana podemos entender al Estado como una combinación

de *coerción y consenso*, no solo es *aparato de gobierno* (el conjunto de instituciones públicas encargadas de dictar leyes y garantizar su cumplimiento). El estado, en el capitalismo, es un estado hegemónico, el producto de determinadas relaciones de fuerzas sociales, el complejo de actividades prácticas y teóricas con las cuales la clase dirigente no solo justifica y mantiene su dominio sino también logra obtener el consenso activo de los gobernados.

El plano ideológico

Este plano se ubica en la denominada superestructura, en el enfoque marxista. Si nos preguntamos ¿cómo nos representamos el mundo, conocemos y desconocemos la sociedad, legitimamos lo dado o buscamos cambiarlo? (Spiguel, 2002), estamos en el área del estudio de las ideologías. Como vocablo, *ideología* fue creado por Antoine Destutt de Tracy para designar “el estudio de los mecanismos de formación de las ideas” (Cortes Morató y Martínez Riu, 1996, citado por Rambaut, 2002); significado inicial que luego se modificó.

Retomando a Pichon-Rivière (1985: 114), podemos ver que hace alusión a ideologías, en plural:

Las ideologías (Schilder) son sistemas de ideas y connotaciones que los hombres disponen para orientar mejor su acción. Son pensamientos más o menos conscientes o inconscientes, con una gran carga emocional, considerados por sus portadores como resultado de un puro raciocinio, pero que, sin embargo, frecuentemente no difieren en mucho de las creencias religiosas, con las que comparten un alto grado de evidencia interna en contraste con la escasez de pruebas empíricas. Las ideologías son un factor fundamental en la organización de la vida (...) Estas no suelen formar un núcleo coherente, sino que, por regla general, coexisten varias ideologías de signo contrario, determinando diferentes grados de ambigüedad. Esta ambigüedad se manifiesta en forma de contradicción, y es por esto que el análisis sistemático de contradicciones (análisis dialéctico) constituye una tarea esencial en el grupo.

Esta coexistencia de ideologías de signo contrario que señala Pichon-Rivière, se origina por la existencia de clases sociales diferenciadas, una clase dominante, y otra dominada pero que a la vez opone resistencia. A la cosmovisión que impone la clase dominante, es a lo que llamamos *ideología dominante*. Cada clase dominante en un orden social determinado, generará concepciones del mundo y de la sociedad que buscan conservar ese orden social, porque son necesarias para el ejercicio del poder. Por ello, Marx en *La ideología Alemana* le otorga a ideología el significado de *falsa conciencia*. La clase dominante al tener control de los medios de producción ideológicos de que dispone la sociedad, como la iglesia, las escuelas, los medios de difusión masivos, etc., puede utilizarlos para beneficiar sus intereses de clase.

Al respecto, Gramsci realiza un aporte con el concepto *hegemonía*. Sostiene que los sectores dominantes no solo mantienen el control a través de la coerción y el uso de la fuerza, sino que buscan generar consenso ideológico –hegemonía– entre los distintos sectores y clases de la sociedad. Pero estas ideologías dominantes chocan con la práctica social, en relación a las cuales surgen nuevas representaciones sociales, otros puntos de vista ideológicos que se contraponen con las ideologías dominantes.

Algunas particularidades del orden socio-histórico argentino y jujeño

Los elementos teóricos presentados deben estudiarse en casos concretos. A continuación analizaremos una situación en la vida cotidiana de una ciudad de Jujuy:

En el año 2012 fue el aniversario n°36 del Apagón, suceso ocurrido en julio de 1976, en las ciudades de Libertador General San Martín y Calilegua, situadas en la zona azucarera de Jujuy. Combinó cortes de suministro eléctrico y el secuestro de aproximadamente 400 personas, de las cuales 30 están desaparecidas. Fue ejecutado por la dictadura militar entonces gobernante, y además, según testimonios¹³ con participación de la Empresa

13 Como el de Olga Aredes -esposa de Luis Aredes, detenido desaparecido, ex intendente de Libertador General San Martín y médico del Hospital-. Sobre su entrevista con el Ing.

Ledesma SAAI. Desde el año 1983, se realizan actividades conmemorativas y de repudio al hecho, siendo central la marcha a pie desde Calilegua hasta Libertador. A veces se realiza una o a veces dos, dependiendo de amistades o enemistades entre grupos organizadores/participantes. Asisten familiares de detenidos desaparecidos, miembros de organismos de derechos humanos, de partidos políticos de izquierda, de organizaciones sociales y sindicales, agrupaciones estudiantiles, grupos culturales, etc; provenientes de diferentes lugares del país. En 2012 se realizaron dos marchas conmemorativas, una el día 20 y otra el 26 de julio, siendo la última la más numerosa y contando además con presencia de personalidades reconocidas nacionalmente. Lo que resulta novedoso¹⁴ en este contexto, es la realización de una tercera marcha el día 25 de julio. No en conmemoración de víctimas de crímenes de lesa humanidad, no por pedido de justicia. Fue una marcha cuya convocatoria se realizó bajo el título Abrazo simbólico a Ledesma, así la caracterizaron sus participantes que en los cantos expresaban “Ledesma no se toca”, “Ledesma no se va”. En esta marcha en apoyo a la Empresa Ledesma SAAI, cuyas plantas de producción de azúcar, papel, alcohol y jugos están emplazadas dentro de los márgenes de Libertador General San Martín, participaron: personal de la empresa, sus familiares, intendentes de Libertador, Calilegua y Fraile Pintado -tres ciudades que rodean a la empresa- y pobladores en general. En la convocatoria se la presenta como una marcha en apoyo a la fuente de trabajo, y se disocia del apoyo ante la denuncia de actuación en el Apagón que recae sobre Carlos Pedro Blaquier -en aquel tiempo presidente de Ledesma SAAI-.

Alberto Lemos, entonces administrador de la empresa, dijo: “El admitió que la Empresa había puesto sus móviles a disposición de la acción conjunta llevada a cabo por las fuerzas armadas, en sus palabras ‘para limpiar al país de indeseables’...” Otras evidencias de actuación de la empresa en la dictadura constan en el libro de guardia del Escuadrón 20 de Gendarmería -Orán-, sobre la provisión de vehículos y combustible para realizar operativos en ciudades de esta provincia (Elena Corvalan, Radio Nacional en Salta). O los testimonios en los recientes Juicios por la Verdad en Jujuy.

14 Cabe señalar otras dos actividades durante la semana: un acto en “El triángulo” en conmemoración de los sucesos ocurridos hace un año, y en pedido de justicia por las cuatro víctimas de la represión; y una marcha por el policía muerto en esa represión. Solo los mencionaremos aquí, para no abusar de la extensión del texto.

¿De qué son expresión estos grupos? Aparecen grupos diferenciados por la adhesión a la empresa o por el repudio a la misma. Podemos preguntarnos por su praxis, es decir, por cuáles son sus condiciones concretas de existencia, y la reflexión en estas condiciones. Interpretan la realidad de manera diferente, como también es diferente lo que sienten, los posicionamientos y la actuación frente a un hecho. Pero no nos quedaremos en eso que aparece, desde la Psicología Social se entiende que hay que investigar para conocer qué es lo que subyace a los hechos cotidianos.

Características de la Argentina

Uno de los elementos teóricos que desarrollamos para entender la constitución de un orden socio-histórico es el *modo de producción* -recordemos que se trata del plano de lo económico-. Desde este punto de vista, Argentina puede ser caracterizada como un país *capitalista-dependiente*, y ¿por qué la caracterizamos así? Es capitalista porque predomina este modo de producción, ya que la mayor parte de la riqueza social se produce a través de trabajadores asalariados. Pero es dependiente por su relación con otros países, cuyos capitales invierten en el nuestro.

Si nos remontamos a la etapa de transición de un modo de producción de tipo feudal o precapitalista al capitalista, podemos ver que en Europa se produce en el último tercio del siglo XV y los primeros decenios del siglo XVI. Y en Argentina, hipotetiza Azcuy (2011), entre 1880-1920, es decir cuatro siglos después. Es importante, cuando hablamos de capitalismo, entender que no hay uno solo sino que tiene características particulares, históricas antes que teóricas de acuerdo a cómo concretamente se desarrolle. En Argentina, el dominio del capital no se construyó contra los terratenientes, como había sido en Europa, sino con los terratenientes, y esto tiene efectos sobre las características del capitalismo desarrollado. Azcuy (2011: 35) sostiene:

...se expresa como un capitalismo dependiente, con eje agropecuario, con una débil construcción de industria y mercado interno, y con una oligarquía gobernante asociada/subordinada al imperialismo, que

aborta en buena medida o debilita el desarrollo de fracciones burguesas autónomas del tronco fundador terrateniente-mercantil, que se ha ido aburguesando en un proceso histórico hasta convertirse en un agente relevante del dominio del capital junto al capital extranjero.

Desglosemos esta idea para entenderla mejor. Cuando hablamos de carácter *dependiente* de Argentina debemos situarla mundialmente, lo que nos lleva a la consideración del *imperialismo*¹⁵, al que podemos entender como la ampliación a escala del mundo de las relaciones de producción y de intercambio capitalistas, que tiene lugar a comienzos del siglo XX. Es decir, justo cuando en Argentina se desarrolla el capitalismo, el reparto territorial del mundo entre las grandes potencias era consumado. Este proceso no solo concierne al aspecto económico, sino que se configuró una estructura asimétrica de relaciones económicas, políticas y diplomáticas internacionales (Azcuy y Romero Wimer, s/f). Algunas potencias capitalistas subordinaron a otros países bajo la forma de colonias, semicolonias y dependientes.

Argentina, en ese contexto mundial, asume un carácter dependiente como forma de subordinación nacional al imperialismo, lo que fue posible no solo por factores externos, sino por condiciones internas. Ciafardini (1990) señala la existencia de núcleos de intereses coincidentes, que llevan a que Argentina ingrese al mercado mundial en la segunda mitad del siglo XIX como una economía de especialización extrema y de complementariedad subordinada especialmente con el capital inglés. En lo interno, son los intereses de los grandes terratenientes, dueños del medio de producción histórico fundamental de nuestra economía, que es la tierra,

15 Lenin (1970 [1916]) define cinco rasgos fundamentales: 1) la concentración de la producción y del capital llegada hasta un grado tan elevado de desarrollo que ha creado los monopolios, que desempeñan un papel decisivo en la vida económica; 2) la fusión del capital bancario con el industrial (“capital financiero”) y la creación de la oligarquía financiera; 3) la exportación de capital, que se diferencia de la exportación de mercancías; 4) la formación de asociaciones internacionales monopólicas de capitalistas, las cuales se reparten el mundo; y 5) la terminación del reparto territorial del mundo entre las potencias capitalistas más importantes.

quienes requerían para perpetuar y afianzar sus privilegios que la sociedad no se complejizase descontroladamente por la industrialización precoz. Triunfó la postura oligárquica, pero en lucha con otras tendientes a buscar la independencia nacional.

En este núcleo de intereses, es el capital inglés el que impone sus necesidades -abastecerse de las materias primas de que carecía, y no tanto vender sus productos-, quedando Argentina subordinada a estos requerimientos y no al propio desarrollo del capitalismo. El esquema agro-exportador se verá interrumpido por las crisis internacionales -crisis económica de 1929 y las crisis bélicas-. Esto da lugar a un proceso de industrialización sustitutiva de importaciones, para abastecer al mercado interno de una serie de productos que antes se importaban, desarrollándose ciertas ramas industriales.

Es importante considerar el control de la tierra, ya que el carácter de las exportaciones continuó siendo agrario, y es la forma de obtener divisas, que a su vez eran necesarias para el crecimiento industrial -importábamos maquinarias-, por lo tanto este crecimiento quedaba sujeto a la conformidad de la oligarquía terrateniente con la política que se llevara adelante, por ello es que la industria no se constituyó como autosuficiente. Esta contradicción fue configurando un péndulo, con dos aspectos: económico y político (Ciafardini, 1990). Recordemos que al desarrollar los elementos teóricos, dijimos que los planos económico, político e ideológico conforman una totalidad y solo los dividimos para analizarlos. Vemos entonces que, en lo económico, el movimiento pendular consistió en la sucesión de periodos de avance industrial, ampliación de la producción, el empleo y la urbanización; a los que sucedieron otros de estancamiento, recesión, desempleo y descenso de la actividad económica, que implicaban ajustes de las cuentas exteriores, destinando divisas para cumplir compromisos de tributo imperialista, renta del suelo y otros beneficios, y menos para financiar el desarrollo industrial. En cuanto a lo político, estuvo vinculado a la imposibilidad de estabilizar un sistema político, oscilando entre inestables gobiernos constitucionales y precarias dictaduras. Esto se debió a que en el plano electoral triunfaban

movimientos nacionalistas -lo que nos remite también al plano ideológico-, pero el poder económico y militar permanecía en la alianza terratenientes-capital extranjero. Finalmente este péndulo se rompe con la dictadura militar de 1976-1983, que llevó adelante una estrategia de desindustrialización y arremetió contra la clase trabajadora.

Es desde la dictadura militar de 1976, que se redefine el proceso de industrialización que fue históricamente complejo, tomando así un rumbo contrario: la desindustrialización. El efecto más evidente del proceso fue la desestructuración, en especial de la pequeña y mediana empresa, en tanto que creció el peso de la agricultura y del sector financiero. Se modificó el perfil ocupacional, disminuyendo la cantidad de obreros industriales y elevándose la de trabajadores informales. Se produce una crisis en el mercado de trabajo, una creciente heterogeneidad de la clase trabajadora, así como el transformismo del sindicalismo.

Una mención especial merece el saldo que deja en la subjetividad y en la cultura, es difícil medir su incidencia. Podemos decir que hay 30.000 desaparecidos, 10.000 presos políticos, un número indeterminado de exiliados e insiliados, y que alrededor de 500 niños nacieron en centros clandestinos de detención de los cuales, hasta hoy, 114 casos tienen identidad restituida. Pero, además, podríamos decir que instauró la confusión, el miedo, el individualismo, el disciplinamiento social, como señala Izaguirre (1994) se precisaba la constitución de *cuerpos dóciles*. Esto correspondería al plano de lo ideológico, en el que encontramos también un signo contrario, que se expresa en la denuncia, en las manifestaciones a favor del retorno a la democracia, en el pedido de justicia y verdad. Estos fenómenos subyacen a las marchas realizadas en Libertador en esa semana de 2012, porque históricamente fueron configurando la situación actual.

Otra etapa de modificaciones importantes se produce en la década de 1990, bajo la presidencia Carlos Menem. La situación del país era de crisis económica y social, marcada por hiperinflación y recesión, deterioro de las cuentas fiscales, elevado endeudamiento, retroceso de las reservas y huida de capitales. Ante esta situación, el proceder de Menem para construir

poder consistió en quebrar con concepciones peronistas, desestimando el enfrentamiento con los acreedores internacionales y los empresarios. Las nuevas políticas económicas estuvieron basadas en las privatizaciones, la apertura importadora, la reestructuración del Estado y la desregulación económica; decisiones políticas que estuvieron influenciadas por el FMI (Fondo Monetario Internacional). Podemos ver entrelazados los planos económico, político e ideológico.

Se produce una concentración alrededor de grandes firmas oligopólicas, mientras que otras pequeñas, medianas, incluso algunas grandes, son expulsadas de sus actividades por los efectos de la apertura económica y de asimetrías en el costo del financiamiento. Esta reestructuración trae consecuencias desfavorables para la clase trabajadora, originándose una diversidad hacia el interior de la misma. Podemos ver entonces la presencia de tres estratos dentro de la clase trabajadora: los desocupados, el nuevo proletariado industrial y los trabajadores industriales tradicionales. A esta clasificación podríamos sumar a los trabajadores del sector servicios -que no crean valor directamente pero venden su fuerza de trabajo por un salario- que en su mayoría se desempeñan en dependencia del Estado.

Otro aspecto relevante tiene que ver con las transformaciones en la legislación laboral y las medidas asumidas que justifican la *flexibilización laboral*, y se ponen en vigencia los denominados *contratos basura*. Las políticas laborales implementadas implicaron la eliminación de conquistas laborales y la precarización de condiciones de trabajo. En este marco de heterogeneidad de la clase trabajadora se vuelve dificultosa la convergencia sobre reivindicaciones comunes, lo cual no significa que desaparezca la conflictividad social.

La realidad específica de Jujuy

Argentina es un país amplio y diverso en cuanto a sus provincias y regiones. En términos generales podemos decir de Jujuy que es una provincia caracterizada por estar alejada de los centros urbanos principales, y, entre otros aspectos, por carecer de un crecimiento industrial importante;

por un Estado provincial con gran absorción de mano de obra, que a partir de la década de 1960 agrandó el peso del sector terciario y, en particular, del aparato burocrático estatal; por presentar altos índices de pobreza y desocupación; por ser la provincia con mayor concentración latifundista¹⁶ del país, presentando a su vez, una recaudación impositiva considerablemente menor a la de otras provincias.

En la actualidad, el perfil socio-ocupacional de nuestra provincia se caracteriza por tener una población económicamente activa de aproximadamente 286.000 personas, la estructura ocupacional comprende: 52.000 Ocupados con aportes a la seguridad social (18%); 23.400 Ocupados “en negro” sin aportes a la seguridad social (8%); 62.000 Empleados públicos de administración central y municipios (22%); 26.000 Trabajadores informales (9%); 110.000 Subsidios por desocupación (38%); 8.500 Pequeños y medianos productores agropecuarios (3%); y 4.000 comerciantes formalmente establecidos (1%) (Aramayo y Sapag, 2011). Es decir, casi la mitad de la PEA sobrevive en base a subsidios y trabajo informal, en tanto el trabajo formal tiene al Estado como el mayor empleador.

Hasta mediados del siglo XIX, la región más poblada era la Puna, y ya en las primeras décadas del siglo XX, la zona del Ramal o Yungas tenía la mayor cantidad de población de la provincia. Esto se debe a que la industria azucarera pasó a ser la actividad económica más importante en Jujuy. En la región encontramos tres ingenios: Ledesma, La Esperanza y Río Grande. Tienen la característica de que la mayor parte de las plantaciones fueron adquiridas por los dueños de los ingenios concentrando grandes cantidades de tierra, constituyéndose empresas centralizadas con fábrica y plantación.

La modernización de la producción azucarera fue posible por las negociaciones de las elites tucumanas con el gobierno nacional; también por el traslado de maquinaria importada de Inglaterra que transformó dos plantaciones¹⁷ en modernos ingenios. Es importante considerar el papel

16 Aramayo (2009) hace importantes aportes al respecto.

17 Ledesma en 1876, y San Pedro en 1878.

del Estado que, desde los inicios, favoreció los intereses del sector; acá vemos el plano político. A su vez, los ingenios generaron ingresos al Estado provincial, se convirtieron en acreedores, al otorgar empréstitos al gobierno, condicionándolo a no producir subas en los gravámenes del azúcar (Teruel, 2007). A partir de esta industria se desarrolló una serie de procesos migratorios, y modalidades coercitivas de reclutamiento laboral. El crecimiento poblacional de esta zona declina luego de 1960; en ese momento la industria azucarera entra en crisis y comienza la mecanización de la cosecha.

Teruel (2007) señala que en la provincia existió una etapa de diversificación productiva que se abrió a partir de 1930, pasó por distintos modelos, colapsando en los noventa. Podríamos desarrollar estas diferentes experiencias productivas, pero no es el objetivo del texto, lo que se pretende es, en cambio, comprender lo que subyace a los hechos presentados al inicio, ocurridos en Libertador General San Martín.

En esta localidad se encuentra la experiencia de industrialización más sostenida y relevante de la provincia, en la que más claramente se manifiesta una relación capitalista, porque la producción es social, con sus 6350 empleados (Revista *En Contacto*, 2014), y la apropiación de la misma vía plusvalía queda en pocas manos. La empresa Ledesma SAAI es la principal fuente de trabajo de Libertador General San Martín, ciudad que creció al ritmo de la empresa. Pero también tuvo un crecimiento autónomo, ya que las innovaciones tecnológicas permitieron el aumento de la productividad sin necesidad de aumentar la mano de obra, contrariamente, llevó a cabo un proceso de despidos masivos en la primera mitad de la década de 1990. Correlativa a la situación del país, la desocupación también se hizo presente, estallando allí las primeras manifestaciones masivas de trabajadores desocupados en mayo de 1997, con cortes de ruta. Es en esta ciudad en la que finalmente las necesidades pasan a ser demandas, en donde se hace manifiesta la contradicción entre grandes masas que lo único que poseen es su fuerza de trabajo y la inexistencia de un mercado de trabajo en donde venderla.

Podemos preguntarnos, en uno de los lugares de la provincia en que la industrialización tiene mayor desarrollo: ¿qué características presenta la relación capital-trabajo? Y, si existió una *Noche del Apagón*, ¿cómo era antes esa relación?, ¿dónde está hoy el conflicto cuando la situación pareciera indicar una identificación de los trabajadores y sus familias con la empresa, y el distanciamiento o los antagonistas parecen ser los grupos principalmente representados por Organizaciones Sociales que han surgido por la falta de trabajo? ¿Qué posibilidades y qué dificultades entonces hay para una subjetivación marcada por la pertenencia a la clase que vive del trabajo? Los discursos, las formas de hacer política, las formas de pensar y sentir de los diferentes agrupamientos sociales, están arraigados en una historia, y tienen sustento en determinadas relaciones sociales, en especial en las relaciones de producción posibilitadas por las características de la formación social argentina y jujeña. Desde allí, podríamos decir que son expresión del universo complejizado y fragmentado del mundo del trabajo, que pasó por diferentes procesos hasta llegar a estar manifestado hoy en diferentes grupos: diferencias entre trabajadores estatales y trabajadores del sector privado; entre trabajadores empleados y los “no asalariados” o desocupados; entre los trabajadores rurales y los urbanos.

Si nos preguntamos ¿qué intereses defiende la porción que podríamos considerar *clase obrera industrial*? Si bien tiene experiencia de explotación en el proceso de trabajo, ¿cuál es su correlato en el mundo interno? Si consideramos que las hegemonías ideológicas, las formas de sensibilidad y pensamiento, la lucha política, tienen correlato con la realidad socio-económica, en Libertador General San Martín, específicamente, podemos señalar que motivos tales como las experiencias de despidos masivos en la primera mitad de la década de 1990, las migraciones forzadas y la licuación muchas veces inmediata de indemnizaciones a quienes tuvieron que asumirse como repentinos emprendedores, las experiencias de desocupación, las ejemplares sanciones a los trabajadores movilizados a fines de la década de 1980, las experiencias de una patronal que busca alianzas con obreros -en muchas empresas ya no se los llama empleados sino “colaboradores”-, la

necesidad de defender reivindicaciones inmediatas, entre otros, como parte de una *memoria colectiva*, llevan a que una gran porción de la población no guarde a nivel de la conciencia, una contradicción con las clases dominantes. En el caso concreto de la Empresa Ledesma SAAI, lleva a identificarse con ella, a defenderla “*porque lo que importa es la fuente de trabajo*”, y esa defensa implica defensa de los intereses de la clase dominante. Se trata del temor al *pueblo fantasma*, es el temor a que se traslade el capital a otra población, tiene que ver con el *horizonte de amenazas* dado por las nuevas condiciones del mercado laboral, y por el recuerdo de la crisis social -quizás no concientizada y abordada pero sí sufrida- producida por los despidos masivos -casi 4.000 empleados en una población de 60.000 habitantes; una suerte de nuevo *perro familiar*, el mismo que en otro momento tomó forma de Apagón llevándose a los *agitadores*. Dejo un final abierto e interrogantes sobre este tema, es preciso un estudio profundo cuando se trata de indagar formas de sensibilidad.

La región de las actuales dos marchas contradictorias que analizamos es la misma región que, en otras épocas, los grupos indígenas provenientes de Bolivia llamaron *Mbaaporenda*, “el lugar del trabajo” (Bossert, Combès y Villar, 2008), la misma región del *Apagón* en los ’70, la misma de los despidos masivos en los ’90, y de los cortes de ruta de 1997. Cada uno de estos hechos nos remite a las características que en diferentes momentos asume el orden socio-histórico en nuestro país.

Concluyendo

En el marco de la Psicología Social pichoniana, se considera fundamental atender a las características del orden socio-histórico, ya que ese entorno construye subjetividad. Si no entendemos las características de nuestro país y en lo coyuntural lo que fue pasando en las últimas décadas, no podemos tener una explicación de por qué se expresa lo que se expresa.

Actividades sugeridas

Les sugerimos:

1- Leer la siguiente cita de *Nuestra América* de José Martí, reflexionar sobre lo que sugiere y compartir en subgrupos:

“El premio de los certámenes no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive” (Martí, 1975).

2- Analizar cómo se expresa el orden socio-histórico en el barrio o la localidad en que cada uno vive. El análisis puede ser grupal o individual, apoyándose en los elementos conceptuales vistos. Considerar:

- Lugar (localidad/barrio):

- Describir los planos:

1) Económico: por ejemplo, si es rural: cómo es la tenencia de la tierra; en lo urbano: la existencia o no de industrias, de quién es la propiedad de las mismas, de qué vive la gente de la zona, en qué trabaja, cómo son las relaciones entre las distintas personas que intervienen en el proceso de trabajo, etc.

2) Político: por ejemplo, ver qué partidos políticos hay, si responden a los propietarios de los medios de producción o cómo es la relación, algún ejemplo de leyes u ordenanzas municipales, sindicatos u ONGs; qué características tienen o qué actividades realizan.

3) Cultura e ideología: por ejemplo, cómo es la educación, la religión, la cultura, qué ideas transmiten sobre el trabajo, sobre las relaciones de género, sobre las familias, etc., cómo es la forma de relacionarse entre la gente, etc.

4) Concluir: ¿qué relaciones tienen todos estos elementos descriptos?

Bibliografía

- ARAMAYO, B. C. (2009) *Jujuy en el Bicentenario. Contexto e historia de luchas*. Buenos Aires: Agora.
- ARAMAYO, B. C. y SAPAG, G. H. (2011) *Evolución del producto bruto geográfico (PBG) de Jujuy y la realidad social*. Disponible en: <http://www.cpcejujuy.org.ar/ciclo-de-conferencias-sobre-temas-economicos-del-consejo-profesional-de-ciencias-economicas-de-jujuy/>. Consulta realizada en agosto de 2012.
- AZCUY AMEGHINO, E. (2011) *Una historia casi agraria. Hipótesis y problemas para una agenda de investigación sobre los orígenes y desarrollo del capitalismo en Argentina*. Buenos Aires: Ediciones del PIEA.
- AZCUY AMEGHINO, E. y ROMERO WIMER, F. (s/f) *El imperialismo y el sector agroindustrial argentino: ideas, referencias y debates para reactivar una vieja agenda de investigación*. Mimeo.
- BOSSERT, F.; COMBÈS, I. y VILLAR, D. (2008) “La Guerra del Chaco entre los chané e isoseños del Chaco occidental”. En N. RICHARD (ed.), *Mala Guerra. Los indígenas en la Guerra del Chaco (1932-1935)* (203-234). Asunción-París: ServiLibro-Museo del Barro-CoLibris.
- CIAFARDINI, H. (1990) *Crisis, inflación y desindustrialización en la Argentina dependiente*. Buenos Aires: Agora.
- DOS SANTOS, T. (2011) *Marxismo y ciencias sociales. Una revisión crítica*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- ENGELS, F. (1973 [1890]) “Carta de Engels a José Bloch”. En C. Marx F. Engels. *Obras escogidas en tres tomos. Tomo III*. Moscú: Editorial Progreso.
- GRAMSCI, A. (1984a) *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 4. México: Ediciones Era.
- GRAMSCI, A. (1984b). *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

- GRESORES, G. (2014) “El arco de la diferencia”. En G. Gresores, C. Spiguel y C. Mateu (comps.) *Reflexiones sobre Historia Social desde Nuestra América* (51-88). Buenos Aires: Cienflores.
- IZAGUIRRE, I. (1994) *Los desaparecidos: recuperación de una identidad expropiada*. Buenos Aires: CEAL.
- LENIN, V. (1970 [1916]) “El imperialismo, etapa superior del capitalismo”. En *Obras Completas*, Tomo XXIII. Buenos Aires: Cartago.
- MARTÍ, J. (1975) *Nuestra América*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- MARX, K. (1989) *Contribución a la crítica de la economía política*. Moscú: Editorial Progreso.
- (1987) *Miseria de la filosofía*. México: Siglo Veintiuno editores.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- QUIROGA, A. P. de (1999) *Crisis, procesos sociales. Sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- (2010) “La Psicología Social como crítica de la vida cotidiana”. En A. Quiroga y J. Racedo *Crítica de la vida cotidiana*. (8va reimpresión). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- SPIGUEL, C. (2002) *Clases dictadas en la Escuela de Psicología Social*. Buenos Aires.
- (2014) “Fundamentos de la historia social: trabajo, naturaleza y sociedad”. En G. Gresores; C. Spiguel y C. Mateu (comps.) *Reflexiones sobre Historia Social desde Nuestra América* (25-48). Buenos Aires: Cienflores.
- STUMPO, G. (1992) “Un modelo de crecimiento para pocos. El proceso de desarrollo de Jujuy entre 1960 y 1985”. En A. Isla (comp.) *Sociedad y articulación en las tierras altas jujeñas. Crisis terminal de un modelo de desarrollo*. Buenos Aires: MLAL.

- RAMBAUT, L. (2002) *Diccionario crítico de Psicología Social. Según la teoría del doctor Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Leo Rambaut.
- TERUEL, A. (2007) “Panorama económico y sociodemográfico de larga duración (Siglos XIX y XX)”. En M. Lagos y A. Teruel (comps.) *Jujuy en la historia. De la colonia al siglo XX*. San Salvador de Jujuy, Jujuy: Ediunju.
- VILAR, P. (1982) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Grijalbo.

EL CONCEPTO CLASES SOCIALES

Natalia Fátima Ríos

Iniciamos este escrito preguntándonos: ¿por qué estudiar el concepto *clases sociales*, en el marco de la Psicología Social? Para responder, volveremos a recordar la concepción de sujeto de Pichon-Rivière (1985: 206): “ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es solo 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”. Cuando Pichon-Rivière afirma que el sujeto es resultante también de la interacción entre *clases*, está señalando que cada uno de nosotros ocupa un lugar determinado en esta sociedad, porque nacemos en el seno de una clase social. Y esa condición hace a nuestras relaciones y a la conformación de nuestra subjetividad, porque cada orden social establece las posibilidades de experiencias y señala las metas socialmente disponibles para satisfacer necesidades.

Un mar de desigualdades



Fuente: foto de Rossana Medina. Zona costera de Colombia.

¿Pertenece a la misma clase social los niños del bote que piden limosna en el mar, que los turistas que viajan en el crucero que pasa detrás? ¿Y a partir de estas condiciones concretas de existencia que viven, habrá incidencia en el mundo interno de ellos?

El concepto *clases sociales*, que vamos a tratar aquí, está íntimamente relacionado al concepto *orden socio-histórico* ya tratado. Una característica de este último es conformar y estar conformado por una sociedad dividida en clases sociales. Diferentes perspectivas teóricas desarrollaron el concepto clases sociales; por ejemplo, la de *estratos sociales*, que divide a la sociedad en clase alta, media y baja, pero consideramos que no realiza un abordaje completo y complejo, porque no explica las relaciones entre estos estratos. Por ello, en la cátedra de Psicología Social abordaremos el concepto desde el marxismo, lo cual significa que no estudiaremos a las clases sociales a partir de la riqueza o del consumo, sino a partir del funcionamiento de los mecanismos de enriquecimiento y pauperización (Vilar, 1982). Es decir, no describiremos cuánto gana un sector u otro y qué consume a partir de esto, sino que partiremos de la pregunta sobre ¿por qué entre los seres humanos que conformamos la sociedad hay diferencias que hacen que algunos estén en la pobreza y otros se enriquezcan?

Las clases sociales entendidas desde las relaciones de producción

En primer lugar abordaremos el origen material de las clases sociales, para ello nos centraremos en las relaciones sociales de producción. Según Vilar (1982: 128), la definición de clase social que engloba el conjunto de las formas de sociedad es la de Lenin:

Llamamos clases a grandes grupos de hombres que se diferencian por el lugar que ocupan en un sistema históricamente definido de producción social, por su relación (fijada y consagrada por las leyes en la mayoría de los casos) con los medios de producción, por su función en la organización social del trabajo, por lo tanto, por los modos de obtención y la importancia de la parte de que disponen. Las clases son grupos de hombres, uno de los cuales puede apropiarse del

trabajo del otro gracias al distinto lugar que ocupa en una estructura determinada de economía social.

Esta definición clásica pone el foco en las relaciones de producción como origen de las clases sociales. Son grupos humanos que se diferencian por tres aspectos:

1) Por su relación con los medios de producción, son las llamadas *relaciones de propiedad*, que se constituyen a través de la posesión desigual de los medios de producción. Estos medios son la tierra, los instrumentos, las máquinas, el capital, etc. Actualmente estas relaciones están legitimadas por leyes, pero es una noción histórica, que en distintos momentos tuvo características diferentes, no siempre existió la propiedad privada como la conocemos ahora. Por ejemplo: no pertenecen a la misma clase social el socio mayoritario de la empresa Ledesma SAAI, que el gerente de Recursos Humanos de la empresa que a pesar de ocupar un cargo jerárquico, es asalariado de la empresa, o que el obrero del azúcar.

2) Por su función en la organización social del trabajo, hace referencia a las *relaciones humanas en el proceso de trabajo*, que divide a las personas de acuerdo a jerarquías y tareas: dirigir o ser dirigido; producción de forma individual o colectiva; trabajo manual o intelectual. La organización social del trabajo fue cambiando históricamente. Por ejemplo, en el capitalismo, primó un período de manufactura, en el cual los obreros creaban los productos con instrumentos manuales, y se relacionaban con el mismo patrón que compraba materia prima; actualmente, en la gran industria maquinizada, el patrón ya no es el propietario, sino un ejecutivo a sueldo que opera por delegación de los propietarios.

3) Por los modos de obtención y la importancia de la parte de que disponen, estas serían las *relaciones establecidas por la distribución*. Se refiere a la forma en que se realiza el reparto de la riqueza social entre las diferentes clases, también fue modificándose históricamente. En sociedades clasistas como la nuestra, hay una apropiación por parte de algunos grupos, del trabajo excedente -es decir de la ganancia excedente que este trabajo genera-, esta apropiación es diferente en el esclavismo, en el feudalismo o el

capitalismo. En el capitalismo, el trabajador recibe un salario por la fuerza de trabajo que vende durante una cantidad determinada de horas, pero en esa cantidad de horas produce más de lo que se requiere para pagarle ese salario. El capitalista, por ser el dueño de los medios de producción y de la fuerza de trabajo que le compró al trabajador, se apropia de lo producido; y obtiene la llamada *plusvalía*, cuando al vender lo producido, se queda con ese valor adicional entre lo que paga al trabajador y lo que el trabajador realmente produjo. Spiguel (2002) lo grafica con un ejemplo: “Mientras el 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’...”

La estructura de clases en Argentina

Para entender cómo se constituyen las clases, es necesario analizar cada formación social y coyuntura concreta, no quedarnos en lo teórico. Si queremos pensar por ejemplo en la estructura de clases en Argentina, podemos citar a Spiguel (2002), quien realiza una descripción de la estructura de clases argentina (ver gráfico 1).

Sostiene que encontramos las *clases populares*. Aquí engloba a:

- 1) obreros asalariados urbanos y rurales -pero que pueden pasar a ser desocupados también-,
- 2) semiproletarios -mitad del tiempo obreros, mitad campesinos-;
- 3) los cuentapropistas;
- 4) asalariados en otros aspectos que no son la producción -trabajadores de la técnica, intelectuales de la cultura, administrativos-;
- 5) vastas capas de la pequeña burguesía urbana, dueña *a priori* de sus medios de vida manuales e intelectuales, que no es asalariada pero tampoco explota a nadie, que puede convertirse en asalariada del Estado o instituciones particulares, pero que por su extracción, sus costumbres, es distinta a la clase obrera;
- 6) el campesinado, que no es horizontal, sino que tiene una estructura: campesino pobre, medio, rico, que aunque tengan empleados, ellos mismos trabajan la tierra.

Gráfico N°1 Estructura de clases en Argentina



Fuente: elaboración de la autora en base a Spiguel (2002).

Contrapuestas estarían las *clases dominantes*: grandes terratenientes latifundistas, capitales extranjeros que dominan internamente, grandes capitalistas intermediarios del capital extranjero.

En el medio quedaría la *burguesía nacional*¹⁸, urbana y rural, constreñida por una estructura económico-social caracterizada por la dependencia y el latifundio. También sitúa en esta dualidad a los intelectuales, ya que los considera una categoría que puede estar a favor de las clases dominantes o a favor de las clases dominadas.

Elementos subjetivos en la comprensión de las clases sociales

A partir de lo expuesto podemos entender que, como resultante de las relaciones de producción, habrá grupos diferenciados. Pero otro autor, E.P. Thompson, ha polemizado con la concepción de Lenin por considerarla estática. Propone considerar el papel de la experiencia y la subjetividad en el proceso de conformación de las clases. Para él es la conciencia de clase

18 Por burguesía se entiende a la clase de los capitalistas modernos, propietarios de los medios de producción social, que emplean el trabajo asalariado.

la verdadera dadora de sentido y clave de entrada al concepto de clase social. Sostiene que “una clase no puede existir sin una especie cualquiera de conciencia de sí” (E.P. Thompson, 1977 citado en Camarero, 2001: 137).

Si recordamos la tesis pichoniana que sostiene que el sujeto se produce en una praxis, nos debemos preguntar por las formas de sensibilidad, pensamiento y acción que se van construyendo en estas condiciones concretas de existencia. Es una relación dialéctica, las condiciones objetivas permiten a los sujetos determinadas experiencias y un correlato subjetivo de lo que hacen, pero a la vez, esta práctica no explica mecánicamente su conciencia de clase, ya que somos también sujetos de reflexión, a eso nos referimos cuando hablamos de praxis.

Podemos preguntarnos ¿cómo es esa relación sujeto-extracción de clase? No es mecánica. El origen de clase de cada persona y su desarrollo en el terreno económico no determina la totalidad de su práctica social, están también otras dimensiones: política, ideológica, formas de pensar a través de las cuales actúa. Dice Spiguel (2002) “hay obreros que en las huelgas son carneros, y hay hijos de las clases propietarias que se ponen al servicio de los desposeídos”.

Recordemos palabras de Marx (1987:120): “las condiciones económicas transforman primero a la masa de la población del país en trabajadores. La dominación del capital ha creado en esta masa una situación común, intereses comunes. Así, esta masa es ya una clase con respecto al capital, pero no es una clase para sí”. Marx está señalando aquí la relación entre lo subjetivo y lo objetivo. La clase en sí alude a la existencia de una clase como tal, por ejemplo, los obreros y los propietarios de una empresa. La clase para sí, refiere a que los sujetos que conforman dicha clase sean conscientes de su posición y situación histórica, por lo tanto capaces de elaborar un proyecto de existencia social adecuado a sus intereses de clase (T. Dos Santos, 2011), por ejemplo, denunciar la generación de plusvalía. Relacionado con esto, T. Dos Santos (2011: 103), aporta el concepto *psicología de las clases*, a la cual entiende como “las formas de pensar y sentir de las clases sociales situadas históricamente”. Esta *psicología*

de clase puede o no, expresar la realidad de las relaciones en que están inmersas e identificar intereses de clase.

La correlación entre los aspectos objetivos y subjetivos debe estudiarse en cada tiempo y espacio concreto. Esto implica abordar situaciones específicas en las que podamos visualizar relaciones sociales en el terreno económico, político e ideológico; y a partir de estas relaciones sociales entendidas como relaciones de clases, comprender cómo se configuran las subjetividades.

Actividad

1. Realiza grupalmente un esquema conceptual que comprenda los elementos teóricos desarrollados en el texto.

2. Pensando en la historia de tu familia: ¿podrías identificar el lugar que ocupa en la estructura de clases argentina, de acuerdo a las relaciones de producción? ¿Por qué?

Bibliografía

- CAMARERO, H. (2001) “Las posiciones de E. P. Thompson. Clase y conciencia de clase”. En *Revista Movimiento al Socialismo*, artículo disponible en: <http://www.mas.org.ar7revista/sob7/thompson.htm>
- DOS SANTOS, T. (2011) *Marxismo y ciencias sociales. Una revisión crítica*. Buenos Aires: Ediciones Luxemburg.
- MARX, K. (1987) *Miseria de la filosofía*. México: Siglo Veintiuno editores.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (2007 [1985]) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- SPIGUEL, C. (2002) *Clases dictadas en la Escuela de Psicología Social*. Buenos Aires.
- VILAR, P. (1982) *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Grijalbo.

OCULTAMIENTOS EN LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD

Natalia Fátima Ríos

Introducción

El tema que vamos a tratar aquí está vinculado al terreno de lo ideológico. Recordemos las preguntas que realizábamos desde ese terreno: ¿cómo nos representamos el mundo, cómo conocemos y desconocemos la sociedad, cómo legitimamos lo dado o buscamos cambiarlo? La interpretación sobre los fenómenos que vivimos está influenciada por mecanismos que llevan a que la realidad pueda mostrarse y ocultarse a la vez. Pichon-Rivière y Quiroga (2007:14), sostuvieron que la realidad tienen una interpretación influenciada por:

[...] un sistema de representaciones e ideología que encubre lo cotidiano, lo distorsiona, en tanto lo muestra como “la realidad”, la única forma de vida posible... Este encubrimiento y distorsión se da a través de un mecanismo peculiar, característico de la ideología dominante, por el que se “naturaliza” lo social, se universaliza lo particular, y se atemporaliza lo que es histórico. La vida cotidiana constituye desde este proceso mistificador, un orden natural, universal, eterno e inmodificable.

Cuando hablamos del proceso mistificador, estamos haciendo alusión a formas o mecanismos de ocultamiento, o lo que es lo mismo, al fenómeno del mito.

El mito

Sobre el mito, lo primero que hay que entender es que es un mensaje, es lo que se dice sobre una realidad determinada, y en ese decir se muestra una parte y se oculta otra. Cuando Pichon-Rivière y Quiroga hacen referencia al proceso mistificador, toman ideas de Roland Barthes (1957), para quien el mito es un habla, un sistema de comunicación, un mensaje, que no necesariamente debe ser oral. Considera que el discurso escrito, así como la fotografía, el cine, el reportaje, el deporte, los espectáculos, la publicidad, todo puede servir de soporte para el habla mítica.

Es importante considerar que para Barthes el mito no es un objeto, un concepto o una idea, sino un modo de significación, es decir, una forma de otorgar sentido a lo que vivimos cotidianamente, sentidos que a la vez son producto de una sociedad determinada. Dice el autor: “El mito no se define por el objeto de su mensaje sino por la forma en que se lo profiere”, es decir, por la forma en que se habla de ese objeto particular. Por eso, el mito tiene una doble función: designa y notifica, hace comprender e impone. Pero en esta comprensión realiza un movimiento operatorio que elimina la cualidad histórica, construida, de los fenómenos sociales, haciéndolos entender como naturales, así las cosas parecen significar por sí mismas.

A la vez, (Barthes, 1999 [1957]:118), señala que “no se trata de cualquier habla: el lenguaje necesita condiciones particulares para convertirse en mito”. Retomamos dos condiciones mencionadas por el autor: cumplen una función en un momento histórico y apelan a la deformación en la comprensión de las cosas.

Veamos la primera de estas condiciones: los conceptos míticos cumplen una función en un contexto determinado. Por eso en ellos no hay fijeza: pueden hacerse, alterarse, deshacerse, desaparecer completamente. Un ejemplo lo podemos ver en el mito de El Familiar, vinculado a la industria azucarera en provincias del NOA. Lo que actúa como soporte del habla mítica es una narración. Al respecto Isla (2000: 2-4) señala:

En la mayoría de las versiones se anuncia un “pacto demoníaco” que para alimentarlo produce “desapariciones” de trabajadores... Se recogen infinidad de relatos de “desaparición” de obreros al caer en los trapiches o en las grandes ollas de azúcar hirvientes... Estos accidentes son en general atribuidos al Familiar (...) El mito no es una estructura fija e inamovible de determinadas relaciones sociales, sino que se contextualiza en los diferentes períodos históricos... Hay un largo período por ejemplo, donde las versiones coinciden que el Diablo no come carne humana; conforma su apetito sólo con animales, y este período coincide con grandes logros obreros en Tucumán sobre la patronal y el reconocimiento estatal de sus conquistas.

