

AÑO 1 - N° 1

ISSN 2314-1220



CPU | CENTRO DE PUBLICACIONES

# Memorias de la Reunión Científica El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales

Organizada por la  
Especialización en Análisis Institucional  
en las Prácticas Sociales

Centro de Estudios, Análisis e Investigación en  
Enfoques Institucionales «Fernando Ulloa»



Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los  
Enfoques Institucionales "Fernando Ulloa"

Cátedra Institución Educativa. Ciclo Profesorado

Mendoza- Argentina  
Universidad Nacional de Cuyo  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales  
2013

Ilustración de tapa: Selección de cuadros de José Bermúdez

- Las cosechadoras: Cosecha de Duraznos. 1993
- Papá e hijo: Toca el Cielo. Hijo. 1993
- Mujer estudiando: La Profesora. 1997.
- Niña con viejita: Personajes de la Calle. 2006.
- Pájaros enjaulados. 1993.
- La barrera. 1992.
- La lavandera y su hijo. 2004.
- Escena familiar. 1999.

Han sido tomados de los libros:

BERMÚDEZ José (2006). La desnudez en 120 dibujos de Bermúdez. Mendoza, Zeta Editores.

BERMÚDEZ José (2007). Los hijos y los padres. Una temática de José Bermúdez en Pinturas, Dibujos y Grabados. Mendoza, Zeta Editores.

BERMÚDEZ José (2009). Una selección de 140 pinturas de José Bermúdez. Mendoza, Zeta Editores.

Diseño de tapa: Flavia Pasqualetti.

Directora Centro de Publicaciones: Dra. Rosana Rodríguez.

Compiladoras: Ana Laura Rodríguez Yurcic  
Ana Marcela Ficcardi.

---

Reservados los correspondientes derechos por la UNCuyo.

Prohibida su reproducción total o parcial.

Pueden formularse citas con indicación expresa de su procedencia y conservando el sentido del texto.

Copyright by Universidad Nacional de Cuyo  
Impreso en la Argentina – Printed Argentina  
Depósito de la Ley 11.723 en trámite

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES  
Universidad Nacional de Cuyo

Memorias de la Reunión Científica: El Análisis de las Instituciones  
y las Prácticas Sociales

---

#### AUTORIDADES

Rector: Ing. Agr. Arturo SOMOZA

Vicerrectora: Lic. Silvia PERSIO

Decana: Mgter. Graciela COUSINET

Vicedecana: Lic. Azucena REYES

Consejo Directivo:

Mgter. Graciela COUSINET

Lic. Susana REYES

Lic. Claudia GARCÍA

Dr. Roberto Agustín FOLLARI

Dr. Daniel Alberto GAGO

Lic. Luis Alberto ABREGO

Mgter. Lidia Concepción DI BLASI

Lic. Valeria Elena MUÑOZ

Lic. Gabriela BAZÁN

Lic. Miriam LUCENTINI

Sr. Ricardo CORNEJO

Sra. Viviana ALONSO

Sr. Exequiel LUCERO

Sra. Natalia Agustina GURRUCHAGA

Representantes ante el Consejo Superior:

Lic. Rosana Silvana CORINALDESI

Sra. Yamel Jaimen ASES

Prof. Marcela Verónica TIMPANO

---

Director de Publicaciones: Sr. Carlos Washington Montenegro

**AUTORIDADES DEL  
CONSEJO DE PUBLICACIONES:**

**Res. Nº595/06-D y 117/07-CD**

**Comunicación Social:**

**Titular: Lic. Cecilia DEAMICI**

**Suplente: Lic. Bettina MARTINO**

**Trabajo Social:**

**Titular: Lic. Valeria PÉREZ CHACA**

**Suplente: Lic. Ricardo RUBIO**

**Sociología:**

**Titular: Lic. Gabriela MANINI**

**Suplente: Dra. Agustina DIEZ**

**Ciencia Política y Administración Pública**

**Titular: Mgter. María Celina FARES**

**Suplente: Mgter. Amelia BARREDA**

**Profesorado:**

**Titular: Dra. Nora LLAYER**

**Suplente: Mgter. Ana Laura RODRÍGUEZ YURCIC**

**Directora del Centro de Publicaciones:**

**Dra. Rosana Paula RODRÍGUEZ**

**Asistencia Técnica:**

**Lic. Renata PIOLA**

**Corrección de Estilo:**

**Raquel FERREYRA**

**Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNCuyo  
Centro Universitario. M5502JMA. Mendoza, Argentina +54 261 4135008  
[centropublicaciones@fcp.uncu.edu.ar](mailto:centropublicaciones@fcp.uncu.edu.ar)**

Organizadores de la Reunión Científica:

Azucena Reyes  
(Directora Proyecto FONCyT 2011)

Elma Montaña  
(Co directora Proyecto FONCyT 2011)

Lidia Fernández  
(Directora de la Especialización en Análisis  
Institucional en las Prácticas Sociales)

Ana Marcela Ficcardi  
(Coordinadora Académica de la Especialización en  
Análisis Institucional en las Prácticas Sociales)

Martín Elgueta  
(Director del Centro de Estudios, Análisis e Investigación  
en Enfoques Institucionales «Fernando Ulloa»)

Mónica Balada  
Susana Cornejo  
Patricia Pessino  
Claudia Reghitto  
Ana Laura Rodríguez Yurcic  
Ariel Sevilla  
(Integrantes del Centro de Estudios, Análisis e Investigación  
en Enfoques Institucionales «Fernando Ulloa»)

## Integrantes de las Mesas Académicas de esta Reunión Científica:

Panelistas: Sergio Carvajal (UNSalta)  
Patricia Chaves (UNCuyo)  
Lidia Fernández (UBA- UNTREF)  
Roberto Follari (UNCuyo)  
Lucía Garay (UNC)  
Rosa Goldar (UNCuyo)  
Cristian Varela (UBA)