Decimos que el mito cumple una función en un contexto social porque, por ejemplo en el contexto actual, ese mito de *El Familiar* que en otros momentos fue necesario para el disciplinamiento obrero, ya no resultaría funcional. Esto no significa que no existan mitos actuales que sean útiles para el disciplinamiento obrero, pero son otros. Por eso dirá Barthes (1999 [1957]) que la mitología sólo puede tener fundamento histórico.

Otra característica del mito es que tiene una función de *deformación*. Sostiene Barthes (*ibíd*: 126) que “por más paradójico que pueda arecer, el mito no oculta nada: su función es la de deformar, no la de hacer desaparecer. El vínculo que une el concepto del mito al sentido es esencialmente una relación de deformación”. ¿Cómo se logra esta deformación? Considera que en el mito el significante¹⁹ tiene dos caras: una cara llena que es el sentido, y una cara vacía, que es la forma. Lo que deformará es la cara llena, o sea el sentido, que es despojado de su historia. Veamos dos imágenes para ejemplificar, ambas son del año 2012, vinculadas al pedido de juicio por crímenes de lesa humanidad, al entonces presidente de la empresa Ledesma SAAI:

19 Barthes refiere al mito como sistema semiológico, por ello tiene en cuenta el esquema tridimensional: el significante, el significado y el signo. Pero el mito es un sistema particular ya que se edifica a partir de una cadena semiológica que existe previamente: *es un sistema semiológico segundo*. Lo que constituye el signo (es decir el total asociativo de un concepto y de una imagen) en el primer sistema, se vuelve simple significante en el segundo. Por eso el significante en el mito puede ser considerado desde dos puntos de vista: como término final del sistema lingüístico o como término inicial del sistema mítico. En el mito el tercer término no se denominará signo sino *significación*.

Imagen N° 1: Apoyo a Ledesma SAAI



Yo te doy mi apoyo... Y que?

Martin

Fuente: <http://www.facebook.com>

Imagen N° 2: Pedido de Justicia



Fuente: <http://www.facebook.com>

Las imágenes remiten a un mismo contexto, pero sostienen representaciones diferentes. En la imagen N° 1, podemos ver un mensaje de apoyo a la empresa Ledesma, el logo nos muestra que la referencia es a la empresa, pero es a la vez una imagen que anula la complejidad, no es claro en qué consiste el apoyo y a quién se apoya ¿Ledesma es un ente, somos todos, es una sociedad anónima, es su presidente? Podríamos preguntarnos, cómo llegó a ser lo que es, por qué es merecedora de apoyo,

pero no es lo que ocurre en la imagen: Ledesma está ahí y hay que apoyarla, la imagen y el mensaje escrito la vacían de historia, de la manera en que se fue constituyendo en la empresa que hoy es. Como señala Barthes (*op. cit.*), en el significante mítico, la forma aparece en él vacía pero presente, el sentido aparece ausente y sin embargo lleno.

En la imagen N° 2, hay una explicación diferente, muestra qué es lo que se condena, y a quién se condena, no es a la empresa, es a su presidente, no se condena la fuente de trabajo, se condena la participación del presidente de la empresa en la detención ilegítima y desaparición de personas de la ciudad, en 1976.

Con su función de deformación, el mito no busca negar las cosas, sino que su función es justamente hablar de ellas pero de otra manera. La función del mito es fundamentar, tomando como naturaleza lo que es intención histórica; como eternidad lo que es contingencia. Por ello dirá Barthes (1999: 141): “las cosas pierden en él el recuerdo de su construcción. Se ha operado una prestidigitación que trastoca lo real, lo vacía de historia y lo llena de naturaleza, despoja de su sentido humano a las cosas de modo tal, que las hace significar que no tienen significado humano”. Al pasar de la historia a la naturaleza, el mito efectúa una economía:

consigue abolir la complejidad de los actos humanos, les otorga la simplicidad de las esencias, suprime la dialéctica, cualquier superación que vaya más allá de lo visible inmediato, organiza un mundo sin contradicciones puesto que no tiene profundidad, un mundo desplegado en la evidencia, funda una claridad feliz: las cosas parecen significar por sí mismas (142).

Por ello dirá, que el mito es un habla *despolitizada*, entendiendo *política* como conjunto de relaciones humanas en su poder de construcción del mundo (141). Desde la Psicología Social, entendemos que la mitificación oculta, y para producir el des-ocultamiento es necesaria la crítica, que es una interpelación a los fenómenos y sus causas; la consecuencia de la crítica será la desmitificación.

El proceso mistificador: ocultamientos y des-ocultamientos

Veamos ahora de qué forma el mito se instala. Hay mecanismos que operan para que esto ocurra, por eso hablamos de *formas de ocultamiento* a través de las cuales la ideología dominante logra imponer sus puntos de vista, pero como existe la lucha ideológica, también habrá resistencias a esos puntos de vista. No sólo existe la ideología dominante, están también las prácticas y formas de vida de los dominados, por lo tanto, aparecen representaciones diferentes que pueden contribuir a generar desocultamientos.

Desde la cátedra de Psicología Social de la UNJU, realizamos análisis sobre cuatro formas de ocultamiento: 1) eternizar lo histórico; 2) naturalizar lo social; 3) universalizar lo particular. La explicación de estas tres formas fue desarrollada por A. Quiroga. Una cuarta forma: fragmentar la totalidad, fue desarrollada por J. M. Galli.

A su vez, Barthes (1999), analizando el contexto francés plantea *figuras* a partir de las cuales funciona el mito: 1) la vacuna, 2) privación de historia, 3) la identificación, 4) la tautología, 5) el ninismo, 6) la cuantificación de la cualidad, 7) la verificación.

Realizaremos ahora, una articulación con ejemplos de la práctica para entender en qué consiste cada una de las *cuatro formas de ocultamiento* desarrolladas desde la Psicología Social, y de manera secundaria las vincularemos con las *figuras* presentadas por Barthes. Para ello, analizaremos mensajes²⁰ que se expresaron vía *facebook* en el contexto ledesmeno de la semana del aniversario N° 36 del *Apagón*, en el año 2012. En esa semana se realizaron marchas con diferentes objetivos y protagonizadas por grupos diversos: unas en conmemoración de víctimas de crímenes de lesa humanidad y por pedido de justicia ante los sucesos de 1976; y otra marcha bajo el título Abrazo simbólico a Ledesma, en apoyo a la Empresa Ledesma SAAI.

20 Se omite la identidad de quienes expresaron. La redacción está transcripta como aparece en las redes, tanto la ortografía como la redacción, o utilización de mayúsculas y minúsculas. Sólo se cambió a cursiva y se las entrecorrió.

Formas de ocultamiento

Cuando hablamos de *universalizar lo particular*, hacemos alusión a un mecanismo por el cual se transfiere cualidades de un suceso o hecho al conjunto de los hechos. Produce homogeneización de lo heterogéneo, diverso, multifacético.

Podemos encontrar ejemplos de expresiones que homogenizan, en mensajes de *facebook* del contexto que se analiza:

*“vamos LEDESMA .a no bajar los brazos el pueblo esta contigo”
/“Muchos vamos a ir a apoyar a la empresa como tal...Es una
cuestión de gratitud con la empresa...”/ “SI ALGUIEN, MUCHOS O
POCOS SE OPONEN A TI, SOMOS MUCHOS LOS QUE SABEMOS
AGRADECER, Y SIEMPRE ESTAREMOS SERCA, ALADO O
DETRAS TUYO, NO ESTAS SOLO , SON, SOMOS MILES DE
TRABAJADORES QUE SABEMOS RECONOCER”*

Vemos, por un lado, que la empresa es tratada como una persona más, esto lleva a que se quite complejidad, la heterogeneidad existente encubriendo así que se trata de una sociedad dividida en clases sociales.

Por otro lado, si tomamos las figuras de Barthes (1999) podemos ver que se recurre a la *identificación*. Consiste en que “lo otro” se vuelve espejo, lleva a identificarse con la Empresa Ledesma SAAI, a defenderla, y en esa defensa se invisibiliza, la defensa de los intereses de la clase dominante.

Junto a esto, aparecen mensajes que apuntan al des-ocultamiento, y muestran la heterogeneidad presente: no todos somos responsables de las desapariciones, no todos trabajamos igual, no todos nos apropiamos igual de lo producido:

“Yo no apoyo a ledesma, porque los Blaquier tienen su riqueza a costa de la fuerza de trabajo de sus trabajadores que emplea y desemplea cuando le conviene (mi familia tubo que irse de ledesma porque nos dejaron sin trabajo). No apoyo a Ledesma porque Blaquier es responsable por la desaparicion de personas...”/ “Blaquier?!sabra ese viejo acaso cuantos habitantes tiene Ldor?! No nos engañemos aqui el que pone la espalda es el trabajador”

Otra modalidad de ocultamiento consiste en *eternizar lo histórico*, involucra la negación en el análisis del proceso histórico, de modificaciones, por el cual se llegó a la situación actual. Este mito se sintetiza con la frase “siempre fue así y siempre lo será”.

En el análisis de mensajes de *facebook*, vemos que está presente esta forma de ocultamiento, similar a la figura que Barthes (1999) había llamado *la privación de historia*. El mito priva totalmente de historia al objeto del que habla, la historia se evapora; sin preguntarse de dónde viene: *no puede venir más que de la eternidad*. Ante esto, se expresan también posiciones que desocultan, que intentan devolver el sentido histórico:

“ledesma no dono nada de tierra esa tierra eran de los aborígenes los antepasados como no abia papeles en se la robo los exploto para que trabajen para el y los mataba le echaba la culpa al perro familiar que cara dura asi no por ley sino por historia todas las ectarea de tierra son de la gente de ahí. ademas ledesma no se va a ir mueve fortuna ahi quedense tranqui...”

Una tercera forma de ocultamiento consiste en *naturalizar lo social*. A partir de esta operatoria, lo que tiene causas sociales es considerado como producto de causas naturales. Reduce las leyes sociales a leyes de la naturaleza, sin considerar que como seres humanos tenemos una segunda naturaleza que es histórico-social. Desde esta idea, se sostiene la superioridad de una raza sobre otras, de una clase social sobre otras, se sostiene la subordinación de la mujer, entre otras cuestiones.

Vinculado a esto, en los ejemplos de mensajes de *facebook*, los pobladores de Libertador General San Martín que adhieren al *abrazo simbólico a Ledesma* se autodefinen como trabajadores reales, dignos, orgullosos, limpios, auténticamente pertenecientes a la ciudad, una ciudad que tiene a la empresa como “madre proveedora” sin la cual sería *fantasma*. Pareciera que para ellos adquiere una entidad más allá de lo humano, es “la empresa”, no se asocia a un propietario concreto, y a los miles de trabajadores que la sostienen. Es como si todo fuera así por naturaleza. A

la vez, la interpelación de una navegante, perteneciente a la misma ciudad, ante la imagen de perfil expuesta en páginas anteriores, da la pauta de que también hay cuestionamientos de pobladores de la misma ciudad:

“y que?...y nada, excelente si te pones la camiseta de tu laburo, es eso nomas...Ahora, que pasaría si hubiera otras empresas donde pudieras laburar?, si no temieras por tu laburo..o el de tu flia..que pasa si mañana pasa lo que hace 30”.

La cuarta forma de ocultamiento que desarrollaremos consiste en la *fragmentación de la totalidad*. Implica observar sólo un aspecto de la realidad sin la posibilidad de conectarlo con otros, aislarlo y tomarlo como si el fragmento explicara la totalidad. Anula la complejidad y la multidimensionalidad.

En los mensajes de *facebook* analizados, encontramos expresiones que responden a esta operatoria, ya que toman algunos aspectos de la realidad, y con ellos intentan explicar la complejidad de la situación. En los ejemplos, la explicación mítica simplifica la complejidad de una situación en una ecuación: los grupos que vienen a la marcha del Apagón harán que Libertador se convierta en pueblo fantasma:

“Mi abuelo, mi padre, mis tíos y mis primos, trabajaron y trabajan aún hoy en la empresa Ledesma...Esta gentusa que hoy viene a causar el caos con dogmas apátridas, desconoce la cultura e historia de nuestro pueblo. No quiero que Libertador sea un pueblo fantasma. Repudiamos a aquellos que vienen a ocasionar caos en nuestra ciudad”/“Y si Ledesma cierra, nuestro pueblo será fantasma!De eso debemos preocuparnos”/“QUE HARIAMOS SI LEDESMA VENDE TODO Y SE VA. POR FAVOR DEJEN DE CONDENAR, SI LEDESMA HIZO ALGO MALO, LA JUSTICIA LO DIRA, NO USTEDES. LA JUSTICIA ES LA QUE DICTARA EL FALLO FINAL, NO USTEDES LOS DE LA CAMPORA Y TODA ESA GENTE QUE VIENE DE AFUERA, QUE NI SE QUIENES SON”.

Encontramos también aquí, un procedimiento invertido de lo que Barthes denomina *la vacuna*, que consiste en confesar el mal accidental para ocultar mejor su mal principal. En este caso se trata de perdonar el mal “accidental” -la participación de Blaquier en las desapariciones- para no llegar al mal principal -que la empresa cierre-.

También ocurre que en un mismo ejemplo podemos encontrar más de una forma de ocultamiento, o que junto a un ocultamiento aparezca un desocultamiento. Podemos citar ejemplos de expresiones de *facebook* que hacen alusión a la marcha del Apagón y, especialmente, al sector más numeroso que participó en ella:

“por que gente se viene de tan lejos a romper los quinoto aqui en ledesma que es un pueblo tranquilo”/“vienen a llenar de mugre a ledesma”/“manga de vagos y borrachos q no tienen otra cosa q hacer”/ “quedo impecable la ciudad despues de la marcha en apoyo a la empr ledesma no se insulto a nadie veamos como queda mañana desp de la marcha de la “memoria” ... ”/“Fuimos solitos!! no llegamos en 200 colectivos y preguntando los nombres de las calles!! No nos arriaron como ganado!!...” / “encima en esa marcha la mayoria es de otro lugar que no si identifican y mucho menos tienen idea de la historia de nuestra ciudad”/“son gente que no tienen nada que hacer, nada que perder y mientras le paguen van a cualquier lado ..en cambio aca somos un pueblo que se gana el pan con dignidad y gracias al trabajo que nos da la EMPRESA LEDESMA”.

Aparece aquí lo que Barthes llama el exotismo, como figura de auxilio a la figura mítica *identificación*; cuando lo otro se muestra irreductible porque se opone el *buen sentido* ¿cómo asimilarlo? En esos casos, lo otro deviene puro objeto, espectáculo. Diferencian así “los otros y nosotros”. A la vez se *universaliza lo que es particular*: “todos los que vienen de afuera son de una manera y todos los que pertenecemos a la ciudad somos de otra”. Opera también lo que Elias (1965) llamó *sociodinámica de la estigmatización*. Señala que un grupo puede estigmatizar a otro sólo mientras se encuentre establecido en posiciones de poder de las cuales el

grupo estigmatizado se encuentre excluido. En los últimos discursos citados esta posición de poder residiría en ser *auténtico habitante de la ciudad*. Imponer un estigma consiste en la capacidad de un grupo de colocarle a otro una marca de inferioridad humana, es un arma que grupos emplean contra otros grupos en una lucha de poder, para conservar su identidad, reafirmar su superioridad y mantener a los otros en su lugar. Hay una *generalización*: quienes están juzgando se asientan sobre los aspectos positivos que pueden existir en el grupo, para desde allí caracterizarse, y resaltar su grandeza, su carisma, ignorando lo negativo que existe. Y juzgan al otro grupo desde los aspectos negativos, caracterizándolo con estos aspectos como si esto fuese la totalidad.

A modo de cierre

Desde la Psicología Social se propone realizar la crítica de la vida cotidiana, la indagación de la cotidianidad permite develar los mecanismos por los cuales un sistema de relaciones sociales configura sujetos aptos para sostenerlas y desarrollarlas.

En la medida en que la realidad social e histórica se muestra y oculta a la vez en lo cotidiano, que un sistema social de representaciones “da cuenta” de la vida cotidiana justificándola, mostrándola a la vez como banal, lo autoevidente, lo natural, lo real por excelencia, la vida cotidiana reclama una crítica, es decir una indagación que arribe al conocimiento objetivo de las leyes que rigen su desarrollo (Pichon-Rivière y Quiroga, 2007:15).

Y si consideramos que Argentina está definida por su condición de país dependiente, “analizar los procesos comunicacionales concretos en nuestro país, implica develar los mecanismos específicos de dichos procesos que reproducen la dominación y el sometimiento a nivel de la subjetividad” (Galli, 2012). Esto nos lleva a tratar de advertir el modo en que los sujetos y grupos en una sociedad determinada, dan sentido y reflexionan sobre sus experiencias.

Bibliografía

- BARTHES, R. (1999 [1957]). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- ELIAS, N. (1997). “Ensayo teórico sobre las relaciones entre establecidos y marginados”. En N. Elias, *La civilización de los padres y otros ensayos* (81-138). Bogota: Norma.
- GALLI, J. M. (2012) *Programa de la Asignatura Psicología Social para las carreras de Comunicación Social y Antropología*.
- ISLA, A. (2000). *Canibalismo y sacrificio en las dulces tierras del azúcar*. Mimeo.
- PICHON-RIVIÈRE, E. y QUIROGA, A. (2007). *Psicología de la vida cotidiana* (15° reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- SPIGUEL, C. (2002). *Clases dictadas en la Escuela de Psicología Social*. Buenos Aires.

LAS FORMAS DE OCULTAMIENTO Y LA DESIGUALDAD SOCIAL INVISIBLE

Juan Pablo Alba

Introducción

El siguiente texto es producto de la sistematización de lo trabajado durante un taller de análisis y elaboración de textos de la asignatura Psicología Social, en el segundo cuatrimestre del año 2009. Con el objetivo de que la realidad entre a las aulas, se utilizó como material de trabajo recortes periodísticos y fragmentos de discursos de actualidad, lo que permitió integrar la teoría con ejemplos prácticos de nuestra vida cotidiana.

La importancia de los talleres²¹ como espacio de producción e interacción para el enriquecimiento de la tarea pedagógica, se ve multiplicada al poder sintetizarse las experiencias allí producidas, como resultado del intercambio de conocimientos y el aprendizaje producido entre pares. Queda como tarea pendiente profundizar estos análisis, puesto que el análisis dialéctico, entre otros aspectos, se desdibuja en algunos ejemplos, debido a concepciones mecanicistas y/o economicistas que son difíciles de romper, inclusive para quienes nos desempeñamos dentro de la cátedra.

Es importante resaltar la importancia de la participación en las cátedras como estudiantes, ya que somos protagonistas centrales del proceso educativo y de los procesos de producción del conocimiento científico, no meros repetidores de contenidos. El ejercicio de la crítica y la autocrítica, así como la desnaturalización de nuestras ideas y las de

21 Según José María Galli, el objetivo principal de estos talleres radica en que el estudiante vaya mejor preparado a la reunión de su comisión de trabajos prácticos porque induce a la lectura previa de la bibliografía y estimula al examen detallado de los conceptos en forma grupal. Al mismo tiempo, el capacitar en algunas técnicas de estudio y establecer determinadas tareas (redacción de fichas, glosarios, mapas conceptuales), es una valiosa apoyatura para organizar las actividades cotidianas del estudiante. En el funcionamiento de talleres se demanda que el alumno participe activamente en la elaboración grupal de los conceptos teóricos buscando conexiones entre ellos, construyendo ejemplos, planteando dudas, estableciendo relaciones con la realidad cotidiana.

nuestro contexto, no son una tarea sencilla de realizar, y presentan siempre múltiples resistencias, que una vez vencidas, nos llenan con la satisfacción de sabernos un poco menos enajenados, más dueños de nosotros mismos, más humanizados, gracias al aporte y la mirada de nuestros pares.

Somos con otros, y los otros son con nosotros: adentrarnos en los misterios de esos vínculos derrota las máscaras, los antifaces, los disfraces que intentan alejarnos del arte de vivir con la esperanza de construir un mundo mejor para todos.

La estructura social de Jujuy

Para poder comprender lo que pensamos, sentimos y hacemos los jujeños, y teniendo en cuenta que la subjetividad humana se construye en la relación dialéctica con un orden socio-histórico determinado, se torna imprescindible comprender, aunque sea de forma general, algunos aspectos centrales de la estructura social de nuestra provincia.

Jujuy es una de las provincias más pobres del país, con presencia constante de una alta conflictividad social. ¿De quién es la culpa? ¿De los políticos? ¿De los docentes y trabajadores que hacen paro todo el tiempo? ¿De las políticas económicas de los últimos diez años? ¿De todos nosotros?

El 50 % de las tierras productivas de la provincia están en manos de solo cinco propietarios, siendo Blaquier, el dueño de la empresa Ledesma, el mayor de ellos. De los trabajadores registrados, el 50 % depende de planes sociales y/o fuentes similares, y del 50 % restante, la mitad depende del trabajo estatal, debido al bajo porcentaje de emprendimientos productivos. Con una gran mayoría de nuestra población descendiente de los pueblos originarios -sometida desde tiempos ancestrales-, la falta de trabajo genuino, salarios dignos y de tierras para vivir y producir, hace que en Jujuy, alrededor del 60 % de nosotros, vivamos bajo la línea de la pobreza, hoy estipulada en un monto de salario mínimo de \$8.500²².

²² Tomamos como datos las investigaciones realizadas por la cátedra de Economía de la Facultad de Humanidades, publicadas en el trabajo *Situación económica de Jujuy y realidad social*, de Aramayo y Sapag, FHyCS, 2013.

A la estructura socio-económica actual, regida por el sistema capitalista en su fase imperialista, podemos entenderla a partir de la denuncia que hiciera Marx en el siglo XIX: *la producción es social, pero la ganancia es individual*. La indignante desigualdad social en la que vivimos no es casual ni es un producto azaroso de los caprichos de la historia: es el resultado de un proceso histórico signado por la apropiación del capital, que se profundiza, no siempre de forma lineal, año a año. La propiedad privada de los medios de producción, defendida y avalada a través de numerosas instituciones, es acaparada por una clase social minoritaria, que a través de la explotación de miles de trabajadores, acrecienta su riqueza individual, cada vez con mayor rapacidad.

La opresión se legitima a través de argumentos como: *se lo ganaron trabajando, progresamos gracias a que arriesgan su capital, no se puede vivir de otra forma*. Pero lo real es que vivimos rodeados de juicios falsos, de ideas impuestas que favorecen a un reducido sector social, que posee el control del poder económico y político.

Asimismo, en ciertas circunstancias, también es posible realizar el proceso inverso: partir de un análisis crítico de las formas de representación reinantes e intervenir en la realidad para poder transformar dicha estructura social.

Los mitos y la representación de la realidad

Las representaciones parciales de lo social son llamadas “mitos”. Barthes los define como “mensajes que evacuan lo real”, y quitan ese sentido de real cuando toman los fenómenos como cosas dadas, sin considerar que son producto de la historia y la práctica humana, con ello desvían la mirada de la desigualdad del sistema. Pero tampoco olvidemos que a su vez el “mito” es contradictorio, pues posee rasgos de realidad que lo potencian. Igualmente, siempre se trata de una representación ideológica particular que adquiere rápidamente el carácter de verdad absoluta.

Una “forma o mecanismo de ocultación” es el proceso por medio del cual tomamos un aspecto de lo real y lo elevamos a la categoría de verdad

universal, eterna e indiscutible, y luego, consciente o inconscientemente, lo reproducimos en nuestras vidas cotidianas ocultando la realidad, volviendo invisibles las razones de la desigualdad social; desigualdad que en última instancia, está determinada por el modo económico de producción.

Con fines analíticos, desde la Psicología Social, suelen clasificarse a los mecanismos de ocultación en cuatro tipos: eternizar o ahistorizar lo histórico, universalizar lo particular, naturalizar lo social y fragmentar la totalidad. A continuación, intentaremos ejemplificar cada uno de ellos. Cabe señalar que estos mecanismos pueden darse simultáneamente, y en un ejemplo, podemos encontrar varios de ellos, pero siempre tratamos de identificar al mecanismo predominante.

Eternizar o ahistorizar lo histórico

Este mecanismo consiste en analizar un fenómeno social sin considerar su carácter dinámico, es decir, cambiante, sin tener en cuenta que los fenómenos sociales se producen en un espacio y tiempo determinado, y para ser analizados requieren que se los considere en su multideterminación causal. Frases como *siempre fue así, nunca cambiarás*, etc. sirven para ejemplificar este tipo de ocultación. Pero veamos este “mito” aplicando la teoría en un ejemplo práctico:

El porqué de la guerra

Una prevención segura de las guerras solo es posible si los hombres acuerdan la institución de una violencia central encargada de entender en todos los conflictos de intereses. (...) Se yerra en la cuenta si no se considera que el derecho fue en su origen violencia bruta y no puede prescindir de apoyarse en la violencia (...) No ofrece perspectiva ninguna pretender el desarraigo de las inclinaciones agresivas de los hombres²³.

Si analizamos este fragmento de la carta de Freud a Einstein, en él encontraremos, como argumento principal, que “el origen del derecho

²³ Fragmento de la carta de Sigmund Freud a Einstein, acerca del motivo de la existencia de las guerras (Septiembre de 1932).

fue la violencia bruta” y de dicho argumento extrae una conclusión (sin fundamento lógico ni empírico) de que el ser humano será eternamente violento: “No ofrece perspectiva ninguna pretender el desarraigo de las inclinaciones agresivas de los hombres”. Freud eterniza lo histórico, puesto que no considera la conciencia humana en su relación con el contexto socio-histórico que la determina. ¿Por qué sucede esto? Como lo dijo Marx, la estructura económica es quien define la superestructura ideológica, y ni el propio Freud puede escapar a la ideología burguesa de la que él es su expresión. Entre las instituciones que legitiman y reproducen las relaciones de dominación económica, también puede ubicarse a las ciencias, y un concepto de salud al servicio de las clases opresoras.

Universalizar lo particular

Esta forma de ocultamiento posee como característica central el tomar una pequeña muestra, o un caso particular, como expresión de un conjunto universal. Es decir, se toma un fenómeno característico de un sujeto o grupo particular de sujetos, y se generaliza a todos los demás actores sociales que compartan alguna característica en común con ellos: *todos los bolivianos son sucios, los negros son todos chorros, los gauchos son vagos, los indios son anarquistas, etc.* Estas son frases populares que carecen de fundamento y revelan este tipo de mito. Veamos un ejemplo más completo:

Los Tekis en concierto

Agradecemos a la Municipalidad y el Gobierno de Jujuy y perdón a aquellos que se molestaron por los inconvenientes ocasionados durante la semana con el corte de la calle, pero creo que acá se ve el fruto de lo que nos propusimos al armar este escenario: todo Jujuy está reunido otra vez, como aquél 23 de agosto²⁴.

En este discurso es evidente la universalización de lo particular: no todo Jujuy estaba en la plaza, ni tampoco todo Jujuy participó ni quería

24 Síntesis del discurso de Mauro Colletti, en el marco del recital de Los Tekis el 23 de agosto del 2009, transmitido en vivo por Canal 7 de Jujuy.

participar del éxodo en 1812. Pero lo que se intenta imponer desde las clases dominantes, consciente o inconscientemente, es un concepto de *jujeñidad* homogéneo, que disimule las diferencias étnicas y sociales, donde todos seamos iguales y nos recordemos como *peregrinos patrióticos del éxodo*, olvidando todas las contradicciones de clase que determinaron aquel histórico hecho y borrando a su vez las actuales diferencias. Por ejemplo, los pueblos originarios, partícipes fundamentales en el éxodo jujeño, no aparecen representados oficialmente ni en la marcha evocativa, ni en los recitales, ni en el imaginario jujeño. Al ser el Estado quien organiza estos actos y hechos (el agradecimiento al gobierno lo comprueba), es él mismo quien elige qué recordar y en qué magnitud hacerlo, pero desde una concepción marxista, entendemos que el estado es una junta que administra los intereses de las clases dominantes, por lo que la utilización de “mitos” que oculten la desigualdad de manera oficial no es un hecho casual ni aislado.

Naturalizar lo social

La naturalización de lo social persigue como objetivo hacer ver como irremediable, inevitable o “natural” un fenómeno cuyas causas son sociales, con frases como: “Las mujeres deben cuidar a los hijos porque poseen un instinto de madres que las hace mejor para esa tarea, los hombres nacen más inteligentes y las mujeres más emotivas, el hombre es naturalmente violento”, etc. Analicemos otro ejemplo:

Iniciaron sus actividades las reinas capitalinas

El especial encuentro, donde la belleza de las reinas adolescentes colmó cada rincón, fue impulsado por el Ente en forma conjunta con la intendencia y en la oportunidad las lindas soberanas estudiantiles se comprometieron a cumplir con responsabilidad con las diferentes instancias programadas para ellas. Así, participarán de prácticas y ensayos para la ceremonia del domingo, de visitas a distintos medios de comunicación y de agasajos y paseos organizados por las autoridades de la comuna capitalina²⁵.

25 Recorte tomado del *Pregón Digital* (16-9-2009).

Este ejemplo, no tan claro como los anteriores, nos permite desmitificar la naturalización de algo que, en realidad, es una cuestión social: la belleza. Frases utilizadas por la prensa gráfica como “La belleza de las reinas adolescentes” y las “lindas soberanas estudiantiles” no solo legitiman un ideal de belleza ligado a la juventud, sino que a su vez imponen un modelo de belleza universal, asociado a las características físicas de las jóvenes elegidas. Estas adolescentes ¿son elegidas por ser naturalmente bellas o por encajar en el estereotipo que los jurados y cierto sector social impone? A lo largo de la historia, los ideales de lo bello y lo feo fueron variando, correspondiéndose con distintos contextos socio-históricos particulares. Si en Jujuy, en el siglo XXI, se resaltan ciertos rasgos étnicos y sociales por sobre otros, y se los premia consecuentemente, esto no se debe a una casualidad del destino, sino a la imposición de una imagen, generalmente ligada a la identificación con lo europeo a través de diversas instituciones: el Estado (es quien organiza la fiesta), los empresarios y terratenientes (generalmente designados jurados), los medios de comunicación (siempre figuran en la agenda de las reinas) y las clases sociales dominantes (en la jerarquización de los colegios privados por sobre los públicos, los costos de los vestidos donde los más caros resultan ser los más lindos, etc.) forman parte de una red ideológica que naturaliza la desigualdad social. Al mismo tiempo, ahistoriza lo histórico, al ignorar el origen histórico en que se impusieron esos cánones de belleza como dominantes: la colonización de América.

Fragmentar la totalidad

Cuando tomamos un hecho y luego, para su análisis, lo aislamos de sus causas multideterminantes u obviamos sus aspectos contradictorios, estamos *fragmentando la totalidad*. Los análisis lineales, reduccionistas y/o deterministas, por ejemplo, suelen fomentar este tipo de mitos. “*El gobierno busca redistribuir la riqueza*”, “*el campo imponer su régimen oligárquico*”, “*se suicidó porque no aprobó el parcial de psicología*”, “*roba porque sus padres no lo educaron bien, bajando la edad de inimputabilidad*”

se evitan más crímenes”, son algunas frases que ejemplifican estos mitos. Igual que en los casos anteriores, analizaremos un ejemplo de la prensa jujeña:

Expectación por la reunión de funcionarios y estatales

Para las 11 de hoy está previsto la reunión agendada entre funcionarios provinciales con dirigentes del Frente de Gremios Estatales, oportunidad en la cual se escuchará si hay una alternativa viable desde el Ejecutivo que permita destrabar el conflicto generado por el reclamo salarial. (...) La reunión que mantendrán hoy las partes, con el rol mediador del bloque de diputados del PJ, cumpliría (...) con la esperanza de algunos sectores y principalmente la ciudadanía de Jujuy, de que se destrabe el conflicto o se abra una tregua hasta tanto se vean satisfechos los requerimientos de los gremios estatales²⁶.

En esta nota periodística, que aborda un conflicto social por reclamos gremiales, se divide a los actores en cuatro grupos bien diferenciados: el Ejecutivo (el Estado), los mediadores (Bloque del Partido Justicialista), los ciudadanos (principales esperanzados de que se solucione el conflicto) y el Frente de Gremios Estatales (causantes del conflicto). No solo se fragmenta la totalidad del conflicto, sino que se presupone la inocencia del gobierno, identificando la fuente del conflicto en los gremialistas, y no en el atraso del pago de sueldos, la inflación, los pésimos servicios de salud, educación, los tarifazos, etc. Además, se presenta a los funcionarios del gobierno como los héroes que lograrán resolver el conflicto, y brindan esperanzas a algunos sectores y la ciudadanía jujeña. Es decir, el Frente de Gremios Estatales se agrupa fuera de la ciudadanía jujeña a la vez que se los excluye de la lista de agentes esperanzados con que se solucione el conflicto, estigmatizando al sector y fragmentando así la totalidad y las causas económicas del conflicto.

Estos mitos, que se arraigan en nuestras conciencias, son elaborados y reproducidos a través de mecanismos que reproducen la ideología dominante, intentando mantener invisible la injusticia social que ocasiona

²⁶ Recorte tomado del *Pregón Digital* (16-9-2009).

las desigualdades sociales, donde unos pocos se enriquecen a costa del trabajo de muchos.

La Psicología Social se constituye como un arma imprescindible, cargada de futuro, para poder derrotar la desesperanza, la enajenación y la opresión cotidiana.

Bibliografía

ARAMAYO, B. C. (2009) *Jujuy en el Bicentenario*. Buenos Aires: Ed. Ágora.

QUIROGA, A. P. de (2009) *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

MARX, K. (1976) *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Moscú: Ed. Progreso.

Actividad grupal sugerida, referida a los dos últimos artículos

Análisis de publicidades:

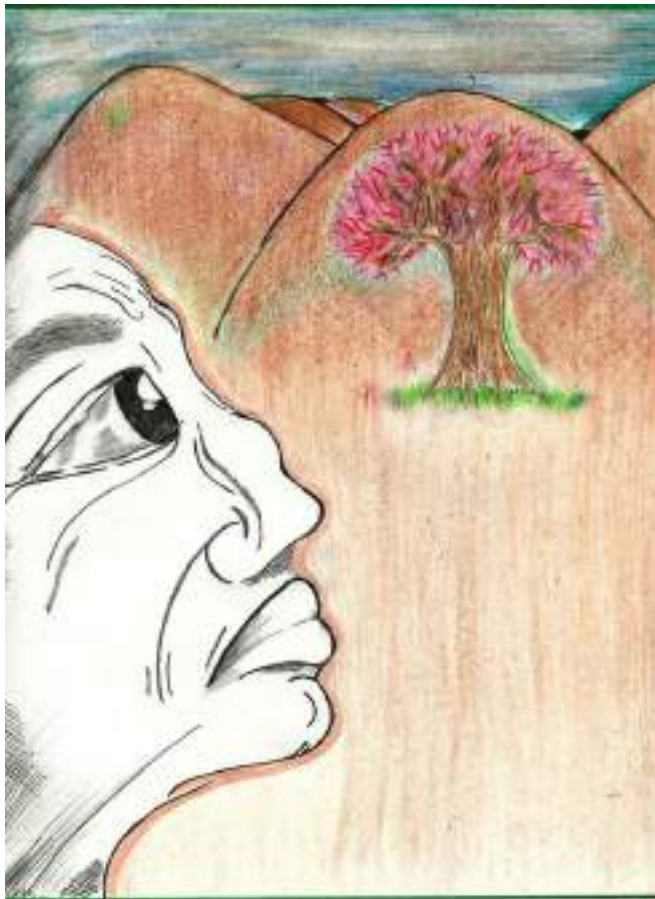
1. Intercambiar en subgrupo: cada uno busca y propone una publicidad para analizar, que sea representativa de nuestra sociedad. Argumentar por qué la eligieron.

2. Debatir y seleccionar en el subgrupo una de esas publicidades.

3. Desarrollar un escrito a partir de identificar: 1) Qué personajes aparecen, qué interacciones, qué ideas o concepciones del mundo y de la sociedad expresan; 2) Mecanismos de encubrimiento o desocultamiento: naturalización de lo social; atemporalización de lo histórico; universalización de lo particular (estereotipo); fragmentación de la totalidad; 3) Su relación con intereses y condiciones materiales.

Capítulo 3

Identidad y Matrices de Aprendizaje



“Identidad”. Dibujo de Lilien Jael Choqui

LA IDENTIDAD COMO EMERGENTE HISTÓRICO SOCIAL

José María Galli

Identidad es un término que, por distintas razones despierta muchas polémicas. Pero se hace muy difícil negar que la misma esencia del concepto esté referida a una relación, de igualdad o similitud, con modelos o patrones socialmente instituidos. Estos, por definición, son externos y preexistentes a la génesis de la vida psíquica de cada sujeto, y poseen un carácter histórico que los hace mutables a lo largo del tiempo.

La identidad es, entonces, aquel aspecto del mundo interno que tal vez, con mayor nitidez muestra al mismo como resultado de las determinaciones de las condiciones concretas de existencia.

Frente al ancestral debate filosófico sobre la relación entre naturaleza y el espíritu, entendemos que lo primario es la naturaleza. “La naturaleza existe independientemente de toda filosofía; es la base sobre la que crecieron y se desarrollaron los hombres que son también, de suyo, productos naturales” (Engels, 1974).

En la medida en que, tal como está sobradamente demostrado, la materia orgánica ha pre-existido a lo que hoy denominamos psiquismo, podemos decir que este es derivado de la interacción de dos materialidades: la naturaleza y el cuerpo humano o, más específicamente, la naturaleza y el cerebro.

Pero, en los seres humanos, esa relación no opera simplemente entre las condiciones naturales externas y organismos individuales aislados. Dicha interacción está mediada por otros miembros de la especie, es decir, por las relaciones sociales.

Precisamente, uno de los rasgos esenciales del homo sapiens es que sus necesidades básicas, desde el nacimiento y durante un periodo muy prolongado, solo se satisfacen merced a la acción de otros miembros de su propia especie. Al mismo tiempo, su actividad más distintiva, el trabajo, también es una acción compartida con sus semejantes.

Enrique Pichon–Rivière (1985) sintetiza este proceso con la siguiente afirmación: “El ser humano es un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no solo es un sujeto relacionado es un sujeto producido en una praxis. No hay nada en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases”.

Al afirmar, taxativamente, que el psiquismo está determinado por las relaciones sociales y subrayar, especialmente, que el sujeto es producido y no solo relacionado, Pichon–Rivière establece una ruptura con aquellas corrientes que usan los conceptos relación o interacción, pero tienen una posición ecléctica, cuando no francamente idealista, frente al carácter primario del mundo material sobre la vida psíquica. Muchas veces, tras la descripción superficial de fenómenos interactivos, late la opinión de la existencia de procesos psíquicos previos al establecimiento de vínculo alguno.

De esta manera, al concebir la subjetividad como emergente de las condiciones naturales y sociales en que los sujetos desarrollan su vida, los procesos identitarios pasan a tener una especial jerarquía. Se podría decir que identificarse es construirse sobre la base de modelos que se nos presentan en nuestro medio social. Por lo tanto, las operaciones mediante las cuales se “seleccionan” internalizan y utilizan cotidianamente dichos modelos para orientar cada una de las conductas, pasan a ser esenciales a la constitución misma de la subjetividad.

Esos procesos de identificación no solo 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, y en definitiva, conforman esa idea de mismidad que hace que los sujetos se autorreconozcan más allá de los cambios operados a lo largo de su vida.

Lo que llamamos identidad aparece como el resultado de procesos de interiorización de patrones que al inducir “qué 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 necesidades.

Cuando más arriba entrecomillamos “seleccionan”, queremos remarcar que tal elección tiene -en adultos- cierto grado de libertad personal, pero dicha elección siempre se realiza considerando únicamente las metas disponibles en cada organización social. Además, tales metas o guías tienen diferentes grados de presencia o prestigio en función de la ideología dominante.

Efectivamente, en cada formación económico-social se ofrecen -o se trata de imponer, según la importancia que tenga para su reproducción- diferentes pautas o normas de comportamiento que actúan como referentes en los sujetos. Por supuesto que ellas no surgen de la nada, más bien cabe entenderlas como expresiones ideológicas de las necesidades o intereses materiales de los distintos sectores sociales de esa formación.

Por ejemplo, el imperio español durante la conquista, junto a la imposición de la fuerza militar y de relaciones de producción feudales, utilizó el castellano y el catolicismo como referentes identitarios para los nativos de América. Dos pilares claves en la identidad de cualquier pueblo, como el idioma y la religión fueron literalmente aniquilados en sus formas originales, en muchos casos hasta su completa desaparición. Con ello se logró la consolidación del dominio colonial y, más allá de él, la penetración profunda de otros rasgos de identificación, como el culto a lo extranjero y el desprecio a lo autóctono, que son igualmente funcionales a todo tipo de opresión imperial, tanto pasada como presente.

La identidad es, entonces, el producto concentrado de relaciones sociales, externas y preexistentes a cada sujeto. A partir de la interiorización de los arquetipos que reflejan dichas relaciones, se constituye ese aspecto clave del mundo interno, actuando como una síntesis compleja de universalidad y particularidad; síntesis que rechaza todo mecanicismo, ya que deriva de la particular e irreplicable experiencia de cada individuo en la percepción y registro de esos modelos generales.

Es importante puntualizar que lo que habitualmente llamamos identidad es, ante todo, un resultado, un producto relativamente estable, pero que tiene elementos contradictorios y por lo tanto es cambiante. De ahí que la identidad no sea un ente abstracto e inmutable, tal como lo imaginan aquellos que hablan de un “ser racional”, fuera del tiempo y del espacio.

Si bien en cada sujeto se mantienen rasgos permanentes, que son los que le marcan la continuidad de sí mismo, a lo largo de su vida puede ir dejando de lado ciertos patrones y adoptando otros, o modificando las relaciones de prioridad entre sus distintos referentes. Y algo similar, aunque a lo largo de periodos muchos más prolongados, sucede con los pueblos y las clases sociales. Al tiempo que guardan, en distinto grado, su memoria o conciencia histórica, se van operando diversas transformaciones respecto a las alternativas de identificación que ofrecen a sus integrantes. Tales rupturas y discontinuidades en los modelos identitarios derivan del desarrollo de contradicciones en la organización social.

Los factores de identificación que se ofrecen en un orden social determinado son diversos y muchas veces antagónicos entre sí, debido a que constituyen reflejos ideológicos de la situación concreta de cada sector social en el mundo material.

En relación a esta situación de conflicto, constituyen valiosos instrumentos de análisis los conceptos de Josefina Racedo (1992), sobre identidad de la dependencia o identidad de la resistencia. Desde esta postura, nuestra identidad se constituye en la lucha, y es una lucha contra la identidad que nos quieren imponer las clases dominantes.

Tales conceptos permiten dar cuenta de esa contraposición permanente entre los modelos de quienes pretenden legalizar su opresión material y los patrones que promueven aquellos que no se resignan a esa dominación.

Tal lucha de contrarios no se refleja solo en el plano político o económico. Enfrentamientos correlativos, pero más velados e indirectos, se desarrollan en ese aspecto decisivo para orientar la acción tanto de los pueblos como de los individuos: el cómo se ven a sí mismos. En la auto-descalificación o en la valorización de lo propio; en la vergüenza o

en el orgullo, en la resignación o en el optimismo sobre sus perspectivas históricas, en el aislamiento individual o en la solidaridad con sus iguales, en todos esos factores, actuando desde la interioridad de cada individuo o desde la conciencia de los pueblos, están los elementos decisivos para la identidad de la dependencia o de la resistencia.

Actividad sugerida

Construyan un glosario con los conceptos centrales de este texto: identidad, identificarse, modelos de identidad, patrones de identidad, identidad en lucha y resistencia.