Investigadores: Martín Elgueta (UNCuyo)  
Lidia Fernández (UBA\_ UNTREF)  
Carolina Gandulfo (UNNE)  
Fernando Morillo (UBA)  
Claudia Reghitto (UNCuyo)  
Virginia Schejter (UBA)  
Sofía Visuara (UBA)

Comentaristas: Sofía Antón ((UNCuyo)  
Andrea Blaszek (UNCuyo)  
Ana Marcela Ficcardi (UNCuyo)  
Claudia García ((UNCuyo)  
Hilda Karlen (UDA)  
Laura Neri ((UNCuyo)  
Rosana Rodríguez ((UNCuyo)  
Ana Laura Rodríguez Yurcic ((UNCuyo)  
Estela Zalba ((UNCuyo)

Coordinadores de paneles: Silvia Ávila (UNC)  
Mónica Balada (UNCuyo)  
Elma Montaña (UNCuyo)  
Patricia Pessino (UNCuyo)  
Azucena Reyes (UNCuyo)

## A modo de presentación

El jueves 26 y el viernes 27 de abril de 2012, se realizó en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo, la Reunión Científica «El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales» proyecto FONCyT 2011 (Fondo para la Investigación Científica y Tecnológica – Agencia Nacional de promoción Científica y Tecnológica-).

A partir de las 8.30, en el aula magna Mauricio López de la facultad, se dieron cita referentes llegados de diversos puntos del país, con el objetivo de intercambiar resultados de investigaciones e intervenciones con trayectoria producidas desde los enfoques institucionales en torno a las instituciones y las prácticas sociales y en diálogo con otras perspectivas y tradiciones académicas.

La apertura de la reunión científica estuvo a cargo de la decana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Graciela Cousinet; de su vicedecana, Azucena Reyes, directora del proyecto FONCyT, y de la coordinadora de la carrera de Especialización en Análisis Institucional y las Prácticas Sociales, Ana Marcela Ficcardi.

Al iniciar el encuentro, se realizó una entrevista participativa al artista plástico local José Bermúdez, a cargo del periodista mendocino Ariel Sevilla. En ella compartió su experiencia comunicativa con la realidad, las personas y los paisajes, centrado en «el amor, la verdad y la belleza», además de haber acompañado con una selección de su obra a la imagen de la reunión científica.

El encuentro científico se organizó a partir de un dispositivo que diferenció dos instancias para el trabajo académico: paneles de expertos y ateneos de investigación. Los paneles de expertos versaron sobre «Perspectivas Teóricas en el estudio de las prácticas sociales y de las instituciones» y «Análisis e Intervención en las prácticas sociales y de las instituciones», y los ateneos de investigaciones sobre «Propuestas en enfoques institucionales». En ambos casos, hubo una dinámica de

tres momentos: 1) Exposición, 2) Diálogo con el auditorio, y 3) Cierre a cargo de comentaristas.

La reunión científica fue posible gracias al trabajo de los equipos y la previsión presupuestaria de distintos ámbitos, Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, a saber:

- Proyecto FONCyT 2011 Reunión Científica «El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales».
- Proyectos Prioritarios de Posgrado de la Secretaría de Ciencia, Técnica y Posgrado de la UNCuyo, carrera de Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales FCPyS.
- Centro de Estudios, Análisis e Investigación en Enfoques Institucionales Fernando Ulloa – FCPyS.
- Proyecto de Investigación «La relación entre la formación de licenciatura y la formación docente. El caso del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo», SECyT 2011-2013.
- Proyecto de Investigación Programa Cátedra Investiga «La Reconfiguración de las Ciencias Sociales y la Comunicación Social como Contenido Escolar en las prácticas de residencia de los estudiantes del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCuyo».
- Cátedra Institución Educativa Ciclo de Profesorado FCPyS.

La dinámica de la reunión promovió la participación de 100 inscriptos, entre ellos trabajadores sociales, psicólogos, licenciados en Ciencias de la Educación, comunicadores sociales, sociólogos, licenciados en Ciencias Políticas y Administración Pública, historiadores, filósofos, abogados, profesores de Geografía y Educación Física, psicomotricistas, licenciados en Enfermería, estudiantes avanzados de cinco carreras –Sociología, Comunicación Social, Trabajo Social, Ciencia Política y

Administración Pública y Psicopedagogía– e integrantes de equipos de gestión en municipios, instituciones de formación (primaria, secundaria y universitaria).

La presente publicación, a modo de «memorias del encuentro científico», constituye un aporte más al recorrido, que lleva ya diez años, de enfoques institucionales en nuestra provincia.

Comité Editorial

Mendoza, Octubre de 2012

## Palabras Iniciales

Palabras de la decana de la FCPyS, magíster Graciela Cousinet

Buenos días a todos y a todas, quería darles la bienvenida a los asistentes. Sabemos que se han inscriptos personas de distintas profesiones y actividades, lo cual va a enriquecer notablemente este encuentro. Queremos también desde la facultad darle la bienvenida y agradecerle su presencia a la licenciada Lidia Fernández: sabemos de su agenda cargada, habernos dado este lugarcito es para nosotros un honor y una gran satisfacción. No es la primera vez que Lidia viene, ella está en contacto permanentemente con nosotros a través del Profesorado y la Especialización que vamos a lanzar en breve. Gracias y bienvenida Lidia, para los que la leemos desde hace años, es realmente muy impactante tenerla acá.

Muy brevemente quisiera destacar y señalar la importancia del análisis institucional como enfoque complejo para estudiar e intervenir en realidades también complejas como son las instituciones actuales. Es un enfoque, una teoría que enriquece las prácticas de los profesionales, un enfoque que necesariamente requiere de una implicación de los sujetos en las realidades en las que actúan, que es algo que desde la facultad estamos tratando de intensificar cada vez más, esta necesaria relación entre la teoría y la práctica y una práctica comprometida con las transformaciones sociales. El análisis institucional no solamente alimenta las posibilidades de la intervención en las instituciones, sino también en la investigación, y es fundamental en la medida que relativiza las diferencias o los límites entre objeto y sujeto, al ser justamente sujetos sobre los cuales nosotros estamos interviniendo o con los cuales estamos trabajando.