Bibliografía

- ENGELS, F. (1974) “Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana”. En Marx C. y Engels F. *Obras Escogidas, Tomo III*. Moscú: Progreso.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RACEDO, J (1992) “¿Quiénes somos los argentinos a 500 años de la Conquista?”. En *Temas de Psicología Social*, N° 13. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

ANÁLISIS DEL CONCEPTO IDENTIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y APORTES DE LA COMUNICACIÓN

Zaida Nadia Rocabado

Introducción

El presente artículo aborda el concepto identidad a partir de un breve recorrido sobre las concepciones planteadas desde reconocidos autores de la Psicología Social, como Ana Quiroga, Josefina Racedo, José María Galli; acompañando este recorrido con aportes de algunos autores del interaccionismo simbólico y la sociología. Estos autores consideran a la identidad como una manifestación relacional y contribuyen a poner en evidencia la importancia de retomar y de hacer observable la comunicación atendiendo a su significado originario: la puesta en común, el diálogo, la comunión.

Tomamos aportes desde estudios de la comunicación relevantes al momento de nuestro análisis, entendiendo que resulta una contribución significativa para el tratamiento del concepto *identidad*, considerando que la comunicación es un proceso a través del cual los seres humanos construimos nuestras relaciones y nos construimos recíprocamente. Rechazamos de esta manera, la concepción lineal del proceso comunicativo.

Definiciones sobre identidad desde la perspectiva de la Psicología Social y su relación con la comunicación

Desde la perspectiva de la Psicología Social, como lo han señalado Ríos y Rocabado (2014: 126-127):

Se entiende a la *identidad* como proceso, en 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.

Estudiar la temática de la identidad involucra diferentes aspectos. Según Quiroga (2008), nos lleva a preguntarnos por: 1) quiénes somos; 2) qué significamos para otros y cómo nos identificamos; 3) cuál es nuestra historicidad subjetiva, familiar, social; a la vez que debemos interrogarnos por nuestros referentes, pertenencias e ideales.

La identidad como proceso de mismidad y otredad

Quiroga (2003: 3), 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”. Es decir, la identidad implica la presencia de aspectos contrarios en forma simultánea. Estos aspectos contrarios mantienen una relación dialéctica, es decir una relación entre lo individual y lo social, la acción y las estructuras de poder de la sociedad.

Entendemos que, en este proceso complejo, existen parámetros como género, clase, etnia, religión, nación, que determinan diferencias y similitudes, en un entretejido de contradicciones que se desarrollan en la vida cotidiana de los sujetos, en sus condiciones concretas de existencia.

Tomamos de Grimson (2000), reconocido intelectual argentino de la antropología y la comunicación, la postura de que la interrelación constante de los sujetos hace imposible una homogeneidad cultural, ya que las sociedades se encuentran en constantes intercambios y tensiones, por lo tanto la construcción de la identidad se va a presentar como un proceso complejo en constante movimiento. Es decir, que las personas se constituyen como sujetos culturales, y son producto de la relación continua entre su experiencia condicionada socialmente y la cultura en que viven, por esto

decimos que, la condición histórica del sujeto determina su subjetividad, la cual es construida socialmente en relación con los otros.

Estos aspectos contrarios dan a cada ser humano un sentido de identificación y pertenencia, un sentirse igual o diferente a otros. De este modo, los seres humanos nos fuimos organizando y significando de las formas más heterogéneas, a partir de distintos modos de relacionarnos, de mirarnos, de reconocernos, pero también de diferenciarnos. Un sin fin de situaciones cotidianas nos llevan a pensarnos como seres en constante relación con otros y con la naturaleza. Somos seres producidos pero también productores, en una relación dialéctica de mutua transformación con el contexto que nos rodea.

Teniendo en cuenta las representaciones sociales, que se construyen desde la mirada de un ellos diferente a un nosotros, podemos señalar que en dichas relaciones, la comunicación ocupa un papel fundamental, es la base de la organización social, donde se posicionan los diferentes actores sociales, sus valores y representaciones. Por ello, si bien existen muchos factores que influyen en la comunicación, la imagen que uno se hace del mundo, de sí mismo y de los otros es un elemento fundamental en estos procesos, sobre todo porque lo que está en juego no es el significado en sí, sino la interacción, es decir, el suceso comunicativo.

Las representaciones dan sentido a la realidad social de cada sujeto, están constituidas por elementos simbólicos, y en este sentido, no solo son formas de adquirir y reproducir el conocimiento sino que además, dotan de sentido a la realidad social (Marta Rizo, 2006). Es Moscovici (1979) desde la Psicología Social europea, quien trae a las sociedades modernas el concepto de representaciones sociales, en el sentido de entenderlas como nociones generadas y adquiridas, cubriendo el carácter preestablecido y estático que tenían en la visión clásica durkhemniana considerando que lo que cuenta son las interacciones, los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones confiriéndoles su carácter social.

Estos procesos de intercambio se resuelven en escenarios que implican situaciones de interacción constante para los sujetos. Al respecto, Goffman (2001) influenciado por el interaccionismo simbólico, utiliza la metáfora teatral de la puesta en escena aplicándola a la vida cotidiana, intentando mostrar cómo los marcos de interacción social van normando los aspectos de la personalidad de cada sujeto hasta aquellos que se ocultan. Desde este posicionamiento cada sujeto tendrá conductas variadas de acuerdo a cada contexto de interacción social. Un sujeto se piensa a sí mismo y al contexto en el que se sitúa, y en tal sentido se autodefine.

La identidad en lucha y resistencia

A partir de lo desarrollado, entendemos que contribuyen a la autodefinición de cada sujeto, los amigos, la familia, los medios de comunicación, la escuela, el club, es decir, la mirada permanente del otro. Nos preguntamos entonces: ¿de qué manera nos pensamos como sujetos?, ¿cómo nos autodefinimos desde la mirada del otro?

Para reflexionar sobre estas preguntas vamos a tomar aportes de una importante intelectual del campo de la Psicología Social y del contexto académico del NOA, Josefina Racedo, quien sostiene la postura de que la identidad se construye en una relación dialéctica de lucha y resistencia con una identidad que nos pretenden imponer las clases dominantes (Racedo, 1992).

Por ejemplo, los modelos, pautas de conducta, valores, que nos proponen los sectores dominantes desde los medios de comunicación hegemónicos en la provincia, se configuran en lucha con otros valores y modelos, que responden a legítimas necesidades de los sectores dominados. Resulta interesante preguntarnos, si sentimos que nos representa lo que emiten algunos diarios, revistas, noticieros. Si preguntáramos a algunos pueblos originarios del ramal jujeño si es que se sienten representados por las noticias sobre las reinas adolescentes de la Fiesta Nacional de los Estudiantes y por el ideal de belleza transmitido por los dos diarios que más circulación tienen en Jujuy, ¿qué creemos que nos responderían?

Probablemente nos responderían que no, entonces nos preguntamos, ¿de qué manera inciden los diarios en la construcción de la identidad de un sujeto del pueblo guaraní en Jujuy? La construcción de la identidad así la podemos comprender en una relación de lucha y resistencia entre lo que nos imponen y la disputa constante por no sucumbir ante esto.

Racedo también sostiene la concepción de identidad como proceso, alejándose del esencialismo. A la vez, junto a la noción de identidad en sentido individual, agrega la noción de *identidad colectiva*. Entendemos a esta última como la identidad de un grupo social, la conciencia de mismidad de ese grupo. Cuando hace referencia a la identidad nacional -que sería una forma de identidad colectiva- dirá:

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 solo se unen sino que se mantienen en tensión y lucha. En este proceso hay cambio y continuidad. Y 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 (Racedo, 2000: 184).

Como lo han señalado Ríos y Rocabado (2014), la identidad no se presenta como una construcción lineal, la contradicción rige el proceso, la identidad se inscribe en un orden socio-histórico que “nos alberga y nos destruye” (Racedo, 2005).

Dentro de esta temática podemos tomar aportes de un autor reiterativamente citado en las ciencias sociales, no específicamente en la Psicología Social, el sociólogo Castells (1999). Plantea desde un sentido colectivo, que existen tres tipos de identidades. Entiende que tanto el contenido simbólico de las identidades como su sentido están determinados por relaciones de poder existentes en la estructura social; son relaciones entre dominadores y dominados. Define: a) Identidades de resistencia como aquellas, generadas por actores que se encuentran en posiciones/

condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia; b) Identidad legitimadora, que es aquella introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales; c) Identidad proyecto, aquella que se da cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad buscando la transformación de toda la estructura social.

Ahora bien, existen diferencias entre estas elaboraciones de Castells y las anteriormente citadas de Racedo. Para comprender estas diferencias citamos a Ríos (2010), quien señala que para Castells, en un contexto marcado por relaciones de poder, las identidades que comienzan como resistencia pueden inducir proyectos y convertirse en dominantes en las instituciones de la sociedad, volviéndose legitimadoras, para de esta manera racionalizar su dominio. Este planteo de Castells entiende a estos tipos de identidades separadas, es decir, en distintos momentos pueden ser: de resistencia, legitimadoras o de proyecto. En cambio, Racedo nos muestra que dominación y resistencia coexisten en unidad y lucha en cada uno de nosotros y en cada grupo social, no son dos identidades separadas. Racedo (2004: 21-22), sostiene:

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, el 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.

Vemos que entre las perspectivas de Racedo y Castells existen diferencias. Pero, por otro lado, también presentan una similitud fundamental, que radica en la noción de que los sujetos construyen la identidad en procesos marcados por relaciones de poder que se traducen bajo las formas de dominadores y dominados.

La identidad como proceso de interiorización de patrones

José María Galli, profesor de la cátedra de Psicología Social de la UNJU, y relevante intelectual del ámbito académico jujeño 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” (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).

Esta refiere 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 (Ríos y Rocabado, 2014).

En la vida cotidiana, los medios de comunicación nos proponen modelos de identificación, por ejemplo una tira diaria de novela para adolescentes como *Violetta*, que narra la historia de una adolescente muy talentosa, que vivió muchos años en Europa y regresa a Buenos Aires, su ciudad natal. A partir de allí se entrelazan historias de su vida cotidiana siempre rondando en la fascinación de una vida talentosa y superficial. Esta tira impone formas de ser y actuar a partir de estereotipos encarnados en diferentes personajes, que dicen que las y los adolescentes deben ser de determinada manera. Pero, en la vida cotidiana de los adolescentes que

consumen esta novela, estas formas propuestas entran en contradicción, por ser diferentes las condiciones concretas de existencia de los mismos.

Vinculado a esto, Galli (2004: 66) señala que “identificarse es construirse sobre la base de modelos que se nos presentan en nuestro medio social”. Es decir que internalizamos -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* (Ríos y Rocabado, 2014).

Como lo han señalado Ríos y Rocabado (2014), tomando estas ideas pareciera que el planteo de Galli es mecanicista -que entiende que a la identidad la construyen solo las causas externas, sin que medie la acción del sujeto-, pero si profundizamos podemos ver que introduce un giro, a partir de considerar el papel activo del sujeto: “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.

La identidad es un producto *relativamente estable*, ya que tiene elementos contradictorios y por lo tanto es cambiante, no es un ente abstracto e inmutable, sino el resultado de un proceso dinámico. Para hacer referencia de esto, y continuando con las elaboraciones de Galli (2004), citamos a Hall (2003: 17) reconocido autor del ámbito de los estudios culturales, quien sostiene: “las identidades son construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos”. Desde esta perspectiva, las identidades son resultado de interacciones que se dan en diversos espacios de la vida cotidiana, el espacio tiene una relación esencial con las multiplicidades, las alteridades, y la relación continua con ese otro diferente. Estas suponen un proceso de construcción inacabada y contingente, en la que es central

la diferencia, la “otredad”, en relación a otras identidades. La Otredad produce una mismidad que servirá para reafirmar diferencias. Al respecto Galli (2004: 67) dirá:

Esos procesos de identificación no solo 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 autorreconozcan más allá de los cambios operados a lo largo de su vida.

Dialécticamente, esos procesos de identificación con los que nos encontramos en el medio social, conformarán la idea de *mismidad*, de quiénes somos, de cómo somos. Esta idea hace referencia a la relación interna del sujeto consigo mismo, relación que integra diversidad de vivencias y autopercepciones. La construcción de identidad surge de la interacción cotidiana que genera la internalización de los sistemas de actitudes y comportamientos, que junto a la socialización primaria y secundaria (que se desarrolla en función del contexto social) permite un proceso de elaboración de identidades.

Conclusión

Para la Psicología Social pichoniana, una de las características principales de la identidad reside en su carácter dialéctico, en la continuidad y el cambio, en la relación entre lo intersubjetivo y lo intrasubjetivo. Por ello en este artículo destacamos la importancia de la comunicación al momento de pensar la construcción de nuestra identidad y las representaciones de nosotros y los otros.

No adherimos a la visión esencialista del concepto identidad, que señala una condición estática de lo socio-cultural, suprimiendo su carácter cambiante y dinámico, de lo que resulta, desde esta visión, la homogeneización de la identidad.

En este artículo presentamos una postura interaccionista, sosteniendo que la identidad carece de un carácter inamovible y ahistórico, construyéndose en la interacción constante y en diferentes momentos históricos. Permanece en una relación dialéctica con la alteridad, que se desarrollan en un contexto sociocultural específico, en el que cada grupo provee explicaciones propias sobre los significados de sí mismos y de los demás, explicaciones que le permiten distinguirse o desmarcarse de los *otros* grupos.

Actividad sugerida

Para pensar la incidencia de los medios de comunicación en la construcción de identidad, resulta interesante analizar la manera en que producen significados, forman opinión y le dan sentido al mundo. A partir de los elementos teóricos desarrollados, te invitamos a analizar el tratamiento realizado por los medios de comunicación sobre la Toma del Rectorado de la UNJu, por estudiantes entre noviembre y diciembre de 2013.

Consigna:

1) Elige dos notas periodísticas del diario El Tribuno y dos del Pregón (publicadas entre el 28 de noviembre y el 20 de diciembre de 2013), o de diarios digitales.

2) Responde: a) ¿Qué recursos utiliza el medio para hablar de ese grupo (imágenes, palabras)?; b) ¿Cuáles son los rasgos que más se enfatizan?; c) ¿Qué no dice sobre el grupo?; d) ¿De qué otra manera podrían los medios haber representado al grupo en cuestión?

3) Entrevisten a un estudiante que haya participado para comprender cómo se ven a sí mismos, y si se reconocen en la representación que de ellos hizo el diario.

Bibliografía

- ALSINA, R. (2001) *Teorías de la comunicación (Ámbitos, métodos y perspectivas)*. Barcelona: Aldea Global.
- CASTELLS, M. (1999) “Paraísos comunales: Identidad y sentido en la sociedad Red”. En *El poder de la Identidad* (Vol. II). México: Editores Siglo Veintiuno.
- GRIMSON, A. (2000) *Interculturalidad y Comunicación*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- GALLI, J. M. (2004) “Transformaciones educativas y conflictos de identidad en los maestros” En *Ser docente en Jujuy* (Vol. II). San Salvador de Jujuy, Jujuy: Ediunju.
- GOFFMAN, E. (2001) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amarrortu.
- HALL, S. (2003) “¿Quién necesita identidad?”. En HALL, S. y DU GAY, P. (coords.) *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amarrortu.
- MOSCOVICI, S. (1961) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- QUIROGA, A. (2003) *Conferencia presentada en Encuentro Identidad y Patrimonio Cultural*, Agosto de 2013, 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-Riviêre* (3° reimpresión). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RACEDO, J. (2000a) “Una nación joven con una historia milenaria” En MATEU, C. (comp.) *Trabajo e Identidad ante la invasión globalizadora*. 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*, N°19.
- RACEDO, J. (2004) “La identidad nacional en la globalización”. En RACEDO, J.; REQUEJO, M. I.; SEGURA, Z. y TABOADA, M. S. *Patrimonio cultural e identidad*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RÍOS, N. (2010). *La configuración de identidad y los procesos de*

fragmentación de organizaciones sociales de sectores populares de San Salvador de Jujuy. Tesis de Maestría sin publicar. Universidad Nacional de Tucumán.

RÍOS, N. y ROCABADO, Z. (2014) “La construcción de identidad en jóvenes ingresantes de la UNJU, un análisis desde la perspectiva de la Psicología Social pichoniana”. En *Psicología Social una herramienta para pensar, sentir y actuar*. San Salvador de Jujuy, Jujuy: Ediunju.

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA²⁷

Mirtha Andrea Alarcón

Introducción

Un estudiante en clases de trabajos prácticos dice fuerte que no entiende:

“Profe es muy difícil el texto, o yo soy un tonto... luego dice “es lo mismo que yo le dé a usted un texto de medicina...no nos pueden dar esto (haciendo referencia al texto) no es para mí la Psicología”. “Tomo apuntes y no entiendo lo que dice el profesor, pero no me animo a levantar la mano, porque pienso cómo no voy a saber y me da vergüenza que los compañeros se burlen, se nota que el profesor es un hombre que sabe mucho...cuánto tiempo se necesitará para saber tanto...”²⁸

Por ejemplo, al ingresar a ámbitos educativos como la universidad se presenta la contradicción entre hablar como lo hacemos en la casa en familia o con amigos y amigas del barrio, y el esfuerzo para corregir esta manera de expresarse oralmente. Si corregimos las maneras de hablar queda olvidada nuestra identidad, el cómo nos comunicamos en los espacios conocidos y cotidianos. A veces, ante cierto público o audiencia, es necesario adaptar las formas de expresarse, y nos alejamos de la manera en cómo lo hacemos habitualmente. Recuerdo que a la profesora Racedo, docente de la Facultad de Psicología y Directora de la Maestría en Psicología Social de la UNT, al entrar a los grupos operativos y a las clases nos decía, cuando estábamos parados en la puerta o dispersos, *“chicos y chicas dentrando rápido”*. Recuperando en esta frase algo de nuestra identidad lingüística, nos hacía sentir confianza y cercanos, y a la vez también nos

27 Para una mayor profundización del concepto se sugiere leer las páginas 117-124 de RACEDO, J.; REQUEJO, M. I.; SEGURA, Z. y TABOADA, S. (2004).

28 Este es un recorte de registro de observación realizado en una clase de trabajos prácticos correspondiente al cursado en la Cátedra de Psicología Social para la Lic. en Educación para la Salud, FHyCS, 2010.

transmitía conceptos elaborados desde la lengua oficial, española, abriendo en el espacio académico, habilitando ante profesionales -contadores, sociólogos, psicólogos, artistas, abogados, profesores universitarios- de diferentes partes del país, lo propio de nuestra identidad y lo establecido por la lengua oficial, para darle existencia a nuestros orígenes, a nuestros antepasados. ¿Así se habla en la universidad, está bien o está mal, qué está haciendo la Josefina Racedo al hablar así? Explica Pichon-Rivière (1976) que el término adaptación no implica “competencia social”, aceptación indiscriminada de normas y valores sino por el contrario una lectura de la realidad con capacidad de evaluación y propuesta de cambio. Para la Psicología Social, los conceptos aprendizaje, adaptación activa y salud mental son sinónimos, ya que expresan la misma idea. Resumido en la siguiente cita: “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” (86).

En este artículo nos ocuparemos de reflexionar científicamente y desocultar uno de los aspectos que componen el mundo universitario, y que mayores dificultades causa a los estudiantes que ingresan, por no ser un proceso consciente, y que implica el aprendizaje de un nuevo lenguaje: el lenguaje académico. Este nuevo aprendizaje a su vez tiene sus raíces en las formas y modos previos de aprender a aprender, que no solo tienen que ver con reglas propias de la lingüística, de la lecto-escritura, sino con aspectos identitarios, subjetivos, y socio-culturales.

A lo largo del proceso de aprendizaje escolar, tanto el docente como el alumno van configurándose como sujetos activos o pasivos de la palabra, lectura y escritura del mundo...según sean las valoraciones específicas que se le transmiten acerca de sus formas de interpretar, de hablar, escribir o narrar. También inciden los modelos pedagógicos-lingüístico-culturales y políticos-científicos que tienen vigencia o predominio en cada ámbito institucional, regional, nacional (Requejo, 2004: 74).

Compartimos con Requejo la idea de que el aprendizaje y enseñanza de la lecto-escritura constituye una praxis no solo a nivel lingüístico, sino identitario-subjetivo, cognoscitivo y socio-cultural. El reconocimiento y la valoración del lenguaje, el habla y la escritura de nuestros pueblos contribuye a fortalecer y valorar la identidad social y cultural, relevante para nosotros porque la mayoría somos integrantes y descendientes de familias arraigadas en el norte argentino con prácticas culturales propias de las que el lenguaje da cuenta. Nuestro sistema de enseñanza contribuye a la devaluación de los modos de expresión populares, reducidos a la condición de “jerga”, y a la imposición del reconocimiento de la lengua oficial como la única legítima.

Aportes de la Lingüística Social

La Lingüística Social es un modelo teórico²⁹ desarrollado por un equipo de docentes de la Universidad Nacional de Tucumán e integrantes del Instituto de Rescate y Revalorización del Patrimonio Cultural (CERPACU) de la Facultad de Filosofía y Letras de la U.N.T. Analizan e indagan en sectores populares del Noroeste Argentino, movilizados por el reconocimiento de las propias raíces identitarias y la pertenencia territorial a esta región del país. Se preguntan sobre las causas políticas, culturales, ideológicas que subyacen a la dominación por la imposición de una lengua como norma, la española.

En este recorrido vislumbran que existe una contradicción aún no resuelta, ya que en nuestro país los dialectos sociales populares son mayoría, pero desde las instituciones escolares, por ejemplo, son minorizados e incluso silenciados en la escritura. Reconocen que recientemente son nombradas las lenguas americanas toba, mapuche, guaraní y son consideradas como “hablas regionales, vernaculares, populares, coloquiales” sin prestigio

29 Isabel Requejo (2004) define a este modelo como un “ECRO formado por conceptos e hipótesis relacionados entre sí, que se emplea para representar, definir, explicar la comprensión de un proceso; que constituye siempre un sistema abierto, complejo y en permanente cambio” (118).

social. Los aportes de esta disciplina son de gran relevancia ya que nos permiten comprender y explicar las causas y efectos de la violencia simbólica presente en el lenguaje, ejercida y habilitada por la misma acción pedagógica.

Para la Lingüística Social, alfabetizar no es solo aprender a leer y escribir desde el modelo impuesto por la lengua oficial, sino posicionarse frente al mundo, al conocimiento, a las prácticas socio-educativas y políticas para comprenderlo y transformarlo. Es decir, no se trata solo de aprender a escribir bien y leer bien, sino que, además, es importante rescatar las formas de cómo nombrar a los objetos, a las relaciones familiares, a los espacios significativos, y qué hacemos para resolver nuestras necesidades materiales todos los días, cuáles son las canciones y ritmos propios de nuestra cultura, cómo escriben y hablan los autores de nuestra región, y cuánto se valora esto en las aulas universitarias. A veces escuchamos ciertas canciones en la casa, con nuestras familias, en fiestas familiares, populares o religiosas, y cuando entramos a la universidad las mismas no son valoradas, las ponemos entre paréntesis. Entonces, la Lingüística Social plantea que debemos luchar para mejorar no solo la pobreza de vocabulario, sino también para darle existencia a nuestra *autoría de la palabra-pensamiento*.

Nuestra oralidad nos identifica y constituye como sujetos, es entendida como sostén subjetivo y objetivo del psiquismo. La oralidad que posee fuertes marcas de un anclaje socio-histórico fundante, por ello es importante la valoración del lenguaje de origen como prerrequisito para la autoría de la palabra. La oralidad es un sistema abierto, una compleja estructura-estructurante-estructurándose en la que están contenidas relaciones psicológicas, culturales, sociales, ideológicas y subjetivas (Requejo, 2004).

Sobre la identidad lingüística

La *identidad lingüística o autoría de la palabra-pensamiento*, es entendida como proceso dialéctico, intra e intersubjetivo, condición básica de la comunicación humana, y sostén imprescindible en la configuración de

la subjetividad y de la identidad individual y social (Requejo, 2004). Los principios organizadores en la configuración de la misma son:

a) el orden social e histórico, y las condiciones concretas de existencia en las que se nace y vive; destaca como aspectos relevantes al momento histórico-político, la clase social de pertenencia, la organización familiar, roles y trabajos, el grado de participación de niños y adolescentes en tales actividades, etc. Son ejemplos de condiciones concretas de existencia: crecer en una familia de la puna jujeña, cuya práctica social predominante es el pastoreo y el trabajo de la tierra, en lugares donde las condiciones climáticas y la geografía determinan los ritmos de la vida cotidiana, es decir, la hora de levantarse en la mañana, la hora de trabajo, o de asistir a la escuela y la hora de descanso diferentes a las de la ciudad o sectores urbanizados; lugares en los que el transporte urbano, no es tan accesible, o donde la señal de radio o televisión es una sola, no se puede elegir qué escuchar o ver; o las características de la dinámica familiar presente aún en familias que trabajan en las plantaciones de tabaco, cuyo ritmo cotidiano está determinado por el trabajo en el campo, donde los niños y adolescentes participan activamente junto a los adultos; y no asisten a la escuela de manera regular como el resto de los compañeros cuyos padres realizan otras tareas como empleados estatales (docentes, chofer de camiones, de colectivos, maestranza, policía, enfermeros, etc.)

b) los aprendizajes y experiencias sociales, desde lo senso-motriz-perceptivo; es decir, la base material y biológica (representada por el cerebro y sistema nervioso central) lingüístico y socio-histórico-cultural; que implicaría reconocer, comprender y analizar las formas culturales de registro e interpretación del mundo objetivo, las experiencias sociales valoradas o minusvaloradas; etc.

c) tramas vinculares, relaciones y representaciones psico-sociales, resultantes de experiencias vinculares y familiares; por ejemplo cómo el sujeto habla de la genealogía familiar y cuánto sabe acerca de ellas y de su origen, el tipo de frases, argumentos, narraciones y explicaciones con los que da cuenta de la vida, la muerte, la soledad, el miedo, la alegría, etc.

Requejo (2004) plantea la importancia de afianzar y defender los *puentes inter e intra-generacionales de la comunicación humana*, ya que todo proceso -político o social- que minusvaloriza o atenta contra la transmisión cultural, debilita la memoria histórica de un pueblo, de una sociedad y dificulta autorías de la palabra independientes. Descubrir que el habla-pensamiento propia no puede transformarse en escritura porque “así no se escribe”, constituye una experiencia cotidiana y conflictiva para miles de niños, adolescentes y adultos de nuestro noroeste argentino (Requejo, 2004: 76). De allí la relevancia de recuperar este aporte para que ustedes estudiantes del norte, provenientes de diferentes lugares de nuestra provincia, con raíces y rasgos culturales milenarios, revaloricen la palabra y memoria oral de sus abuelos y generaciones previas, para dar cuenta de la configuración de la propia identidad lingüística, que muchas veces es negada o puesta en paréntesis al ingresar a la universidad.

Conocer el proceso de configuración de la identidad lingüística nos permite citar ejemplos sobre cómo impacta subjetivamente -en nuestra manera de pensar, sentir y actuar- cuando nos enfrentamos ante el proceso de aprendizaje de una carrera universitaria. La censura y minusvalorización del propio lenguaje de origen y de pertenencia, por ejemplo, producen un sentimiento de ajenez mediante una escisión forzada entre la autoría comunicativa social y escolar-universitaria; escisión que dificulta e incluso impide aprender a escribir con fundamento, apostando a la liberación del sujeto, desde una escritura representativa de su propia vida, necesidades, posibilidades, conocimientos e historia. Nos vamos formando en competentes escritores de ideas y discursos ajenos, funcionales al sistema, por fuera de nuestra identidad. Nos enajenamos de nuestra propia génesis de la escritura y habla, como consecuencia de un proceso educativo que legaliza solo una variedad. Es un proceso sutil, pero nada inocente, que contribuye incluso a percibir como ajenos ciertos usos, contenidos o referentes, porque escasean en los textos escritos en una variedad lingüística hegemónica (Requejo, 2004).

Reflexiones Finales

El desarrollo teórico de este artículo intenta brindar herramientas conceptuales para colaborar en la configuración de una identidad personal y profesional que apunte a una identificación activa con nuestra propia práctica de escritura y habla, para que como futuros licenciados en comunicación social y antropología, puedan asumir una posición activa, con el objetivo no solo de comunicar o describir la realidad, sino principalmente de transformarla, revalorizando nuestras formas de autorías de la palabra-pensamiento.

En el sistema educativo casi todo lo que se lee o aprende, “goza” de distanciamiento creciente en relación a lo que se vive, siente o piensa en la vida social y cotidiana. Situación que tiene inscripción en la subjetividad no solo de alumnos sino también de los docentes. Por eso surge en las aulas la pregunta ¿para qué nos sirve esto? (Requejo, 2004: 78).

Podríamos ensayar una respuesta. Este texto intenta aportar herramientas teóricas e históricas para indagar sobre sus orígenes e identificar qué aspectos de su identidad lingüística son negados y cuáles reconocidos. Desde las experiencias vividas en nuestro contexto provincial, y su relación con nuestra vida cotidiana, cómo nos posicionamos en ella, qué conocimiento tenemos sobre nuestros orígenes y qué sabemos del proceso histórico y social de configuración de nuestro presente.

Aportando al objeto de la Psicología Social, definido como la relación dialéctica entre el orden social histórico y la subjetividad, nos proponemos analizar la realidad desde una lectura dialéctica, no dilemática; es decir no oponemos lengua oficial versus identidad lingüística, sino que planteamos que es necesario ponerlas en relación, porque ambas configuran nuestra identidad. Es decir, tratando de integrar lo negado, desconocido a lo aprendido y conocido, aceptado; ya que no se trata de expulsar de nuestra identidad o práctica social la sintaxis y gramática aprendida de la lengua española, sino relacionar lo propio y lo impuesto, e interconectar las formas

de expresión de nuestra oralidad. La finalidad es que se supere(mos) el temor a preguntar, el temor a la figura del docente o la vergüenza para levantar la mano en clases. Pretendemos que se animen a escribir, desde sus propias experiencias cotidianas en la familia, en el barrio o en el lugar de origen, en las ceremonias o en las fiestas populares.

Les proponemos llevar a cabo un proceso progresivo y permanente de ida y vuelta, entre teoría y práctica. Rescatar eso que vivimos todos los días y que no nos detenemos a reflexionar, cuestionar y analizar; por ejemplo, que la palabra, la oralidad y el lenguaje de nuestra región, nuestra familia, nuestros vecinos, son un elemento que históricamente desde la conquista y dominación española, ha servido para someter y expropiar, produciendo relaciones de desigualdades lingüísticas que favorecen también relaciones de desigualdad social en nuestro pueblo.

Actividad sugerida

Con el objetivo de ayudarlos a re-descubrir (nos), los nexos posibles entre su lengua materna-paterna y este sistema de representación y de comunicación que es la lengua oficial le proponemos que:

1- Realicen una entrevista a sus abuelos o integrantes de su familia que participaron en la fundación de la misma; y recuperen relatos y formas de hablar que identifiquen como propios de nuestra región (ya sea que se trate de objetos, elementos o prácticas culturales-familiares). Si hubieran palabras que no entienden, porque ya no se habla así, o no forma parte de su vocabulario, realicen una lista de esas palabras.

Bibliografía

- RACEDO, J.; REQUEJO, M. I.; SEGURA, Z. y TABOADA, S. (2004) *Patrimonio Cultural e Identidad. Culturas Populares, Memoria Social y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- REQUEJO, M. I. (2004) “Alfabetización en el cruce de dos siglos: Debates y propuestas desde la Lingüística Social”. En RACEDO, J.; REQUEJO, M. I.; SEGURA, Z. y TABOADA, S. *Patrimonio Cultural e Identidad. Culturas Populares, Memoria Social y Educación* (69-107). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- (2004). “Identidad Lingüística y Educación emancipadora: debates y propuestas desde la Lingüística Social” En RACEDO, J. et al. *Patrimonio Cultural e Identidad. Culturas Populares, Memoria Social y Educación* (109-124). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- MATEU, C. (comp.). (2010) *Argentina en el Bicentenario de la Revolución de Mayo*. Buenos Aires: Ediciones Revista La Marea.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA IDENTIDAD DE NUESTROS JÓVENES³⁰

José María Galli

Introducción

La primera relación que espontáneamente se podría establecer entre jóvenes y la enseñanza de la historia es, tal vez, la de una diferencia supina, cuando no de un rechazo visceral, entre muchos alumnos -particularmente de secundaria- que la ven como una materia árida y sin mucho valor para la vida cotidiana o para el ejercicio de cualquier oficio o profesión.

Se podría señalar que la causa de ese sentimiento o impresión ampliamente generalizados podría estar en la difusión y permanencia de una historia monocolor -sin matices- reducida a los acontecimientos puntuales y a la vida de individuos considerados “héroes”. Evidentemente, esta forma de encarar el análisis del pasado que ignora los procesos de mediano y largo plazo, no analiza las contradicciones profundas que dan lugar a los mismos, no estudia la evolución de la macro-estructura de cada sociedad y no atiende a los movimientos de grandes conjuntos de personas, en los ámbitos escolares. Desde esa perspectiva es muy difícil establecer articulaciones entre el pasado y el presente, valederas para una persona común, lo cual torna denso, pesado y especialmente inútil cualquier esfuerzo por encarar un trabajo de información y análisis sobre lo sucedido en el ayer.

Desde cualquier forma, y aun aceptando la validez de esas hipótesis, seguiría planteada la cuestión de si, en el medio de tanta indiferencia y rechazo, los conocimientos de historia impartidos en el sistema educativo juegan algún papel en la conformación de la identidad.

En primer lugar, se puede afirmar que los datos de interpretaciones sobre la historia manejados por la mayoría de la población provienen del

30 Este trabajo corresponde a conclusiones de la investigación sobre “Incidencia de la familia y el sistema educativo en la construcción de la identidad de los niños y jóvenes de San Salvador de Jujuy” realizado durante 1992 y 1995. Subsidiado por la Sector-UNJu.

sistema escolar, ya que los mercantilizados medios de comunicación no se ocupan de ellos, así como no lo hacen, por otros tantos temas vinculados, con nuestra cultura. De manera que las nociones básicas sobre los orígenes y la evolución de nuestro pueblo -como de otros pueblos del mundo- devienen sustancialmente de esa “información” escolar y, secundariamente de opiniones manejadas en la familia que, por otra parte, también está formada en esa cultura oficial.

En segundo lugar, sería largo de analizar -y motivo de otro trabajo- si ese “rechazo por la historia” -difundido sobre todo en el nivel secundario- no solo es *tolerado* sino, incluso, *promovido* por los sectores dominantes, en la medida en que el desconocimiento y la desinformación sobre el pasado resulta funcional a la defensa de sus intereses. De todas formas, lo menos que se puede decir es que a diferencia del sentido común que establece la importancia del estudio de computación e inglés, el supuesto muy frecuente entre los jóvenes es que la “historia no sirve para nada”. De lo cual se podría deducir que, mientras la historia oficial se fue transformando en algo hueco, sin-sentido, en definitiva indigerible para las nuevas generaciones, los grupos hegemónicos parecieran haber elegido el “mal menor” del vacío y la desinformación. Así, con nuevas modalidades, continúan evitando que se desnuden los orígenes de sus privilegios y desarmando ideológicamente a los oprimidos.

Sea como fuere, lo esencial es que la historia, más allá de la distancia que pueden mantener numerosos jóvenes respecto a un tipo de enseñanza y más acá del ocultamiento y la desinformación, constituye una de las vías decisivas en la presentación de modelos identitarios; porque los conocimientos sobre el pasado, o la ausencia, la deformación de los mismos, guardan considerable influencia sobre la interpretación del entorno en que se desenvuelve la vida cotidiana, dado que aportan a una noción básica sobre sus orígenes y -muy especialmente- a una valoración de los mismos y, desde ahí de la propia situación actual.

Es sabido la importancia que adquiere en los procesos identitarios la estima o el rechazo de los diversos modelos que ofrece cada sociedad.

Como también es igualmente conocido que tal evaluación guarda considerable relación con la percepción que se tenga de la emergencia y de los antecedentes que se tengan de esos arquetipos. Así, es evidente que los orígenes y desarrollo de los distintos niveles del contexto social; localidad, región, nación -sobre todo esta última-, constituyen puntos de referencia trascendentales en la conformación de la identidad de cada individuo. No solo en el sentido objetivo sino, particularmente, en la representación ideológica que se tenga de ellos. Y en dicha representación es obvio el papel de una determinada visión de la historia.

Pero la influencia de la enseñanza de la historia en el proceso de identificación no se produce únicamente a través de los contenidos explícitamente transmitidos, sino que opera también -en un nivel más implícito- a través de una serie de mecanismos o modalidades de esa transmisión. Pretendemos analizar particularmente dichos mecanismos en tanto instrumentos de distorsión de la realidad que responde a determinados intereses de clase; como así también, tratamos de poner a foco cómo tales modalidades de enseñanza decantan en verdaderos núcleos o matrices a partir de los cuales no solo se “interpreta” el pasado, sino que se “evalúa” el presente y -sobre todo- se “valora” la comunidad a la que se pertenece y a los demás integrantes de la misma, valoración desde la cual concibe el sujeto su propia mismidad.

Los ocultamientos en la historia y el empobrecimiento de los modelos identitarios

En nuestro intento por sistematizar los diversos mecanismos mediante los cuales se realiza la transmisión de contenidos sobre el pasado, hemos encontrado que hay hechos y procesos históricos indiscutibles en cuanto a su existencia e importancia, pero que no son ni siquiera considerados o son apenas mencionados, muy superficial y tangencialmente.

Entre los datos directamente vinculados con la construcción de la identidad en nuestra región -pero que también tienen un peso contundente para el resto del país- y que son reiteradamente ocultados por la historia

escolar, se podrían mencionar: el origen de la presencia humana en el continente americano y en particular en el actual territorio argentino; las características sobresalientes de organización de las distintas sociedades precolombinas -especialmente sus adquisiciones científicas y desarrollos tecnológicos-; los datos objetivos e innegables sobre el genocidio humano y el etnocidio cultural llevado adelante luego de 1492; los hechos significativos de la resistencia aborigen durante la conquista y la colonización; los episodios más recientes -fines del siglo XIX y principios del siglo XX- de aniquilamiento físico y cultural de los pueblos originarios y de las consiguientes réplicas defensivas, aún más ocultas que otras del pasado lejano.

Este verdadero encubrimiento genera una ignorancia masiva sobre una parte significativa de nuestra historia y decanta, de hecho, en convicciones frecuentemente inconscientes o poco elaboradas, pero muy generalizadas entre muchos argentinos, como por ejemplo aquel convencimiento más o menos tácito de que *“nuestra historia empieza con la llegada de los europeos”* y su derivación lógica *“a diferencia de asiáticos o europeos somos un pueblo joven”*.

Así, entre lo que directamente se desconoce y aquello que se “sabe” pero no se tiene en cuenta -en el sentido de datos con los que no se opera ni reflexiona- se conforma un amplio campo de conocimiento prácticamente obturado. Es obvio que la historia americana no comienza a fines del Siglo XV y cualquier niño que esté promediando la escuela primaria habrá de contestar afirmativamente, al preguntarle si había habitantes en nuestro continente antes de la llegada de Colón. Pero la ignorancia que muestra la mayoría de nuestros alumnos de 1° y 3° año de la Universidad ante el requerimiento sistemático, año tras año, sobre estimaciones temporales o información significativa respecto al origen del hombre y el poblamiento de América, indica a las claras el vacío en que se sustenta esa idea -que ya forma parte del “sentido común”- de que “somos un pueblo joven”.

La selección de algunos ejemplos significativos que hemos extraído de textos y discursos durante las celebraciones escolares pueden ilustrar

más las conclusiones referidas. Cuando una poesía recitada en el “Día de la Raza” se refiere a *“las tres carabelas que rodearon el mundo para la humanidad”* se realiza un doble ocultamiento. Por un lado, en sentido estricto, debían pasar más de treinta años desde 1492 para que Juan Sebastián Elcano completara la primera circunvolución del planeta. Por otro, interpretado como una licencia poética que considera desde una perspectiva muy amplia los movimientos de la especie humana sobre la tierra, se esconde que Colón apenas había realizado solo la segunda mitad de ese rodeo, ya que 30.000 años antes otros hombres provenientes de Asia habían concretado la mitad de esa tarea.

En el mismo sentido, cuando en un discurso alusivo una maestra exalta a Colón porque *“completó la obra del Creador, entregando a la contemplación y dominio del hombre la mitad del cielo y de la tierra”* se está negando la condición humana de sus habitantes originarios que la *“contemplaban y dominaban”* desde muchos siglos antes. Así, no solo se borran de un plumazo miles de años de historia de la humanidad, sino que -sutilmente- se introduce el racismo más brutal en la consideración semi-implícita del aborigen como no humano.

Como se ve, en este mecanismo de ocultamiento, una amplísima diversidad de rasgos de identidad está literalmente sustraída a la consideración de niños y jóvenes. Ellos están materialmente impedidos de tomar como punto de referencia los múltiples modelos que emergen de esta verdadera epopeya de la humanidad que significa el poblamiento americano y la construcción de complejísimas civilizaciones a lo largo de decenas de miles de años. Desde la audacia y el sacrificio de los cazadores que se lanzaron a cruzar las tierras heladas del estrecho de Bering hasta la inventiva de los astrónomos que elaboraron el calendario maya, pasando por la creatividad arquitectónica y pictóricas de las diversas producciones culturales de los pueblos originarios; múltiples factores de identidad permanecen desconocidos, ya que prácticamente nunca en nuestra escuela se induce a profundizar estos rasgos de la historia.

Se produce entonces un profundo empobrecimiento del proceso de construcción de la identidad en estudiantes que están atravesando precisamente un período decisivo de la formación de su personalidad. La laboriosidad y el tesón, la capacidad para el descubrimiento y la invención en el terreno de la ciencia y la técnica, las condiciones para la creación cultural, no son modelos referidos a estas tierras. Desde este mecanismo de ocultamiento, sus habitantes originales y sus descendientes más próximos -nombrados despectivamente indio, coya, mataco, yuto, negro, cabecita negra- solo son ejemplo de haraganería, desidia, desorden, suciedad, irracionalidad, falta de franqueza y doblez. Hasta tal punto que cualquiera de esas denominaciones, más que descriptivas, han pasado a ser descalificaciones, usadas para atacar y ofender. Los referentes de aquellas cualidades positivas solo han de ser buscados afuera, en las tierras de los conquistadores del pasado o del presente.

La distorsión de los hechos históricos y el punto de vista de los “otros”

La distorsión de los datos históricos se articula estrechamente con la modalidad anterior ya que el ocultamiento es, en definitiva, una forma apenas un poco más sutil que la directa deformación de los hechos. Al mismo tiempo, este mecanismo muestra diversos grados de complejidad.

En la educación sistemática existen maneras abiertamente groseras de falsificar la realidad histórica. La glosa que acompañaba una representación llevada a cabo por niños de primer grado decía: “Ellos aparecieron apenas Colón pisó las nuevas tierras y en un acto fraterno se estrecharon las manos y bailaron”. Aquí se refleja una teoría, difundida ampliamente por el gobierno socialdemócrata español con motivo de los 500 años, que trata de presentar lo que fue una larga y sanguinaria guerra de conquista como un idílico encuentro o confluencia de pueblos hermanos -incluso, ante el desprestigio del término “descubrimiento” se llegó a proponer el concepto aparentemente más democrático de “encuentro”-. La distorsión consiste en mostrar lo que pareciera que fueron los primeros días del arribo de los españoles -realmente pacíficos de acuerdo a las crónicas- como una síntesis

de más de tres siglos de conquista y colonización. Se soslaya así la casi permanente confrontación bélica a lo largo de esos centenares de años, noventa millones de muertos y la eliminación directa de culturas y pueblos.

Surgen aristas un poco más complejas de desentrañar cuando, por ejemplo, se realizan traspolaciones de hechos biológicos al plano social. De esta manera, con términos como “se confundieron” o “se fecundaron”, se hace referencia a un hecho real como el entrecruzamiento de españoles con indias, un rasgo particular que diferencia la conquista ibérica de la sajona. Pero tales señalamientos operan como una doble distorsión: hacia el pasado se hace abstracción de las relaciones sociales objetivas -feudales y esclavistas- que hicieron que tales “encuentros” -en el sentido bíblico- y al margen del consentimiento o no de la mujer aborigen, no fueran una relación entre iguales. Por otra parte el presente absolutiza lo criollo para negar la vigencia actual de la cuestión aborigen y sostiene la confusa noción de *mestizo* que, además de basarse en el perimido concepto de raza, es igualmente falso por suponer una “pureza” que los colonizadores -aún mucho menos que los nativos- estaban lejos de poseer.

Este falseamiento de situaciones históricas deriva, en lo que respecta al desarrollo de la identidad, en una descalificación expresa de patrones vinculados a lo autóctono y en una exaltación manifiesta de modelos foráneos. En frases como “la civilización, poco a poco, fue abriendo paso a su senda de luz”, lo americano es ubicado en una zona de tinieblas, cerrada al conocimiento científico, a los desarrollos técnicos, a la producción artística. Y los versos “celebrems la hazaña de los conquistadores... y al que plantó la luz... al que sembró los campos y trazó la ciudad”, se vuelve a falsificar la realidad de una América precolombina sin andenes de cultivo, ni canales de riego ni concentraciones urbanas, muchas veces más desarrolladas que en la propia España.

En definitiva, esta inversión de los arquetipos en función de los cuales se va modelando la subjetividad, se genera un trastocamiento en virtud del cual se adopta el punto de vista de los “otros”. Es inconcebible que alguna comunidad pueda “celebrar la hazaña” de sus conquistadores que es lo

mismo que reverenciar su dominación. De hecho, España no conmemora la invasión de los árabes, sino su expulsión de la península, pero tal forma de interpretar el pasado cultiva el rechazo, la condena o el desprecio por el grupo que naturalmente habría de considerarse como el “nosotros”. De esta manera se produce una alteración en el sentido de pertenencia que determinará serios conflictos de identidad entre quienes no quieren ser lo que son, no son lo que pretenden ser.

Fragmentación de la historia, contradicción de modelos identitarios e inseguridad

La fragmentación es una modalidad del pensar por la que, entre otras cosas, se evita comparar o poner en relación hechos que son contradictorios. Sobre todo, se impide visualizar que precisamente esa oposición es la que genera los cambios en el proceso histórico.

Por ejemplo, es muy común encontrar en los textos escolares más recientes la glorificación simultánea del español conquistador y del aborigen que resiste la conquista. Palabras como valentía, audacia, heroísmo, orgullo, y otras cualidades son atribuidas indistintamente tanto a opresores como oprimidos.

En los actos del 19 de abril de 1993, se registró en establecimientos educativos cómo se reivindicaba la colonización que luego de feroz disputa, impuso la tercera fundación de San Salvador de Jujuy. Pero a escasas semanas se celebraba, aparentemente con igual veneración y respeto, la ruptura de esa dependencia colonial el 25 de mayo de 1810. Así, con pocos días de diferencia, a través de lecturas, composiciones o dramatizaciones, los jóvenes recibían modelos identitarios que enaltecían, simultáneamente, al colonizador que impone sujeción y al patriota que lucha por la independencia. Esta singular escisión es reproducida, año tras año, los 25 de mayo y los 12 de octubre, los 19 de abril y los 9 de julio.

Este mecanismo de fragmentación y aislamiento no solo se aplica ante situaciones del pasado sino que, además, obtura la relación de cada una de ellas con la actualidad. Al mismo tiempo, cuando por alguna razón se

produce la vinculación, se vela cuidadosamente la real oposición, mediante la exaltación simultánea de los pares contradictorios. Pareciera que cuando la descalificación de los valores propios de los pueblos originarios no puede ser absoluta, porque conviene sostener el discurso oficial de que “en este país no existe el racismo”, más bien se promueve el funcionamiento en paralelo de dos modelos antagónicos.

Al mismo tiempo, el surgimiento y desarrollo de los modelos antagónicos se produce porque, a pesar de la descalificación más o menos sutil de lo originario que se da desde la historia escolar, los grupos sociales oprimidos también promueven sus propias valoraciones y patrones. Por las grietas de las concepciones hegemónicas, a través de la familia o del universo cultural más inmediato, los jóvenes internalizan otros modelos diferentes a los oficiales, a pesar de que luego tales modelos sean descalificados en la escuela.

Los protagonistas de la historia que se enseña en nuestro sistema educativo no tienen conexión con los modelos de identificación que se les presentan a muchísimos jóvenes en su vida cotidiana. Si pertenecen a los sectores populares, sus antecesores directos aparecen en la historia o bien como comparsa de los grandes individuos heroicos o directamente como “los malos”, portadores de la ignorancia y el atraso. Desde la niñez, pero sobre todo en la adolescencia, esos estudiantes se sienten inducidos a “olvidarse”, cuando no a avergonzarse de su abuela chola o de su padre obrero o campesino, porque les resultan demasiado parecidos a aquellos que la historia oficial muestra como paradigmas de lo subalterno o de la “barbarie”.

Sucede entonces que aquello que en la superestructura de una organización social aparece como oposiciones en la lucha ideológica, en el mundo interno se da como conflicto, que Josefina Racedo (1992) conceptualiza como lucha entre la identidad de la dominación y la identidad de la resistencia. Ahora bien, este conflicto que se desarrolla en el propio seno de cada sujeto, conspira contra su afirmación y estabilidad. Esta contradicción de modelos, al operar internamente en un plano

predominantemente inconsciente y con gran carga afectiva, genera un estado de inseguridad que, muchas veces, alcanza distintos grados de confusión, todo lo cual potencia los sentimientos de autodescalificación.

Conclusión

Los sentimientos de autodescalificación, inferioridad, inseguridad, son los principales resultados de ese conflicto identitario en jóvenes de los sectores populares debido a los modelos de identidad que pueden haber internalizado en sus primeros años de vida. A veces sucede que la forma que se encuentra para superar la ansiedad que acompaña a aquellos sentimientos desagradables es una negación de los orígenes y de la pertenencia. Otras son el fracaso escolar, la violencia ciega contra sus iguales, el alcoholismo y otras adicciones, el delito u otras formas de falso enfrentamiento a la cultura oficial, son los caminos que se encuentran para hacer frente a un malestar originado en la discriminación a la que se sienten sometidos.

Y, efectivamente, si no se encuentra con la información básica que suministre los recursos ideológicos para hacer frente a ese gran operativo de dominación ideológica, que conforma una enseñanza de la historia encubridora, fragmentaria y distorsionante, el abierto sometimiento derivado de la renegación de lo propio o esa auténtica “rebelión de rodillas” de la delincuencia común o el alcoholismo, son los falsos atajos para escapar al malestar de identificarse con lo que se siente como propio pero es considerado negativo por los sectores hegemónicos.

Ambos procedimientos tienen como base una matriz enajenada y enajenante que deriva de una confusión en las pautas de referencia identitaria. Es que el sistemático deterioro de los sentimientos originales de pertenencia conduce a evaluarse y conducirse según puntos de vista ajenos. Aquí nos referimos a lo ajeno como lo antagónico, impuesto mediante mecanismos de violencia física o de coerción ideológica; desde ya totalmente diferentes de los auténticos “préstamos culturales” propio del intercambio libre e igualitario con ámbitos sociales distintos al originario.

La identidad enajenada, que opera con esos mecanismos de negación y fragmentación, consiste en representaciones mentales de sí mismo totalmente distorsionada respecto a las reales condiciones concretas de existencia. Esta falsa conciencia, a la que Colombres (1990) -usando el concepto acuñado por Erickson- denomina identidad negativa, está en la base de los efectos nefastos señalados más arriba. Por eso todo proceso de “deconstrucción” de la identidad de la dependencia, ha de iniciarse por la reconsideración de esa posición enajenada que parta de ubicar los términos concretos de la opresión material y cultural.

Tanto los rasgos señalados -autodescalificación, inferioridad, inseguridad- como los mecanismos que los originan y reproducen -encubrimiento, fragmentación, distorsión- son funcionales a la construcción de un sujeto oprimido portador de la ideología de los sectores dominantes. Es así que en un país dependiente como el nuestro, la aceptación confesa o tácita del sometimiento y la convicción de la imposibilidad de modificarlo no devienen solo de una imposición externa, sino de la visión general del mundo y particularmente de sí mismos que tengan los sujetos.

En esa identidad de la dependencia que señala Racedo, reside entonces uno de los pilares de la sujeción psicológica, a la vez efecto y reproducción de las relaciones materiales que atan al país. Pero como dichas relaciones materiales se expresan también, en rasgos de identidad propios de los oprimidos, tales contradicciones identitarias constituyen elementos trascendentes de la lucha ideológica que -junto a la economía y la política- motorizan el conflicto, la crisis y , en definitiva, el cambio.

Dado que la juventud es uno de los principales ámbitos donde con más fuerza afloran los conflictos identitarios -y de todo tipo-, en la medida que estos puedan ser encarados y resueltos en forma superadora, deconstruyendo identidades enajenadas y fortaleciendo la identidad de la resistencia, nuestros jóvenes serán -una vez más- una de las palancas decisivas de la transformación de la historia real.

Tal vez hoy, los resultados de la lucha que desarrollamos los más diversos sectores populares -antes y después de 1992- contra los “Festejos”

de los 500 años del “Descubrimiento” hayan modificado en parte la situación. Se imponen nuevas investigaciones sobre los textos usados actualmente en la escuela. De todas formas, los resultados que advertimos en nuestros alumnos universitarios en cuanto a ocultamientos y deformaciones de la historia son esencialmente iguales, a cuando realizamos esta investigación en la década de 1990.

Actividad sugerida

1. Buscar en diarios y revistas artículos sobre la conmemoración del “12 de Octubre”.
2. Establecer relaciones entre ese artículo y este texto. Desarrollar en una carilla.
3. Establecer relaciones entre el escrito y recuerdos de tu infancia sobre los actos escolares realizados en esta fecha.

Bibliografía

- COLOMBRES, A. (1990) *Manual del Promotor Cultural*, (I). Buenos Aires: Humanitas-Ediciones Colihue.
- RACEDO, J. (1992) “¿Quiénes somos los argentinos a 500 años de la Conquista?”. En *Temas de Psicología Social*, N°13. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

LA FAMILIA Y LA UNIVERSIDAD EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS MATRICES DE APRENDIZAJE

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

Introducción

En este viaje que estamos realizando desde la Psicología Social llegamos a otro de los grandes temas de la materia: *Matrices de aprendizaje*. Les proponemos reflexionar, revisar, analizar modelos internos de aprendizaje con los que aprendieron a aprender hasta el momento, para desocultarlos y conocer cuáles son las potencialidades -que quizás aún no las pueden identificar- que les permitan desplegar un mayor grado de libertad, y cuáles son los obstáculos en el proceso de aprender, que limitan y encubren la lectura e interpretación de la realidad.

En este recorrido, iniciamos el viaje focalizando en la concepción del sujeto y el grupo. Sostiene Quiroga (2008: 13): “el sujeto, es un ser de necesidades, se constituye en su subjetividad, en su dimensión psíquica y social, en y por una actividad transformadora de sí y de la realidad”. En su práctica es productor de su vida material y a la vez es producido en ella, siendo creador y protagonista de un universo material y simbólico que a su vez lo alberga y configura. El vínculo se constituye en la unidad de análisis de la Psicología Social y el grupo es la trama vincular en la que el sujeto instituye al grupo y el grupo instituye al sujeto.

Han vivenciado la experiencia de trabajar en los grupos y en los subgrupos motivados por una *tarea* en la que tuvieron que asumir y adjudicar roles, algunos con mayores o menores dificultades, pudiendo expresar o no, lo que piensan y lo que sienten acerca de los temas desarrollados, articulándolos y apropiándose de un lenguaje académico.

En crítica de la vida cotidiana, con los trabajos de campo en los barrios se han sumergido en la cotidianidad, en las condiciones concretas

de existencia; se asombraron, interrogaron, buscando herramientas conceptuales que les permitiera hacer una lectura de lo que estaban investigando, preguntándose por situaciones que durante sus trayectorias les habían parecido obvias. Analizaron y desocultaron la cotidianidad para realizar una crítica a la vida cotidiana: “análisis científico de los hombres concretos en sus condiciones concretas de existencia, lo que abarca la complejidad de su praxis, su experiencia, su acontecer interno”(Quiroga 2008: 16).

En el eje temático de Identidad, hemos profundizado en la historia como argentinos, como jujeños, indagando en nuestros orígenes y en las historias familiares. El énfasis estuvo centrado en la construcción del rol profesional, la identidad y la violencia simbólica, la identidad lingüística y cómo se va construyendo según Racedo *una identidad en lucha y en la lucha* contra los modelos que nos quieren imponer las clases dominantes.

En Matrices de Aprendizaje, los invitamos a asumir el protagonismo en el aprendizaje, compartiéndolo entre sus compañeros, integrando el pensar, el sentir y el hacer en la universidad; escenificando sus diferentes modalidades, estilos de aprender a aprender que se fueron configurando en la familia y ahora en la universidad.

El rol de la familia en la configuración de las Matrices de Aprendizaje

El aprendizaje es un encuentro entre el sujeto y la realidad, un encuentro que a veces se da en lucha y a veces placenteramente, en el que nosotros, sujetos del conocimiento adquirimos, desde la comprensión de lo que investigamos, la posibilidad de operar sobre la realidad y transformarla. Implica un hacer, un protagonismo y un ejercicio de la libertad. Para Pichon-Rivière (2011: 209) “el aprendizaje es la apropiación instrumental de la realidad para modificarla”.

Según Quiroga (2008) somos esencialmente no solo seres sociales sino sujetos cognoscentes. Somos en cada aquí y ahora el punto de llegada de una historia social y vincular que puede ser caracterizada como una trayectoria de aprendizajes en la que fuimos “aprendiendo a aprender”.

Esta modalidad con la que el sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento, es resultante de un proceso histórico que se da en relación con otros.

La estructura social a través de las instituciones como la familia, organizaciones educativas tanto formales como no formales, organizaciones laborales, de tiempo libre, los medios de comunicación, etc. operan en la configuración de las matrices de aprendizaje de los sujetos. Quiroga, señala:

Definimos como matriz o modelo interno de aprendizaje a 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 no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo construido en nuestras trayectorias de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una *gestal-gestaltung*, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología (1991: 35).

Focalizando en la historicidad de las matrices de aprendizaje analizaremos cómo la familia y la universidad inciden en su constitución y cómo en nuestra trayectoria hemos ido elaborando, construyendo, afianzando o modificando, una actitud de encuentro, un estilo de aprendizaje que se constituye como nuestra modalidad cotidiana de relación con la realidad, con nosotros mismos y con los otros. Esto nos lleva a pensar en dos tipos de aprendizajes diferentes pero complementarios: un *aprendizaje explícito* que es la habilidad o la capacidad que muestra lo que aprendo; y simultáneamente en ese aprendizaje internalizo el cómo aprendo, que se denomina *aprendizaje implícito*. En relación a estos conceptos, Quiroga expresa:

En cada experiencia puede haber un aprendizaje explícito que se objetiva y condensa en un contenido o una habilidad. Pero la experiencia en la que se realiza ese aprendizaje explícito es a la vez fuente de otro aprendizaje. Esa experiencia deja en nosotros una huella, se inscribe en nosotros de determinada manera afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo y de ser-el-mundo-para nosotros. De interpretar lo real. Este es un aprendizaje implícito, profundo, estructurante de la subjetividad (34).

Nos detendremos en el qué y cómo aprendemos -aprendizaje explícito e implícito-, para visualizar cómo vamos configurando nuestras matrices de aprendizaje, ya que nos constituimos en una secuencia de aprendizajes, en un hacer permanente que realizamos desde el comienzo de nuestra vida, en una red vincular-social determinada. Esta red se inicia dentro del grupo familiar. En este sentido, la familia:

Es el ámbito primario de emergencia y constitución de la subjetividad, el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, de los protoaprendizajes fundantes de nuestros modelos de aprender. Escenario e instrumento de nuestra constitución como sujetos en un tránsito que va de la dependencia absoluta a la autonomía. De la simbiosis a la individuación (Quiroga, 1991: 43).

Para que el recién nacido supere el caos de la protodepresión -la situación confusional generada por la intensidad de estímulos y vivencias contradictorias durante su nacimiento, que le provocan placer, amor, displacer, hostilidad-, es preciso que el medio vincular le ofrezca experiencias de gratificación. En este sentido, la relación entre la madre y su hijo se va a desarrollar desde su historia y contexto vincular; y también desde la interpretación que socialmente se hace de la maternidad, del rol de la mujer; esto determina formas de cercanía o lejanía en la estructuración de ese vínculo. Al respecto Chokler sostiene:

Los adultos encargados de los primeros cuidados del bebé, también son producto de condiciones históricas y sociales, en la medida en

que son ellos portadores de una cantidad de conceptos acerca de cuál es y cómo debe llevarse a cabo ese cuidado, qué es lo principal y qué lo secundario y quiénes son los responsables de esa tarea, de manera permanente o transitoria (1988: 76).

Así en las zonas rurales y semirurales de nuestro país, el cuidado del bebé es delegado a las abuelas y abuelos, hermanos y hermanas mayores, a parientes cercanos o a los padrinos porque las madres tienen que emigrar a la ciudad por razones de trabajo; mientras que en las ciudades esta función se adjudica a las cuidadoras de las guarderías y a las maestras de jardines maternales.

Tipos de Matrices de aprendizajes promovidas desde las familias

El grupo familiar, en tanto estructura, tiene rasgos universales o compartidos con otros grupos familiares pertenecientes al mismo orden social; sin embargo, como estructura de interacción, desarrolla procesos únicos, irrepetibles, peculiares singulares, respecto a otros grupos familiares y a cada uno de sus miembros.

Así en la familia como estructura interaccional, tienden a promoverse por ejemplo, *tipos de matrices* competitivas entre hermanos, o matrices autoritarias entre padres e hijos “porque yo lo digo”, “somos tus padres y las cosas se hacen así”, con la frustración que esto significa para el sujeto. Desde estas matrices no solo se actúa y aprende, sino que se incide en la constitución de matrices de dependencia en la que los adultos proponen y los niños aceptan; o de autonomía en la que sus intereses e iniciativas se tienen en cuenta.

En la interacción vincular de padres e hijos, por ejemplo, la puesta de límites es fundamental porque en esa contradicción entre la conducta del niño y el límite señalado por los padres se puede generar una diversidad de matrices de aprendizaje. Si los límites se imponen desde el terror, a través de la brutalidad o el maltrato, puede generar en el niño un alto monto de frustración que, al estereotiparse, se cristaliza en sufrimiento.

Desde la configuración de otro tipo de matriz, ante esta misma situación, el niño puede lograr rebelarse ante situaciones de injusticia, puede ser un antecedente de una adaptación activa, una lectura crítica de su experiencia de maltrato y no una aceptación acrítica de los mandatos de los padres o de otros adultos.

Si bien el aprendizaje de los límites favorece la internalización del control, de las normas y de la responsabilidad propia y ante los otros; contradictoriamente, también es importante para el aprendizaje de la libertad del niño y de los otros. Si aprende a tolerar la contradicción respecto a los aspectos positivos y negativos de sí mismo, de los padres y de la relación entre ambos, ya que la aceptación de cierto monto de frustración, hostilidad y amor coexisten en la estructura vincular, configura un tipo de matriz de integración.

La internalización de un interlocutor -padres u otros familiares cercanos- disponible y respetuoso de su tiempo en la exploración de sus experiencias, le posibilita tener un encuentro con el mundo sustentado en una relación de seguridad y no de censura, en el que va construyendo un modelo interno de aprendizaje desde el protagonismo y no solitariamente sino con una aceptación y resignificación positiva de las necesidades de los otros y las suyas.

El adecuado ejercicio de la función de sostén permite que el sujeto experimente al mundo como contenedor y construya su mundo interno en torno a la internalización de un objeto placentero. Esto otorga un nivel de seguridad, confianza en los vínculos y en sí mismo que le permite tolerar las vicisitudes de la ausencia y presencia del objeto. Desde esta disponibilidad vincular que propicia la adaptación activa a la vida social, se da la génesis de lo que más tarde puede constituir una conciencia crítica, desocultadora y transformadora de la realidad. En este sentido, Quiroga señala:

A través de la acción significativa del otro, quien desde la gratificación o la frustración, la cercanía o la distancia, la permisibilidad y la aceptación, o la prohibición, y el rechazo nos sostiene y nos modela,

siendo cada uno de esos actos, a la vez portador de un orden social que contiene y determina ese vínculo (1991: 66).

Se aprende a aprender con amor, con miedo, con sufrimiento, con libertad o con sumisión. En algunos grupos familiares a veces se prioriza el sometimiento a las necesidades de los adultos, antes que el despliegue de las potencialidades del sujeto.

La familia, al estar determinada por un orden social, transmite las concepciones de aprendizaje que se corresponde con la ideología vigente en ese orden social. Pero no solo manifiesta lo vigente o dominante, también es espacio de lucha ideológica y puede transmitir concepciones alternativas.

A menudo escuchamos en los talleres de análisis y elaboración de textos, expresiones de estudiantes como: “no quiero decepcionar a mi familia”; “lo hago por mi familia”; “mi familia quiere que estudie”; “soy la primera generación de mi familia que va a la universidad”; “mi mamá dice que hay que estudiar, para ser alguien en la vida”; “estudio porque mis padres me mandan”; “si no estudio, mi mamá no me deja tranquilo”. Estas afirmaciones evidencian los rasgos profundos y estructurantes de las matrices de aprendizaje que tienen que ver con los mandatos familiares, por lo general tienden a limitar o promover el desarrollo de sus propias potencialidades en la universidad.

Sostiene Quiroga (1991) que por lo general vivimos y actuamos estos modelos de aprendizajes, naturalizándolos sin ponerlos en cuestión, sin problematizarlos. En nuestra cultura y en función de las relaciones sociales dominantes, no se incluye como parte del proceso formativo la problematización, el cuestionamiento de nuestros modelos de aprendizaje y su reflexión. Por el contrario, se legitima como la única forma válida de aprender a reproducir un conocimiento dado.

Así los estudiantes escenifican proyectos familiares y distintas modalidades de percibir, de leer e interpretar el mundo que muchas veces está muy alejado de las lecturas e interpretaciones del mundo de la universidad. Por ejemplo “mis padres quieren que deje la universidad

porque piensan que es mejor que me ponga a trabajar, que gasto mucho en los boletos porque soy del interior”. En este sentido, la familia es una organización grupal, que instituye y que configura el mundo interno del sujeto, en la internalización de esas relaciones, se vehiculizan mensajes contradictorios.

Un sistema de relaciones sociales, sea cual fuere su característica, intenta garantizar su permanencia y su desarrollo por la configuración de sujetos aptos para sostener esas relaciones y perpetuarlas. Forma sujetos, cuyas actitudes, sensibilidad, pensamiento y acción, sean funcionales a ese sistema social. En este sentido, la familia como mediatizadora de ese orden social, es reproductora de esas relaciones sociales dominantes que transmite su ideología, pero al interior de la organización familiar, es a la vez, generadora de contradicciones que producen procesos de cambio en nuestros modos de aprender.

Ante esta complejidad se configuran distintos tipos de matrices de aprendizaje: plásticas en cuanto al placer por el descubrimiento, o matrices de aprendizajes rígidas que perpetúan el orden social. Así se configura una actitud de apertura y de cambio en una transición que va de la dependencia y el autoritarismo, al respeto por la autonomía y la creatividad en la que se valora lo que el sujeto quiere, le gusta y elige.

La universidad y la relación estudiante-docente con el conocimiento

Los estudiantes cuando ingresan a la universidad al cambiar su vida cotidiana, al organizar y estructurar sus tiempos en función de los horarios de clase, conocer nuevos compañeros y tener que aprender un nuevo lenguaje -el lenguaje académico que es aprender otro idioma³¹ y por ende, otra manera de interpretar la realidad-, se encuentran con muchos obstáculos.

Se produce una ruptura, una discontinuidad con sus conocimientos previos ya que, por lo general, se privilegia el lenguaje académico por

31 Expresión desarrollada por el Profesor José María Galli en el marco del Proyecto de Investigación “Violencia simbólica, conflictos identitarios e interrupción de los estudios universitarios”.

sobre las emociones y vivencias que se manifiestan y ocultan en el acto de conocer. Así en una matriz de aprendizaje que tienda a la fragmentación, el pensar, el sentir y el hacer, están separados, escindidos, recorren caminos distintos y es una manera de relacionarse e interpretar lo real en forma fragmentada. Por el contrario, en el otro polo se puede configurar una matriz de aprendizaje innovadora, en la que los contenidos teóricos pueden proporcionar una mirada crítica que brinde la posibilidad de integrar experiencias y saberes anteriores con los nuevos.

Esos modos de aprender se realizan de manera inconsciente, implícita, y van instaurando un modelo, una forma de encuentro con lo real. Así, para algunos estudiantes el aprendizaje está asociado a la rigidez, a la disciplina, a la responsabilidad y, para otros, está muy ligado a la repetición de memoria, al sacrificio y sufrimiento, o consideran que el esfuerzo y la voluntad son prioritarios para superar las situaciones de amenaza que se presentan.

Estos tipos de matrices de aprendizaje tienen que ver con las formas que tenemos de acercarnos al objeto de conocimiento, a aquello que no sabemos, que desconocemos. Según las formas de aprender a aprender, a veces las matrices serán plásticas en tanto nos permitamos atravesar, recorrer, explorar aquello que desconocemos, reconocer y ver qué nos pasa, qué emociones y sensaciones empiezan a despertar. Si por el contrario, eso desconocido se nos presenta y no intentamos conocerlo por temor al qué dirán, a los prejuicios, nuestras matrices de aprendizajes se nos presentarán como rígidas, estereotipadas, por lo cual empobrecerán nuestros aprendizajes, configurándose como la única relación posible de acercarnos a eso desconocido, objeto de conocimiento.

Los rasgos de las Matrices de Aprendizaje en el ámbito universitario

Los rasgos de las matrices de aprendizajes son: profundos, estructurantes e inconscientes, pero no son eternos, ni inmodificables, ya que sus otros rasgos: multideterminantes, contradictorias y susceptibles de

cambio contribuyen a su modificación. Es decir, tenemos la posibilidad de poder aprender a aprender de otra manera en la universidad.

Así el ingreso a la universidad es vivido, como una instancia de mucha tensión en la cual, los estudiantes sienten mucha ansiedad, nerviosismo, desconcierto, displacer e incluso angustia. Esta instancia, ¿por qué es vivida de esta manera? ¿Cuándo nos movilizamos y cuestionamos esos modelos?

La crisis introduce una discontinuidad, quiebra la coherencia interna de ese modelo, moviliza la forma hasta allí vigente de relación con el mundo y permite tomar distancia, y cuestiona nuestra manera de aprender. ¿Por qué entran en crisis los estudiantes al ingresar a la universidad? No hay una sola causa porque las matrices de aprendizaje están multideterminadas. Esta institución, al ser un sistema tan heterogéneo, es contradictoria. Algunas cátedras jerarquizan la enseñanza sobre el aprendizaje, lo que implica formas de relación, sistemas de poder; mientras que otras proveen y promueven aprendizajes que dan lugar al cuestionamiento, a la innovación e instrumentan para la ruptura de ese sistema jerárquico dando lugar a la creatividad. Así construimos nuestras matrices de aprendizaje en función a nuestros intereses, características personales y experiencias vividas.

Por lo general, desde el conocimiento cotidiano hay una connotación negativa de la crisis. Mientras que, para la Psicología Social la crisis es fundamental, en tanto posibilidad de crecimiento, porque rompe la familiaridad encubridora con nuestros modelos internos de aprendizaje y vínculo. Al respecto, Quiroga expresa:

Las crisis generan condiciones de aprendizaje social en tanto el movimiento de desestructuración de referentes no es unívoco, no genera solo confusión. Abre también un potencial espacio a la búsqueda de caminos alternativos, a la creatividad individual y colectiva (1991: 30).

No hay posibilidad de aprendizaje sin poner en cuestión lo previo, lo que se aprendió en la familia y en los otros ámbitos de la vida cotidiana, esto forma parte de lo profundo, estructurante y lo inconsciente de las Matrices

de aprendizaje. La universidad es uno de los lugares privilegiados para problematizarnos y cuestionarnos sobre la relación docente-estudiante-contenido-realidad, para modificar nuestras matrices de aprendizaje que obstaculizan el acercamiento al objeto de conocimiento y fortalecer aquellas que lo posibilitan.

En estas expresiones de los estudiantes “hay que contestar lo que el profesor quiere”, “vos tenés una forma de estudiar y no te dan la posibilidad y la apertura de desplegar tu potencialidad y te aplacan todo el tiempo”, “tenés la convicción de algo que has construido en tu historia de vida y de estudiante y te dicen no es así”, “te dicen que seas auténtica en el trabajo solicitado, y sin embargo te cuestionan y te descalifican al momento de ser evaluado”; se vehiculizan y reproducen matrices de tipo autoritarias, en la que el estudiante se somete a la palabra incuestionable del profesor. Los montos de ansiedad e incertidumbre no son tolerados por el estudiante colocándolo en una situación de sumisión, y otorgándole al docente un lugar de poder.

Aprender a adaptarse pasivamente a estas situaciones es un aprendizaje explícito que deja una huella y afianza una modalidad implícita, particular de explorar, calificar o descalificar nuestras experiencias. Asociar el aprendizaje de autores con el placer, la curiosidad y la propia iniciativa o por el contrario asociarlo a la tensión, al displacer, al aburrimiento constituyen modalidades distintas de aprender que van configurando un aprendizaje implícito, un aprender a aprender que en cada situación va reforzando, ratificando o rectificando nuestras Matrices de Aprendizaje.

Así hay una intolerancia al ser auténtico de los estudiantes. Las formas de manifestación de esa intolerancia instituida se dan a través de la represión de la pregunta y la represión del cuerpo y el movimiento. Esto tiene mucho que ver con las matrices de tipo disociativas que se fueron conformando en la escuela primaria y secundaria, por lo general caracterizadas por una fuerte separación entre la teoría y la práctica; en la que la teoría es mera teoría y la práctica es ajena a esa teoría.

En el ámbito universitario hay un vaciamiento del reconocimiento de la experiencia del sujeto que aprende. Los contenidos curriculares tienden a transmitirse sin que la experiencia sustente o acompañe la información. Sin embargo no es uniforme, si bien lo descripto es lo dominante, es también espacio de contradicciones, de luchas ideológicas.

Así en la universidad se dan instancias del proceso de enseñanza-aprendizaje, que tienen que ver con modos de aprender a aprender contradictorios, lo cual permite enriquecer nuestros aprendizajes, integrar el pensamiento, la emoción y la acción que pueden presentarse como contradictorios en permanente interacción. Estos diferentes tipos de matrices de aprendizaje no consisten solo en una forma de relación, de encuentro sujeto-mundo sino que incluyen un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro, implica una interpretación del acto del conocimiento, del lugar y de las posibilidades del sujeto.

A modo de conclusión

La familia es el ámbito primario de emergencia y constitución de nuestra subjetividad, el escenario inmediato de nuestras primeras experiencias, fundantes de nuestros modelos de aprender, de nuestro estilo de aprender.

Hemos visto que nuestros modelos internos de aprendizaje no son homogéneos, no incluyen solo los rasgos que determina en ellos la ideología dominante sino también posibilitan la construcción de otro tipo de ideología, que favorezcan los procesos de cambio. Desde una praxis desarrollamos nuestra condición de sujetos del conocimiento, es decir, sujetos capaces de interrogar lo real de un pensamiento innovador para superar esta situación de crisis. Esta posibilidad de cambio en nuestras matrices favorecería la continuidad de los estudios universitarios³².

32 El equipo de Cátedra de Psicología Social para las Carreras de Comunicación Social y Antropología actualmente se encuentra desarrollando el proyecto de investigación: "Procesos identificatorios que favorecen la continuidad de los estudiantes en sus carreras universitarias. Un enfoque interdisciplinario".

Este concepto de matriz de aprendizaje es fundamental en la construcción del rol profesional y constituye el sostén de los nuevos aprendizajes que la universidad aporta para analizar y develar la realidad.

La institución universitaria puede desarrollar actitudes abiertas a los cambios, a la adquisición de nuevos saberes y, contradictoriamente, actitudes de amenaza frente a lo nuevo. Eso lo develarás en la trayectoria como estudiante universitario ya que el reconocerse en la particular tarea del aprender, invita a rescatar y repensar lo vivido; analizar y recordar cómo fueron jugando ciertos factores en ese entramado de fortalezas y debilidades que fueron configurando nuestras matrices de aprendizaje.

Actividades sugeridas

1- De acuerdo a la lectura realizada y del material bibliográfico de Matrices de Aprendizaje que brinda la cátedra realiza un glosario.

2- Te invitamos a pensar y a escribir una experiencia significativa de tus aprendizajes en relación a tu familia y a la universidad que te haya sucedido en este primer año en la universidad. Identificala con un título de fantasía.

Bibliografía

CHOKLER, M. H. (1988) *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

PICHON-RIVIÈRE, E. (2011) *El proceso grupal: del Psicoanálisis a la Psicología Social*. (2ª ed., 34ª reimp.) Buenos Aires: Nueva Visión.

QUIROGA, A. P. (1991) *Matrices de Aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

----- (2008) *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- (2009) *Enfoques y perspectivas en psicología social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Riviere*. (1ª ed. 8ª reimp.) Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- RACEDO, J. (2000) “Una nación joven con una historia milenaria”. En MATEU, C. (comp.) *Trabajo e Identidad ante la invasión globalizadora*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

Capítulo 4

Formas y Escenarios de la Violencia



Libertad de expresión.

Fuente: <http://www.taringa.net/posts/imagenes/3316039/Imagenes-contra-la-censura-y-por-la-libertad-de-expresion.html>

LENGUAJE ACADÉMICO Y HABITUS LINGÜÍSTICO

Mirtha Andrea Alarcón

Introducción

Traten de que no se les queden palabras sin entender...cuando ustedes se estén perdiendo, levanten la mano y hablen. Porque el que pregunta expresa lo que otros también quieren decir...La pregunta es un emergente de un conjunto de personas que piensan lo mismo... La otra cosa es el tema del error. Nosotros hemos transitado doce años en los que nos dijeron que tenemos que evitar el error, valga la redundancia, para la Psicología Social éste planteo es un error... (Galli, 2011)

Desde la Psicología Social de Pichon-Rivière, el aprendizaje no solo alude a lo cognitivo e intelectual que se enseña en las aulas, sino es definido como “apropiación instrumental de la realidad para transformarla” (1985: 205). Apropiación entendida como adaptación activa a la realidad, y el término adaptación es importante entenderlo ya que remite a la adecuación o inadecuación de la respuesta del sujeto a las exigencias del medio. En el libro *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière, sobre el arte y la locura* (1976), el autor explica que el sujeto está “activamente adaptado” en la medida en que mantiene un interjuego dialéctico con el medio, y no una relación rígida, pasiva, estereotipada. La salud mental, entonces, consiste en un aprendizaje de la realidad, en la resolución de las contradicciones que surgen en la relación sujeto-mundo.

Por ejemplo, al ingresar a ámbitos educativos como la universidad se presenta la contradicción entre hablar como lo hacemos en la familia o con amigos y amigos del barrio, y el esfuerzo para corregir esta manera de expresarnos oralmente. Si corregimos las maneras de hablar queda olvidada nuestra identidad, la manera en cómo nos comunicamos en los espacios conocidos y cotidianos. A veces, ante cierto público o audiencia, es necesario adaptar las formas de expresarse, y nos alejamos de la manera

en cómo lo hacemos habitualmente. Explica Pichon-Rivière que el término adaptación no implica “competencia social”, aceptación indiscriminada de normas y valores sino, por el contrario, una lectura de la realidad con capacidad de evaluación y propuesta de cambio. Cabe aclarar que para la Psicología Social los conceptos aprendizaje, adaptación activa y salud mental son sinónimos, ya que expresan la misma idea. Pichon-Rivière (1976: 86) expresa que “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”.

Una de las exigencias de adaptación que los estudiantes deben atravesar al ingresar al mundo universitario, entre otras cosas, es el aprendizaje de un nuevo lenguaje, denominado lenguaje académico, cuyo modelo es la lengua estandarizada y dominante, española, oficial. Durante los primeros meses de cursado, los docentes de la cátedra observamos que la relación que establecen los estudiantes con este lenguaje se convierte en un obstáculo epistemológico y epistemofílico para el aprendizaje:

* Epistemológico porque al no entender los conceptos, definiciones abstractas que describen situaciones o hechos que no son parte de nuestra vida cotidiana por lo general, compuestos por palabras que no son de uso común en nuestra lengua materna-paterna, los aleja y distancia aún más de los docentes y de lo que queremos transmitirles. La mayoría de nosotros cuando fuimos estudiantes también hemos adjudicado cierta autoridad y valor social a lo que dicen los autores de los textos y docentes que se paran en una tarima de un aula inmensa, con un micrófono, reproduciendo así la devaluación de nuestra propia habla, pensamiento y lengua materna de origen.

* Epistemofílico porque actualizamos en la relación con el docente universitario, experiencias previas vivenciadas desde temprana edad en la escuela con otros docentes cuyas maneras de transmitir el conocimiento están sostenidas por normas y reglas propias de la institución educativa. Por ejemplo, quién no experimentó la censura ante ciertas preguntas o interrogantes, ya sea por su postura, tono de voz, o rigidez en el

disciplinamiento de nuestros cuerpos y pensamientos. Entonces sentimos vergüenza de hablar o preguntar, o de expresar sentimientos de tristeza o alegría ante ciertos temas o palabras. Esta inhibición en nuestros pensamientos y emociones es posible por el efecto del aprendizaje de la lengua estándar o impuesta, a través de las reglas y principios lingüísticos que regulan la facultad de expresión de nuestras emociones; ya que una de las funciones de la lengua oficial es actuar como un instrumento que reforzaría la integración intelectual (razón) y moral (sentimientos), enalteciendo la razón por sobre la emoción.

A través del paso por la escuela, como aparece citado arriba en palabras del profesor José María Galli, desde temprana edad, este instrumento-lenguaje estándar u oficial- se nos impuso y aprendimos que no se debe decir lo que se siente ante la transmisión de cierto concepto o tema, que no se debe cuestionar lo que dice el maestro, profesor o el directivo, sacerdotes, religiosos, etc., portadores de saberes. Por lo tanto, poseen cierto poder social que los autoriza a imponer ideas, representaciones, valores, normas, conceptos, etc. Las emociones, sentimientos y formas propias de nuestro hablar deben quedar excluidos ya que el objetivo de la imposición de la lengua oficial representada por la clase dominante es purgar, purificar y reformar nuestro idioma de origen o lengua materna. A través de la regulación, por medio de la lengua escrita dice Bourdieu (2008), aprendimos en el sistema educativo cómo se debe escribir bien, a través de la enseñanza del código estandarizado -lengua oficial y sus reglas gramaticales-, en detrimento de nuestra lengua hablada.

Proceso histórico de devaluación de nuestra lengua materna-paterna

La lengua oficial según Bourdieu (2008), es una lengua autorizada por un grupo, reconocida comúnmente como legítima, sin intención deliberada o aceptación de una norma, tanto por los que hablan como por los que escuchan. La lengua oficial, legítima, es una lengua semiartificial que se mantiene gracias a un trabajo permanente de corrección en el que

están implicadas en partes iguales las instituciones, como las escuelas y universidad.

Es la lengua creada por un sector de la sociedad, minoritario pero poderoso e identificado como la clase social dominante -hoy en día representada por los dueños de ingenios, de cementera, de tierras sin trabajar, de bancos, de los medios de comunicación, radio, televisión, diarios; funcionarios públicos, como ministros de educación, de seguridad, de salud, de trabajo, etc.-. La lengua estándar dice Bourdieu (2008), siguiendo el punto de vista saussureano, es tratada como lengua muerta, como un objeto completamente escindido de su uso real, que reduce el habla a un acto de mera ejecución. Desde este punto de vista, el objeto-lenguaje es elevado a la categoría de una cosa a ser interpretada como una obra de arte.

La lengua oficial va íntimamente unida al Estado, tanto en su génesis como en sus usos sociales. En el proceso de constitución del Estado es cuando se crean las condiciones de la constitución de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatoria en los actos y en los espacios oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas), esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica a la que se someten todas las prácticas lingüísticas [...]A través de sus agentes de imposición y control, como los maestros, investidos del poder de someter universalmente a examen y a la sanción jurídica del certificado escolar el nivel lingüístico de sus hablantes (Bourdieu, 2008: 22-23).

En nuestro caso hablaremos del Estado Argentino, intentaremos resumir brevemente las características de su organización como nación y su relación con la lengua oficial impuesta. Los argentinos hemos transitado tres siglos de dominación colonial, y nuestra nación se desarrolló bajo un proyecto de lucha contra esa dominación colonial española; marcando una relación de dominación que modeló nuestra sociedad, la estructura económica y nuestra cultura. España impuso un sistema colonial-feudal con

relaciones serviles esclavistas, a partir de la apropiación de la tierra, recurso económico de los pueblos, pero también atacando su recurso cultural, expropiando su lengua, su religión y costumbres. Tanto la lengua como la religión fueron el punto principal de dominación cultural española, y que aún hoy perduran no sin lucha y resistencia de nuestro pueblo. Se impuso el español como lengua estándar u oficial y al catolicismo como religión, negando la existencia de múltiples lenguas de los pueblos originarios antes de la llegada de los españoles, como el quechua, el aimara, entre otros (Mateu, 2010: 154).

Existe una “oferta” léxico-ideológica-temática casi monopólica, que impone y difunde un modelo lingüístico y cultural altamente estandarizado, en el que la crisis y las contradicciones no son consideradas importantes. A la vez, la “transformación” educativa que durante la década menemista fue polea de transmisión de un modelo económico, capitalista y neo-liberal, ha sido funcional, en muchos sentidos, a los intereses de una economía de grupos y mercados capitalistas. “Lengua estándar y contenidos curriculares constituyen aun hoy uno de los andamiajes ideológicos desde los que se procura naturalizar y sostener el modelo socio-político y económico neoliberal” (Requejo, 2004: 78).

En el Estado argentino, este modelo está encarnado por los funcionarios públicos -ministros y secretarios de educación- que diseñan programas de enseñanza, manuales, libros, páginas web, cursos de capacitación, para que maestros, profesores y directivos reproduzcan en escuelas y universidades. Y en los manuales, libros y programas de formación terciaria y universitaria, por ejemplo, la diversidad social, cultural, territorial, como variedad lingüística han sido política, lingüística, cultural o ideológicamente dominada, incluso censurada por quienes definen las políticas lingüísticas y educativas. Los grupos o sectores dominados, empobrecidos económicamente, han sido siempre los hablantes de variedades “incultas”, subestándar. Una lógica de dominación se ha impuesto en América desde la conquista española en 1492 y aún sigue en vigencia. Por lo tanto, “saber hablar bien”, “saber escribir bien”, o “saber leer y escribir el español” no se trata de una cuestión

genética ni natural, sino de decisiones políticas, que le permiten el acceso a algunos y a otros no (Requejo, 2004: 79).

Las relaciones lingüísticas como relaciones de poder simbólico

Podríamos preguntarnos, al conocer el proceso histórico de devastación de nuestra lengua, por qué perdura su poder y existencia, y se reproduce en las instituciones escolares y socialmente se valora más la lengua impuesta, ajena. Bourdieu (2008) expresa que “las relaciones lingüísticas son siempre relaciones de poder simbólico”³³. Es imposible aclarar cualquier acto de comunicación con el análisis lingüístico como única brújula. El más simple intercambio lingüístico pone en juego una red compleja y ramificada de relaciones de poder históricas entre el hablante, dotado de una autoridad social específica, y una audiencia o público que reconoce dicha autoridad en diversos grados. Aquí el autor intenta explicar, por ejemplo, las relaciones de poder históricas entre docentes y estudiantes, entre médico-paciente, entre sacerdote y feligreses.

En nuestra sociedad, la palabra del sacerdote o una religiosa están investidas de autoridad, y lo que nos dicen generalmente es aceptado sin cuestionamiento. Lo mismo pasa con los médicos, cuya autoridad social aun cuando no entendemos lo que escriben en sus recetas o los términos con los que definen los síntomas de nuestro cuerpo, generalmente obedecemos sin cuestionar. El reconocimiento y valoración de la medicina en algunos casos actúa en detrimento de las prácticas populares ancestrales, que en muchas de nuestras familias hoy perduran, como la preparación de yuyos o ungüentos para curarnos.