También quisiera, como ya lo señaló nuestra locutora, destacar los ejes de la gestión que, con Azucena y el conjunto de personas que hemos elaborado el programa de gobierno de la facultad, definimos como prioritarios: la integración latinoamericana, pensando que

estamos en una situación histórica de gran trascendencia, donde vemos que hay procesos sociales liberadores en la mayoría de nuestros países, y también incorporar dos ejes que no siempre han sido importantes o centrales para las Ciencias Sociales, como es la perspectiva de género, queremos darle realmente a la facultad y todas sus prácticas docentes, de investigación y de extensión lo que llamamos la mirada de género, es decir visibilizar lo que ha estado invisibilizado. Y finalmente el tema ambiental en relación a lo social, que es importante, fundamental en nuestra provincia, donde estamos empeñados en defender nuestra agua, elemento vital para seguir viviendo como vivimos, para seguir siendo los mendocinos que hemos sido siempre.

La especialización que se va a lanzar en breve, ya Marcela va a explicar un poco más, ha llevado muchos años de esfuerzo, de trabajo sistemático y metódico, finalmente estamos a punto de iniciarla. También quería informarles que hemos recibido un aporte muy importante de becas, diez medias becas PROFOR para los inscriptos, lo cual pienso que va a contribuir a abrir las posibilidades para que más gente pueda hacer esta especialización.

Simplemente quería saludarlos, darles la bienvenida y desearles el mayor de los éxitos en estas jornadas, muchas gracias.

Palabras de vicedecana de la FCPyS, licenciada Azucena Reyes Suárez

Buen día a todos, yo también juntamente con Graciela, la decana, les damos la bienvenida a todos. A mí me ha pedido Marcela que comentara un poco la forma en que se ha logrado organizar esta jornada, con más de 100 inscriptos, en este sentido un logro altísimo. Desde el Centro de Análisis, Estudios e Investigación en Enfoques Institucionales Fernando Ulloa y desde la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, se hizo una solicitud al FONCyT, a la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, para que realizara aportes para llevar adelante esta propuesta. El hecho de que

el FONCyT haya colaborado con nosotros y con los organizadores de esta reunión pone en evidencia la relevancia de la problemática que está en cuestión.

Desde la facultad para nosotros también es muy importante promover y estimular este tipo de estudios donde, como decía Graciela, el análisis de las instituciones y las prácticas sociales es central para el desarrollo del conjunto de las instituciones y de la sociedad en general. Sabemos muy bien que las prácticas sociales, prácticas socio-parentales, socio-económicas, sociopolíticas, se desenvuelven en el marco de los intercambios entre sujetos y las condiciones objetivas, y las condiciones materiales, y esto hace que en esta construcción de las prácticas se den o se plasmen distintas relaciones de poder, lo cual genera distintas relaciones de explotación, de discriminación. Y eso que se da en el plano social es trasladado o plasmado en el marco de las instituciones. En este sentido estos estudios de alguna manera tratan de desocultar, de develar las relaciones de explotación y generan estrategias de intervención. Esto es absolutamente relevante, por lo tanto felicitamos a los organizadores.

Desde nosotros hace bastante estamos estimulando para que esta especialización se que pueda llevar adelante y creemos también que la Facultad con el conjunto de investigaciones e investigadores que tenemos y el conocimiento que se produce en esas investigaciones van a ser un importante aporte de desocultación de esas estrategias de poder: estudios vinculados con pobreza, género, análisis de situación de discriminación, situaciones de explotación en el ámbito del mercado de trabajo, en los procesos de acumulación, entre otros. La facultad cuenta con un conjunto de investigadores y de proyectos que constituirán un aporte a los estudios que se van a plantear en el marco de esta especialización, por lo tanto desde nosotros, desde la gestión, les damos la bienvenida y les deseamos todos los éxitos.

Palabras de la coordinadora académica de la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales y coordinadora del

Ciclo de Profesorado de la FCPyS, licenciada profesora Ana Marcela Ficcardi

Buenos días, bienvenidos. Quiero contarles cómo llegamos hasta acá, cómo llega la especialización y esta reunión científica.

Nosotros somos un grupo de egresados de un postítulo en Análisis y Animación socio-institucional, que dirigió Lidia Fernández y que dictó el Ministerio de Educación de la Nación entre el 99 y el 2002, y luego egresados de la carrera de Especialización en Análisis Institucional de la Universidad de Salta. En el 2003 tuvimos la idea de crear una carrera de posgrado similar en Mendoza, vinimos a la Facultad porque creímos que era este el lugar donde podía anclarse una carrera con estas características. Desde ese momento, el 2003, comenzamos a trabajar en un doble camino, por un lado en el sistemático trabajo del currículum, como dijo Graciela, la construcción curricular de un posgrado que fuera alternativo a otras propuestas, y por otro lado en la institucionalización en la facultad de los enfoques, desde esa primera reunión supimos sobre las condiciones del posgrado en la Universidad y que no era un camino sencillo.

En el 2004 tuvimos la posibilidad de conformarnos como grupo de cátedra colectiva, en el espacio Institución Educativa dentro del Ciclo de profesorado. Esta experiencia nos permitió, nos permite todavía, poner en práctica un dispositivo de formación sostenido en un encuadre que responde a los enfoques psicosociales. Esa fue para nosotros una práctica muy importante dentro de la facultad.

En el 2006 dictamos la materia optativa Enfoques Institucionales e intervención educativa en campos sociales para los 4° y 5° años de las licenciaturas.

En el 2009 se abrió el Centro de Estudios, Análisis e Investigación en Enfoques Institucionales Fernando Ulloa, que también nos permitió, como grupo, afianzar un espacio.

Todo esto lo íbamos haciendo a medida que avanzábamos en la construcción del currículum de la carrera y pensando en las presentaciones de la misma.