33 El poder simbólico es entendido por el autor como un poder sobre los demás que debe su existencia a los demás, a su mirada, a su percepción y su evaluación [...] y, por lo tanto, sería un poder *sobre un deseo* de poder y sobre el objeto de este deseo. La eficacia del habla no yace en “expresiones ilocutorias” ni en el discurso mismo, pues no es otra cosa que el poder delegado de una institución. El poder simbólico, el poder de constituir lo dado al aseverarlo es definido en y por una *relación determinada* que produce creencia en la legitimidad de las palabras y de la persona que las emite, y solo opera en la medida en que aquellos que lo experimentan reconocen a quienes lo ejercen. Es decir, que *la autoridad le viene al lenguaje desde fuera* (Bourdieu, 2008: 214-215).

En las relaciones sociales antes mencionadas están presentes relaciones lingüísticas, que expresan relaciones de los sujetos con sus prácticas culturales y creencias, las cuales determinadas por un poder simbólico pueden ser valoradas o no socialmente de acuerdo al contexto en el que se expresen. Bourdieu (2008) cita un ejemplo muy claro en el que identifica dos categorías que darían cuenta de este poder simbólico. Analiza la comunicación entre colonos y nativos, nosotros podríamos pensarla entre estudiantes y profesores, y se pregunta ¿adoptará el dominante la lengua del dominado como signo de su preocupación por la igualdad? Si lo hace, dice el autor, lo hará por medio de una *estrategia de condescendencia*, usando su posición dominante, declina temporariamente y se rebaja a la posición de su interlocutor.

El proceso sería así, el colono -quien ocupa la posición de dominador, podríamos pensar en nuestro ejemplo que es el profesor- a través de negar *simbólicamente* el poder que le es atribuido por el nativo -quien ocupa la posición de dominado, en nuestro ejemplo es el estudiante-, mecanismo simbólico denominado *denegación simbólica*, oculta el reconocimiento de la existencia de una relación de dominador-dominado. Sería una *puesta entre paréntesis ficticia* de la relación de poder, o como decimos cotidianamente “un como si”, que explota esta relación de poder con el fin de producir el reconocimiento de la relación de poder que su negación despierta. Es un *proceso sutil*, ejercido por una fuerza simbólica, porque no hay ejercicio de la fuerza física, que pone de manifiesto la forma en cómo el nativo es obligado a adoptar la lengua del dominante, para poder ser entendido e integrado al orden social e histórico, y resolver necesidades básicas, materiales y simbólicas (Bourdieu, 2008).

El dominado -nativo, originario, estudiante- habla una *lengua rota* (Bourdieu, 2008) o fragmentada, porque no es valorada como tal, ya que no es la que regula las relaciones sociales y su capital lingüístico -su habla, tonos y formas de comunicación oral-. Este capital lingüístico del dominado se ve devaluado, ya sea en la escuela, en el trabajo, en la universidad o en los encuentros sociales con el dominante -colonos, patrón, docente-.

Todo intercambio lingüístico contiene la potencialidad de un acto de poder, más aun cuando involucra a agentes que ocupan posiciones asimétricas -profesor-estudiante, político-ciudadano, hombre-mujer, etc.- en la distribución del capital³⁴ relevante. Esta potencialidad puede ser “puesta entre paréntesis”, como ocurre a menudo en la familia, donde la violencia se suspende en una especie de pacto de no agresión simbólica. No obstante, la negativa a ejercer el dominio puede ser parte de una estrategia de condescendencia -como lo explicamos en el ejemplo de arriba- o una manera de llevar la violencia a un grado más alto de negación y disimulo, un modo de reforzar el efecto del no reconocimiento y por ende de violencia simbólica. Las categorías de género, el nivel educativo, los orígenes de clase social, lugar de residencia, etc., intervienen en todo momento en la determinación de la estructura objetiva de la acción comunicativa, estructura que es inconsciente y trabaja casi por completo “a espaldas” de los hablantes y que es posible porque se manifiesta a través de una violencia que es simbólica (Bourdieu, 2008).

Habitus Lingüístico

Bourdieu define al *habitus lingüístico*³⁵ como un conjunto de

34 Un capital es cualquier recurso efectivo en una arena social dada que faculta a uno para apropiarse de las ganancias específicas que surgen de la participación y que compiten en ella. El capital viene en tres especies principales: económico (bienes materiales y financieros), culturales (bienes, habilidades y títulos escasos) y sociales (recursos acumulados por virtud de ser miembro de un grupo). Una cuarta especie, el capital simbólico, designa los efectos de cualquier forma de capital cuando la gente no lo percibe como tal como cuando atribuimos cualidades reales a miembros de la clase alta como resultado de “donar” su tiempo y su dinero a la caridad). La posición de cualquier individuo, grupo o institución en el espacio social puede entonces ubicarse mediante dos coordenadas: el volumen total y la composición del capital que detentan. Una tercera coordenada, la variación en el tiempo de este volumen y de esta composición, registra su trayectoria a través del espacio social y brinda claves invaluable acerca de su habitus al revelar la manera y la senda a través de las cuales alcanzaron la posición que ocupan en el presente (Bourdieu, 2008: 63).

35 Hablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada. Por habitus se entiende: a) un principio regulador y generador de prácticas e ideologías que no es inmutable; b) que no es aprehendido conscientemente; y que, c) en cuanto historia, es capaz de incorporarse, de hacerse cuerpo. [Para ampliar sobre lo desarrollado aquí

disposiciones socialmente constituidas que implican una forma de hablar de cierta manera y de nombrar determinadas cosas, como así también una competencia definida por la *capacidad lingüística* para crear una batería infinita de discursos conformes a la gramática y la *capacidad social* de utilizar adecuadamente esta competencia en una situación dada (Bourdieu, 2008).

La capacidad lingüística no es una capacidad que se adquiere por herencia genética, sino a través de un proceso de socialización en el que se inculcan las reglas del lenguaje, la lecto-escritura, proceso al que no todos accedemos de manera equitativa y bajo las mismas condiciones. Existen grandes grupos de mujeres y hombres, jóvenes residentes y trabajadores de nuestra provincia, que no han sido privilegiados con la enseñanza de la lecto-escritura de la lengua oficial. Por lo tanto, no todos tenemos la misma capacidad social para utilizar la competencia lingüística ya sea para leer el diario, el recibo de sueldo, firmar la libreta escolar de los hijos, o seguir las instrucciones para realizar un trámite por internet.

En *La Reproducción*, Bourdieu y Passeron (2002), expresan que la acción pedagógica³⁶ institucionalizada, a través de docentes, profesores, y la forma en cómo se diseñan los exámenes, el contenido de lo que se evalúa, ejercen formas sutiles de violencia simbólica, persistente y orientada a producir un *habitus* mediante la interiorización de un *arbitrario cultural* capaz de perpetuarse y perpetuar en las prácticas los principios de

se sugiere consultar Pierre Bourdieu en *Respuestas por una antropología reflexiva*, p. 87]. Resulta importante remarcar que “el habitus no es una especie de esencia ahistórica cuya existencia no sería más que desarrollo, es decir, un destino definido de una vez por todas. Los ajustes que impone sin cesar la necesidad de adaptarse a situaciones nuevas e imprevistas pueden determinar transformaciones durables del habitus, aunque estas no rebasan ciertos límites, entre otras razones, porque el habitus define la percepción de la situación que lo determina” (Bourdieu, 1990: 156).

36 El sistema escolar aparece, entonces, como una instancia de reproducción de las relaciones sociales de dominación y, por tanto, de las formas de conciencia y de representación ideológica que les dan legitimidad. En sociedades concretas, naciones o grupos sociales, las acciones educativas y pedagógicas tienden a la reproducción del sistema cultural dominante y de las relaciones sociales que lo hacen posible; ideas desarrolladas por el autor en “Réproduction culturelle et reproduction sociale”, en *Informations sur les Sciences sociales*. 1971:45-79.

la arbitrariedad cultural interiorizada. Por eso los autores concluyen en que el trabajo pedagógico: “...tiende a producir una disposición permanente, a suministrar en toda situación la respuesta adecuada a los estímulos simbólicos que emanan de las instancias investidas de la autoridad pedagógica que ha hecho posible el trabajo pedagógico productor del habitus” (47-53).

Las formas más determinantes para la construcción del habitus se transmiten sin pasar por el lenguaje ni por la conciencia, a través de sugerencias que están inscriptas en los aspectos aparentemente más insignificantes de las cosas, situaciones o prácticas de nuestra vida diaria como ser: los modales, la forma de mirar, de estar, de guardar silencio, incluso la forma de hablar están cargados de amenazas que son tan difíciles de revocar, tan poderosas, precisamente porque son silenciosas e insidiosas, insistentes e insinuantes (Bourdieu, 2008: 31).

Para entender mejor al lenguaje es necesario ubicarlo dentro de las prácticas sociales como los hábitos de comer y beber, los consumos culturales, el gusto por el arte -películas, fotografías, artesanías, esculturas, pinturas-, deportes, vestido, decoración y amoblamiento, política, etc. Es el habitus total de clase, la posición que se ocupa en la estructura social, lo que se expresa a través del habitus lingüístico. El lenguaje es una técnica del cuerpo, y la competencia lingüística -especialmente la fonológica- es una dimensión de la *hexis* corporal³⁷ en que se expresa a sí misma toda la relación con el mundo social (Bourdieu, 2008: 216).

Violencia Simbólica y Lenguaje

Cualquier dominación simbólica implica, por parte de los que la sufren, una especie de complicidad que no es sumisión pasiva a una norma externa ni adhesión libre a valores. El reconocimiento de la legitimidad

³⁷ Por *hexis* corporal se entiende la dimensión corporal del habitus. Según Wacquant (2005: 315) la raíz del habitus se encuentra en esta noción aristotélica de *hexis*, elaborada en su doctrina sobre la virtud, significando un estado adquirido y firmemente establecido de carácter moral que orienta los sentimientos y deseos de una situación y, como tal, de la conducta. Así, el hábito predispone a los sujetos a realizar las acciones de maneras “correctas”, o mejor dicho “acordes”, y a su vez, la naturaleza también predispone a los sujetos, cuestión que llevará a referirse a los hábitos como “segundas naturalezas”.

de la lengua oficial no tiene nada que ver con una creencia profesada expresamente, ni con un acto de intenciones de aceptación de una “norma”; se inscribe en la práctica, en las disposiciones que se inculcan poco a poco, a través de un proceso de adquisición largo y lento, mediante las sanciones del mercado lingüístico, es decir, a través del habitus (Bourdieu, 2008).

La violencia simbólica en el campo del lenguaje, se ejerce según Bourdieu (2008) a través de la censura y la formalización inherentes al mismo. La *censura* resulta especialmente eficaz e invisible cuando los agentes no dicen más que aquello que están objetivamente autorizados a decir o cuando se excluye a determinados agentes de la comunicación excluyéndoles de los grupos que hablan o de los lugares donde se habla con autoridad. Y para comprender lo que puede y no puede decirse en un grupo, no solo hay que tener en cuenta las relaciones de *fuerza simbólicas* que se establecen en ese grupo y que impiden a ciertos individuos hablar sino también, las *leyes mismas de formación del grupo*.

Un ejemplo referido a esto último, podemos encontrar en la lógica de la expulsión consciente o inconsciente. En el caso de las mujeres, aún hoy, no podemos hablar en ciertos espacios considerados exclusivos de los hombres. O los curanderos de comunidades originarias, que han adquirido por su posición en su comunidad un cúmulo de conocimiento sobre ciertas prácticas y elementos de la naturaleza para curar, no podrían participar en un congreso de medicina. O un estudiante en la facultad no estaría habilitado institucionalmente para transmitir saberes como un docente por haber accedido al título académico. Otro ejemplo es la lógica de expulsión consciente y planificada desde la conquista, que insta a que quienes no hablan la lengua española, y hablan sus lenguas de origen no pueden transitar por las aulas de la universidad. La lengua dominante es la española, y este prerrequisito funciona como una censura previa (Bourdieu, 2001).

El reconocimiento que arranca esta violencia tan invisible como silenciosa se expresa en las correcciones puntuales o constantes que los dominados, en un esfuerzo desesperado de corrección, llevan a cabo,

consciente o inconscientemente, sobre los aspectos estigmatizados de su pronunciación, de su léxico y de su sintaxis; o en la angustia que les hace “perder los nervios”, incapacitándoles para “encontrar las palabras”, como si de repente se encontraran desposeídos de su propia lengua. Un ejemplo de esta situación se observa en las aulas de nuestra facultad cuando los estudiantes que recién ingresan manifiestan que no saben qué decir cuando se les solicita que expresen una opinión sobre determinado tema, se ponen rígidos, bajan la mirada, se esconden detrás del compañero, para pasar desapercibidos. Estamos permanentemente realizando correcciones sobre aspectos estigmatizados de nuestra pronunciación, por ejemplo, escuchamos en los pasillos de la facultad permanentemente expresiones como: “se vemos”, o “ya vamo a ir”, “anda más primero así guarda un lugarcito”, “son las una”, etc.; que después cuando accedemos al título académico negamos, cambiamos así, nuestra manera de hablar.

La intimidación, violencia simbólica que no se tiene por tal, solo se puede ejercer sobre una persona predispuesta -en su habitus- a sentirla mientras que otros la ignoran. La causa de la timidez reside en la relación entre la situación o la persona que intimida -que puede negar la amenaza que dirige- y la persona intimidada; entre las condiciones sociales de producción de una y de otra. Pensemos por ejemplo que no será la misma relación de comunicación que se establecería entre un docente de la ciudad y un estudiante que proviene de sectores de la provincia con pautas culturales y ritmos diferentes del espacio cotidiano. Recuerdo que una joven estudiante proveniente de la puna jujeña, se sentaba al lado de la puerta en la clase de trabajos prácticos, miraba al piso, y cuando tomaba asistencia solo movía su mano, le costaba integrarse a la ronda del grupo de compañeros. Hasta que me acerqué al finalizar la clase, le propuse que nos sentáramos a charlar, porque quería conocerla, saber con quién vivía, adónde vivía, y quiénes la acompañaban en esta nueva etapa como estudiante universitaria; y me dijo al finalizar la misma que era tímida, que de donde venía no estaba acostumbrada a hablar mucho, y que se sentía intimidada si la mirábamos

mucho. Esto permitió que la relación de poder simbólico que me investía como docente de la clase, se explicita, y que los efectos de la violencia simbólica presente en el lenguaje y en mi posición social y académica se atenuara. Así, la estudiante se animó a preguntar cuando no entendía, al principio acercándose a mí no en público, y al finalizar el cuatrimestre, pudo expresar sus sentimientos y pensamientos en el grupo operativo de aprendizaje en relación al proceso de aprendizaje conceptual y vincular.

Mercado Lingüístico³⁸

Para que un modo de expresión se imponga como único legítimo, es preciso que el mercado lingüístico esté unificado y que los diferentes dialectos (de clase, regionales o étnicos) estén prácticamente regulados por la lengua o el uso legítimo. La integración en una misma “comunidad lingüística”, es la condición de la instauración de relaciones de dominación lingüística (Bourdieu, 2008: 23).

Lo que circula por el mercado lingüístico dice Bourdieu (2008), no es la “lengua”, sino discursos estilísticamente caracterizados, el producto lingüístico solo se concretiza como mensaje si es tratado como tal, es decir, descifrado. A través de estos efectos, inevitables, el mercado contribuye a construir no solo el valor simbólico, sino también el sentido del discurso.

La competencia lingüística no es una simple capacidad técnica, sino una capacidad estatutaria; según la autoridad o posición social que ocupe el

38 Bourdieu en su obra *Los Intercambios lingüísticos* (2008: 211), define al mercado lingüístico como un sistema de relaciones de fuerza que se impone como sistema de sanciones específicas y censura específica, colaborando por tanto a conformar la producción lingüística mediante la determinación del “precio” de los productos lingüísticos.

El intercambio lingüístico es también un intercambio económico que se establece en una determinada relación de fuerzas simbólicas entre un productor, provisto de cierto capital lingüístico, y un consumidor (o mercado)... los discursos no solo son signos destinados a ser comprendidos, descodificados, también son signos de riqueza, destinados a ser evaluados, apreciados y signos de autoridad, destinados a ser creídos y obedecidos (Bourdieu, 2008: 49).

sujeto en la sociedad. La ilusión del “comunismo lingüístico” es la ilusión de que todo el mundo participa del lenguaje de igual modo que disfrutamos del sol, del aire o del agua. Lo cierto es que el acceso al lenguaje legítimo es por demás desigual, y que la competencia teóricamente universal, está monopolizada en la realidad por pocos. Es decir, aún hoy existen grandes grupos de personas que no avanzaron en trayectos de alfabetización. Por lo tanto, el uso del lenguaje legítimo u oficial le está restringido, aunque poseen su lengua de origen, pero que en nuestra sociedad se reduce a usarla para comunicarse en ciertos sectores.

Ciertas clases de locutores están despojadas de la capacidad de hablar en determinadas situaciones, y suelen reconocer esta privación. Por ejemplo, los estudiantes ante la intervención de los docentes para solicitar una opinión responden: “¡Pero no sé cómo hablar!”, o “hable usted que sabe más”, negando y reproduciendo así una lógica de valoración social a aquello que solo se produce en los espacios académicos o en los textos. Las desigualdades de competencia lingüística se exponen constantemente a sí mismas en el mercado de las interacciones diarias, es decir, en la charla entre dos personas, en una reunión pública, un seminario, una entrevista de trabajo y en la radio o televisión (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Bourdieu (2008) manifiesta que el mercado escolar está estrictamente dominado por los productos lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital preexistentes. El efecto acumulativo de un capital cultural pobre y la escasa intención de aumentarlo a través del sistema escolar correlativo, aboca a las clases más desfavorecidas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir, a la eliminación o autoeliminación precoz que lleva consigo el fracaso escolar. Las diferencias iniciales tienden así a reproducirse, por el hecho de que la duración del aprendizaje tiende a variar en función del rendimiento, los menos dispuestos y menos aptos para aceptar y adoptar el lenguaje escolar son también los que menos tiempo pasan expuestos a ese lenguaje y a los controles, correcciones y sanciones escolares.

Estamos hablando de diferencias sociales, construidas por un sector de la estructura social, y ejecutadas a través de funcionarios y técnicos que salen de estas aulas de la Facultad, que ponen en marcha planes y programas de aprendizaje que conciben la realidad como única, homogénea, y sin conflicto. Es decir, el efecto acumulativo de capital cultural, se traduce por ejemplo, en las condiciones en que hemos aprendido en la escuela: bancos limpios, individuales o en una mesa compartida, había pizarrones de madera restaurados, o paredes pintadas de negro, o pizarras blancas en las que se escribe con marcador, no con tiza. Si aprendimos a leer con material que el docente nos acercaba de manera personal, o con libros y manuales de la biblioteca de la escuela, o de editoriales que los padres debían comprar en librerías, o si nuestro abuelo, abuela, padre, madre, tíos leen todos los días el diario, o si tienen posibilidad de acceder a él una vez a la semana, o si lo hacen por internet, el internet es familiar o deben ir a un ciber para buscar información, tener acceso o no a muestras de teatros en teatros, o cines y juegos recreativos, o ser el único en la familia con título secundario, o ser integrante de una familia en la que todos y todas han terminado un título terciario y/o universitario, etc. Todo esto conforma nuestro capital cultural y condicionan el rendimiento escolar, pues alimentan (o no) la disposición y aptitud para no fracasar en la escuela primaria, secundaria y poder llegar a la universidad. Así lo explica Bourdieu:

El sistema escolar dispone de la autoridad delegada necesaria para ejercer universalmente una acción de inculcación duradera en materia de lenguaje y que tiende a proporcionar la duración y la intensidad de esta acción al capital cultural heredado. Los mecanismos sociales de la transmisión cultural tienden a mantener la reproducción de la separación estructural entre la distribución, muy desigual, del conocimiento de la lengua legítima y la distribución, mucho más uniforme, del reconocimiento de esta lengua, que constituye uno de

los factores determinantes de la dinámica del campo³⁹ lingüístico y, por ende, de los cambios de la lengua (Bourdieu, 2008: 45).

Palabras de cierre

Quiero compartir con ustedes, que recién ingresan al nivel universitario, jóvenes y adultos, mujeres, hombres, hijos de empleados estatales la mayoría tal vez, o de obreros rurales o de la construcción, o de empleadas domésticas, o de pastoras de la puna, o artesanos de la quebrada, estas palabras difíciles que llamamos conceptos, de este autor que tanta resistencia me ha provocado porque no lo entendía.

Tal vez ese no entender me paralizaba a escribir porque mucho de lo que leí tenía que ver con mis orígenes, con mi lengua de origen, con mi familia, mis abuelos, y la persistencia tenaz de mi madre docente y directivo de nivel primario, ya jubilada, para corregir mis formas de hablar y escribir. Pues fue ella la primera figura significativa en mi historia personal y carrera escolar que me hizo creer que “así como hablamos no se escribe”, y tanto me lo creí que hoy puedo hacer consciente uno de los aspectos que daría cuenta de por qué me costó tanto entender el desarrollo conceptual de Bourdieu. Cómo resolver la contradicción entre lo conocido -lengua origen, autorías de la palabra-pensamiento o identidad lingüística- y lo desconocido -lengua oficial, escuela. Una de las alternativas que conocí y me ayudó a resolver esta contradicción es el aprendizaje de la Psicología Social y específicamente la concepción de sujeto y orden social e histórico, ya que nos enseña que la realidad y los hechos sociales son complejos, y por lo tanto, para entenderlos hay que analizarlos científicamente, indagando en los procesos históricos de conformación de los mismos.

Desde una lógica dialéctica, es decir, reconociendo los dos polos de la contradicción, poniéndolos en relación, en tensión y mediante un trabajo

³⁹ Los campos se refieren a las varias esferas de la vida, el arte, la ciencia, la religión, la economía, la política, etc., tienden a formar microcosmos distinguibles dotados con sus propias reglas, regularidades y formas de autoridad. (Ensayos sobre Pierre Bourdieu y su obra, 2005: 63).

de desocultamiento, debemos intentar respuestas que den cuenta de esos hechos en un espacio y tiempo determinado. En nuestro caso particular, hablamos de la concepción de aprendizaje, y cómo se manifiesta este proceso de enseñanza-aprendizaje a través del lenguaje académico que reproduce la sintaxis y relaciones lingüísticas de la lengua oficial, dominante en cada uno de nosotros/nosotras.

Desde la cátedra hemos intentado atenuar estas relaciones de poder y violencia simbólica en las aulas de la FHYCS de la Unju, y recuerdo y comparto con ustedes palabras de nuestro querido profesor José María “Tito”, quien nos alentaba permanentemente a cuestionar, a preguntar-nos, a no aceptar pasivamente lo que nos dicen los libros, o los docentes, o los diarios o programas de televisión. Por eso él les decía a los estudiantes:

Nosotros necesitamos las preguntas de ustedes, que les van a servir a ustedes y a nosotros. No necesariamente el buen alumno es el que acuerda con nuestra teoría, si tienen la valentía intelectual de argumentar con otras ideas. El buen alumno no es el que repite [ideas ajenas de otros] Ustedes habrán notado la exaltación que hacemos de la práctica [lo que cada uno puede relatar desde la propia experiencia] (Galli, 2011).

Este párrafo es un intento de explicarles cuál es nuestra concepción de sujeto, activamente adaptado y la importancia de su rol como estudiantes, cuya subjetividad es la resultante de la interacción entre grupo y clases sociales. Pretendemos potenciar con estos textos el reconocimiento de las necesidades propias y de la comunidad a la que se pertenece, y la importancia de los 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 estudiantes universitarios, como pueblo jujeño, y promover un proceso de transformación, en una praxis colectiva -la de ustedes ahora atravesada por su ser estudiante universitario de la FHyCS de la Unju, con otros-.

Actividades sugeridas

1. Los y las invitamos a que hagan memoria, y puedan describir en una página a qué docente de la escuela primaria recuerdan por su rigidez, disciplinamiento, porque no les permitía jugar, hablar, cuestionar, etc. Y por el contrario a qué docente recuerdan porque les permitía expresarse de manera espontánea, qué aprendieron y cómo.

2. Les proponemos una actividad que intenta realizar una articulación de lo teórico con sus experiencias vividas. Respondan de manera individual a:

a) Cuáles son las palabras escuchadas en clase o leídas en la bibliografía que les hayan impactado por resultarles incomprensibles. Realicen una lista.

b) Identifiquen situaciones en los teóricos, trabajos prácticos o talleres que los hayan desorientado o provocado incomodidad.

c) Desarrollen en un escrito: qué pensaste en esos momentos; qué emociones y sentimientos experimentaste; qué hiciste ante tal situación de incomodidad y lo que actualmente te parece que debías haber hecho.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (2008) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Argentina: Ediciones Akal.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo Veintiuno editores.

JIMÉNEZ, I. (coord.). (2005) *Ensayos sobre P. Bourdieu y su obra*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. DF.

VIOLENCIA MEDIÁTICA Y DE GÉNERO EN LA PRENSA DIGITAL

Erica Daniela Cari

Introducción

En este artículo desarrollaremos la noción de violencia mediática desde la perspectiva de género. Este tipo de violencia es visible en el discurso de los medios de comunicación hegemónicos, agentes de elevado poder simbólico en la formación de opinión pública. El texto pretende encarar el desafío de observar y analizar desde una lectura crítica los contenidos de los medios.

Los medios de comunicación pueden atribuir en los mensajes de sus emisiones, determinados roles y características a mujeres y hombres. Tales mensajes contribuyen a la construcción de estereotipos sociales y culturales, cargados de significaciones negativas que dan un lugar subalterno a la mujer con respecto al hombre; narraciones que condicionan cotidianamente el acceso de las mujeres a sus derechos, promoviendo por tanto la discriminación y un trato desigual.

Para entender la violencia mediática abordaremos el concepto violencia simbólica acuñado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu quien en su obra *La dominación masculina* (2009), la define desde una mirada compleja del hecho social y la puede diferenciar claramente del resto de las otras formas de violencia, al tiempo que le imprime la importancia que la caracteriza por su efectiva y silenciosa forma de ejercerse.

El tipo de violencia denominada simbólica, que se diferencia de otros tipos como la económica patrimonial o la violencia física, posee varias maneras de perpetuarse en la sociedad, y una de ellas es la mediática, al punto en que se torna muy difícil desarraigarla y combatirla ya que forma parte de nuestra cotidianidad más cercana, la de llegar a casa y ver televisión, escuchar una noticia en la radio o leer un artículo periodístico.

Violencia hacia las mujeres en los medios de comunicación

Los contenidos de los medios de comunicación no pueden ser censurados ni prohibidos, pero sí regulados y para ello, desde 2009, se sancionó la *Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual (LSCA) N° 26.522*. Esta ley define entre sus objetivos, en el artículo N° 3:

Promover la protección y salvaguarda de la dignidad entre hombres y mujeres, y el tratamiento plural, igualitario y no estereotipado, evitando toda discriminación por género u orientación sexual.

La ley, para cumplir con los objetivos que se plantea, se relaciona con otras leyes, una de ellas es la ley 26.485 de *Protección Integral para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. Esta ley identifica cinco tipos de violencia hacia las mujeres: Física, Psicológica, Sexual, Económica y patrimonial, y Simbólica. A su vez, menciona las formas en que se manifiestan estos tipos de violencia en los diferentes ámbitos: Violencia doméstica contra las mujeres, Violencia institucional, Violencia laboral, Violencia contra la libertad reproductiva, Violencia obstétrica, Violencia mediática (Chaer, 2010).

El concepto de violencia mediática surge a partir de la articulación entre la ley N° 26.522, de *Servicios de Comunicación Audiovisual*, y la ley 26.485 de *Protección Integral para prevenir, sancionar, y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales*. Este concepto contribuye a identificar este tipo de violencia en los medios de comunicación, y permite la intervención desde organismos oficiales -como la Defensoría del Público- a través de sugerencias sobre contenidos que cometan agravios u ofensas hacia las mujeres.

¿Qué es la violencia mediática?

Chaer (2010) define, conforme lo hace la ley 26.485, a la “violencia mediática”, como:

aquella publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, o discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres, la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes pornográficas, legitimando la desigualdad de trato. Construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra las mujeres (Violencia mediática y simbólica, 3).

Las imágenes construidas históricamente sobre las mujeres, no son ingenuas sino que responden a los intereses de la sociedad en la que vivimos, expresión propia del modelo económico, ideológico y político: capitalista y patriarcal.

La violencia simbólica: la forma en que opera la violencia mediática

La *violencia simbólica* es un término que refiere a la dominación existente y naturalizada en diferentes ámbitos en los que encontramos relaciones de poder asimétricas, que pueden estar basadas en: género, etnia, clase, entre otras. En esta oportunidad hacemos referencia a la violencia simbólica hacia las mujeres.

Chaer (2010), refiere a la violencia simbólica vinculada al género, y retoma su concepto nuevamente de la ley 26.485: “un tipo de violencia en la que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad” (Violencia mediática y simbólica, 2).

Castorina y Kaplan (2006: 37), definen a la violencia simbólica como: La violencia “suave”, aquella forma de dominación que se ejerce a través de la comunicación en la que se oculta. Al ser amable porque es aceptada, o invisible porque no es vista como lo que es, dicha violencia se caracteriza por una combinación de reconocimiento y

de desconocimiento. Y es por medio de esta última que llega a ser un medio de reproducción social.

Los autores explican que: “El ejercicio de la violencia simbólica es *invisible* a los actores justamente porque presupone la complicidad de aquellos que sufren sus efectos”. La violencia simbólica no podría ejercerse sin que los violentados, reconozcan en sus verdugos, un poder que les da la autoridad para ejercerla.

Se puede decir que el poder simbólico produce lo dado al aseverarlo, al actuar sobre el mundo actuando sobre su representación. Este poder reside en la creencia de la legitimidad de las palabras y de las personas que las emiten y solo opera en la medida en que aquellos que lo experimentan reconocen a quienes lo ejercen (Castorina y Kaplan, 2006: 37).

¿Mujeres y hombres somos conscientes de que le asignamos una superioridad al sexo masculino?

No, porque las estructuras de dominación como señala Bourdieu (2000: 54), son “...el producto de un trabajo continuado, histórico por tanto, de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares -entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física, y la violencia simbólica- y unas instituciones, Familia, Iglesia, Escuela, Estado”.

Estos agentes e instituciones van instalando determinadas ideas y significaciones sobre lo propiamente masculino y lo exclusivamente femenino, diferencias sexuales que configuran diferencias sociales, afirmaciones que después fundamentarán, tratos diferentes, para hombres y para mujeres.

En términos de Bourdieu (2000: 54):

El efecto de la dominación simbólica (trátase de etnia, sexo, de cultura, de lengua, etc.) no se produce en la lógica pura de las conciencias conocedoras sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen los hábitos y que sustentan,

antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma. Así pues la lógica paradójica de la dominación masculina y de la sumisión femenina, de la que puede afirmarse a la vez y sin contradecirse, que es espontánea e impetuosa, solo se entiende si se verifican unos efectos duraderos que el orden social ejerce sobre las mujeres (y los hombres), es decir, unas inclinaciones espontáneamente adaptadas al orden que ella les impone.

Esta violencia se ejerce en los cuerpos de los dominados, en este caso las dominadas, su importancia radica en que con muy poco esfuerzo, porque antes se allanó el camino, el impacto de la violencia simbólica es notable y muy difícil de desarraigar en nuestras sociedades, especialmente en la jujeña, una sociedad conservadora y patriarcal.

La mujer en los medios de comunicación

Construcción de estereotipos de lo femenino y lo masculino

Algunas veces leemos artículos en diarios digitales o de papel, también vemos y escuchamos en ciertos programas televisivos o radiales -unos con mayor énfasis que otros-, que las mujeres tienen un trato desigual al de los hombres, que son expuestas en programas televisivos como un adorno más del mobiliario de la escenografía, que son mostradas a la par de objetos de consumo como autos, motos o celulares, como si sus cuerpos exhibidos fueran también vendibles y comprables en el mercado de las cosas.

Pero otras veces, no prestamos atención a las representaciones de las mujeres que los medios deciden mostrar ni tampoco exigimos ver otras. En el peor de los casos somos cómplices de esa violencia, cuando reproducimos los mensajes hegemónicos que se construyen en torno a la superioridad del hombre y a la sumisión de la mujer.

Para graficar cómo actúa la violencia mediática, recurrimos a un ejemplo sobre el tratamiento periodístico que un diario digital local realizó

sobre el secuestro de una joven de 27 años que, tras 24 horas de búsqueda, fue encontrada:

Fuentes cercanas a la investigación deslizaron que la pareja de la mujer hace un tiempo atrás que había decidido cortar la relación, aparentemente la mujer se opuso a esa decisión, por lo que eran comunes las peleas entre ambos, que terminaban con mensajes de texto enviados por la mujer, aduciendo que se quitaría la vida si llegara a ocurrir la ruptura de la pareja.

La justicia por estas horas analiza las declaraciones de la mujer, sumado a los relatos de la pareja y de testigos que podrían determinar que Nuria N. no fue raptada y solo se trataría de una fabulación para evitar la ruptura de la relación...⁴⁰

Este fragmento fue extraído de una de las tres noticias que el medio digital www.policialesdejujuy.com.ar, publicó sobre el caso, un mes después de la aparición de la joven. Este artículo tuvo gran repercusión mediática y en las redes sociales, ya que intentó claramente instalar la idea de que su secuestro fue la “fabulación” de una mujer desesperada por retener a su hombre.

La descripción de Nuria que el medio realiza, retrata a una joven inestable emocional y psíquicamente, capaz de hacer todo por amor, manipuladora y mentirosa. Más allá del caso particular, es necesario aclarar que cuando este hecho sucedió (22 de enero de 2013) acontecieron otros de similares características meses antes y meses después, y este medio de comunicación en todos los casos⁴¹ aplicó las mismas sentencias valorativas hacia las mujeres que denunciaban los hechos. En principio las califica como mentirosas y apela a una supuesta inestabilidad emocional,

40 Nota completa en: http://archivo.policialesdejujuy.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=457:caso-nuria-nieva-&catid=2:locales

41 Otros casos fueron analizados en la ponencia: “Amarillismo, manipulación de la información e instigación al machismo, en la cobertura noticiosa de tres casos de desapariciones y secuestros de mujeres jujeñas, enmarcados en el delito de trata de personas, en el medio www.policialesdejujuy.com.ar”, CARI, Daniela y SAAVEDRA, Juan. Presentada en XV REDCOM. Mapas comunicacionales y territorios de la experiencia, 15, 16 y 17 de agosto de 2013, San Salvador de Jujuy, Jujuy.

argumentada a partir de las relaciones amorosas que estas adolescentes o jóvenes mantenían. Se suele vincular los hechos a la esfera privada de las mujeres y desvincular de responsabilidades a funcionarios públicos y autoridades de los distintos niveles y jurisdicciones donde ocurrían las desapariciones. Una vez encontradas las jóvenes, la justicia caratuló los hechos como fugas de hogar en el caso de las menores de edad y desestimó la denuncia en el caso de Nuria.

Hasta aquí vemos cómo esos estereotipos o generalizaciones que la sociedad imprime sobre las mujeres son a la vez características que los hombres no poseen. Mientras la docilidad, la suavidad, la sensibilidad son definidas como propias de las mujeres, les corresponde a los hombres la virilidad, la fuerza, la frialdad, solo por citar algunas.

En el ejemplo, podemos identificar cómo se refuerza la idea de que las mujeres son el llamado “sexo débil” y que por lo tanto no solo es esperable su desequilibrio, ya que es parte constitutiva del ser mujer, sino que llega a convertirse en la explicación de hechos socialmente relevantes o la justificación de delitos en otros casos.

El mensaje encubridor que transmite ese ejemplo podría traducirse de la siguiente manera: “inventó su secuestro para llamar la atención de su pareja, típico de una mujer enamorada”. Esa acción, según el sentido común no la realizaría un hombre, porque los hombres deben ser reacios y viriles, no es de hombres llorar por amor, al contrario es típico de los hombres ser perseguidos por mujeres desquiciadas.

A partir de estas distinciones tajantes y aparentemente ingenuas, se configuran los estereotipos, características que la sociedad atribuye a lo inherente femenino -devaluado- y lo masculino -sobrevalorado-, y con ellos justifica la discriminación y la violencia.

La diferencia biológica entre los sexos, es decir entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer de ese modo como la

justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y, en especial de la división sexual del trabajo (Bourdieu, 2000: 24).

Los medios como reproductores de violencia hacia las mujeres

En nuestras sociedades mediatizadas, los medios de comunicación y recientemente las redes sociales van erigiéndose como espacios de representación, de identificación y congregación. De esta manera, los medios y su producción también son actores fundamentales en la erradicación o la promoción de la violencia de género hacia las mujeres, porque son sus mensajes a los que la sociedad les otorga credibilidad, confianza y principalmente atención.

Retomando el ejemplo de la cobertura que el medio digital realizó sobre el secuestro de Nuria, es necesario mencionar que las fuentes no fueron correctamente explicitadas y en todo momento se utilizó de manera exagerada el recurso del tiempo verbal en condicional, usado en periodismo cuando un hecho no está corroborado, cuando se trata de una versión no oficializada.

Un dato para nada menor, es que el medio pudo acceder a información de los expedientes judiciales que en aquel momento se mantenían en secreto de sumario y que por lo tanto no podía ser difundida, como bien lo expresó la abogada de la joven, en una conferencia de prensa⁴².

Según el análisis que se realizó sobre las tres noticias del secuestro de Nuria, es la segunda, la que comienza a operar sobre las valoraciones de los lectores, cuando desde el medio *Policiales de Jujuy*, se intenta reforzar la idea de que la joven mintió en su declaración y con ello, reafirmar que los secuestros en la provincia no existen, tres meses antes de que fuera publicado el parte de prensa oficial con el resultado de las investigaciones.

Todas estas irregularidades en la cobertura noticiosa, cometidas por periodistas y publicadas por el medio de comunicación, promueven e incitan

42 Ver declaraciones de la conferencia en el siguiente link: <http://www.servi-pren.com/index.php/policiales/item/3549-caso-nuria-nieva-ocampo-la-abogada-vargas-ratifica-acusaci%C3%B3n>

la violencia de género de manera intencional, lo que puede corroborarse en el tratamiento sobre el caso Nuria a partir de la falta deliberada de los códigos éticos que rigen la profesión. Restrepo (1994) citado por Saad Saad (2011), al caracterizar a la prensa sensacionalista, define tres particularidades, de las cuales este medio digital local posee dos:

1. El periodista se atribuye el papel de Juez. Esto se da cuando el periodista en algunas veces se convierte en juzgador de casos y de jueces abandonando su misión de presentar los hechos dando opiniones personales sobre autorías o responsabilidades.
2. Publicación de datos de Reserva Sumarial, lo que además de ser anti ético, está legalmente prohibido (Intimidad vs derecho a la información: 10).

Finalmente en mayo de 2013 se publicó la última de las noticias que se tituló: “N. N. O. mintió sobre su secuestro” y esta provocó una explosión de mensajes difamadores, humillantes y denigrantes en el muro de *facebook* del medio, a través del cual se viralizó la noticia. Esto generó comentarios de hombres y mujeres, que contenían insultos desmedidos y la condena hacia la mentira efectuada por Nuria.

La última noticia, a diferencia de las dos anteriores, no es una producción del medio, sino un parte de prensa oficial emitido por los agentes judiciales, en el cuerpo de la noticia, nunca se le atribuye a la joven haber mentido, sino que se desestimaba la denuncia. La bajada decía lo siguiente:

Lo confirmó el Fiscal de Investigaciones N°1, Dr. Jorge Zurueta, quien rechazó la denuncia por el supuesto secuestro de Nuria B. N. O., en razón que el hecho denunciado como secuestro NO EXISTIÓ y en consecuencia no existen elementos que justifiquen el ejercicio de acción penal pública por no constituir delito⁴³.

43 Nota completa en: http://archivo.policialesdejujuy.com.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=563:nuria-beatriz-ocampo-mintio-sobre-su-secuestro-&catid=2:locales

Por lo tanto, es notable que es el medio quien le atribuye a Nuria la acción de mentir, explicitada en el titular, y con ello puede probarse además la intención de instalar en los lectores, la idea de que Nuria mintió sobre su secuestro, como bien este medio, dos meses atrás, ya afirmaba, anticipándose también a los resultados de la investigación.

Reflexiones finales

No hace falta ver, leer o escuchar medios de comunicación nacionales con grandes producciones, para encontrar ejemplos de violencia mediática hacia las mujeres. Está presente en las producciones de los y las periodistas de nuestro medio, inclusive hasta en piezas comunicativas que parecen inofensivas.

No hay que olvidar que detrás de la información siempre hay sujetos sociales cuyas imágenes son construidas por estos agentes de la comunicación y difundidas al resto de la sociedad. Por ello, es necesario ejercer la profesión, y exigir producciones periodísticas que sean respetuosas, que no promuevan la discriminación ni el trato desigual, hacia ningún sector, especialmente hacia los históricamente postergados.

Con relación al género, los medios de comunicación poseen una responsabilidad importante, ya que son una institución más a la hora de perpetuar o transformar ideas y representaciones sobre lo femenino y lo masculino.

En este trabajo vimos cómo un diario digital asignó valoraciones negativas y condenatorias a la figura de una joven que fue víctima de un secuestro, y cómo la sometió al escarnio público, difundió su fotografía y valoró sus actitudes emitiendo juicios entre la información. Este tipo de periodismo que puede calificarse como “amarillista” o “sensacionalista” posee entre sus características, exacerbar los hechos utilizando el morbo, inmiscuyéndose en la vida privada de personas desconocidas, para atraer lectores, oyentes o televidentes.

Entonces cabe la pregunta: ¿tienen responsabilidad los medios de comunicación en la naturalización del ejercicio de la violencia hacia las

mujeres en la sociedad? Creemos que sí, que su rol en la erradicación de los patrones culturales que avalan las violencias, es fundamental. Aunque vale aclarar que no son los únicos responsables. Así como pueden promover discriminación, también pueden contribuir a erradicarla.

En el caso de la violencia mediática, consideramos que es necesario que las audiencias consumidoras se sumen en la lucha contra esta manera de dominación, la reconozcan y eviten su reproducción.

Actividades sugeridas

Identifica en televisión, radio, medios gráficos o digitales, una noticia que puedas analizar con los conceptos vistos y responde:

1- Conforme a la definición de violencia mediática y violencia simbólica: ¿Qué rasgos de estas encontrás en la producción analizada?

3- Relacioná el concepto de violencia simbólica con el de ideología dominante y responde: ¿Cuál es el objetivo en continuar reproduciendo la dominación masculina?

Bibliografía

CHAER, S. (2010) *Violencia mediática. Cómo erradicar los contenidos discriminatorios de los medios masivos de comunicación*. Recuperado el 15 de mayo de 2014. <http://www.artemisanoticias.com.ar/images/fotosnotas/violenciamediat.pdf>

BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

KAPLAN, C. y CASTORINA, (2006) “Violencia simbólica: una dimensión fértil”. En C. KAPLAN (dir.) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (34-50). Buenos Aires: Miño y Dávila.

SAAD SAAD, Anuar (2011). “El Sensacionalismo o la “Insurrección” de las masas”. En *Razón y Palabra*, 78. Recuperado el 15 de julio de 2013. http://www.razonypalabra.org.mx/varia/N78/1a%20parte/15_Saad_V78.pdf

Fuentes: Artículos periodísticos digitales

Caso Nuria Nieva. (2013, febrero 22). www.policialesdejujuy.com.ar

Nuria Beatriz Ocampo mintió sobre su secuestro. (2013, mayo 02) www.policialesdejujuy.com.ar

FAMILIA, DOMINACIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA SIMBÓLICA

Rodrigo Matías Zapana

Origen del término Violencia Simbólica

Lourdes es una joven de 14 años de la ciudad de Guaymallén, Mendoza. Vive con sus dos padres y desde muy pequeña deseaba jugar al fútbol como su hermano mayor, pero sus padres se oponían porque según ellos el fútbol es un deporte de hombres. Lourdes terminó practicando gimnasia artística.

Violencia Simbólica es un término utilizado con frecuencia durante la cursada, contrastado con distintos conceptos como los de violencia física y la violencia psicológica.

Es necesario puntualizar y aclarar algunas cuestiones sobre el término *simbólico*. En principio se podría concluir que se trata de un tipo de violencia de índole menor a la física. Ya que el término simbólico suele contraponerse a términos como real, sería fácil caer en la conclusión de que estamos hablando de una violencia minimizada, menos importante o menos perjudicial, una violencia de índole espiritual, carente de efectos nocivos, reales y visibles lo cual es absolutamente falso. Sus consecuencias son perfectamente observables y analizables en todos los ámbitos de la estructura social.

Acuñada por Pierre Bourdieu, el término *violencia simbólica* se refiere a una forma de ejercer dominación, poder e influencia sobre ciertos grupos o individuos y se concretan por medio de estrategias construidas socialmente dentro de un contexto de modelos sociales asimétricos o desiguales. Tal violencia se manifiesta en todo el amplio entretejido social, en el status, las relaciones laborales, el género, la familia, la religión, la posición social, las políticas aplicadas, el sistema educativo, etc. En palabras de Bourdieu (1999: 224):

La violencia simbólica es esa coerción que se instituye por medio de una adhesión que el dominado no puede evitar otorgar al dominante cuando solo dispone, para pensarlo y pensarse o, mejor aún, para

pensar su relación con él, de instrumentos de conocimiento que comparte con él y que, al no ser más que una forma incorporada de la estructura de la relación de dominación, hacen que ésta se presente como natural.

En este artículo nos centraremos particularmente en la violencia simbólica dentro del ámbito familiar y las formas sutiles que este adopta, se invisibiliza y se transmite de una generación a la siguiente. Aunque puede relacionarse con la violencia de género, esta última puede incluir además de un matiz simbólico, acciones de violencia psicológica y física directa. Por lo tanto procuraremos no confundirlas. La violencia de género es posible porque existe un arbitrario cultural, o una organización cultural, que fue estableciéndose históricamente, que dio al género masculino un lugar de poder simbólico por sobre el género femenino, de esta manera legitima las relaciones de desigualdad entre los géneros, y hace que las mujeres asuman un lugar de sumisión, y los hombres un lugar de dominación. Tal violencia simbólica los autoriza a agredir explícitamente a las mujeres, en especial cuando sienten amenazado su lugar de poder. Mientras no ejerzan violencia explícita, no significa que no exista violencia pero es una violencia simbólica, establecida por el orden de las cosas. Por ejemplo: una esposa y un esposo llegan juntos del trabajo, la mujer entra a la casa y corre a preparar la comida, el hombre llega a la casa y se sienta a mirar televisión.

División sexual del trabajo y complicidad

Según Bourdieu este tipo de violencia parte de la supremacía universalmente reconocida del género masculino y se basa en una división sexual del trabajo de producción y de reproducción biológica y social, que otorga al hombre la mejor parte configurando una sociedad que subyuga y limita sistemáticamente a las mujeres. Esta clase de violencia se expresa de formas constantes aunque muy sutiles, casi invisibles, y encuentra sus canales de transmisión en las prácticas culturales, las tradiciones, la música, el cine, el arte, etc. De esta forma la Familia pasa a conformarse en una

especie de vehículo de valores simbólicos y significaciones de prácticas determinadas y polarizadas como buenas o malas, aceptables o rechazables, morales o inmorales. Es por medios como estos que se perpetúan, naturalizan y legitiman costumbres y actitudes que en un trasfondo social evidencian limitaciones, sumisión y maltratos.

Dicha naturalización lleva a no percibir o dar cuenta de los verdaderos causantes y los efectos de tal dominación al punto que los violentados se convierten en cómplices de sus opresores, esta es una de las características más llamativas de la violencia simbólica, los violentados justifican y legitiman la posición de ventaja que tienen los dominadores por sobre ellos, y llegan a adoptar voluntariamente todo tipo de limitaciones y condiciones impuestas.

En otras palabras, tal poder simbólico no puede construirse ni ejercerse sin la contribución de los que lo padecen, a tal punto llega la construcción e instauración social de este poder que los dominados llegan a internalizar, expresar y reproducir el mismo punto de vista que los dominadores imponen sobre ellos. Aceptan de forma pasiva su lugar en la sociedad y lo perpetúan en su descendencia mediante la enseñanza de valores morales y conductas aceptables entre otras cosas. Como claro indicador podemos tomar lo que es la Masculinidad y la Femenidad, o lo que socialmente se cree que debe ser un hombre y una mujer.

En el ámbito familiar

Tomando el ejemplo citado de Lourdes, es evidente que por su condición de mujer debía ajustarse a cierto modelo de ser, actuar de cierta manera y elegir de tal forma sus gustos y prácticas que no afecte sustancialmente la imagen femenina que como mujer debe proyectar en la sociedad. Por otro lado, tenemos a sus padres, que lejos de cualquier malicia procuraron desde los primeros días de vida de Lourdes darle los cuidados y oportunidades que ella necesitara para su crecimiento. Pero teniendo en cuenta esto ¿por qué motivo limitarla y prohibirle jugar un deporte como el fútbol? Sus razones fueron “porque es un deporte de hombres” y la

motivaron a practicar otro tipo de actividades que a juicio de sus padres serían femeninas. Pero tratemos de ver más allá y de analizar el caso a la luz de lo desarrollado antes como violencia simbólica.

En la sociedad actual, bajo la dominación masculina, la mujer tiene roles muy claros y definidos, determinados aun antes del nacimiento de cualquier individuo. De una mujer se espera que cumpla a rajatabla todos y cada uno de los puntos que la configuren como femenina, entre otras cosas ser delicada, discreta, caminar, moverse y hablar de cierta forma, y hasta expresar sorpresa y desagrado de la manera apropiada a como lo haría una mujer, pero estas exigencias van mucho más lejos. Hoy en día, mediante los medios de comunicación virtuales, audiovisuales y gráficos, las mujeres son incentivadas a mimetizarse con modelos de belleza impuestos, que responden a gustos y deseos del género dominante. Dicho modelo impuesto, basado exclusivamente en la belleza física, otorga, a quienes lo cumplen, un status social muy codiciado y valorado por sus promotores y consumidores, pero esconden una terrible desvalorización y opresión para la gran mayoría de las personas, ya sean mujeres o sean hombres que no se acercan ni un mínimo a los requisitos impuestos por las clases dominantes sobre lo que es ser hermoso o hermosa, bella o bello, deseable o no deseable.

¿Quién no quiere verse bien? ¿Quién no quiere que los demás le digan que se ve bien? ¿Qué padre no desea que su hija/o se vea hermosa/o? Pero ¿quiénes reconocen que lo que hoy en día se cree que es ser hermosa/o no es más que una imposición social violenta simbólicamente, que nos condiciona e influye en nuestro estado de ánimo y de valoración propia en función de si encajamos o no en tal modelo?

He aquí el punto en el que el asunto toma otra cara, deja de tratarse de simples cuidados estéticos y elecciones de actividades deportivas para pasar a ser un tema de seria consideración, el cual nos muestra que la dominación simbólica tiene efectos reales, efectos que nos condicionan de tal forma que no lo notamos. No lo reconocemos como violentos, sino más bien como “naturales”, que no pueden cambiarse y que no tienen por qué modificarse porque siempre fueron así.

Estándares sociales y modelo de familia con tareas desiguales

Resta decir que no solo las mujeres son objeto de violencia simbólica ejercida por la parte social masculina, sino que esta también se manifiesta de mujer a mujer y hacia otros hombres. En el caso de los hombres, la representación social de los ideales sobre masculinidad también está presente, aún dentro del género dominante. La virilidad, el honor, la fuerza, son virtudes estándar que todo hombre debe poseer para ser tal en la sociedad de la que es parte. De esta manera, al igual que sucede en el caso de las mujeres, los hombres deben ajustarse a ciertas normas y patrones de conducta y de pensar. “Los hombres no lloran”, se les inculca desde pequeños, introduciendo en este caso una carga de desprecio y una desvalorización hacia una expresión de sentimientos propios, ya que son esperables del género femenino, el sexo considerado débil, el que debe ser protegido bajo los varoniles y fuertes brazos de su pareja o padre. Los alcances y las formas sutiles que la violencia simbólica adopta la convierten en parte fundamental y muchas veces inicial de otros tipos de violencia, tanto física como psicológica.

A partir de lo expuesto, podemos empezar a entender el entramado de relaciones que conforman las distintas expresiones de violencia simbólica que existen. Si el género masculino tiene la prioridad y la supremacía en todos los campos de desarrollo de la vida en sociedad, la familia no escapa de su control. Por ende, la distribución de las tareas y el trabajo tanto productivos como reproductivos, serán repartidos en desmérito de la mujer, otorgándole a ella las actividades consideradas desde la visión patriarcal como propias del género femenino, siendo en términos generales, estas las más serviles y confinándose a sí mismas a la vida, la seguridad y el control dentro de su hogar.

Históricamente, la ideología dominante del sistema en que vivimos promovió un modelo de familia cuya figura masculina a proyectar e imitar es la de un padre con los atributos de un hombre rudo, fuerte, trabajador y responsable del bienestar de su familia, que dedica interminables horas a las

actividades laborales y sobre cuyos hombros pesan deberes que aseguran la conformación de un grupo con valores y costumbres respetables propios de una “familia modelo”. Por otra parte, la figura de la madre, representa una configuración socialmente adoptada que puede entenderse como la de complemento del padre. Su campo de actividades era la casa bajo cuyo techo se encargará de gestar, criar, alimentar y educar a sus hijos, además de tener la ropa limpia, lista para usar y la comida caliente para cuando su esposo vuelva del trabajo.

Ahora bien, en la actualidad este modelo familiar se vio profundamente modificado por la creciente desocupación que sufren los hombres en nuestra sociedad y la presencia de mujeres que trabajan fuera del hogar o que estudian carreras de nivel superior, ocupando de esta forma un lugar de mayor status en la sociedad y por lo tanto en la familia. Aun así la violencia no desaparece y el que estén académicamente mejor preparadas o que ocupen puestos de mayor responsabilidad en las empresas no las eximen de sufrir opresión o violencia simbólica. En líneas generales, las mujeres en estas circunstancias siguen siendo una minoría y las condiciones de trabajo continúan presentando grandes diferencias con respecto a sus colegas varones que cumplen las mismas funciones, o hasta hacen un menor esfuerzo por una idéntica o superior remuneración económica. En definitiva, la dominación masculina persiste.

Cierre

La división de tareas sociales y en particular las familiares en esta sociedad patriarcal, están basadas en las diferencias sexuales y los preconceptos que se naturalizaron y reforzaron durante siglos a través de mitos y creencias. Estas ideas, desde la infancia, posicionan a la mujer como el sexo delicado y débil, incapaz de realizar trabajos que impliquen esfuerzo físico y por lo tanto dignas del cuidado y la protección masculina.

Dijimos también que un esquema o modelo como este no puede ser sostenido de ninguna manera sin que cuente con el consentimiento y complicidad de la clase o en este caso el género dominado que transmite a

sus hijos e hijas los mismos valores y mitos bajo los cuales ellos mismos construyen su vida en sociedad. Esta construcción no es permanente ni inmutable, es más bien histórica y dinámica, sujeta a cambios y transformaciones sociales. Según la teoría pichoniana los sujetos no son solo sujetos producidos por este sistema, sino también son sujetos productores y partícipes de grandes cambios sociales. Por lo tanto aunque la violencia simbólica nos atraviesa, tenemos la posibilidad del cuestionamiento de las reglas sociales bajo las cuales vivimos y podríamos contribuir a transformarlas.

Actividad

1. Ver la película “Mujeres con pelotas” y analizar en qué escenas y situaciones se manifiesta la violencia simbólica.

2. Buscar ejemplos de experiencias propias o de amigos y compañeros, que ilustren lo analizado en estos párrafos a fin de poder compararlo con la teoría de Bourdieu.

3. Socializar las conclusiones en pequeños debates.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

Capítulo 5

Aproximaciones entre Psicología Social y Comunicación Social



“Estudiantes de Comunicación Social”, foto de Lorena Vanesa Tejerina

ARTICULACIONES ENTRE COMUNICACIÓN Y PSICOLOGÍA SOCIAL

Juan Pablo Alba

*Todos los grandes cambios de la historia moderna
empezaron con revueltas estudiantiles,
Si quieren un mundo mejor, ése es su desafío*
José María “Tito” Galli

Introducción

El estudio de las Ciencias Sociales trae aparejado, inevitablemente, un compromiso político y teórico, tanto con la práctica profesional como con el análisis de las teorías abordadas. Es por ello que durante años, el psicólogo José María Galli, profesor adjunto de la cátedra de Psicología Social para las carreras de Comunicación Social y Antropología de esta Facultad, intentó complementar su formación en Psicología con el estudio de las principales teorías de la Comunicación, buscando posibles puntos de convergencia de conceptos, e indagando numerosos cuestionamientos que quedaron inconclusos.

Una síntesis de dichos planteos inéditos, partiendo principalmente del estudio realizado por Galli del libro *Abordajes y periodos de la teoría de la comunicación* del comunicólogo Erick Torrico Villanueva (2004), complementado con discusiones en reuniones, cátedras y otros debates surgidos en espacios informales, guían el desarrollo del presente trabajo.

¿De qué sirve, para un futuro comunicador, cursar la asignatura Psicología Social? ¿Qué herramientas puede aportar a nuestra futura práctica? ¿Qué puntos de encuentros teóricos entre ambos campos pueden indicarse? Esperamos que el desarrollo de este trabajo aporte a dichos cuestionamientos.

La socialidad inherente de la comunicación

Para poder comprender de forma clara las diversas teorías de la Comunicación, es necesario, según Torrico Villanueva (2004), analizar las

distintas escuelas sociológicas en que todas ellas se sustentan, y que se reducen en cuatro principales: estructural-funcionalismo, dialéctica crítica, estructuralismo y el sistemismo.

Los contenidos del pensamiento y el saber social están situados y nutridos por “procesos económicos-políticos” (Torrico Villanueva, 2004:13) y la Psicología Social de Pichon-Rivière compartiría, desarrollada a su manera, la matriz dialéctico-crítica a la que hace referencia Torrico Villanueva. Esto es posible porque “las teorías de la comunicación son derivaciones aplicadas de las matrices teóricas sociológicas” y todas ellas “se inscriben en procesos históricos que les dan sentido” (Torrico Villanueva, 2004: 12).

Esta socialidad de la comunicación es también propia de la Psicología, puesto que así como hablar de Comunicación Social “redunda de manera inútil en el lado social del tema” (Torrico Villanueva, 2004:19), Ana Quiroga afirma que “no hay psiquismo pre-relacional”⁴⁴, es decir, es imposible concebir el desarrollo de un aparato psíquico fuera de las relaciones sociales en que se configuran ambas ciencias y comparten este carácter social intrínseco.

Torrico Villanueva afirma que algunas teorías y estudios en Comunicación parecen ignorar esta socialidad intrínseca, a lo que Galli agrega que algunas psicologías también, pero esto no sucede en la Psicología Social.

Para Galli, el desafío de nuestro programa de estudios es lograr articular las teorías de la Comunicación con la teoría de la Psicología Social, proceso inconcluso que nos corresponderá continuar a quienes sigamos ligados al desarrollo de esta asignatura.

¿Qué hace humanos a los seres humanos?

Uno de los interrogantes centrales, tanto de la asignatura Psicología Social como también de Torrico Villanueva (2004), es poder discernir

44 Esta cita solía ser recurrente en el dictado de las clases teóricas del profesor Galli, por considerarla central en la teoría de la Psicología Social.

claramente qué es aquello que nos diferencia como seres humanos, qué nos hace específicamente ser como somos, más allá de nuestra socialidad intrínseca.

¿Qué nos hace humanos?: “lo que nos diferencia es la cultura”⁴⁵, un cúmulo de producciones humanas, “una nueva instancia: el orden histórico-social, lo específicamente humano” (Quiroga, 2009: 10).

Ese orden histórico-social en que vivimos cotidianamente y sus producciones culturales serían imposible de ser transmitidos o pensados sin un proceso de simbolización, donde juega un papel central la comunicación “con su capacidad de representación abstracta de lo fáctico y lo formal, de articulación verbal y de transmisión intergeneracional” (Torrice Villanueva, 2004: 15), hecho que es reconocido también por la antropología filosófica de Cassirer.

Desde una posición cercana al materialismo dialéctico, Segura y otros (2008) proponen que la cultura puede definirse como:

el entramado complejo de producciones materiales y simbólicas que los sujetos de una comunidad crean, transmiten y recrean, sostenidos en la memoria colectiva y en vínculos inter e intrasubjetivos de pertenencia, identificación y reconocimiento mutuo, desde los que buscan dar respuesta a las necesidades emergentes de sus condiciones concretas de existencia, otorgar significados, coherencia y articulación interna a su vida cotidiana y formular proyectos que le den continuidad como tal.

La Psicología Social de Pichon-Rivière se fundamenta epistemológicamente en la concepción del materialismo histórico y dialéctico, que entiende que “el ser social hace a la conciencia” (Marx, 1973: 182), y considera que lo que diferencia la forma en que el hombre transforma grupalmente la naturaleza para poder satisfacer sus necesidades es, justamente, esa capacidad de poder idealizar, de pensar previamente de forma planificada, dicha transformación:

45 Entrevista personal con Federico Matías Sona Sómbory, Licenciado en Antropología de la FHyCS, UNJu.

...concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente *al hombre*. Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al consumarse el proceso de trabajo surge un resultado que antes del comienzo de aquél ya existía en la *imaginación del obrero*, o sea *idealmente*. El obrero no solo efectúa un cambio de forma de lo natural; en lo natural, al mismo tiempo, *efectiviza su propio objetivo*, objetivo que él sabe que determina, como una ley, el modo y manera de su accionar y al que tiene que subordinar su voluntad (Marx, 2010: 216).

Es por ello que la Comunicación y la Psicología Social poseen múltiples puntos de encuentros teóricos, porque la Comunicación es una relación de interacción entre sujetos mediada por codificaciones sónicas o simbólicas, codificaciones “generadas por otros hombres”⁴⁶, lo que la convierte en uno de los *fundamentos* de la convivencia o coexistencia humana (Torríco Villanueva, 2004: 18). Asimismo Pichon-Rivière afirma que “no hay nada en nosotros que no sea el resultado de la interacción entre individuos, grupos y clases” (Quiroga, 2008: 12-13).

El objeto de estudio de la Comunicación y de la Psicología Social

Según Torríco Villanueva, la Comunicación es un campo (inter) disciplinario autónomo y complejo, donde convergen de forma transversal diversas disciplinas en el estudio de un tipo específico de relación social -el de la producción e intercambios simbólicos- y de las disputas por el “sentido válido” que tal relación genera (Torríco Villanueva, 2004: 27). Su objeto de estudio es:

el proceso social de producción, circulación mediada, intercambio desigual, intelección y uso de significaciones y sentidos culturalmente

46 Según aclara Galli, en sus apuntes de estudio de la obra de Torríco Villanueva.

situados, que es algo de naturaleza socialmente estructural (constitutivo) e inseparable -para fines teóricos e investigativos- de las otras dimensiones analíticas de la vida social (Torrigo Villanueva, 2004:21, cursivas del autor).

Al igual que la Comunicación, la Psicología Social también centra su estudio en un *tipo específico de relación*, en este caso, en la *relación dialéctica* entre la subjetividad y la estructura social en que se configura (Quiroga, 2009: 15-16).

El objeto de estudio de la Comunicación, al ser *multidimensional*, requiere de una respuesta interdisciplinaria, y aunque algunas tendencias trataron de explicarla, sus esfuerzos resultaron “insuficientes” (Torrigo Villanueva, 2004: 22). Entre dichas “tendencias intelectuales” que no lograron explicar suficientemente el problema comunicacional, se destacan el tecnologicismo, el pan-comunicacionismo, el catastrofismo, el moralismo y el mecanicismo⁴⁷. Para superar las limitaciones de esta última tendencia, tiene mucho que aportar la Psicología Social, a través el desarrollo del materialismo dialéctico y su integración al análisis de los procesos psíquicos realizados por la escuela de Psicología Social fundada por Pichon-Rivière, que permiten superar muchos obstáculos producidos por algunas visiones mecanicistas, reduccionistas o reformistas del marxismo⁴⁸.

Las Matrices Científicas⁴⁹

Toda práctica científica está guiada por una matriz de pensamiento sobre lo social, que implica tanto una concepción teórica como una posición ideológico-política, que opera como *paradigma teórico-social* que guía y condiciona la producción científica. Este paradigma teórico-social “es una matriz racional, o sea un marco articulado de conceptos ‘desde’ o ‘a través’

47 Para un desarrollo más detallado de estas tendencias, ver el texto de Torrigo Villanueva, pág. 22 a 25.

48 Ver: <http://www.psicologiasocial.esc.edu.ar/>. Un desarrollo más detallado de esta concepción se puede consultar en Quiroga, 2008, pág. 127.

49 Este párrafo se desarrolla siguiendo lo propuesto por Torrigo Villanueva, Capítulo 2, en su obra ya citada, pág. 29 en adelante.

del que se puede ‘mirar’ una zona dada de la realidad social para conocerla en términos científicos” (Torrico Villanueva, 2004: 33).

Si bien Galli plantea la posibilidad de un paralelismo de estos conceptos con el de ECRO propuesto por Pichon-Rivière, señala una diferencia fundamental: Torrico Villanueva parece omitir el carácter operativo, es decir, transformador, que debe poseer toda teoría; aunque retoma dicho aspecto, desde una perspectiva crítica, en su análisis de las crisis actuales de las ciencias sociales.

Las teorías responden a una matriz cognitiva, cimentada en una concepción epistemológica y fundamentada en una posición filosófica, y deben estructurarse desde una óptica interdisciplinaria (Torrico Villanueva, 2004: 30). En este punto es necesario indagar más profundamente en las relaciones entre la propuesta de Torrico Villanueva y la de “epistemología convergente” de Pichon-Rivière, que según Galli, poseen en el fondo similitudes interesantes para el desarrollo de aportes entre ambos campos⁵⁰.

Para poder comprender los fenómenos humanos, es necesario realizar los esfuerzos académicos que nos permitan favorecer dicha convergencia, principalmente entre los campos de la Psicología, la Comunicación, la Sociología, la Economía Política, la Historia y la Antropología.

Torrico Villanueva afirma que sostener este tipo de posiciones, supone una crítica a la posmodernidad, que limita los estudios de la Comunicación a la vacuidad de la publicidad, el mercado y la propaganda, regida por la “búsqueda de rentabilidad económico-política” (2004: 32), dejando de lado su función social.

Queda así planteada la necesidad de enfrentar, desde el campo teórico y práctico, las posiciones posmodernistas y su “sentido de lo light”, que nos hunde en la desesperanza y la imposibilidad del cambio social. La problemática de la Comunicación y sus diferentes elaboraciones teóricas, según Torrico Villanueva, están atravesadas por dos crisis:

la de inteligibilidad, que “denota la progresiva dificultad del
cientista social para captar la creciente complejidad de lo real con

50 Idea abordada en discusiones personales con José María Galli.

sus herramientas cognoscitivas previamente consagradas”, y la de organicidad, que consiste en “la ruptura del lazo entre producción de conocimientos e intervención de lo real” (37).

El desarrollo de una epistemología convergente coincide con la necesidad de la integración práctica de las teorías a la realidad concreta, superando así las barreras que fragmentan el conocimiento y limitan la potencialidad explicativa de las ciencias sociales, atenuando la brecha existente entre el saber científico y las necesidades de nuestro pueblo. En este punto, gracias a la *operatividad* de su desarrollo teórico y el carácter *crítico* de su producción, la Psicología Social se ofrece como una disciplina que puede aportar múltiples herramientas teóricas y metodológicas para abordar ambos aspectos.

Los desafíos actuales

Como puede verse a largo del desarrollo de este artículo, al pensar la interdisciplinariedad entre la Comunicación y la Psicología Social, surgen numerosos interrogantes de los cuales se desprenden múltiples líneas de investigación sobre las relaciones y aportes mutuos, que serán desafíos teóricos y prácticos para los futuros profesionales de ambos campos. “No es fácil, pero hay que discutirle a nuestros maestros”, afirmaba Galli, porque pensar a la Psicología Social es pensar a los otros mientras nos pensamos a nosotros mismos; es pensar hasta al propio pensamiento.

Para la Psicología Social, aprender es apropiarse instrumentalmente de la realidad para su transformación, es conocer nuestro mundo para poder adaptarnos activamente al contexto social en que nos desenvolvemos: “para sobrevivir, planificar la esperanza”, solía decir Pichon-Rivière, puesto que es ahí donde se encuentra la clave de nuestra salud mental, tanto colectiva como particular.

Galli, con la crítica implacable como arma, nos desafía a desatar, en nuestra vida cotidiana, grandes revueltas reivindicativas, políticas e ideológicas: defendiendo cotidianamente nuestros derechos vulnerados,

participando activamente en la vida política y democrática de los diversos espacios de poder y luchando en las universidades por contenidos científicos opuestos a los intereses de las clases dominantes.

A nosotros, los docentes y estudiantes de Comunicación Social, nos quedan por delante los desafíos planteados por una historia del pensamiento humano que nos precede, nos interpela y nos atraviesa: necesitamos formarnos e investigar para transformar la realidad en todos sus aspectos, transformando a su vez el campo de la Comunicación con profesionales al servicio del pueblo, cada vez más ligados a la comprensión y al compromiso con las necesidades populares de nuestra tierra.

Actividades sugeridas

1-¿Cuál es el objeto de estudio de la Psicología Social y el objeto de estudio de la Comunicación?

2-¿Qué relaciones de semejanzas y diferencias puedes establecer entre ambos objetos de estudio?

3- ¿Qué aportó el texto a la construcción de tu rol profesional?

Bibliografía

MARX, K. (1976) *Prólogo a la Contribución a la Crítica de la Economía Política*. Moscú: Ed. Progreso.

MARX, K. (2010) *El Capital. El proceso de producción del capital*, (Tomo I, Vol.1, libro primero). Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno.

QUIROGA, A. P. de (2008) *Crisis, Procesos Sociales, Sujeto y Grupo*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

QUIROGA, A. P. de (2009) *Enfoques y perspectivas en psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

SEGURA, Z. y otros (2008) *Identidad cultural, lenguaje y educación*. Revista digital del CERPACU, Año 6 – Nº 11, Octubre – Nov. – Dic. En: <http://www.filo.unt.edu.ar>

TORRICO VILLANUEVA, E. R. (2004) *Abordajes y períodos de la teoría de la comunicación*. Buenos Aires: Ed. Grupo Norma.

APORTES A LA COMUNICACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL

Patricia Mónica Mendoza

Lorena Vanesa Tejerina

Introducción

El descubrimiento de la eficacia de la interacción entre los sujetos puede generar patología o promover la salud, esto lo lleva a Pichon-Rivière a investigar y preguntarse por el lugar del otro, del vínculo, del grupo, de las instituciones y de las relaciones sociales. En este sentido, en este artículo se indagan los aportes que realizan Pichon-Rivière (1985) y Quiroga (2009) respecto a la comunicación en cuatro ámbitos propuestos por Bleger (1989): el Psicosocial, el Grupal, el Institucional y el Comunitario, se influyen mutuamente.

En el *ámbito Psicosocial* o individual se analiza el proceso comunicacional en relación a la interacción, el vínculo y el mundo interno en un contexto socio-histórico.

La comunicación en el *ámbito Socio-dinámico* o *Grupal* se explora desde la constitución de la mutua representación interna entre sus integrantes; el rol facilitador u obstaculizador del tercero en la comunicación; y los secretos en los grupos familiares.

En el *ámbito Institucional* se aborda al sujeto como miembro de una estructura sistemático-organizativa y de participación o no, a través de la compleja asunción y adjudicación de roles que facilitan u obstaculizan la constitución de la estructura vincular entre los diferentes grupos de la institución.

La comunicación en el *ámbito Comunitario* se investiga a través de artículos publicados por los autores acerca de la opinión pública, el anonimato, aislamiento, poder e información, el rumor, entre otros.

Se indaga la implicancia de la comunicación en los procesos de salud enfermedad, ya que cuando la estructura vincular se estanca por el monto

de los miedos básicos, se paralizan la comunicación y el aprendizaje, estamos en presencia de una estructura estática y no dinámica que impide una adaptación activa a la realidad.

El proceso comunicacional en el ámbito Psicosocial. La estructura vincular

La interacción puede caracterizarse como proceso *motivado* ya que la causalidad del proceso, su fundamento es la necesidad. La necesidad es la base, el motor de la relación con el otro. El interjuego necesidad-satisfacción y sus vicisitudes son la condición de posibilidad de la inscripción del objeto en el mundo interno del sujeto, y en consecuencia de la configuración de ese mundo interno.

La interacción se da cuando hay una determinación recíproca o un interjuego que se efectiviza cuando la presencia y respuesta del otro es incluida, anticipada en la actitud de cada sujeto. Inclusión y anticipación se configuran como expectativa hacia el otro, en un interjuego de orientación mutua.

En este interjuego de expectativas recíprocas en el que cada sujeto aparece como significativo para el otro, hay una acción direccional de un actor hacia el otro. La unidad interaccional se caracteriza por ser una integración de tiempo, espacio, sujetos que se perciben mutuamente y cuyas acciones están articuladas por leyes de causalidad recíproca (Quiroga, 2009: 85).

La interacción no siempre es comunicación y aprendizaje, si bien hay momentos en que sí. Hay comunicación y aprendizaje cuando algo de la interacción ha involucrado el esquema referencial, los modelos de pensar, sentir y hacer, de interpretación y de acción en relación al mundo. La comunicación se comprueba cuando este esquema referencial se ha enriquecido, complejizado, interrogado en la interacción con el otro.

Por este proceso comunicacional se hace manifiesto el sentido de la inclusión del objeto en el vínculo, el compromiso del objeto en una relación dialéctica con el sujeto.

En toda estructura vincular -y con el término estructura ya indicamos la interdependencia de los elementos- el sujeto y el objeto interactúan realimentándose mutuamente. En ese interactuar se da la internalización de esa estructura relacional, que adquiere una dimensión intrasubjetiva.

El pasaje o internalización tendrá características determinadas por el sentimiento de gratificación o frustración que acompaña a la configuración inicial del vínculo, el que será entonces un vínculo “bueno” o un vínculo “malo”. Las relaciones intrasubjetivas, o estructuras vinculares internalizadas, articuladas en un mundo interno, condicionarán las características del aprendizaje de la realidad (Pichon-Rivière, 1985: 11).

Ese mundo interno se configura como un escenario en el que es posible reconocer el hecho dinámico de la internalización de objetos y relaciones. En este escenario interior se intenta reconstruir la realidad exterior, pero los objetos y los vínculos aparecen con modalidades diferentes, por el fantaseado pasaje desde el “afuera” hacia el ámbito intrasubjetivo, el “adentro”. Pichon-Rivière plantea:

Definimos el vínculo como la estructura compleja que incluye al sujeto y al objeto, su interacción, momentos de comunicación y aprendizaje configurando un proceso en forma de espiral dialéctica, proceso en cuyo comienzo las imágenes internas y la realidad externa deberían ser coincidentes (1985: 67).

En el vínculo cada sujeto reconoce al otro como diferenciado de sí, a la vez que relacionado con él, en un interjuego progresivo de comunicación y aprendizaje, cumpliéndose una realimentación recíproca entre esos procesos ya que es la comunicación la que permite el reconocimiento del otro, su incorporación, pero el aprendizaje logrado a partir del intercambio entre emisor y receptor, permite un ajuste cada vez mayor del juego comunicacional. Esa realimentación recíproca que remite a una fluida dialéctica entre grupo interno y mundo externo, es el signo del crecimiento de los sujetos en el escenario vincular.

Esta modalidad de estructuración de los vínculos es la que incluye la *tolerancia a la contradicción*, en ella es posible albergar problemas y conflictos. Porque hay problemas y debates es que aparecen nuevas ideas y aportes. Al reconocer la existencia de un problema para afrontarlo se potencian los recursos y la creatividad. Así en los cambios, lo instituyente por ejemplo, en un grupo, solo aparece si se problematiza lo previo. En otras situaciones esto no sucede y se conforma otra modalidad en la configuración de la estructura vincular; el objeto actúa en dos direcciones:

Hacia la gratificación (constituyéndose así el vínculo bueno) y hacia la frustración (configurando el vínculo malo). Es así como surge la estructura divalente en el sistema vincular con objetos parciales. Uno de ellos vivido con una valencia totalmente positiva, por el cual el sujeto se siente totalmente amado y al cual ama; el otro objeto está signado por una valencia negativa; el sujeto se siente totalmente odiado, siendo recíproco este vínculo negativo del que necesita deshacerse o controlar (Pichon-Rivière, 1985: 67).

La transformación cualitativa del proceso interaccional está dada por la internalización del vínculo. El proceso ha seguido un itinerario que va de la necesidad a la acción y a la percepción recíproca, que permite hablar de un primer nivel de interacción. Al persistir el juego comunicacional, al interactuar se instituye el vínculo, al reconstruir cada sujeto, cada actor, en su mundo interno, la trama relacional de la que participa. Cada uno de los sujetos queda habitado por los personajes, por las figuras y las relaciones que estructuran esa trama.

La comunicación en el ámbito Grupal: La Mutua Representación Interna

El mundo interno se configura como reconstrucción fantaseada de la red vincular en la que cada sujeto emerge y en la que resuelve la contradicción interna entre la necesidad y la satisfacción. Esa internalización recíproca o inscripción intrasujeto de la trama interaccional se la denomina Mutua Representación Interna:

Es la incorporación por cada uno de los actores de la trama vincular de la estructura de relación que los articula, como instancia constitutiva del vínculo, está indicando a la vez que no necesariamente todo nexo o relación interpersonal significa vínculo. Parecería que intenta rescatar la especificidad de una relación a la que entiende como una estructura dialéctica en la que se da un reconocimiento de si y del otro, en un proceso en espiral (Pichon-Rivière, 1985: 95).

Por ejemplo, la Mutua Representación Interna emerge en un grupo de amigos ya que son un conjunto de personas que se perciben recíprocamente y sobre la base de esa percepción recíproca intercambian mensajes utilizando un lenguaje verbal y gestual. Se establece entre ellos un proceso comunicacional, en tanto intercambian signos de un código, por los que describen objetos y expresan emociones.

La Mutua Representación Interna remite al interjuego mundo interno y mundo externo y consiste en la inscripción y reconstrucción en el mundo interno de cada sujeto, de todos y cada uno de los otros y de las relaciones que los articulan. La red vincular que se da entre todos, se logra en grupos de intensa interacción.

A partir de la Mutua Representación Interna, se configura un lugar del grupo que no es solo su ámbito espacial, sino la estructura representacional que se apoyó en todos y cada uno de los miembros del mismo. En la interacción cara a cara, se da la posibilidad de la mirada, de la escucha, de la exposición. Los otros nos miran, somos mirados por los otros lo que es diferente al anonimato. Mirar y ser mirado. Visibilizar a los otros o invisibilizarlos.

La comunicación y el rol del Tercero

El esquema referencial es:

El conjunto de conocimientos, de actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo. Es decir que puede ser en cierta medida

nucleado y conocido. Lo fundamental entonces, es que aquel que se acerca a cualquier campo de conocimiento, conozca más o menos conscientemente, hasta donde le sea posible, los elementos con los cuales opera (Pichon-Rivière, 1985: 80).

Así el desarrollo de un esquema referencial común a los miembros de un grupo permite el incremento de la comunicación intragrupal ya que, lo que permite que el receptor comprenda el mensaje emitido por el transmisor a través de operaciones de codificación y decodificación, es una semejanza de esquemas referenciales. En este proceso de comunicación y aprendizaje el grupo sigue un itinerario que va del lenguaje común al lenguaje científico. Este paso es de vital importancia ya que es inútil elaborar un pensamiento científico si no se parte de la comprensión y análisis de las fuentes vulgares del esquema referencial.

La comunicación incluye un mundo de señales que los que se intercomunican saben codificar y decodificar. Sin embargo, estos procesos de codificación y decodificación de señales, al pertenecer a esquemas referenciales diferentes, pueden configurar situaciones de entendimiento y malentendimiento.

Si bien la comunicación “que se da entre los miembros de un grupo puede ser verbal o preverbal, a través de gestos. Se tiene en cuenta no solo el contenido del mensaje sino también el cómo y el quién de ese mensaje: a esto llamamos metacomunicación. Cuando ambos elementos entran en contradicción se configura un malentendido dentro del grupo” (Pichon-Rivière, 1985: 154).

El vínculo configura una estructura compleja, que incluye un sistema de transmisor-receptor, un mensaje, un canal, signos, símbolos y ruido. El vínculo es una estructura triangular, incluye un sujeto, otro sujeto y un objeto de intercambio que puede ser simbólico o material. Es una situación bicorporal y tripersonal. Es decir, siempre la estructura vincular posee un tercero estructurante que le da sentido y direccionalidad a esa relación. Este tercero puede ser favorecedor de la relación pero también operar como

ruido perturbando el vínculo. Este tercero en la teoría de la comunicación funciona como ruido y en el aprendizaje como obstáculo epistemológico.

El tercero en la teoría de la comunicación “está representado por el ruido, que interfiere en un mensaje entre emisor y receptor y que aplicado en cualquier situación de conflicto social volvemos a encontrarlo como estructura básica y universal” (Pichon-Rivière, 1985: 30).

Mas allá del tercero como estructurante, para Pichon-Rivière siempre hay un gran tercero, la cultura, que es el código común de los que interactúan. Plantea que la comunicación es posible si los sujetos comparten un código. De lo contrario emerge el obstáculo epistemológico en la comunicación:

Está representado por el ruido y en la situación triangular por el tercero, transforma la espiral dialéctica del aprendizaje de la realidad en un círculo cerrado (estereotipo), actuando éste como estructura patógena. El perturbador de todo el contexto de conocimiento es el tercero, cuya presencia a nivel del vínculo y del diálogo condiciona los más graves disturbios de la comunicación y del aprendizaje de la realidad. Todo vínculo, como mecanismo de interacción, debe ser definido como una Gestalt, que es al mismo tiempo bicorporal y tripersonal. Gestalt como *Gestaltung*, introduciendo en ella la dimensión temporal (Pichon-Rivière, 1985: 14-15).

Esto configura una pretarea, en la que se ubican las técnicas defensivas que estructuran lo que se denomina la resistencia al cambio, movilizadas por el incremento de las ansiedades de pérdida y ataque. Estas técnicas se emplean con la finalidad de postergar la elaboración de los miedos básicos que al intensificarse, operan como obstáculo epistemológico en la lectura de la realidad. Es decir, se establece una distancia entre lo real y lo fantaseado, que es sostenida por aquellos miedos básicos, que han funcionado como factor de estancamiento en el aprendizaje de la realidad, y de deterioro en la red de comunicación.

Ante esto, la tarea consiste en resolver estas situaciones de estancamiento, ya sean estancamiento en la enfermedad, en el aprendizaje,

en cualquier aspecto de la vida; y transformar esa situación dilemática en dialéctica.

La comunicación y los misterios familiares

Una familia es una Gestalt-Gestaltung, un estructurando que funciona como totalidad. Su equilibrio se logra cuando la comunicación es abierta y funciona en múltiples direcciones, configurando una espiral de realimentación.

Cuando un grupo familiar adquiere un determinado monto de salud mental, el sistema, la red de comunicaciones es multidireccional. Esta red representada gráficamente permitiría visualizar múltiples líneas de comunicación partiendo de cada miembro e incluyendo a cada uno de los integrantes:

Un grupo familiar que posee una buena red de comunicación que se desenvuelve eficazmente en su tarea, es un grupo operativo, en el que cada miembro tiene asignado un rol específico, pero con un grado de plasticidad tal, que le permite asumir otros roles funcionales (Pichon-Rivière, 1985: 71).

En un grupo, esta comunicación tiende naturalmente a tomar el curso de una espiral dialéctica, que coincide, o es en todo caso paralela, al curso que sigue el aprendizaje. Ambos son coexistentes y cooperantes, y la interrelación dinámica permanente se establece entre ellos desde el comienzo. El aprendizaje sigue el riel de la comunicación y viceversa.

Cuando emergen secretos grupales ligados al misterio familiar, se perturba la comunicación, pues este acontecimiento secreto, sea cual fuere su significado real, se carga con sentimientos y fantasías de culpabilidad “ya que, el carácter misterioso (peligroso) de esta situación se ve permanentemente realimentado por esa ‘conspiración del silencio’. La familia vive el enfrentamiento del conflicto, la desocultación como una catástrofe y se resiste al esclarecimiento” (Pichon-Rivière, 1985: 70).

Por su conducta, será convertido en el portavoz, el alcahuete del grupo. Hace eclosión un conflicto que conocido por todos era mantenido en silencio. Este conflicto silenciado, secreto, se había convertido, con la complicidad explícita o implícita de los integrantes, en un misterio familiar, generador de ansiedades, provocando así una ruptura de la comunicación entre sus integrantes.

Así, cuando alguien enferma en un grupo familiar se da una tendencia a la exclusión de ese miembro, surgiendo el mecanismo de la segregación de cuya intensidad dependerá su pronóstico. La marginación se produce porque es el depositario de las ansiedades del grupo, y se lo trata de alejar con la fantasía de que con él desaparecerá la ansiedad. Es el depositario de las tensiones y conflictos grupales. El estereotipo “se configura cuando la proyección de aspectos patológicos es masiva. El sujeto queda paralizado, fracasa en el intento de elaboración de una ansiedad tan intensa (salto de lo cuantitativo a lo cualitativo) y enferma” (Pichon-Rivière, 1985: 69).

La enfermedad de un miembro, opera como denunciante de la situación conflictiva y del caos subyacente que este dispositivo de seguridad intenta controlar. Todo eso desencadena y realimenta los sentimientos de inseguridad e incertidumbre que están en la base de todos los trastornos individuales y grupales. Los trastornos de la comunicación imposibilitan discriminar, saber realmente “quién es quién”.

En el ámbito institucional: La complejidad de la asunción y adjudicación de roles

Los sujetos en el espacio institucional realizan una función dentro de su vida, tareas que son las que los unen, estableciendo normas y nexos de todo tipo. Tiene objetivos definidos explícitos y hay una planificación (Bleger, 1986: 128)

Pero qué sucede cuando el sujeto en la institución está en situaciones de soledad y desamparo, cuando no es mirado por los otros. Al respecto Pichon-Rivière relata la siguiente experiencia en un hospital psiquiátrico de Stuart:

Estudiaron justamente el problema del aislamiento, de la ruptura de la comunicación dentro del hospital psiquiátrico y de qué manera un paciente psiquiátrico incluido dentro de ese contexto, poco a poco, por falta de contacto humano, rompe la posibilidad de comunicarse hacia afuera y permanece fijado, detenido definitivamente en una comunicación interna con un vínculo interno. Cuando los problemas de aislamiento eran muy agudos, se descubrió siempre que ese problema no solamente existía en el paciente, sino en el personal encargado de tratarlo. Y así entonces, haciendo grupos con enfermeros y también con médicos, se pudo reducir ese problema tan serio que afecta al hospital psiquiátrico: el aislamiento. Otros problemas fueron considerados así, como el de la excitación, la falta de control esfinteriano, problemas de sueño, de fuga, de suicidio y se pudieron reducir muchos de ellos (Pichon-Rivière, 1985: 80-81).

Es así que modificando ciertos aspectos de la estructura del hospital y las relaciones vinculares entre el personal y los pacientes, mejorando la calidad de la comunicación y por ende las interacciones entre los diferentes grupos se resolvió en parte el aislamiento de los pacientes.

Es muy importante destacar que el concepto de vínculo está muy relacionado al concepto de rol. Estos surgen en una situación determinada y con una función específica. Esta adjudicación y asunción de roles puede darse de manera consciente o inconsciente. La articulación entre vínculo y rol, ubica a toda relación interpersonal inserta en una trama vincular mayor superando la mera relación de a dos, que estaría determinada por una organización social en la que ambos -vínculo y rol- tienen posicionamientos predeterminados que signan la comunicación entre ellos.