En el 2009 también logramos cerrar el currículum y presentar la carrera de posgrado en Análisis Institucional a los consejos Directivo y Superior y luego a la Coneau. Este año fue de muchos logros, llegamos a Coneau con la carrera... En el 2010 Coneau nos dio la evaluación satisfactoria, así la llaman, y en el 2011 comenzamos a formalizar la apertura, y obtuvimos la resolución ministerial. Como les contó Graciela, nos presentamos al ministerio para becas y obtuvimos estas diez medias becas de PROFOR.

Ahora estamos iniciando un nuevo período que es la puesta en marcha de la carrera y el trabajo con los profesionales inscriptos,

Por eso este encuentro tiene el formato de acto inaugural.

Proponer una reunión científica con tema en el análisis de las instituciones y de las prácticas sociales en la facultad es una manera específica de preguntarnos sobre «lo social», lo social como práctica y lo social como práctica de sujetos concretos, a veces anónimos para las mayorías, pero que en el día a día institucional sostienen, reproducen y en el mejor de los casos transforman las relaciones sociales y sus condiciones.

También es una manera de saber sobre diferentes conocimientos teóricos y técnicos que estén disponibles para abordar e intervenir en estos espacios grupales.

Y es una manera de proponer un tipo específico de estudio, aquel que le interesa la institución como objeto de análisis pero que además se plantea las formas de intervención posibles en ese ámbito. Intervención y análisis en doble sentido, intervención de médicos, maestros, sociólogos, trabajadores sociales, psicólogos, pero también el replanteo y puesta en análisis de quien interviene investigando,

analizando, de quien decide trabajar desde y con los propios saberes de los sujetos involucrados en las instituciones.

Las herramientas teóricas y técnicas que ofrecen los enfoques institucionales aportan una mirada a la especificidad de las prácticas sociales como experiencias singulares en instituciones que también son singulares. Por eso el abordaje es microsocioal.

Las prácticas sociales están sostenidas por una red, en instituciones que las organizan y le dan un sentido, Lidia Fernández nos enseña que el disponernos a entender las instituciones, en tanto modo o forma de operar, nos enfrenta al desafío metodológico y conceptual de dar cuenta de hechos que sufren una clara multideterminación, la que proviene de los individuos en sus características constitucionales y aprendidas; las que originan existencia de modelos pautas y significados en la interacción de los grupos y las organizaciones y las que provienen de la realidad material en su doble carácter de condición e instrumento.

Entonces, preguntarnos en una reunión científica por las instituciones y sus prácticas es una manera de aportar a la comprensión de los procesos que viven y sufren los sujetos prestando atención a su carácter y atravesamiento institucional, pero no solo con el objetivo de saber sobre los canales de acceso a la subjetividad que utiliza el poder, sino con ánimo de aportar a mayores niveles de autonomía de los sujetos en sus quehaceres cotidianos. Saber como «práctica colectiva» decimos, para quebrar las condiciones sociales de enajenación.

En este encuentro, que tiene como objetivo promover el intercambio de resultados de investigaciones e intervenciones con trayectorias producidas por los enfoques institucionales en torno a instituciones y las prácticas sociales, para nosotros es importante dialogar con otras perspectivas teóricas y otras tradiciones académicas.

Es por este que trabajaremos estos dos días en Paneles y

Ateneos, hoy a la mañana en torno Perspectivas teóricas para el análisis Institucional y el viernes a la tarde sobre el eje el análisis y la intervención. Y lo que hemos llamado ateneos institucionales, el Jueves a la tarde y viernes, podremos compartir con cuatro equipos de investigadores sus avances, metodologías, dispositivos, en torno a temáticas comunitarias.

Hemos previsto que en cada actividad haya instancias de debate y comentarios, para que todos podamos aportar a la temática.

Consideramos esta reunión como una práctica social, una práctica social de la Universidad, práctica en tanto construcción colectiva de saberes, prácticas de extensión y en el sentido más estricto una práctica institucional que involucra a sujetos trabajando concretamente para estas jornadas.

Agradezco especialmente a:

Graciela Cousinet y Azucena Reyes, quienes propician otros abordajes teóricos y metodológicos no siempre ensayados en esta facultad.

La licenciada Andrea Blazsek, coordinadora del Centro de Investigaciones; la licenciada Claudia García, secretaria académica, y la doctora Rosana Rodríguez, coordinadora del área de Publicaciones, quienes no solo se pusieron a disposición y acompañaron en el trabajo previo a las jornadas, sino que además nos acompañarán como comentaristas en las diferentes actividades.

Las secretarías General y de Extensión, licenciada Fernanda Bernabé y licenciada Ana Brennan, por los recursos materiales y el excelente trabajo de sus equipos.

Gracias a José Luis Martín, Pedro Funes, Mónica Morales, Silvina García, Mary Araya, Julieta Vignale, Flavia Pasqualetti, Darío Torres, María Luisa Vigide y espero no se me olvide el nombre de ningún

compañero... ya que el aporte de cada uno de ustedes hizo posible esta reunión.

Especialmente a los profesores y profesionales inscriptos en la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales, quienes son nuestros asistentes de lujo de esta reunión y muchos de los profesores nos acompañan como comentaristas y coordinadores.

Los profesores de la facultad Roberto Follari, Patricia Chaves, Rosa Goldar, Laura Neri, Humberto López, Sofía Antón, quienes se sumaron como expositores, coordinadores y comentaristas.

El equipo del Centro de Estudios, Análisis e Investigación en Enfoques Institucionales Fernando Ulloa que ha trabajado todos estos días

Especialmente gracias a José Bermúdez que va a estar con nosotros un ratito y quien nos ha prestado amablemente, cariñosamente, algunas de sus obras para publicitar estas jornadas, gracias José.

Y por último, doy la bienvenida y agradezco a todos ustedes que desde diferentes ámbitos de trabajo: municipios, escuelas, universidades, hospitales, organizaciones sociales, programas

# José Bermúdez: La mirada social de la plástica

Por: Ariel Sevilla

A primera hora del jueves 23 de abril de 2012, caía la típica, incesante llovizna de cualquier otoño mendocino. Yo iba al volante de mi auto, haciendo las peripecias necesarias para salir del centro capitalino entre la vorágine de vehículos que, a eso de las 9 y bajo la persistente garúa, ingresaban a la ciudad para iniciar la jornada, a la carrera y desordenadamente. Eso, sin olvidar a los peatones que cruzaban las calles a las corridas y por donde les vinieran las ganas, con tal de llegar pronto a algún techo o refugio.

Se me sumaba otra preocupación. En media hora, ante estudiantes y docentes e investigadores y académicos llegados de toda la provincia y el país, sería el responsable de abrir la Reunión Científica «El análisis de las Instituciones y las Prácticas sociales», en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Tema: la perspectiva social de la obra plástica de José Bermúdez (San Rafael, Mendoza, 1923).

Manejar bajo esa molesta lluvia, luchar contra la horda de conductores, evitar atropellar a algún apresurado caminante y parte de mi cerebro puesto en la exposición sobre el celebrado artista: un escenario caótico, el caldo perfecto para encender mi ansiedad, cuando no un ataque de pánico.

A mi lado, en el asiento del acompañante iba el mismísimo Bermúdez, pues mi responsabilidad también era llevarlo hasta el lugar donde se celebraría la reunión científica. Sin embargo, su actitud era tan distinta de la mía: sereno y con una permanente sonrisa miraba por la ventanilla, como redescubriendo el mundo y atento a detalles que yo, por la locura en la que en ese momento estaba sumido, jamás habría apreciado.

De hecho, al llegar a una esquina tuve que hacer una imprevista frenada, pues una mujer cruzó la senda peatonal sin advertir que los vehículos teníamos paso. Mientras yo trataba de sobreponerme al impacto de pensar que casi atropello a una persona, el artista comentó con respecto a la que habría sido mi potencial víctima: «Mirá que interesante, como combinan

el color verde del paraguas con el rojo del vestido de la señora». Y siguió hablando del motivo como haciendo un boceto oral de un futuro cuadro.

Entonces, no pude evitar una sonrisa y el viaje –con todas sus complicaciones– desde ese momento cambió de matiz, ya que había comprendido en la práctica cómo ve eso que se suele llamar realidad el gran Bermúdez para plasmarla luego en sus cuadros, enmarcada en lo que él denomina expresionismo lírico.

No fue casual que la apertura de «El análisis de las Instituciones y las Prácticas sociales» contara con una exposición acerca de la obra de este artista. Y tampoco fue casual que se emplearan algunas de sus obras en las distintas tarjetas de presentación del encuentro –afiche, invitaciones especiales, certificados–, ya que las imágenes aludían al trabajo, la maternidad y la paternidad, la familia, la educación: representaciones pictóricas de diversas instituciones sociales.

Como quedó patente en el tranquilo comentario que hizo sobre la mujer con paraguas verde y vestido rojo que casi atropello, Bermúdez pinta –también dibuja, graba y escribe– acerca de las cosas sencillas y cotidianas de una sociedad que cada vez se complica más. Su plástica es social porque su mirada es siempre social y concibe su hacer como una práctica social.

### La ley primera

Bermúdez centra su atención en el ser humano en las más diversas situaciones, enrolándose en el expresionismo lírico. Se trata de una especial y personal derivación de ese movimiento artístico con el que pretende exaltar desde su propia subjetividad como artista al hombre, la mujer y los niños –sus eternos protagonistas– en escenas cotidianas. Pero no para explorar los aspectos más oscuros y retorcidos de los sujetos y de la realidad.

Con el acrílico –su técnica favorita–, privilegiando la forma y los colores brillantes, tomando algunos rasgos del cubismo, recurriendo a la bidimensionalidad y descomprometiéndose del volumen<sup>1</sup>, Bermúdez opta

---

1 En la perspectiva rebatida o ingenua, los elementos de un cuadro no respetan la perspectiva naturalista (lo que está adelante se tendría que ver más grande que lo que está en el fondo), se maneja la bidimensionalidad y es como si todo estuviera en un mismo plano. En el caso de Bermúdez, su interés es la forma y el color, más que el volumen.

por plasmar una vida que por más condicionada y desgarradora que sea también tiene sus facetas positivas. Eso no significa que se desentienda de la realidad, sólo que él mira otro lado de la realidad humana.

En este sentido, ratificando su compromiso con el ser social –y él mismo como actor social– rechaza la abstracción y se autodefine como un pintor figurativo. Así, por más cubistas que resulten sus coloridos motivos o recurra a una perspectiva imposible –ya que el mundo es en tres dimensiones y no rebatido como él lo representa– pretende crear «un mundo tan convincente como la realidad misma», quiere que su obra «testimonie al ser humano, que lo muestre en dignidad», por lo cual la figura humana es para él «el tema de los temas» (Hocevar, 2002).

Y, por si alguna duda queda acerca de su eterna búsqueda en los distintos recovecos de la realidad y su compromiso con la sociedad, expresa: «Mi interés por la plástica no corta mi vinculación con el ser social que soy; por lo tanto, la vida en general es una constante preocupación. Pretendo hacer de mis imágenes una expresión viva con poder de convicción, que resulten en lo posible la afirmación de la vida y con esa premisa se acerquen a la belleza» (Hocevar, 2002).

«Vida, tú eres la ley primera», escribió Bermúdez en uno de sus libros (Bermúdez, 1996) y esa concepción, esa filosofía ha guiado su cuantiosa y multifacética obra, materializada con una gran variedad de técnicas e incluso en su práctica docente.