En esta experiencia del hospital, los roles implican considerar la presencia de lo ya instituido socialmente en toda relación y comunicación humana. En su vida de relaciones, de manera cotidiana, el ser humano está en un permanente proceso de asunción y adjudicación de numerosos roles en simultáneo. Por ejemplo, en el hospital, el sujeto tiene un rol adjudicado de paciente, pero ¿qué pasó con sus otros roles de compañero,

padre, hermano, hijo, tío, amigo? Al mismo tiempo estos roles son muy diferentes a los otros roles jerárquicos adjudicados institucionalmente a los que trabajan en el hospital como psiquiatra, médico, enfermero, director.

Es precisamente en el proceso de adjudicación y asunción de roles donde surgen la confusión y las perturbaciones de la comunicación, viciándose la lectura de la realidad. La tarea consistirá en la reconstrucción de las redes de comunicación, tan profundamente perturbadas, replanteando los vínculos en base a una reestructuración del interjuego de roles.

Así al transformar y dialectizar las estructuras que trascienden al sujeto, tales como los grupos y las instituciones, es posible producir efectos en los sujetos, al mejorar su comunicación con el mundo externo.

La comunicación en el ámbito comunitario

Pichon-Rivière y Quiroga indagan⁵¹ las diversas circunstancias por las que atraviesa el individuo en relación a su anhelo de formar parte del tejido social, de estar inmerso en la trama vincular en los diferentes ámbitos de la sociedad. Analizan la incertidumbre y las ansiedades que sufre el sujeto cuando percibe que no posee un lugar en la trama social, cuando se esfuerza por ser reconocido, sentirse parte, poseer un lugar, un rol.

Entre la Opinión Pública y el Poder

El sujeto no puede vivir en la incertidumbre y construye una visión sobre la realidad en que vive. Por ello tiende a formar parte de una opinión pública. Una opinión nunca es una idea sola, es una argumentación que condensa múltiples motivaciones. La opinión pública requiere de un hecho opinable que despierte debate. “La opinión implica una toma de posición frente a otras posiciones. En su esencia misma está la discusión” (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 59).

Señalan los autores que los requerimientos sociales que exige la aparición de este fenómeno de comunicación son el surgimiento de un

51 Los temas que se abordan se publicaron en la revista *Primera Plana* durante el período abril de 1966 a mayo de 1967.

hecho opinable, lo que está en debate y convoca el interés en parte de la población y la existencia de un conjunto de personas que tengan la misma opinión o similar, esto es lo que produce un sentimiento de afiliación a un determinado grupo; al ser grupos de opiniones diversas, tiene que dar su parecer y participar.

La opinión pública es un fenómeno típico de la sociedad en que vivimos y nace del enfrentamiento de posiciones, ya que la unanimidad de juicios acerca de un hecho social deja de ser opinión para convertirse en una creencia de valor axiomático.

Según los autores:

Las condiciones para la existencia de la opinión pública son a) objeto sobre el que se pueda opinar, en controversia, conocido y que despierte el interés de muchos; b) conjunto de personas que opine lo mismo y tenga conciencia de esta situación de coincidencia; c) esto da como resultado que cada sujeto, al conocer la opinión de los demás, se exige su propia opinión de alguna manera, directa o indirecta; d) la opinión implica una toma de posición frente a otras posiciones. En su esencia misma está la discusión (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 59).

El *objeto* al que se dirige la opinión aparece como oscuro, y la inteligencia no se aferra a él como la certeza. Por eso, la adhesión a la opinión no será total, ya que el miedo a errar por una mala elección está en el centro mismo de la cuestión. Y aunque ese temor permanezca implícito, la opinión está siempre rodeada de miedo, lo que no sucede en la certeza. La función operativa de la opinión es arrancar al sujeto de la inquietud, de la duda y darle reposo con la creencia de que está en lo cierto.

Cuando la opinión se convierte en adhesión total, en virtud de una necesidad de superar la incertidumbre, se llama convicción. Teniendo definido objeto y función de una opinión podemos detectar la forma en que esta se hace pública.

El *sujeto de la opinión* está constituido por el conjunto de personas que mantienen su opinión y que creen que otros piensan como ellas. El que opina públicamente y forma opinión pública “sustituye el yo por el nosotros con la conciencia de su pertenencia a un grupo, de un estar incluido en un mismo contexto con los que tienen idéntica opinión aunque no los conozca” (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 58).

El sujeto de la opinión pública coincide con lo que en sociología se conoce como público y que designa a un grupo de características especiales carentes de organización. Así la masa al abrigo de las características de irresponsabilidad de juicio, distancia, despersonalización, que llegan hasta el anonimato, configura una de las situaciones más características de la opinión pública. Justamente en este anonimato radica la mayor fuerza de la opinión. Es este juicio sin identidad particular el que se convierte en el portavoz y árbitro supremo de las decisiones sociales. Frente a esto, el individuo al que se describe como solitario y anónimo encuentra, por fin, su fuerza e identidad en la intensidad de la cohesión y solidaridad del grupo.

Para que se dé la opinión pública es necesario que se una a un conjunto de individuos que opinan con y como él, unidos por idénticos intereses, y que en caso de que fueran afectados, la tendencia de cada uno de ellos será unirse en un conjunto sólido de opiniones semejantes. Lo que se estructura así es una actitud de defensa solidaria frente a quienes atenten contra el vínculo que los ligaba a sus intereses, que forman un patrimonio común al grupo. La conciencia de ese patrimonio es el origen de la conciencia de clase (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 62).

El sentimiento de soledad lo lleva a pertenecer a un grupo ya sea club, sindicato, partido político. Allí adhiere a lo que se piensa, a lo que se dice y contribuye, así, a configurar una opinión pública acerca de la sociedad en que vive. Logra un lugar de afiliación, pertenencia a nivel grupal, institucional, comunitario. De esta manera, “el sentimiento de pertenecer a un grupo le permite lograr identidad y superar la soledad y el desamparo” (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 61).

Así ante las crisis sociales que afectan estructuralmente a la sociedad, se genera un fenómeno de dispersión de roles sociales y un fuerte incremento de incertidumbre en los sujetos. Al perder el marco de referencia que las instituciones sociales le brindaban el sujeto se desconcierta.

Frente al caos es víctima además de rumores contradictorios ya que percibe que la información real de lo que está pasando en las esferas de poder ha quedado fuera de su alcance y que los medios de comunicación masiva lo han aislado de la verdadera fuente de información; esto aumenta su desconfianza. El hombre de la calle “establece entonces con ellos, un diálogo de tipo polémico, animado por la desconfianza y condicionado por el resentimiento de haber sido excluido del proceso” (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 60).

Puede refugiarse en un negativismo sistemático o bien incluirse en grupos de opinión. Para el individuo anónimo, su pertenencia a una porción de tejido social le es indispensable para reconocerse en una identidad.

La condición para que se desencadene una corriente de opinión pública es la existencia de un conjunto de individuos que se han reunido por idénticos intereses, ya que han sido afectados por las decisiones de los organismos de poder. Los intereses comunes que han sido afectados constituyen el patrimonio común del grupo. A través de la opinión pública y del hecho de participar de ella, estructura una actitud de defensa solidaria frente a quienes atentan contra el vínculo que los ligaba a sus intereses.

Así, el vínculo entre opinión pública y poder es dinámico. Cuando se produce un desajuste en la comunicación entre poder y opinión, cuando la necesidad de una respuesta informativa o de una decisión eficaz se ve frustrada por el silencio, la distorsión o la inoperancia de los organismos que tienen el poder, el hombre medio y los grupos en que se incluye experimentan una ansiedad que se traduce en el incremento de conflictos laborales, disminución de la productividad, al tiempo que cualquier hecho puede desencadenar una desproporcionada violencia colectiva. En una palabra, aumenta el índice de tensión social (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 64).

La buena utilización de un monto de información proveniente del ámbito de la opinión pública que llega a las fuentes del poder -este es siempre poseído por grupos y no por personas- hace imposible el diálogo y la participación más o menos activa en la decisión de los distintos sectores del país.

El individuo incluido en un grupo se convierte en el sujeto de la opinión pública. Aunque el hombre es el único capaz de juzgar, ese juicio, transmitido masivamente, llega a independizarse de quienes lo sustentan, a subsistir por sí mismos obedeciendo a sus propias leyes. Se convierte en una cosa regulada por mecanismos propios (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 59).

El hombre de la calle, el individuo anónimo, ha encontrado por fin su fuerza y su identidad en la afiliación a un grupo, en la adhesión a una ideología. Es entonces cuando, como elemento clave de la opinión pública, reabre un diálogo con el Poder.

El rumor

La transmisión en cadena que lo caracteriza tiene como punto de partida un hecho real pero distorsionado. La noticia conmueve al receptor y se difunde a una velocidad proporcional a la universalidad de los intereses que el rumor afecta. La desconfianza básica se instala, y, en consecuencia, disminuye la capacidad de discriminación.

El rumor es la comunicación masiva y difusa, centrada en la información de que un hecho -de características no explicitadas- va a suceder. “Es un mensaje subliminal susceptible de ser realimentado e intercambiado. El rumor tiene un contenido manifiesto y otro latente que puede ser interpretado operativamente como un sueño” (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 47).

La operación rumor va acompañada, por lo general de una acción panfletaria o publicitaria, que puede ser, a su vez, interpretada en una clínica de rumores. En la explicación del rumor se pone al desnudo un lenguaje simbólico que orienta la investigación, ya que los símbolos

motivan la conducta e indican las expectativas de los otros. Se apunta al “esclarecimiento del contenido latente del rumor, localizando su fuente y desintegrando su contenido ideológico por medio de una indagación clarificadora, usando las vías de comunicación” (Pichon-Rivière y Quiroga, 1985: 52).

El rumor, en la medida en que es interpretado como un emergente significativo, pierde su condición de irrealidad. Es una definición falsa de una situación, que suscita una conducta nueva, que se orienta a convertir en verdadero un concepto originariamente falso. Se lo podría caracterizar como una profecía equivocada, que sin embargo, logra cumplirse a sí misma a través de este mecanismo.

Falsamente se ha denominado ocioso a este tipo de rumor, pues de acuerdo a las apariencias se recurre a él para llenar un espacio vacío y acallar un silencio que puede ser inquietante. Sin embargo, por su condición de emergente situacional y operacional, ningún rumor es inocente, lleva siempre su carga de intención y de sentido.

El *receptor* del rumor tiene una actitud particular frente a la información que definiremos como una disposición para creer. El rumor es una proposición específica para creer, pasa de persona a persona en forma oral, sin medios probatorios que muestren su veracidad.

La comunicación y los procesos de salud-enfermedad.

Para la Psicología Social, el sujeto emerge bajo un doble carácter como agente, actor del proceso interaccional, a la vez que configurándose en ese proceso, es decir emergiendo y siendo determinado por las relaciones que constituyen sus condiciones concretas de existencia.

La salud mental es un proceso, en el que se realiza un aprendizaje de la realidad a través del enfrentamiento, manejo y solución integradora de los conflictos. En tanto se cumple este itinerario, “la red de comunicaciones es constantemente reajustada, y solo así es posible elaborar un pensamiento capaz de un diálogo con el otro y de enfrentar el cambio” (Pichon-Rivière, 1985: 15).

En este interjuego entre el hombre y el mundo, cuando empiezan a perturbarse los sistemas de comunicación, el sujeto llega a situaciones de aislamiento progresivo y de desintegración, donde es posible observar un fenómeno patológico colectivo descrito por Durkheim, que es la anomia y que tiene las características, tanto en el plano individual como en el social de una desintegración, fragmentación y división. Enfrentamos así una sociedad escindida constituida por individuos escindidos.

Así la alienación implica rasgos de vaciamiento, fragmentación y cosificación. Estos rasgos se instalan como modelos, impregnando insidiosamente las relaciones y las formas de la subjetividad en la sociedad. Este orden alienante se naturaliza y tiene anclaje en el psiquismo. Actúa desde la interioridad del sujeto como su necesidad, como una forma de registro, de organización e interpretación de la experiencia.

La enfermedad, tal como se manifiesta, es un intento de elaboración del sufrimiento provocado por la intensidad de los miedos básicos. Como intento resulta fallido, por la utilización de mecanismos defensivos estereotipados, rígidos, que se muestran ineficaces para mantener al sujeto en un estado de adaptación activa al medio. El enfermo mental es el símbolo y depositario del aquí y ahora de su estructura social. Curarlo es transformarlo o adjudicarle un nuevo rol, el de agente de cambio social.

Contradictoriamente, en el seno de las relaciones sociales que generan alienación, los hombres luchan desarrollando formas de conciencia que conducen a reintegrar lo fragmentado. En esa búsqueda se apropian de aspectos de sí mismos, conscientes e inconscientes. A través de una praxis totalizante, develadora, liberadora, se encuentran con la complejidad de su ser.

Actividades sugeridas

A partir de estos cuatro ámbitos: psicosocial, grupal, institucional y comunitario, elige uno y responde:

¿Cuál sería la construcción de tu rol profesional en este ámbito?

Bibliografía

- BLEGER, J. (1986) *Psicohigiene y Psicología institucional*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985) *El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- PICHON-RIVIÈRE, E. y QUIROGA, A. (2012) *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- QUIROGA, A. (2009) *Enfoques y Perspectivas en Psicología Social*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

NUEVAS FORMAS DE LA VIOLENCIA, NUEVOS MODELOS DE IDENTIDAD

María Fernanda Cieza

Introducción

En el año 2007 realicé un trabajo en el cual abordaba el tema de la violencia. En este, afirmé que la violencia aparecía como un emergente social. Un emergente social es un proceso subyacente, que se manifiesta a través de hechos. Ciertos procesos que se encuentran modificando lo profundo del orden social, tienen su expresión en determinados fenómenos.

La violencia como modo de interacción es un fenómeno que se puede rastrear en la historia desde hace mucho tiempo. Sin embargo la extensión (familia, escuela, tiempo libre, trabajo, medios de comunicación, etc.), la frecuencia y la intensidad de dicha acción, son con-mocionantes (producen una emoción que se puede compartir con otras personas).

En aquel entonces y ahora, me pregunto ¿por qué si hay un discurso contra la violencia, en forma simultánea, hay programas de televisión que, a través de imágenes, frases, modalidades vinculares, promocionan los diferentes tipos de violencia?

Se me ocurrieron dos respuestas vinculadas entre sí:

1. Un sector social dominante de la Argentina necesita condenar la violencia porque pone en riesgo sus intereses económicos (empresas, sectores financieros) y políticos. Si el pueblo se cansa de sostener todos los días una vida de esfuerzo y miseria y se enoja, puede pasar lo que pasó en el 2001.

2. Otro sector social dominante -que vive de la violencia a través de declarar guerras y vender armas, drogas- necesita garantizar su mercado, y para ello, necesita insensibilizar, naturalizar y en consecuencia, profundizar, modelos violentos.

Ser violento como modelo de identificación

Niños y adolescentes de sectores urbanos tienen acceso a recursos de información o “diversión” inventados por las clases dominantes. La mayoría tiene acceso a diferentes canales de televisión, *video games*, y si no lo tienen en forma directa, existen pares que, en su barrio o en su escuela, los adoptan como “patrones de identificación” (Colombes, 1986).

Los patrones de identificación son modelos que se toman de las diferentes opciones de identificación que se ofrecen en cada organización social concreta.

Lo que llamamos identidad aparece así como el resultado de procesos de interiorización de patrones que al inducir “qué 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 (Galli, 1998: 65).

Cuando alguien “selecciona” entre varias opciones de *video games*, está “eligiendo” porque se identifica con aspectos que le ofrece el juego. En este sentido, las comillas de “selecciona” y “elige” apuntan a relativizar dichos términos, ya que hay una gama de opciones disponibles. Sin embargo hay algunas que son más elegidas que otras, y justamente las más “elegidas” tienden a producir sentimientos y formas de vinculación violentos, naturalizan la acción, los vínculos y los sentimientos que significan al otro como adversario, y al que hay que destruir.

Hay cantidades de estos juegos, que tienen como objetivo y como camino el asesinato, aniquilamiento de otras personas. En algunos hay personas que van por la calle y en otros, personas que están en una guerra. Cuando alguien elige este juego está siendo partícipe de la acción en forma imaginaria, no mata pero elige la acción de matar, y allí se define como alguien que aniquila a otro, los otros (mujeres, niños, soldados) son virtualmente destruidos.

¿Qué es lo que hace que sean atractivos para ellos? ¿Quién los inventó? ¿Con qué sentido? ¿Un Estado no debería preservar a los jóvenes de una formación tan violenta?

Volviendo a la TV. Un modelo sustentado en la violencia ciega

Hablar de violencia implica hablar de fuerza; una fuerza ejercida para someter la voluntad de otro. Ahora, ese otro que se encuentra en una posición más débil (física, psíquica y/o económica) y por ende en una posición jerárquica menor, se somete por diferentes mecanismos psicológicos a la situación de dominación. O sea, que en esta forma de vínculo, uno tiene condiciones para dominar a otro (padres a hijos, docentes a estudiantes, jefes a trabajadores, hombres a mujeres, etc.).

Estas relaciones pueden ser cuestionadas, y por tanto mujeres, trabajadores, estudiantes e hijos, solo por retomar los ejemplos citados anteriormente, pueden actuar o expresar con ideas contrarias, dicha dominación.

En estos casos, podemos decir que esta persona, grupo o clase social se revela y acciona contra lo instituido. Y muchas veces, esta resistencia a la opresión naturalizada, produce una nueva forma de violencia: psicológica o física para intentar someter nuevamente a los individuos, grupos o clases que logran visibilizar la opresión.

La violencia ejercida como reproducción de modelos dominantes, pero por parte de los propios dominados y hacia sus pares dominados, es una violencia que es ciega porque el fin principal será ubicarse en un lugar de seguridad al identificarse con los agresores y reproducir ese modelo de dominación con sus iguales. Un ejemplo de ello sería el *bullying*.

La hipótesis principal de este trabajo es que, desde culturas dominantes, se impuso un modelo propio de los negros de Estados Unidos. Este modelo, propio de los barrios denominados marginales, tiene ciertas características. Y estas características se proponen como modelos de ser-en-el-mundo a través de programas muy consumidos en Argentina.

La razón de dicha imposición es que las clases dominantes necesitan que se incorpore como “natural” a la desocupación y al escaso acceso a la educación de nuestros jóvenes latino-americanos.

La llamada “globalización” y el modelo neoliberal fueron impuestos en nuestros países desde la década de los ’80 -’90, paralelamente produjo y exportó modelos a través de una estética casual, informal, propia de sectores marginales de USA y transmitida particularmente a través de los videoclip.

Para realizar este trabajo tomé principalmente un canal que entiendo fue pionero en la transmisión de estos modelos: MTV Latino América, presentado por una joven que dice “yo no soy el reflejo de MTV, MTV es mi reflejo”. ¿Qué está diciendo? Que el modelo de ser joven es MTV.

Cuando prendemos el televisor, y nos encontramos con este canal, vemos que la pantalla abunda en imágenes que transcurren una tras otra. A modo del proceso primario del suceder psíquico. Este proceso expresa lo que Freud pudo descubrir como características de lo inconsciente a través del análisis de los sueños. La imagen se relaciona una con otra sin un sentido coherente, ni espacial, ni temporal. En este lenguaje onírico aparece la misma persona con diferentes ropajes, en diferentes lugares y con diferentes peinados o colores de pelo.

La característica principal es la vertiginosidad de los mensajes y la desarticulación entre ellos; la instantaneidad de las imágenes dificulta su comprensión o análisis. Parece que solo hay que dejarse penetrar.

Sin embargo, en esta nueva forma de no decir, diciendo, hay algunas regularidades que podemos ir analizando⁵²:

Primer video clip: La fragmentación como modelo

En este primer video aparecen jóvenes con el pelo desordenado o con rastas, bebiendo alcohol, bailando con ritmos apresurados, movimientos fragmentados, disociados, entrecortados; luego, partes de cuerpos,

52 Aclaración: A estos videos los vi hace mucho tiempo y no tuve el cuidado de anotar los datos (nombre del video, canción o nombre del programa). Creo que para un Comunicador/a Social sería una buena experiencia buscar en los videos musicales de la actualidad para contrastar con las características aquellas.

sensaciones. Yo me pregunto si estas escenas no promueven modelos que responden al exhibicionismo ostentando poder: hombres tatuados, musculosos, cadenas de oro, gorros; la cosificación, ya que los cuerpos son convertidos en objetos: un/a protagonista con un conjunto de cuerpos (no personas) conforman parte del telón de fondo; el autoerotismo, ya que se tocan partes del cuerpo y expresan con gestos que esto les da placer.

La exaltación del estereotipo, con movimientos mecánicos como las máquinas, se manifiesta a través de mujeres repitiendo ropas, movimientos. Hay una ruptura de límites entre lo externo e interno, a través de la estética, la ropa de mujeres mostrando parte de la ropa interior (ahora parte de lo exterior). Es una estética creada como modelo de conducta, de pensamiento y acción y fundamentalmente de percepción de imágenes.

Segundo video clip: El Lumpen como modelo

En la calle, en un barrio pobre, una mujer hermosa tomando sol con sus amigas. En otra escena una mujer tirando sus pieles, joyas, dejando su lujoso auto y finalmente dejando sus ropas hasta llegar a la playa y en el cierre del videoclip, dándose vuelta sin mostrar sus pechos (otro símbolo de poder, trofeo apetecible por los potenciales video-espectadores).

Hombres en barrios pobres en autos lujosos, se bajan y comienzan peleas que luego se transforman en competencias de danzas como el *break dance*.

¿Qué modelo de ser en el mundo está proponiendo este video a quienes consumen este producto cultural? ¿Cuál es el mensaje? Podés ser de un barrio pobre pero rico. ¿Y esto cómo se hace? Traficando drogas. ¿Qué vas a tener? Mujeres hermosas, objeto de deseo de esos espectadores, un auto lujoso, otra de las expresiones más claras del desarrollo industrial y del ascenso económico, y joyas.

Aparentemente aquí solo se estaría induciendo a la identificación con el *Dealer* o narcotraficante, pero finalmente ¿cómo termina? Compitiendo

a través de la pelea. Otra interpretación: tener todo esto es “fácil” pero vas a tener que pelear por el territorio⁵³.

El término Lumpen viene del marxismo. Marx y Engels definen un tipo de sujeto, que se encuentra fuera del circuito de producción. Es parte de la clase obrera pero desclasado y con rasgos identitarios de la clase dominante. Sujetos individualistas, egoístas, que privilegian sus necesidades y reproducen con ello las ideas de la clase dominante. En esta calificación, estos autores incluyen a los delincuentes, a las prostitutas y vagabundos.

Programa de MTV: La violencia desafectada como modelo

Cientos de imágenes de aplastamientos de cabezas, un trasero con granos explotando, un descuartizamiento en dibujitos. Aparecen dos personajes hablando, eructando, emitiendo gases y conversando groseramente. Claramente hay desprecio por el otro, pero no hay respuesta. Hay destrucción pero no hay ninguna expresión del dolor que pueda producir.

Estas imágenes violentas se encuentran muy lejanas a aquella riña de gallos tomada como expresión de las emociones en juego en la conducta de los protagonistas:

Se estremeció la multitud. El gallo cenizo tambaleó pesadamente y pareció caer sin vida. Su cabeza vagó en el aire, desconcertada por el efecto de un golpe certero. Le habían reventado el único ojo de su rostro picudo.

El dolor era horrible en ese momento; pero había que seguir luchando, quizá no ya por la victoria, sino por una derrota decorosa, por resistir, por no perder ostensiblemente, por no consentir que uno es menos.

La fuerza de una voluntad imperiosa, dominante, más que el dolor, obligaba a no ceder, a luchar hasta el último instante de vida, aunque así quede mal parado; pero...parado (Verdúñez Gómez, 1972: 107).

⁵³Para poder profundizar sobre este tema pueden leer “¿Cómo leer al Pato Donald?” de Mattelard (1972).

Aquella (la de los video clip) es una violencia desafectizada (sin afecto), sin emoción, perversa (es una conducta que no tiene en cuenta los resultados de lo realizado) que ubica al otro ser como un objeto, lo cosifica; es decir lo pone en el lugar de “cosa”.

El análisis del conjunto de mensajes que he podido rescatar en este trabajo, muestra que dicho espacio, el de MTV, tiene el objetivo de reproducir ideas que son funcionales, que les sirven, a este momento del sistema capitalista. Un sistema que está en crisis, y provoca:

1. Un alto nivel de desocupación y de ocupación precarizada, inestable.

2. Un alto porcentaje de personas que no acceden a la multitudinaria producción de objetos que se crean a través del desarrollo productivo y quedan mirando la vidriera de objetos que no pueden tener.

Este modelo reafirma, como un valor social, el control y el poder de adquirir ciertos objetos y exhibirlos. Pero la falta de recursos económicos para acceder a ellos y la ineficacia en la satisfacción de las necesidades a través del consumo, produce frustración y con ella acciones que se van naturalizando, y muchas de las imágenes vistas en MTV y en los Videojuegos facilitan esta naturalización.

En los programas vistos no se hace referencia al uso del tiempo libre en forma cooperativa y creativa; el tiempo libre se articula con publicidades. Como ejemplos podemos observar una propaganda de unas zapatillas muy caras que se llaman John Foos. Se trata de dos jóvenes sentados en un sillón frente a una tele en donde aparecen diciendo: “Hacer nada no es nada fácil, bueno, nada... John Foos”. Otro ejemplo alude a una empresa de celulares: “Nos une la diversión, nos une CTI”. Estas publicidades instalan una idea de joven como un sujeto pasivo, consumidor, contemplativo, y a sus vínculos mediados por el consumo.

MTV (canal que en ese entonces estaba dirigido a niños y jóvenes) es un gran mercado que nos vende productos, formas de vincularnos, nos muestra el lugar del ser humano hoy como una mercancía más; es una gran vidriera para comprar modelos.

Analizando mitos sobre lo cultural

Comparto la definición de cultura como “Complejo conjunto que incluye el conocimiento, las creencias, las artes, la moral, las leyes, las costumbres y cualesquiera otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad” (Taylor, 1977).

Un mito sobre lo cultural consiste en sostener que los países más pobres, los seres humanos más pobres, los niños, los originarios de un país que tienen modelos de identificación diferentes a las llamadas “sociedades civilizadas” y por ende menos desarrollados, son más violentos. Sin embargo, justamente es en los países denominados del “primer mundo” en donde se expresan con más crudeza las contradicciones del sistema capitalista, y es desde allí desde donde exportan estos modelos.

Comparto lo expresado por el grupo musical Resistencia Suburbana en esta idea de que “vamos avanzando pero para atrás”. Los avances y retrocesos de una cultura pueden evaluarse de acuerdo a quién se beneficia con los supuestos avances. Este escenario es conceptualizado por científicos sociales o filósofos pero también en el lenguaje popular:

Sería bueno saber: ¿por qué nos matan de hambre?/¿Por qué la policía te asesina en vez de cuidarte?./¿Por qué el pobre mata al pobre en lugar de unificarse?./¿Por qué todos somos enemigos?/Y así todos somos enemigos, /Y así vamos avanzando pero para atrás./.....vivir o morir es una cuestión de suerte/ Un chiquito muere desnutrido en un hospital/Un chiquito te afana y te vuela lo sesos.../Arde la provincia, y el fuego llegó a la capital./ La muerte espera en cada esquina. Che Guevara mandanos del cielo una unión verdadera/No dejes que nos sigamos matando de esta manera... (Resistencia Suburbana, 2005)

Este grupo realiza una crítica de la vida cotidiana en donde podemos bucear sobre lo profundo de las formas de organización social que nos determinan. Des-cubre, corre la tela que oculta lo profundo de hechos naturalizados. Hechos que vemos todos los días por la televisión: un niño

que muere por una causa que lejos de ser un problema biológico, tiene profundas causas sociales, ya que no hay ausencia de alimentos en la sociedad actual, sino distribución desigual de estos: para unos demasiado y para otros nada.

¿Por qué el pobre mata al pobre? Lejos estamos, muy lejos de ser como los animales. Los llamados “civilizados” les ofrecen este destino a los niños y jóvenes de clases desvinculadas de la producción, del trabajo. Junto con ello, tenemos las dificultades de acceso a lo máspreciado, el producto (objeto) que otro sí tiene. Son características principales de la organización del sistema capitalista: la competencia y el individualismo.

¿Qué pasó en las últimas décadas?

Estos modelos no se hubieran impuesto, sin un proceso de destrucción que implicó:

El inicio del desmantelamiento de las dictaduras militares se vio precedida -en la década de los setentas- por la caída de las exportaciones latinoamericanas como consecuencia de la crisis internacional, lo cual evidenció el fin del modelo de sustitución de importaciones y desarrollo capitalista asentado en el mercado interno. Otros rubros -turismo, remesas familiares de inmigrantes, maquila, acaso el narcotráfico- son hoy el soporte de buena parte de las economías latinoamericanas y síntomas de la profundización de su dependencia. La crisis de la deuda externa en los ochenta (“la década perdida”) se originó con la aparición de créditos vencidos en el contexto de una disminución de la capacidad exportadora (Figueroa Ibarra, 2007).

Esta crisis profunda se combinó con el auge mundial de las recetas neoliberales contextualizadas por la globalización, que supuestamente resolverían dicha crisis y que tuvieron como resultado:

- El desmantelamiento del Estado denominado “Estado Benefactor”.
- La disminución del proteccionismo y apertura de los mercados nacionales.

- La reorganización espacial de la producción (haciendo partes de un objeto en diferentes lugares del mundo).
- Innovación tecnológica (que permite un desarrollo de la tecnología en forma vertiginosa).
- Flexibilización laboral (modifica la estructura laboral de tal manera que los trabajadores son precarizados y su inserción es inestable).
- Represión al descontento social y laboral.
- Flujos migratorios extraordinarios.
- Apertura y explotación de los recursos naturales, lucha feroz por recursos naturales estratégicos y necesidad de presencia imperial en territorios también considerados estratégicos.

La denominada *globalización* no es más que el sometimiento de unos países ricos sobre otros países. El imperialismo, como fase superior del capitalismo, implica la expansión económica, política, militar, ideológica y cultural de un Estado o de un grupo de Estados con el propósito de hegemonizar territorios, controlar recursos naturales, expoliar a enormes masas humanas, y con todo ello reproducirse.

Luego de las dictaduras que caracterizaron la vida latinoamericana de la década del '70, y de destruir cualquier forma de organización para la resistencia, la marca estructural del modo de organización social implantado en los países de Latinoamérica fue la del estado de violencia permanente, marca cotidiana y naturalizada de la violencia vincular, institucional, barrial y social que nos condenó a la lucha entre los pares.

Ya lo caracterizaba, hace tiempo, en la famosa obra *Los condenados de la tierra* (1961) un psicólogo que analizó la subjetividad de los colonizados de Argelia, por parte de los franceses:

Hemos visto que durante todo el período colonial esta violencia, aunque a flor de piel, gira en vacío. La hemos visto canalizada por las descargas emocionales de la danza o el trance. La hemos visto agotarse en luchas fratricidas. Ahora se plantea el problema de captar esa violencia para reorientarse... (Fannon, 1961: 51).

En el mismo sentido, el sociólogo Muniz Sodré define la violencia visible o anómica:

entendida como ruptura, por la fuerza desordenada y explosiva, del orden jurídico-social y que puede eventualmente dar lugar a la delincuencia, a la marginalidad, o a otras muchas ilegalidades cohibibles con el poder del Estado. Se inscribe en este campo el acto de violencia en el que se incluyen los crímenes de muerte, los asaltos, las masacres y otras variantes (Muniz Sodré, 2001).

Pero, ¿qué pasa si a este supuesto acto, ligado a una situación no deseada y condenada socialmente, se lo promueve desde los medios masivos de comunicación? Las modas dirigidas a niños y jóvenes están vinculadas a personajes que permanentemente muestran a la violencia como actos divertidos, agradables, asociados a situaciones de poder; planteando una identificación con el agresor como forma de preservación de la propia identidad. Estos hechos convergen en generar nuevas formas de cotidianidad y organización de la experiencia, con un profundo impacto en la subjetividad.

La existencia del ciberespacio es un hecho de naturaleza esencialmente tecnológica, que se da -como todo proceso tecnológico- en relaciones sociales concretas. Por ello no es aceptable la idea de que los medios de comunicación ni los “jueguitos” en sí mismos sean los productores de la violencia, sino el resultado de la necesidad del sistema social dominante de preservarse y configurar sujetos aptos para su reproducción.

Freud ofrece dos versiones de definición de la agresión. En la primera la considera como la reacción del hombre a las frustraciones de la satisfacción de sus deseos libidinales. En la segunda retoma la idea de Hobbes del miedo a ser asesinado. “Agredir a alguien sería, así, garantizar imaginariamente la propia supervivencia, transfiriendo la muerte al otro. Agredirse a sí mismo implicaría dirigir hacia dentro la pulsación destructiva” (Freud, 1915).

En este sentido, la violencia naturalizada sería funcional al sistema porque reproduce lo que el capitalismo necesita para sostenerse en pie:

sujetos desconfiados, agresivos, sostenidos en su capacidad de buscar su propia oportunidad laboral, competitivos, individualistas.

MTV y los millones de juegos que asesinan personas como un acto natural están no solo adormeciendo los sentidos para que no nos indignemos por las masacres que generan en diferentes países de Medio Oriente, sino también para que la muerte, la exclusión, la rivalidad con el otro se signifique como un proceso natural en todos los ámbitos de nuestra experiencia: educativa, laboral, deportiva y, fundamentalmente, para poder perpetuar este sistema perverso que destruye al hombre a través de la acción de otro hombre.

Son ideologías dominantes que logran incorporarse como ideas tan cotidianas, que se hacen imperceptibles en su rasgo de imposición y se viven como propias. Lo describió Pierre Bourdieu como “Violencia simbólica”. Según este autor, la violencia más profunda es la violencia en la cual cada uno de nosotros legalizamos, sostenemos el vínculo opresor-oprimido con consentimiento.

La realidad es contradictoria y las ideas también

Tenemos la posibilidad de realizar una crítica de la vida cotidiana y nuevamente Resistencia Suburbana, nos permite develar aspectos del lenguaje que dan cuenta de nuestro sometimiento simbólico. Que haya jóvenes que produzcan y que escuchen estas letras significa que no existe un único pensamiento, que es posible cuestionar lo cotidiano:

Estamos cada vez más yankees

Le mandaste un E-mail al personal trainer/Que conociste en la Web para invitarlo al Pub/Compraste cigarrillos en el ¡Drugstore!/Encargaste una pizza en el Delivery!/. . .No navegas Internet, ¿se te rompió el Mouse?/Escuchas tu compact en el Discman/que cambiaste por tu viejo Walkman/¿Te aburriste de pasear en Rollers?¿Te cansaste de tu Mountain Bike?/Es más divertido saltar en Skate/Tu Stripper se hizo Gay

en una fiesta Swinger./que bueno estaba el Book que mandaste
para el Casting./El Body Piercing te quedó re Fashion./A tu
mamá le quedó bien el Lifting.

Tu hermana quiere ser una top model/Tu otra hermana quiere
ser una Pop Star

¿No se conforman con ser Baby Sister?/Todo el día comiendo
cosas Diet.

Todo el día tomando cosas Light/De paseo a tu novio le
compraste un Slip,

y él muy agradecido te compró un Baby Doll./ ... Que tu
videoclip, se convirtió en un Hit/...Estamos cada vez más
yankees, estamos cada vez más yankees/ Estamos cada vez más
yankees, estamos cada vez más yankees. (Grupo Resistencia
Suburbana)

Esta letra y este grupo, como muchos otros, al realizar una crítica de la vida cotidiana, inciden en la configuración de la identidad de sus pares, los jóvenes ya no como sometidos a un lenguaje ajeno, con valores ajenos, que sueñan sueños ajenos, sino como protagonistas de su propia historia. Como dice el maestro Töpf:

Desde siempre, cuando se quiso quebrar la voluntad de persistir en su ser, sea de un hombre o de un pueblo, se arrasó su casa y su tierra, se prohibió su lengua y su dios, se castigaron sus ideas, se quemaron sus cuadernos, se destruyeron sus recuerdos. Así es como una persona se convierte en no-persona. Y a un pueblo en no-pueblo (Töpf, 2004: 23).

Esta lucha y resistencia contra los modelos de identidad que nos quieren imponer (Racedo, 1992), se encuentra internalizada en cada persona, entre los integrantes de una familia, entre los que desarrollan su aprendizaje en cada escuela y los jóvenes que se encuentran resolviendo necesidades y proyectos en cada barrio.

Por esto, y a pesar de tanto bombardeo de imágenes, lenguaje, modas, modelos ajenos y dominantes, también se encuentran luchando contra estas ideas, otras que expresan lo propio. Expresan las necesidades de los que hacen de su vida una historia para contar, de los que se ponen de pie para exigir sus derechos y usan su propio lenguaje, recordando su historia y proyectándose un futuro coherente con dicha historia.

Actividades sugeridas

1. Sobre el tema violencia:

En pequeños grupos comenten ejemplos sobre situaciones en donde ustedes:

- a) fueron víctimas de violencia,
- b) ejercieron violencia,
- c) fueron testigos de violencia.

A partir de esos recuerdos, establezcan relaciones con los ejemplos citados en el texto.

2. Sobre el papel de los medios de comunicación: Analicen un capítulo de *Perdidos en la Tribu* (lo encuentran por internet a través de *Youtube*), considerando:

a) Las características diferentes de la organización social nativa y la occidental (qué producen, cómo producen, qué vínculos establecen entre sí para realizar dicha producción).

b) ¿Qué relaciones encuentran entre dicha organización, los vínculos y la identidad de las personas que aparecen en el video elegido?

c) ¿Qué aspectos de tu identidad (de ustedes) encuentras similares a los de quienes participan en el video? Justifiquen su decisión.

Bibliografía

COLOMBRES, A. (1986) *La hora del bárbaro*. Buenos Aires: Editorial del Sol.

FANNON, F. (1961) *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

- FIGUEROA IBARRA, C. (s.f.). *Violencia, neoliberalismo y Protesta popular en América Latina*. Recuperado el 4 de octubre de 2007, de www.gobernabilidad.cl.com
- FREUD, S. (1981) *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GALLI, J. M. (1998) “Transformación Educativa y conflicto de identidad de los maestros jujeños”. En *Ser Docente en Jujuy*. Una encrucijada cotidiana (Vol. II). San Salvador de Jujuy. Jujuy: Ediunju.
- MUNIZ SODRE, E. (2001). *Sociedad, Cultura y violencia*. Bogotá: Norma.
- RACEDO, J. (1992) “Quiénes somos los Argentinos a 500 años de la Conquista”. En *Temas de Psicología Social*, N° 13, 91-103.
- TAYLOR, E. B. (1977) *La ciencia de la cultura*. Madrid: Editorial Ayuso.
- TÖPF, J. (2004) “La memoria arrasada”. En *Temas de Psicología Social*, N° 23, 23-28.
- VERDÚGUEZ GÓMEZ, C. (1972) *Lejos de la noche*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

LOS VIDEOJUEGOS COMO INSTRUMENTOS PROMOTORES DE MODELOS HEGEMÓNICOS EN LA VIDA COTIDIANA

Pedro Marcelo Sato

Los videojuegos constituyen un fenómeno que surge en la década del 70 pero cobra una importancia inusitada a mediados de los 90, con la proliferación de las computadoras personales y la fuerte inversión de diferentes grupos económicos para el desarrollo de proyectos de videojuegos.

Este fenómeno toma un nuevo rumbo a partir de la aparición en el mercado de los juegos conocidos como simuladores de vida, cuyos objetivos se centran en la imitación de situaciones reales, reproducidas en la computadora o consola, y actualmente por los juegos *flash* para plataformas de android o de sitios como *Facebook*.

Invaden la cotidianidad de muchos hogares y se convierten en muchos casos en elemento común para fortalecer vínculos identitarios entre niños y jóvenes. Además de generar nuevas formas de vínculos, son responsables también de la aparición de nuevos códigos para el intercambio de las experiencias lúdicas, e incluso propician la creación de grupos, denominados tribus urbanas por antropólogos y comunicadores. Estas practican rituales que reproducen situaciones propias de los juegos.

Acerca del estudio de este fenómeno, existen diversas posturas, desde quienes alientan su consumo como estimulante para el desarrollo intelectual de niños y adolescentes, hasta quienes consideran que los mismos producen un fuerte individualismo social, modifican patrones de comportamiento y son incitadores de la violencia física, naturalizándola.

En medio de estos debates, se introducen muchas contradicciones, sobre todo, en aquellos que intentan mostrarse como alternativa frente a las problemáticas de espacio y tiempo libre para los diferentes actores. Tal es el caso del juego *Los Sims*⁵⁴, que será objeto de estudio en el presente

⁵⁴ *Los Sims* es un juego de Electrónica Arts, descrito como un simulador de vida, donde los

trabajo, junto al juego *Farm Town*⁵⁵, que durante mucho tiempo estuvo en la plataforma de *Facebook*, actualmente discontinuado. Se trataba de un videojuego cuyo objetivo era el de lograr la producción agrícola de diversos productos -frutas y hortalizas-, para comercializar en un mercado virtual, en el que además se podía conseguir mano de obra gratuita para realizar determinadas tareas.

El videojuego y su irrupción en la familia

La problemática de los videojuegos, centra la atención de un numeroso grupo de investigadores de diversas disciplinas que intentan explicar la fuerte incidencia de estos, en el desarrollo de la vida cotidiana de quienes han adoptado las herramientas tecnológicas de la comunicación e información como algo propio, naturalizado.

Si pensamos en un proceso histórico, no sería equivocado observar que “...las generaciones jóvenes son las primeras que adoptan las innovaciones tecnológicas vinculadas con la informática y las nuevas comunicaciones, funcionando simultáneamente como pioneros y difusores” (Urresti et al, 2008: 114). Esto ocurre en una sociedad que depende cada vez más de estas tecnologías, al punto de considerarse analfabeto a quien no tiene el conocimiento para utilizar los recursos de las TIC’s⁵⁶.

Las denominadas ciberculturas, cuyos actores más importantes son los niños y los adolescentes, representan económicamente uno de los mercados de mayor actividad a nivel mundial, tanto en lo que respecta al mercado formal, como en relación a las redes informales, por lo que resulta inconmensurable una evaluación sobre el volumen real de los capitales que moviliza el mercado de los videojuegos.

La importancia de los videojuegos radica principalmente en la capacidad de representar diferentes aspectos en una realidad virtual,

personajes deben satisfacer sus necesidades a través de la adquisición de bienes materiales, o relacionándose con otros habitantes de la ciudad en la que habitan.

55 *Farm Town* o *Vila de Granjas*, era un juego de formato para plataforma de *Facebook*, cuyo objetivo era el de lograr producir diferentes verduras y frutas y comercializarlas.

56 Tecnologías de la Comunicación e Información.

utilizando sentidos, como la vista y el oído, para captar la atención de los jugadores y generar lo que podría denominarse un efecto cuasi narcotizante -más adelante será analizado-.

Otra de las características que poseen es la interactividad, que a diferencia de otros medios, permite una participación directa y activa de los usuarios dando lugar a la constitución de diferentes hábitos⁵⁷, según el tipo de juego. La interactividad se combina con otro elemento: la dinámica que potencia la sensación de implicancia directa de los usuarios en la trama argumental.

Los Sims presentan en su estructura argumental, la reproducción de una sociedad con rasgos propios del capitalismo, en donde el consumismo y el trabajo enajenado cobran particular importancia, entendiendo que “los contenidos de los medios ofrecen una orientación a través de un marco de referencia que determina la dirección de nuestra propia conducta” (Groebel, 1999: 56). Por contraposición, pero con un mismo efecto, *Farm Town* representa solo el área del trabajo, en la vida cotidiana del personaje.

La comparación entre estos dos productos de la industria cultural, implica el reconocimiento de las diferencias existentes, ya que el primero carece de algunas de las características propias de los videojuegos que se enunciaron anteriormente. No obstante, emergen muchos aspectos coincidentes entre uno y otro que revisten una considerable importancia al momento de analizar el impacto de esta forma de entretenimiento sobre la vida cotidiana de los sujetos.

Algunos puntos en común pueden servir también, para relacionar el fenómeno de los videojuegos con otros fenómenos propios de los mass media, en los que existen situaciones que se idealizan, como el caso del Ensayo de Dorfman y Mattelart sobre la lectura de los contenidos de las historietas del Pato Donald. Allí se evidencia la idealización de un modelo de construcción social basado en los valores y consignas del capitalismo norteamericano.

57 Habitus: Según Bourdieu, el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él.

Los Sims y la imagen de la familia

Los Sims es un videojuego clasificado en la categoría de simulador de vida, en el cual, el usuario o jugador, debe construir un grupo familiar y lograr que sus integrantes satisfagan sus necesidades -tanto elementales como las que podrían definirse como triviales-, con la particularidad de contar con un punto de inicio pero no con un objetivo final concreto. Cada integrante del núcleo debe satisfacer sus necesidades a través de la adquisición de determinados bienes y/o servicios, teniendo en cuenta que a pesar de contar con una oferta diversa de estos productos, solo aquellos cuyo costo es elevado, satisfacen realmente a *Los Sims*.

Al momento de iniciar el juego se deben crear los personajes que formarán parte de la familia, a partir de una pantalla en donde se pueden armar los personajes con diferentes opciones de edad, sexo, etnia y estilos de vestuario. A estas características se les deben agregar el carácter, signo zodiacal e intereses. Se pueden crear familias que van desde un miembro a más de cuatro, teniendo en claro que este grupo familiar puede posteriormente agrandarse según varias alternativas que ofrece el juego en el desarrollo.

Como dato para tener en cuenta, es importante destacar que no existe como alternativa en la creación de los grupos familiares, ni en las posteriores incorporaciones, la posibilidad de establecer los vínculos entre los integrantes de una familia. Es decir, los personajes que se crean conviven en un mismo núcleo habitacional, pero no existe una relación establecida de parentesco, simplemente se considera que comparten un espacio físico en el cual interactúan entre sí y con otros personajes dirigidos por la computadora.

Como mencioné anteriormente, el videojuego ofrece la posibilidad de incrementar el número de habitantes de la casa a través de dos vías. La primera posibilidad surge a partir del incremento del vínculo afectivo con otro personaje que esté fuera del grupo original, el cual después de “enamorar” de nuestro personaje, puede aceptar convivir con él, siempre que la casa esté equipada apropiadamente con artículos de lujo que puedan

satisfacer sus necesidades. Pero de la misma manera en que cada familia puede ir creciendo, también existe la posibilidad de perder personajes en manos de otro jugador, si es que encuentran más comfortable otra casa.

La otra posibilidad de incrementar el número de habitantes de la casa es a través de la adopción de un niño, el cual en forma azarosa es entregado por el Gobierno, a través de una llamada telefónica, siempre y cuando existan las condiciones necesarias, que están estrictamente vinculadas a las posesiones que tenga el grupo familiar. El niño o niña, puede ser retirado del hogar, si es que no son satisfechas sus necesidades.

Esta forma de estructurar los grupos familiares, nos recuerda a la mirada de Dorfman y Mattelart (1972) en *Para leer al Pato Donald*, quienes remarcan que uno de los elementos característicos del modelo que se intentaba imponer a través de estas caricaturas, consistía en retirar el concepto de familia vinculada directamente entre padres e hijos. Es decir, que en el imaginario de los niños no sea habitual hablar de este grupo constitutivo de la sociedad. En el juego, *Los Sims* no existen vínculos. En todo caso existen “tutores” y amantes; tutores que acompañan el crecimiento y que de alguna manera intentan “educar” a los niños en la cultura del consumismo; aunque por momentos pareciera que estos niños de alguna manera tienen internalizado en su “psiquismo” la idea de felicidad ligada a la posesión material.

Cuando me refiero a amantes, quiero destacar que en el juego que estamos analizando, existe una marcada concepción del sexo como placer, el cual también tendrá su mayor o menor satisfacción, dependiendo del costo de la cama sobre la cual se realicen los actos sexuales. Las relaciones de pareja pueden ser heterosexuales, homosexuales o bisexuales y no existe limitación alguna en cuanto a la cantidad de parejas que un personaje puede tener. Las parejas se forman luego de “incrementar” el grado de aceptación de otro personaje (de la familia o externo); el cual se logra a través de cortejos, que por lo general están siempre ligados a obsequios.

En los juegos, así como en la mayoría de los productos de la industria cultural, podemos entender siguiendo a Hall, que “los medios de

comunicación de masas son crecientemente responsables de suministrar la base a partir de la cual los grupos y las clases construyen una ‘imagen’ de las vidas, significados, prácticas y valores de otros grupos y clases” (Hall, 1981: 145). Esta idea es importante para resaltar cómo la práctica cotidiana y reiterada de estos videojuegos presenta una determinada visión de la vida cotidiana, el trabajo, la familia y el tiempo libre. Así, es interesante remarcar el aspecto rutinario que le imprimen a la vivencia cotidiana del hogar y del trabajo desde el desarrollo de los personajes y su vida en estos juegos.

En *Los Sims*, como mencioné anteriormente, la familia aparece pero con la particularidad de que los integrantes no tienen roles o vínculos estereotipados, mientras que en el *Farm Town*, la familia (así como todo aspecto concerniente a la relación familiar) se encuentra alienada, excluida y fuera de consideración en el juego. Las relaciones y vínculos que se pueden establecer allí son siempre con otros pares: granjeros que comparten las mismas condiciones materiales de existencia, con mayor o menor grado de status, puntaje y/o bienes adquiridos -producto de la mayor o menor dedicación otorgada al juego por parte de los usuarios-.

El trabajo en los videojuegos

Otro aspecto es el tratamiento y las consideraciones que se plantean en la representación del trabajo. De esta manera, en *Los Sims* se encuentra alienado el aspecto laboral del personaje, concentrando el foco del juego en la vida cotidiana sin contemplar el ámbito laboral -siendo este únicamente considerado en los “requisitos” necesarios para el ascenso laboral-. Además, la oferta y demanda de trabajo no está presente en la vida de *Los Sims*, puesto que con solo revisar el periódico o los clasificados en la web, y seleccionar un empleo -de acuerdo a horas de trabajo y remuneración- ya nos encontramos empleados sin más.

Por el contrario, en el juego *Farm Town*, la vida cotidiana se encuentra absorbida por las relaciones de producción y por el consumo. De esta manera, el personaje lleva una vida completamente destinada y consagrada

al trabajo rural -agricultura específicamente-. En este juego se evidencian con claridad relaciones en donde los propietarios de lotes contratan a otros pares granjeros para que trabajen en sus cosechas.

A su vez, es interesante la dualidad del personaje en los lugares que ocupa en el circuito de producción, en las relaciones laborales propiamente dichas. De esta manera, el personaje se encuentra en condición de propietario, pero también de proletario. Es propietario desde el momento en que es dueño de terrenos que utilizará para la acumulación de capital -y por tanto es contratista-, y proletario porque el juego presenta la posibilidad -aunque al principio del juego es más una necesidad-, de ser contratado por otros granjeros pares, otros dueños de tierras, para cosechar y arar esos terrenos ajenos. De esta manera las relaciones laborales se invierten continuamente proponiendo una situación en la que “todos ganan”.

Otro detalle destacable en ambos juegos es la caracterización del Gobierno o control que plantean. Así, es evidente un gobierno “invisible” como institución y organización política concreta, pero omnipresente porque juega un papel de control permanente a través de carteles que guían el juego, con una fuerte capacidad de regulación de las relaciones sociales. Pero además de invisible y omnipresente, este Estado se encuentra internalizado por los sujetos y los personajes

El papel del Estado en el *Farm Town* va más allá que el de un ente regulador, este juega un importante rol como ente subsidiario de los contratistas y de los trabajadores. En este sentido, cuando un propietario contrata a algún granjero para trabajar en su terreno, el que paga la remuneración por el servicio al trabajador, no es el propietario del terreno en cuestión, sino que el dinero surge de otro lado, no especificado en el juego. Así también sucede con los arrendatarios, que obtienen ganancias por contratar trabajadores -un 25% más del valor de cada cosecha-. Estas ganancias tampoco salen de los bolsillos de los otros granjeros ni de ningún lado especificado, sino de las arcas de este Estado invisible, que a nuestro entender se evidencia.

Frente a las cuestiones analizadas, el interrogante que surge es si no se estarían presentando modelos ideológicos encubiertos, tratando de evidenciar el sistema de producción colectivista. Por otro lado, es también válido pensar en algún tipo de “capitalismo encubierto”, puesto que la idea de acumulación de capital y el consumo de bienes generado por este es central en el juego, amenizado por la idea de un Estado intervencionista, regulador y subsidiario.

El Cuerpo y los parámetros de inclusión

Un tercer espacio de análisis lo merecen los estereotipos sobre la imagen y el consumo presentes en ambos juegos, estereotipos que muestran modelos estandarizados de la imagen corporal, que mediante pequeñas pautas y/u omisiones para la creación de los personajes, van configurando ciertas ideas de cómo debe verse una persona en la vida real.

En este sentido, queremos recordar los comentarios de Caggiano (2007) referidos a los estereotipos en las imágenes, explicando que son necesarios en estas clases de *software*, ya que los programadores deben limitar las posibilidades de creación de los personajes a los usuarios del juego. Aún así, es importante observar qué es lo que se estereotipa y con qué fin, descubrir hacia dónde apunta el sentido común y la naturalización de dichos estereotipos, y analizar hasta qué punto esas limitaciones están cerradas en los marcos de interpretación de los programadores, basándose en sus propias condiciones materiales, sociales y culturales.

Podemos observar cómo, dentro de las posibilidades para la creación de los personajes en *Los Sims*, abundan formas corporales delgadas y con una estatura promedio, mientras que otras formas diferentes a las señaladas son escasas. Además, las figuras delgadas presentan la particularidad de poseer una condición física fornida y atlética. Pareciera que en el juego no existen posibilidades de crear personajes con diversidad de características físicas.

En el *Farm Town* no existen las posibilidades de seleccionar un modelo corporal, presentando a este como una figura delgada y simple,

y concentrando la creatividad del usuario -limitado como dijimos en sus posibilidades- en el aspecto facial. En este sentido, las posibilidades de color de piel van desde los rasgos de piel amarilla, pasando por tonalidades rosadas, hasta alcanzar la tez morena, pero nunca existe la posibilidad de crear un personaje de piel oscura, ni con rulos -rasgos característicos de las etnias africanas por ejemplo-. Si bien estas limitaciones fueron contempladas, y eventualmente ampliadas en versiones posteriores de esta plataforma de juego⁵⁸, la violencia en las posibilidades de elección en los rasgos faciales sigue presente desde el momento en que no es permisible optar por otra fisonomía que no posea rasgos angulosos.

Análisis de modelos a partir de “Para Leer al Pato Donald”

Los juegos se convirtieron en un instrumento operativo que le permite, a quienes diseñan este tipo de propuestas, lograr, a partir de conductas repetitivas, promover otros modelos de identificación en cada uno de los sujetos. Se los configura para actuar en la sociedad, conforme con las reglas que se impone desde una ideología que domina, muchas veces en forma silenciosa.

¿Qué pretenden los creadores del juego al mostrar estos modelos? Cuando en la década del 70 se publicó en Chile un libro llamado *Para leer al Pato Donald* (Dorfman y Mattelart, 1972), se originó un profundo debate acerca del rol de los medios en la formación de las conciencias colectivas.

Encontramos similitudes entre la caracterización de las historietas del Pato Donald, y los distintos elementos que presenta *Los Sims*:

- En ambos casos queda evidenciado un modelo capitalista, cómo ideología dominante, sin imperfecciones y como alternativa única. En el pato Donald aparecen superficialmente otras ideologías, en *Los Sims*, no.
- Rompen con la estructura vincular padre-hijo, madre-hijo.
- Existen personajes que forman parte de una sociedad marginada,

58 En referencia a las versiones *FarmVille* y *Farm Land*, en ese entonces disponibles en el sitio *Facebook* como aplicaciones de juego.

periférica. En el caso del pato Donald, los salvajes y los chicos malos; en *Los Sims*, las sirvientas, jardineros y ladrones.

- Los dos presentan una sociedad estructurada con normas rígidas que son impuestas sin posibilidad de modificarse. En el pato Donald, el poder lo representa Tío Rico, avaro pero dueño de los elogios de todos; en *Los Sims* un poder representado en forma simbólica por carteles.

- Tanto en el pato Donald como en *Los Sims*, “la superfluidad de la necesidad se traslada a la superfluidad del trabajo conseguido” (Dorfman y Mattelart, 1972: 84). Cada uno de los elementos que forman parte de la oferta de bienes para satisfacer las necesidades de los personajes está directamente vinculado con la posibilidad de ingreso, y está ligada a la cantidad de “satisfactores” con los que contamos dentro del hogar. Se torna en un círculo vicioso de consumo, con efectos casi narcóticos en los jugadores que no logran nunca un objetivo concreto, porque a mejor “calidad de vida” de los personajes, mayores son las demandas de elementos cada vez más lujosos. Pierde el sentido aquí la utilidad práctica de las herramientas, y su valor comienza a registrarse en virtud del status que las mismas le otorgan a quienes la poseen.

- Otra similitud importante entre el pato Donald y *Los Sims*, es la forma en que ambos productos mediáticos representan el rol del trabajador. Un trabajador en condiciones precarias, que percibe un salario que representa solo una parte de lo que produce y sin embargo lo acepta silenciosamente, aceptando como algo natural esta imposición.

Discursos Hegemónicos en la Vida Cotidiana

Williams retoma el concepto gramsciano *hegemonía*, y lo define como un conjunto de prácticas, valores y expectativas que permiten la existencia de relaciones de dominación de una clase por otra (Williams, 1980: 235). Esa dominación no se realiza a partir de la fuerza física, sino desde ese conjunto de prácticas culturales, cuyos mensajes contribuyen a reforzar las relaciones de dominación, no es un dominio por imposición sino que busca contar con el consenso social.

Siguiendo a este autor, los medios masivos cumplen un papel decisivo en la construcción de la hegemonía. A través de la información y, -por sobre todo-, desde el entretenimiento, los medios presentan una cierta manera de entender la vida de las personas y la de nuestra comunidad. Así, participan activamente en las reglas comunes que se fijan en la sociedad respecto de lo que está bien y lo que está mal, de cuáles son los problemas importantes y cómo deberían resolverse.

A partir del reconocimiento de la función de los medios en la determinación de las posiciones entre dominados y dominadores, la mirada se orienta hacia las condiciones históricas, sociales y políticas que se presentan como los tres elementos fundamentales que marcarán la tendencia a partir de la que se impondrá una ideología dominante. Las TICs en este caso tendrán a su cargo la instrumentación práctica de los mecanismos de imposición de ciertas ideas.

Es innegable el movimiento económico que generan las principales ramas de la Industria Cultural pero tendríamos una mirada fragmentada de la realidad, si creemos que el interés que suscita la explotación de la misma radica solo en el factor económico. Es evidente que "...los bienes culturales, es decir, los bienes ofertados por las industrias culturales o por otros agentes que actúan en el campo cultural (como el Estado o las instituciones culturales) se distinguen porque son bienes en los que el valor simbólico predomina por sobre su valor de uso o de cambio" (Sunkel, 2005: 105).

Conclusiones

El presente trabajo atravesó diferentes etapas de intercambio y retroalimentación que permitieron reformular objetivos y avanzar por nuevos caminos para el estudio de la influencia de las tecnologías de la información y la comunicación en la constitución de la subjetividad en etapas críticas del desarrollo de la infancia y la adolescencia.

No creo que sea conveniente dar lugar a una conclusión que cierre el proceso de investigación iniciado a partir de este videojuego, sino que

realmente pretendo que este sea el inicio, punto de ignición para comenzar a observar a estos productos culturales como elementos de gran valor pedagógico, pero que requieren indudablemente de un análisis profundo acerca de los contenidos.

Existen otros ámbitos en los que deben centrarse las observaciones, profundizar en la participación de los recursos lingüísticos y paralingüísticos que acompañan como herramienta indispensable, las diferentes actividades en las que se involucra a los diferentes sentidos para comunicar, informarse y formarse.

Los Sims y *Farm Town*, no son los únicos juegos que intentan reproducir sociedades con determinadas ideologías, lo que representa un desafío y un área de investigación rica, y cuyo abordaje se torna necesario frente al poder simbólico de este producto cultural y tecnológico. Además, no debe dejarse a un lado otros instrumentos que se insertan con mayor fuerza en la cotidianidad de los usuarios de Internet, tal es el caso de *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, herramientas de la denominada web 2.0, que despierta interés por su característica interactiva, dinámica y de fácil acceso.

Esta es la tarea de las ciencias de la comunicación, el poder establecer los impactos que los medios y contenidos provocan en los usuarios de los diferentes servicios, y en el caso de los videojuegos con mayor atención, tratándose de un mercado mayoritariamente infantil y vulnerable ante tanto caudal de información.

También surge la inquietud -más allá de los posteriores resultados que puedan surgir de investigaciones futuras-, de generar una alternativa que, utilizando los mismos medios que utiliza este juego, permita generar otros modelos y configurar otras matrices de aprendizaje en los jugadores, promoviendo comportamientos relacionados con una estructura ideológica diferente a la que se intenta instaurar en estos video juegos, donde se promuevan otras conductas y otros valores.

Bibliografía

- AGUILERA MOYANO, M. (2004) *Videojuegos y Educación*. (1º Edición)
Málaga: Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa.
- CAGGIANO, S. (2007, Junio) *Discusiones temáticas en torno a la Tesis de Doctorado “Apariciones y apariencias”*. Charla Debate “Disputas visuales en torno al género, la ‘raza’ y la clase”. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy
- DORFMAN, A. y MATELLART. A. (1972) *Para leer al Pato Donald: comunicación de masa y colonialismo*. (1º Edición). Buenos Aires: Siglo XXI.
- GROEBEL, J. O. (1999) “La violencia en los medios. Estudio Global de la Unesco”. En *Revista Infoamerica* 34:5-7.
- HALL, S. (1981) “La cultura, los medios de comunicación y el efecto ideológico”. En *Sociedad y comunicación de masas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LAZERSFELD, P. y MERTON, R. (1977) *La comunicación de masas*. (1º Edición). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- OZCARIZ, L. y SATO P. (2009, Octubre). *Videojuegos sin Violencia*. Trabajo expuesto en Jornadas Nacionales de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy.
- PROSS, H. (2004) *Comunicación, Cultura y Media*. (1º Edición). Chile: Centro Interdisciplinar de Semiótica de la Cultura y los Medios.
- QUIROGA, A. (1994) *Matrices de Aprendizaje: Constitución del Sujeto en el Proceso de Aprendizaje*. (3º Edición). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- SATO, P. (2010) “Violencia Simbólica en Juegos de Video”. En *Revista Cuadernos N° 38 Violencia: sentidos, modelos y prácticas* (169-179). San Salvador de Jujuy: EdiUNJu.
- SUNKEL, G. (2008) *Una mirada otra. La cultura desde el Consumo*. Universidad de Chile. Recuperado de <http://www.globalcult.org.ve/pdf/Sunkel.pdf>

URRESTI, M. (2008). *Ciberculturas Juveniles*. (1º Edición). Buenos Aires:
Ediciones La Crujía.

WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Península.

RECOMENDACIONES FINALES

EL EXAMEN FINAL Y LA CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

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

Introducción

Para el equipo de cátedra de Psicología Social, el examen final es una instancia de evaluación que le permite al estudiante dar cuenta y darse cuenta de la apropiación y resignificación de los contenidos propuestos; y a la cátedra tener una mirada permanente del proceso enseñanza aprendizaje para ir adecuando y orientando la propuesta educativa a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Como sujetos cognoscentes estamos esencialmente impulsados, motivados a aprender y conocer. Pero con el conocer aparece el placer y el displacer; la alegría, la confusión y el sufrimiento⁵⁹ según las vicisitudes de ese conocer.

Desde los comienzos hasta los últimos días de clases, frecuentemente en teóricos, prácticos y talleres, los estudiantes dicen “me da miedo rendir”, “si no la promociono la vuelvo a cursar”, “el profesor no me quiere”; “es mejor promocionar que rendir”, “si no se promociona los demás te miran mal”, “si no la promociono no vengo más”.

Estas expresiones conducen a una lectura distorsionada, limitativa y encubridora de la realidad, que conlleva a los estudiantes a conductas de evitación por no enfrentar lo desconocido y a no encontrar los instrumentos necesarios para superarlo.

⁵⁹ El equipo de cátedra de Psicología Social para la Carrera de Ciencias de la Educación y Educación para la Salud se encuentra desarrollando el Proyecto de Investigación “Sufrimiento y creatividad en instituciones educativas de nivel superior”.

Lo que genera tanta ansiedad y temor es lo desconocido, por eso pensamos que conocer acerca de este último momento del proceso de evaluación, las condiciones en las que se da, las diferentes instancias de apoyo que podemos ofrecerles y lo que el estudiante necesita para poder concretarlo, puede ayudar a atenuar esas ansiedades.

Al ser complejas y de una amplia variedad las preguntas que circulan en relación al examen final, las agrupamos en los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las condiciones para rendir el examen final en Psicología Social? ¿Cómo se organiza y planifica el examen? ¿Son importantes los requisitos administrativos? ¿Qué situaciones inesperadas pueden impedirlo?

Es necesario destacar, que los procesos de aprendizajes se dan en una trayectoria que empieza en los inicios de la vida y permanece durante toda nuestra existencia como secuencia ininterrumpida de exigencias de adaptación ya sea esta activa o pasiva. Esta situación de examen nos demanda poner énfasis en los obstáculos que emergen para abordarlos, teniendo como fortalezas las potencialidades a los fines de encontrar estrategias que contribuyan a la continuidad⁶⁰ de los estudios universitarios.

De esta manera, el trabajo colectivo entre docentes y estudiantes es una posibilidad de aprender juntos logrando aportes que nos ayuden a abordar estas dificultades a través de un diálogo permanente en el que se expresen dudas, cuestionamientos, de manera tal, que puedan demostrar mayor confianza, menos miedo o temor en la apropiación del conocimiento.

¿Cuáles son las condiciones para rendir el examen final en Psicología Social?

En la situación de *regular*, el examen final es oral y se comienza desarrollando una unidad del programa a elección, identificando los principales conceptos teóricos de esa unidad y la articulación con ejemplos que den cuenta de la apropiación realizada. La forma en la que tienes

⁶⁰ El equipo de cátedra de Psicología Social para la Carrera de Antropología y Comunicación Social se encuentra desarrollando el proyecto de investigación: "Procesos identificatorios que favorecen la continuidad de los estudiantes en sus carreras universitarias. Un enfoque interdisciplinario 2014-2015".

que estudiar es relacionando con ejemplos, recuerda que los conceptos son instrumentos que permiten analizar la realidad. Puedes citar como referencia, situaciones que trabajaste en la monografía, trabajos de campo, lo desarrollado en teóricos, prácticos o talleres. Al terminar la unidad con la que elegiste comenzar, los docentes realizarán preguntas de otras unidades del programa para que sigas realizando articulaciones entre lo teórico y las situaciones empíricas.

Esta condición de libre contempla dos instancias escrita y oral. Respecto a lo escrito puedes presentar una monografía con tres semanas de anticipación antes de la fecha de examen. Para su realización consulta la “*Guía de sugerencias de elaboración de la monografía*” y al equipo de cátedra. Una vez que el docente comunique su aprobación con una calificación mínima de 4 (cuatro), ya puedes inscribirte y presentarte en el turno de examen correspondiente.

En la instancia oral tienes que desarrollar una unidad del programa, y articular los conceptos teóricos con situaciones empíricas. Luego, los docentes realizarán preguntas relacionadas con todas las unidades del programa articulando con situaciones concretas de la vida cotidiana.

¿Cómo se organiza y planifica el examen?

1° Espacios de consulta

Desde este espacio propiciamos la construcción del aprendizaje en forma reflexiva, protagónica, activa, de acercamiento al docente y al objeto de conocimiento. Es un espacio pensado para contener dudas, inquietudes respecto a la materia, pero además creemos fundamental formular de manera conjunta preguntas orientadoras para la reflexión y comprensión de los contenidos preparados para presentarse a rendir. Es un espacio para aprender a pensar-se, aprender a preguntar-se mediante el uso de la pregunta reflexiva.

2° El tiempo

Un aspecto que creemos fundamental tener en cuenta es “el tiempo” que dedicas a la preparación de la materia. La organización y distribución diaria de tiempo -al menos un mes- de estudio para las cinco unidades del programa es prioritario. Esto juega un papel fundamental en tu proceso de aprendizaje y en la aprobación del examen.

3° La bibliografía

Es secuencial y progresiva; a nuestro criterio la titulamos como bibliografía semanal en orden de importancia respecto a lo que necesitas ver primero, para pasar al siguiente texto de mayor complejidad. Recuerda que estudiar es un proceso mucho más complejo que la lectura de los textos.

4° El aula virtual

Para prepararte en relación a los contenidos de las diferentes unidades sugerimos que ingreses al aula virtual de la cátedra, para poder acceder en tu navegador copia el siguiente link www.unjudigital.unju.edu.ar realiza la inscripción y con clave y contraseña accede a Facultad de Humanidades, luego a “*Materias comunes a diferentes carreras*” y clikea en Psicología Social. Allí podrás encontrar:

- a) El programa de la cátedra.
- b) Los cronogramas semanales para estudiantes.
- c) Los power point.
- d) Gráficos, esquemas, videos, fotos.
- e) Bibliografía digitalizada.

a- El programa de la materia constituye el mapa de estudio en cuanto a la planificación de cómo estudiar y qué focalizar en las diferentes unidades.

b- El desarrollo de la cátedra está planificada en cronogramas semanales (16 semanas) que permiten ir estudiando de manera gradual y articulada. Lo explicitado en el cronograma semanal favorece una mejor articulación de conceptos vistos en las clases teóricas con las situaciones de la vida cotidiana que luego se trabajan en las actividades sugeridas en talleres de análisis y elaboración de textos y en prácticos.

c- Los *Power Point*: encontrarás en ellos los conceptos desarrollados en los teóricos teniendo como eje la bibliografía desarrollada semanalmente.

d-En cada unidad del Programa de cátedra encontrarás en la página virtual gráficos, esquemas, fotos, películas, cortos, videos que faciliten la apropiación de los contenidos.

e- Podrás encontrar en el aula virtual, la bibliografía digitalizada de algunos textos y de los artículos de este libro. Al iniciar el cursado se entrega un soporte digital con la bibliografía completa .

¿Son importantes los requisitos administrativos?

Los requisitos administrativos⁶¹ 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 FHYCS, 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 para posteriormente no tener dificultades en las mesas de exámenes.

* Es importante tener en cuenta, que ante diferentes obstáculos que se presenten antes de rendir, existe fecha de borrado.

* 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, justificando la inasistencia a la mesa de examen.

61 Estos requisitos administrativos fueron desarrollados en el Capítulo: Los procesos de evaluación. En *Psicología Social. Una herramienta para pensar, sentir y actuar*.

Por lo general por desconocimiento, desvalorización o transgresión de las normas se generan muchos inconvenientes en lo administrativo; complicándose también algunas veces con el uso de las nuevas tecnologías de la información, por lo cual tienes que tener el comprobante o el número de trámite de las consultas que realizas por este sistema SIU Guaraní.

¿Qué situaciones inesperadas pueden impedirlo?

A continuación te presentamos algunas situaciones problematizadoras que suelen ser reiterativas y evidencian que es fundamental tener en cuenta tanto los aspectos académicos como los administrativos, ya que determinan la posibilidad o no de concretar esta instancia de examen final.

Situación Problematizadora 1:⁶² ¡Qué sorpresa la de Julián!

Julián es alumno de Comunicación Social, acaba de promocionar la asignatura Introducción a la Problemática Periodística que corresponde al primer año de su carrera, la cual se dicta en el segundo cuatrimestre. Para tener constancia de las materias que ha promocionado y aprobado por examen final, solicita en el mes de septiembre un certificado analítico. 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 le informan que en las listas presentadas su condición es de alumno regular ¿Qué debería hacer para que se corrija su condición? ¿Por el tiempo transcurrido, puede solicitar que atiendan su pedido? ¿De qué modo puede comprobar a la docente que su condición era la promoción y no la regularidad?

Situación Problematizadora 2: Problemas de Salud.

Susana está preparándose para rendir en condición de *regular* el examen final de la materia Psicología Social cuatro días antes se enferma, lo

⁶² 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.

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 que administrativamente no la sancionen en los próximos turnos de exámenes? En subgrupo redacta una nota posicionándote en el lugar de Susana.

Situación Problematizadora 3: Los límites de la libertad.

Pablo quedó libre en la materia de Psicología Social y quiere presentarse a rendir en el próximo turno de examen. Presenta dos semanas antes, la monografía solicitada por la cátedra; pero no aprueba dicho trabajo: ¿Pablo puede presentarse a rendir el examen final? ¿Qué otras acciones podría haber hecho Pablo para evitar esta situación? ¿Qué puede hacer ahora?

Situación Problematizadora 4: Situaciones familiares.

Luciana estaba por presentarse a rendir el final de la materia de primer año Psicología Social, por motivos familiares tiene que viajar urgente a Abra Pampa. Ante esta situación, en grupo analicen ¿qué alternativas tiene Luciana?

Bibliografía

- CIEZA, F. M. (2014) *Psicología Social. Una herramienta para pensar, sentir y actuar*. Jujuy: Ediunju.
- PICHON-RIVIERE, E. (2011) *El proceso grupal: del Psicoanálisis a la Psicología Social*. (2ª ed., 34ª reimp.). Buenos Aires: Nueva Visión.
- QUIROGA, A. P. (2008) *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- (2009) *Enfoques y perspectivas en Psicología Social: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichón-Rivière* (1ª ed. 8ª reimp.). Buenos Aires: Ediciones Cinco.

DE LOS AUTORES

Juan Pablo Alba (juampialba7@hotmail.com) Profesor en Psicología en el año 2004, y luego prosiguió estudios en Filosofía y Comunicación Social. Estudiante avanzado de la carrera de Comunicación Social. Fue consejero académico estudiantil y participó en diversos equipos de investigación en Ciencias Sociales. Coordinó talleres de lectura y comprensión de texto durante más de 6 años, como pasante de grado en las cátedras de Psicología Social, Economía Política y Filosofía y su Problemática, donde continúa trabajando como ayudante de segunda rentado. Actualmente es docente en la escuela de Periodismo Deportivo (DEPORTEA) y en colegios privados y públicos de la provincia, así como también se desempeña de forma independiente en el periodismo político y la investigación social.

Mirtha Andrea Alarcón (mirthaalarcon@hotmail.com) Licenciada en Psicología, recibida en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es docente auxiliar ordinaria de la cátedra de Psicología Social para las carreras de Licenciatura en Comunicación Social y Antropología, de la FHyCS. Cursó la Maestría en Psicología Social, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Es Psicóloga del Servicio de Orientación al Adolescente dependiente del Ministerio de Educación de la provincia. Es presidente de Apostando a la Vida Asociación Civil (AVAC), P.J. N°3038-G-05. Realizó varias publicaciones relacionadas con trabajos vinculados con la comunidad, salud y género. Editora y compiladora de la *Revista Kawsay*; coautora del libro *Experiencias Clínicas en lo Social*; y de *Estrategias de prevención para el abordaje de tentativas y suicidios en jóvenes de la localidad de Tilcara. Quebrada de Humahuaca-Jujuy* editadas por AVAC. Es también coautora del libro *En-red-ando Salud una Experiencia Comunitaria en Barrio La Esperanza-Perico*. Dirige tesis a estudiantes de grado para la licenciatura en psicología. Ha participado en numerosos

eventos científicos, y congresos a nivel nacional e internacional vinculados a la temática de la salud comunitaria.

Erica Daniela de los Ángeles Cari (danifit_juy@hotmail.com) Estudiante avanzada de la Lic. en Comunicación Social, ayudante alumna de la cátedra de Psicología Social, Consejera estudiantil del Dpto. de Ciencias de la Comunicación. Integrante del Proyecto de Investigación: “Procesos Identificatorios que favorecen la continuidad de los estudiantes en sus carreras universitarias. Un enfoque interdisciplinario - SECTER - UNJu” y miembro de la Unidad Periodismo, Acción Colectiva y Esfera Pública (UNIPACEP), FHyCS UNJu. Integrante del Proyecto de Investigación: “Consumo de Medios en la ciudad de San Salvador - SECTER - UNJu”.

María Fernanda Cieza (Fernanda.cieza@gmail.com) 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) 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.

José María Galli (1945-2013) Psicólogo de la Universidad Nacional de La Plata. Vicedecano de la FHYCS. Profesor Titular de la Cátedra de Psicología Social para las Carreras de Comunicación Social y Antropología. Profesor del Seminario optativo para todas las carreras de la FHyCS “Violencia Simbólica y Estructura Social”. Profesor del espacio curricular “Correlaciones entre Psicología y Trabajo” en el I.E.S N° 5 “José E. Tello”. Realizó la Maestría de Psicología Social con orientación en grupos e instituciones en UNT y la Maestría de Teoría y Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales de la UNJu. En actividades de extensión ha realizado numerosos talleres en escuelas primarias, secundarias, con estudiantes y docentes en relación al tema identidad, violencia simbólica, 12 de Octubre, entre otros. Fue Consejero Académico de la FHyCS y Consejero del Departamento de Comunicación Social. Tuvo un papel protagónico y comprometido en la coordinación de acciones en las “Jornadas de Ambientación a la Vida Universitaria”. Participó como investigador en numerosos proyectos de investigación. Director del Proyecto de Investigación “Violencia simbólica, conflictos identitarios e interrupción de los estudios universitarios”. Participó como expositor, panelista, conferencista, coordinador en numerosos eventos científicos a nivel provincial, nacional e internacional. Tiene numerosas publicaciones en revistas científicas y artículos en libros. En lo político, fundador del PCR, fundador de Adiunju, de la agrupación docente Resistencia Universitaria en la FHyCS. Referente de la Corriente Clasista y Combativa a nivel provincial, y Coordinador de la ATCJ (organización de campesinos).

Analia Soledad Garzón (solegarzon@hotmail.com) Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu). Cursó la Maestría en Psicología Social (Orientación Grupos e Instituciones) de la Facultad de Psicología (UNT) y el Doctorado en Ciencias Humanas (Orientación en Educación) de la Facultad de Humanidades (UNCa). Es Ayudante de Primera Simple Ordinaria de la cátedra de Psicología Social en la carrera de Lic. en Educación para la Salud,

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu). Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones (CONICET). Es Directora alterna de la Unidad de Investigación en Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (UNJu). Ha participado como expositora y organizado eventos científicos; fue coautora de *Procesos educativos en Contextos Múltiples*.

Melisa Angélica Mejías (mejiasmelisa@gmail.com) Estudiante avanzada de la carrera de Licenciatura en Antropología de la FHyCS, UNJu. Integrante del Proyecto de Investigación “Entornos Virtuales de Aprendizaje para Personas con Discapacidad Visual”, equipo formado por docentes de la UNJu y de la UNT. Integrante del Proyecto de Investigación Sufrimiento y Creatividad en Instituciones Educativas de Nivel Superior, equipo formado por docentes y alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. SECTER. Integrante del Proyecto de Investigación “Sufrimiento y creatividad en instituciones educativas de nivel medio”, equipo formado por docentes y alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. SECTER. Integrante de la Cátedra de Psicología Social de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu. Adscripta en la asignatura Psicología Social de la carrera Licenciatura en Educación para la Salud (Docencia e Investigación) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu.

Patricia Mónica Mendoza (naturaleza_yala@hotmail.com) Lic. en Psicología. Profesora Adjunta Ordinaria de la Cátedra de Psicología Social de las Carreras de Comunicación Social y Antropología de la FHyCS 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 en revistas especializadas y capítulos de libros. Expositora en eventos científicos a nivel regional, nacional e internacional vinculados con su especialidad. Co-Directora del Proyecto de Investigación “Violencia simbólica en la comunicación, conflictos identitarios e interrupción de estudios universitarios” y Directora del Proyecto de investigación “Procesos identificatorios que favorecen la continuidad de los estudiantes en sus carreras universitarias. Un enfoque interdisciplinario” SECTER.

Candelaria Teresa Nieves (nievescandela@hotmail.com) Profesora de Ciencias de la Educación. Docente Adscripta de la cátedra 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 (nataliaríos04@yahoo.com.ar) Licenciada en Trabajo Social, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán. Magíster en Psicología Social (orientación en grupos e instituciones), egresada de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán. Doctoranda en el Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Buenos Aires. Fue Becaria de Postgrado de CONICET, en dos proyectos, con sede en FLACSO-Argentina. Es Jefa de Trabajos Prácticos de la cátedra de Psicología Social en la carrera Comunicación Social de la FHyCS (UNJu). Integrante de varios Proyectos de Investigación aprobados por SECTER. Actualmente Co-directora del proyecto de investigación “Procesos identificatorios que favorecen la continuidad de los estudiantes en sus carreras universitarias. Un enfoque interdisciplinario” aprobado por SECTER. Ha realizado numerosas publicaciones en diversos eventos científicos, y colaboró en los libros *Trabajadores sin trabajo* y *Psicología Social. Una herramienta para pensar, sentir y actuar*, de Ediunju.

Rosana Verónica Rivas (vero291281@gmail.com) Estudiante avanzada de la carrera de Educación para la Salud, de la FHyCS. Adscripta de la cátedra de Psicología Social, en la carrera de Educación para la Salud de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UNJU, (año 2013-2014). Colaboración en la realización del trabajo: “La violencia simbólica en los procesos de evaluación: El examen final”. FHyCS. UNJU 2013. Colaboración en el libro *Psicología Social. Una herramienta para pensar, sentir y actuar*, cátedra de Psicología Social. Carrera: Educación para la Salud. Unju. Año 2014.

Zaida Nadia Rocabado (zroocabado@gmail.com) Técnica en Comunicación Social, recibida en la FHyCS (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 FHyCS.

Pedro Marcelo Sato (pmsquintana@gmail.com) Estudiante avanzado de la Licenciatura en Comunicación Social de FHYCS. Técnico en Sanidad y Gestión Ambiental, egresado del Instituto de Formación Docente N 5, “José E. Tello”, de Jujuy. Fue Pasante en la cátedra de Psicología Social de la Carrera de Comunicación Social, Tutor Estudiante y Auxiliar de segunda de la Ambientación para el ingreso a esa carrera en el año 2010. Actualmente es auxiliar de segunda en la cátedra de Psicología Social para Ciencias de la Educación y por extensión está en la misma cátedra en la Carrera de Comunicación Social en ambos casos en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Integró varios proyectos de investigación. En el ámbito de la comunicación, trabajó en Radio (Programas “En contacto”, “El Damero”, entre otros), fue director de *El Carmen Digital*, Secretario de

Redacción de *Notinor*, y actualmente es periodista y columnista en *Noticias del Noa* y *Salta Confidencial*.

Viviana Mabel Villarroel (villarroel_vivi@hotmail.com) Profesora de Educación Física, egresada del ISFD N° 4 “Raul Scalabrini Ortiz”(2009) y Educadora Sanitaria de la FHyCS (2010). Fue observadora, pasante y adscripta a los proyectos de investigación en esta casa de estudios. En la actualidad es Ayudante de Primera en la cátedra de Psicología Social en la Carrera 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”. Colaboró en la publicación del libro *Psicología Social. Una herramienta para pensar, sentir y actuar*. Ediunju.

Lorena Vanesa Tejerina (lorenatejerina2011@gmail.com) Estudiante avanzada de la carrera de Comunicación Social en la FHyCS. Adscripta en la Cátedra de Psicología Social para Comunicación Social. Colaboradora en distintos proyectos publicados por dicha cátedra, relacionados a Violencia Simbólica en el ámbito universitario. Expositora en eventos científicos. Integrante del Proyecto de investigación “Procesos identificatorios que favorecen la continuidad de los estudiantes en sus carreras universitarias. Un enfoque interdisciplinario”, SECTER.

Rodrigo Matías Zapana (rodrigo.zapana@hotmail.com) Estudiante avanzado de la Licenciatura en Comunicación Social de la FHyCS. Adscripto en la cátedra de Psicología Social para Comunicación Social. Participó en eventos científicos. Integrante del Proyecto de Investigación “Procesos identificatorios que favorecen la continuidad de los estudiantes en sus carreras universitarias. Un enfoque interdisciplinario”, SECTER.

Índice	Pág.
PRÓLOGO	9
PRÓLOGO SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE	15
José María Galli	
 CAPÍTULO 1: LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y SU OBJETO DE ESTUDIO	
¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA? ¿QUÉ ES EL PSIQUISMO?	21
José María Galli	
LA PSICOLOGÍA SOCIAL PICHONIANA.....	27
José María Galli	
LA VIDA UNIVERSITARIA: LAS VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES	37
Viviana Mabel Villarroel, Melisa Angélica Mejías y Analía Soledad Garzón	
 CAPÍTULO 2: CRÍTICA DE LA VIDA COTIDIANA	
EL ORDEN SOCIO-HISTÓRICO EN ARGENTINA Y JUJUY	53
Natalia Fátima Ríos	
EL CONCEPTO CLASES SOCIALES.....	77
Natalia Fátima Ríos	
OCULTAMIENTOS EN LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD.....	85
Natalia Fátima Ríos	
LAS FORMAS DE OCULTAMIENTO Y LA DESIGUALDAD SOCIAL INVISIBLE.....	97
Juan Pablo Alba	
 CAPÍTULO 3: IDENTIDAD Y MATRICES DE APRENDIZAJE	
LA IDENTIDAD COMO EMERGENTE HISTÓRICO-SOCIAL.....	109
José María Galli	
ANÁLISIS DEL CONCEPTO IDENTIDAD DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL Y APORTES DE LA COMUNICACIÓN.....	115
Zaida Nadia Rocabado	
PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD LINGÜÍSTICA	127
Mirtha Andrea Alarcón	
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LA IDENTIDAD DE NUESTROS JÓVENES.....	137
José María Galli	

LA FAMILIA Y LA UNIVERSIDAD EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS MATRICES DE APRENDIZAJE.....	149
Patricia Mónica Mendoza, Candelaria Teresa Nieves, Silvana Rosa Cruz y Rosana Verónica Rivas	

CAPÍTULO 4: FORMAS Y ESCENARIOS DE LA VIOLENCIA

LENGUAJE ACADÉMICO Y HABITUS LINGÜÍSTICO.....	165
Mirtha Andrea Alarcón	
VIOLENCIA MEDIÁTICA Y DE GÉNERO EN LA PRENSA DIGITAL..	183
Erica Daniela Cari	
FAMILIA, DOMINACIÓN Y VIOLENCIA SIMBÓLICA	195
Rodrigo Matías Zapana	

CAPÍTULO 5: APROXIMACIONES ENTRE PSICOLOGÍA SOCIAL Y COMUNICACIÓN SOCIAL

ARTICULACIONES ENTRE COMUNICACIÓN Y PSICOLOGÍA SOCIAL.....	205
Juan Pablo Alba	
APORTES A LA COMUNICACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA SOCIAL.....	213
Patricia Mónica Mendoza y Lorena Vanesa Tejerina	
NUEVAS FORMAS DE LA VIOLENCIA, NUEVOS MODELOS DE IDENTIDAD.....	231
María Fernanda Cieza	
LOS VIDEOJUEGOS COMO INSTRUMENTOS PROMOTORES DE MODELOS HEGEMÓNICOS EN LA VIDA COTIDIANA.....	247
Pedro Marcelo Sato	

RECOMENDACIONES FINALES

EL EXAMEN FINAL Y LA CONTINUIDAD DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS	261
Patricia Mónica Mendoza, Candelaria Teresa Nieves, Silvana Rosa Cruz y Rosana Verónica Rivas.	
DE LOS AUTORES.....	269

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



Reflexiones desde la Psicología Social. Herramientas para transformar la realidad, de Patricia Mónica Mendoza y Natalia Fátima Ríos (dirs.), 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: 600 ejemplares.