### En diálogo con la realidad

José Bermúdez ha sido pintor, dibujante, grabador, muralista, redactor de aforismos y maestro de Arte. Estudió en la célebre Academia Provincial de Bellas Artes (germen de la actual Facultad de Arte y Diseño de la UNCuyo), pero antes –como tantos de su generación– pasó por las clases al aire libre del profesor Vicente Lahir Estrella<sup>2</sup>, un antecedente ineludible para comprender

---

<sup>2</sup> La escuela de Dibujo al Aire Libre fue fundada por el pintor y profesor Vicente Lahir Estrella el 9 de abril de 1933. Impartía enseñanza gratuita todos los domingos en los prados del Parque General San Martín, a interesados de diversas edades, muchos de los cuales luego se formaron en la Academia Provincial de Bellas Artes o en la UNCuyo y se convirtieron en artistas profesionales. Tras la muerte de Estrella, la propuesta continuó hasta finales de los años '80, a cargo de la profesora Rosa Arturo, que había sido una de sus ayudantes (Gómez de Rodríguez Britos, 1999).

su interés por lo social y la socialización del arte, que a finales de los '50 quedó ratificado cuando junto a sus colegas Luis Quesada y Mario Vicente crearon el Taller de Murales, con el cual poblaron de obras parte del espacio público de Mendoza.

Sus cuadros están en colecciones particulares y pinacotecas de museos de Mendoza, Argentina y el exterior (Museo Municipal de Arte Moderno Mendoza, Museo Provincial de Bellas Artes Emiliano Guiñazú-Casa de Fader, Museo Nacional de Grabado de Buenos Aires, Museo de Arte Moderno de Montecatini de Italia).

Ha realizado más de 20 muestras individuales y participado en más de 150 exposiciones colectivas.

En 1992, la Municipalidad de Mendoza publicó un libro con 65 de sus mejores grabados; y en 1998, editó otro con 165 dibujos; a eso, hay que sumar otros tantos en los cuales pueden apreciarse desde sus grabados y murales hasta sus bocetos y palabras reflexivas. Ha recibido más de 20 premios, como el General San Martín, otorgado por la Legislatura de Mendoza (1997), y en 2002, la Cámara de Diputados de la Nación lo incorporó a la nómina de notables del país.

Por supuesto: esta es una apretadísima biografía, que daría para cientos de páginas que permitan explicarla en su total extensión y significatividad para la historia del arte contemporáneo de Mendoza.

Ya desde sus inicios, a mediados de la década de 1940, se advierte su preocupación con lo social y por ende con el Hombre, pero en el más amplio sentido de la palabra: si se es estricto, la mujer –ya sea como madre, trabajadora o desnuda– ha sido el motivo más frecuente de su pincel. Y con las más diversas técnicas ha plasmando un mensaje subjetivo y universal, siempre inspirado por su contexto inmediato o global, el que no siempre resulta ser el más agradable; un mensaje emotivo y a la vez racional; y, aunque suene paradójico, un mensaje desdramatizado, despojado de toda intencionalidad trágica (Verdaguer, 1998/99).

De esta forma, Bermúdez viene dialogando con la realidad desde sus años mozos.

## El expresionista lírico

A diferencia de otros expresionistas, que en general tienden a trasladar a sus obras cómo el hostil y alienante mundo exterior impacta en su estado de ánimo, para lo cual recurren a colores intensos y simbólicos e imágenes distorsionadas que reflejan lo más oscuro de la mente, con su lirismo Bermúdez invita a apreciar otros aspectos de la existencia. Así, escapa de la agenda habitual del expresionismo y, sin dejar de anteponer su subjetividad por sobre la mirada objetiva, aporta una cuota de alegría y esperanza.

Según ha revelado, los observadores de sus cuadros usualmente comentan: «Qué alegre, qué grato». Así y todo, explica que, por ejemplo en su pintura, no todo es inocencia, sino que eso es un aspecto de la vida que busca plasmar. En efecto, para este artista el mundo tiene sus luces y sus sombras: las primeras reflejan lo positivo; y lo negro representa lo oscuro, lo mezquino, todo eso que desmoraliza y entristece. «Hay mucha más gente linda y buena de lo que uno supone; lo que pasa es que ahora la mirada está puesta, con insistencia, sobre lo que deprime; tenemos ojos críticos para todo», comenta (2000).

Y para aclarar su postura ante la realidad –que es siempre la humana y social– y su enrolamiento dentro del expresionismo resalta que pinta las cosas sencillas y de todos los días, como la maternidad, los quehaceres del hogar, el trabajo, que no obstante implican esfuerzo y muchas veces desesperanza. «Mi obra Con ambición de cosecha –ejemplifica– muestra una pareja doblada, poniendo las plantas, con sus manos toscas y gruesas, con amor, con cariño; están haciendo moral la posible cosecha, sobre todo en una época donde mucha gente cosecha sin sembrar; lo que les da dignidad es haber cosechado» (2000).

«Pintar o dibujar o grabar tiene para mí una gran significación –se explaya–. A través de la actividad, siento que se libera mi personalidad; me expreso y puedo en alguna medida tomar distancia de los condicionamientos generales que me impone el medio. Ello no significa que me enclaustre o refugie en un ser indiferente. Por el contrario, creo que desde una visión más personal entiendo mejor la vida» (2000).

Esa posición –dice– lo ha llevado naturalmente a preferir lo figurativo, pero sin llegar a un realismo naturalista y tampoco a la abstracción total. «Lo mío tiene abstracciones que son las propias de quien elige lo que desea expresar –aclara–. Y, por supuesto, eso lleva a o permite la exaltación de formas, colores y todos los elementos que componen la obra» (2000).

«Mi obra no sólo procura ser una manifestación de una tesis frente a la vida, con la necesaria vivencia y sensibilidad en armónica consonancia con la capacidad intelectual o racional; además del oficio imprescindible que reclama toda obra de arte –sostiene Bermúdez–. En síntesis, si se desea catalogar mi obra, podría decirse que tiene un carácter expresionista, no del expresionismo tradicional y dramático, sino más bien lírico. Lírico porque pongo más el acento en aquello que tiene futuro y no en lo negro decadente y escéptico; prefiero potenciar lo que estimule y promueva la vida, como el amor, la dignidad, la belleza y la verdad» (2000).

Y basta detenerse ante cualquiera de sus obras de para comprobar que su mensaje estético es fiel con su filosofía, en la cual el hombre, la mujer, los niños, es decir los asociados, son los protagonistas de una realidad que no por penosa deja de tener sus facetas felices y deba ser necesariamente desesperanzadora.

## Bibliografía

- BERMÚDEZ, José (1996). La ley primera. Mendoza, Ediciones Culturales.  
«Bermúdez habla de Bermúdez. Textos extraídos de diversas entrevistas y juicios críticos de su obra», en Bermúdez 2000. Cincuenta pinturas inéditas. Mendoza, Subsecretaría de Cultura, 2000, s/a.
- GÓMEZ DE RODRÍGUEZ BRITOS, Marta Isabel (1999). «El arte en Mendoza en la década del '30. Aportes para el conocimiento artístico (Instituciones, Asociales y Salones), en Arte Argentino del Siglo XX. Premio Telefónica a la Investigación en Historia de las Artes Plásticas. Buenos Aires, Fundación para la Investigación del Arte Argentino.
- HOCEVAR, Sergio (2002). José Bermúdez. Más de medio siglo de pintura. Mendoza, Eseache.
- VERDAGUER, María Graciela (1998). «José Bermúdez, la pasión por la vida», en Cuadernos de Historia del Arte N°17. Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo, 1998/99.

# Conferencias en Paneles

Primer Panel:  
Perspectiva Teóricas en el Estudio de las  
Prácticas Sociales y de las Instituciones.

Panelistas:  
Dr. Roberto Follari  
Prof. Lic. Lidia Fernández  
Mgter. Patricia Chaves

## «Sobre prácticas e instituciones (la ideología de los neutros y la opacidad de la conciencia)»

Por: Roberto Follari

Un gusto estar acá en casa con tantos rostros amigos y conocidos.

Nos hemos reencontrado con muchos hoy, en este inicio tan espléndido con José Bermúdez.

No todos los días nos visita el arte en la Facultad de Ciencias Sociales. Así que realmente, son muy bienvenidas su obra y su persona.

Nos toca en este panel hablar acerca de concepciones teóricas sobre las prácticas sociales y las instituciones.

Yo voy a dividir entonces la locución en dos partes. Una relativa al análisis teórico de las prácticas y otra relativa al análisis de las instituciones. Un gusto estar acá con colegas especialistas en estos temas, así que seguramente ellos van a enriquecer lo que pueda yo apuntar en este comienzo.

Sobre las prácticas sociales: lo primero que encuentro, obviamente, son la figura de Marx y la de Freud. La de Marx en cuanto a la inversión de la relación entre condiciones sociales y pensamiento. Es decir, la teorización de que las prácticas no están determinadas por la conciencia en tanto la conciencia es falsa en relación con las prácticas que hacemos, siendo la práctica la que establece la conciencia. No es la conciencia la que establece la práctica, y por cierto que no hay continuidad entre conciencia y práctica. Y esto es muy importante en cuanto a la noción de falsa conciencia. Es decir, en cuanto a abandonar la ingenuidad acerca de la supuesta transparencia del sujeto en relación con sus propios actos. Por otro lado, estos autores clásicos dejan claro que son las clases sociales-materiales en relación con la producción, o por lo menos en relación con las distintas etapas del conjunto del proceso

económico, las que determinan la conciencia de los sujetos. Algo que se suele olvidar bastante. Por ejemplo, en gran medida las discusiones actuales en nuestro país remiten a supuestos bastante absurdos.

Esto es evidente en cómo las presenta el periodismo, que tiene una gran capacidad para promover el absurdo y no darse cuenta del mismo. Por ejemplo, en procedimientos como dividir entre los que toman posición y los independientes o neutros. Por cierto que los independientes o neutros son lo más ideológico que puede haber. No hay nadie más ideológico que el que no reconoce su propia ideología. Además, el efecto más ideológico que existe es la naturalización del propio punto de vista. Aquel que cree que ve la realidad tal cual la realidad es está totalmente ideologizado.

Todo el tiempo tenemos en los medios la discusión de qué mal que están esos sujetos que son ideológicos, frente a aquellos otros neutros, inocentes, ingenuos y que algún ángel los ha puesto por fuera de toda definición concreta, por fuera de la asunción de cualquier punto de vista.

Entonces, la noción de ideología de Marx viene muy bien para desenmascarar toda forma de autotransparencia y toda creencia en la neutralidad. Estamos puestos en un lugar, siempre. Al margen de que nos demos cuenta o no.

Insisto, el sujeto más ideológico que existe es el que no se da cuenta de que el suyo es un especial punto de vista. Esa condición es patética, por lo menos en quienes forman parte del campo de las ciencias sociales.

En cuanto a Marx y Freud, también nos ayudan a pensar la relación entre intereses y valores. Permiten advertir que por detrás de los más altos valores se engarzan los más mezquinos intereses personales. Ello es interesante para superar ingenuidades éticas y se liga con fijar la diferencia que hay entre sublimación e idealización. Por cierto que todos los llamados mecanismos de defensa son muy útiles para pensar las prácticas sociales, pero singularmente éstos, que no son mecanismos de defensa: la sublimación y la idealización. Los que suelen estar confundidos entre sí, pero son procesos muy distintos. Porque sublimar implica cambiar el objeto sobre el cual se descarga la energía psíquica, en cambio idealizar es algo que se hace cuando no se descarga la energía psíquica. Y entonces, se imagina que hay un mundo mejor donde sí podríamos realizar dicha descarga.

La idealización es un mecanismo muy enfermizo, que impide actuar frente a los inevitables claroscuros de la realidad; una cosa es ese mecanismo y otro diferente la tenencia de ideales, los que son altamente necesarios.

Esto nos lleva a referirnos al síntoma de la época. Muy fuerte es la caída del superyó, y por lo tanto del ideal del yo. Pero la idealización es algo diferente a ese ideal del yo: lleva a suponer que existe algo perfecto distinto de lo real. En términos de ideología esto funcionó muchísimo, lamentablemente, desde las izquierdas, soñar un mundo perfecto desde el pedestal a partir del cual toda realidad es igual a otra. Eso otro –percibido como punto de caída desde el Paraíso a la Tierra en el relato bíblico– es el capitalismo.

Siendo así, da lo mismo Kenia que Estados Unidos, lo mismo Colombia que Argentina, lo mismo Venezuela que México. Lo cual, en términos de homologación de regímenes políticos diversos, tiene mucho que ver con este mecanismo de idealización. Pensar en un mundo ideal, abstracto y como en todos los casos su realización se hace imposible, entonces sería peor para la realidad. Lo cierto es que, en cualquier campo de la vida social, cuanto menos hago más idealizo.

Y desde este punto de vista la idealización es muy enfermiza, implica no enfrentarse con lo real. Hemos apelado, entonces, a Marx y Freud para pensar las prácticas.

Estoy tomando algunas vías posibles desde el pensamiento de estos autores, por supuesto hay muchas más.

También podemos apelar a los aportes del llamado individualismo metodológico, una línea de pensamiento que no ha tenido mucho peso en nuestro país, ligada a las versiones liberales acerca de la subjetividad. Se supone que existe un sujeto libre que decide de manera intencional sus actos. Un sujeto no causado, que define sus actos a partir de sí mismo. Sujeto que estipula autónomamente sus actividades.

Si bien esto suena extraño a las ciencias sociales, no es que se trate de una posición simplemente falsa; sin dudas que tomamos algunas decisiones de la manera más lúcida que podemos, tratando de hacer un cálculo racional acerca de qué nos conviene, atentos a la información que tenemos sobre las ventajas y desventajas de la decisión.

Lo cierto es que incluso dentro del marxismo apareció en la época más dura de los noventa el llamado marxismo analítico, ligado a las premisas del individualismo metodológico.

Elster presentó esta muy conocida posición –es un autor brillante–, según la cual lo que nosotros hacemos cotidianamente opera según la llamada acción racional. Lo que hace cualquier sujeto es actuar de acuerdo al minimax económico. El minimax opera casi en cualquier decisión humana, y coincide con lo que Freud planteaba en su libro *El malestar en la cultura*. Según lo que allí se afirma, nosotros preferimos no sufrir a gozar. Si nos dan a elegir entre un goce arriesgado en que podemos perder mucho y una seguridad discreta en la cual no vamos a gozar mucho pero por lo menos no vamos a sufrir mucho, elegimos la segunda

Ello resulta bastante trágico en el sentido nietzscheano de la palabra, porque estamos muy lejos de la férrea voluntad que Nietzsche pensaba. El proponía aquello de un sujeto permanentemente afirmativo: por cierto que el sujeto de Nietzsche es impensable/imposible en términos freudianos.

Lo cierto es que el minimax implica que nosotros actuamos no buscando cuál es el máximo beneficio, sino cuál es el mínimo perjuicio. Este es el minimax que aceptaríamos casi todos en el aspecto económico de nuestra vida, y esa sería la racionalidad primera en la cual se basa el individualismo metodológico para generalizarla a todos los planos del comportamiento.

Bourdieu reaccionó frente a esto. Dijo: «Bueno, no todo en la vida son razones económicas».

Pero la suya resulta una crítica un poco primaria frente a lo que había dicho Elster.

Porque Elster nunca dijo que nosotros actuamos sólo por valores económicos, sino que nosotros reaccionamos similarmente en relación con cualquier tipo de valores que pudiéramos sustentar.

Un sacerdote, alguien que sostenga valores, sea también un revolucionario socialista, por ejemplo, puede tomar decisiones que sean calculatorias según sus específicos valores. Puede calcular racionalmente lo que más le conviene para la concordancia con sus valores religiosos o para con sus valores ideológicos.

Y en ese caso uno podría decir que sí existen decisiones intencionales que operan acorde a lo planteado desde la teoría de la acción racional. Pero no sólo ni principalmente determinadas por lo económico: los sujetos no son algo que funcione solamente en atención al factor económico.

Sin embargo, debemos decir que Elster supone un sujeto autotransparente. Cabe argumentarlo. Primero, se sabe que tomamos muchas decisiones sin siquiera pensarlo. Mientras voy pensando la decisión que voy a tomar en cuanto a mi economía, voy a cruzar la calle. Y la calle la cruzo automáticamente. No pensé en cruzar la calle, a pesar de que decidí hacerlo en cierto momento y lugar específicos, que pudieron haber sido otros. Si estoy pensando cada decisión, no podríamos estar tomando todas las decisiones. Hay una economía psíquica. Se automatizan hábitos como conductas que tenemos plenamente incorporadas, preconfiguradas, las cuales no son pensadas ni calculadas cada vez que las realizamos.

¿Qué quiero decir con esto? Que no todo lo hacemos como acción racional, como cálculo de la mejor opción.

Y por otro lado, los seres humanos somos sujetos de deseo, muchísimas cosas que hacemos no responden a nuestra conveniencia sino a nuestra neurosis, es decir, a nuestros conflictos inconscientes, desde donde nos salió el acto que no pensábamos ni queríamos. Sino, no habría tantas parejas desavenidas, carreras frustradas, negocios fallidos, etcétera.

Si uno hiciera exactamente lo que le conviene no habría tales cosas, al menos no tan frecuentemente como ellas acaecen.

Hacemos, entonces, cosas que no están decididas de manera racional.

Por lo tanto la teoría de Elster no es que sea falsa, pero sin dudas es muy incompleta. Porque hay muchas decisiones que no están tomadas por vía del cálculo de conveniencia, tal cual lo supone el autor noruego. Y, por cierto, el cálculo –cuando se lo hace– está sobredeterminado por factores inconscientes que rara vez lo hacen funcionar prístinamente como «cálculo puro».

Y la tercera teoría acerca de la relación social sería precisamente la de Bourdieu, quien retoma una tradición netamente sociológica, más netamente microsocia que la de Marx y que plantea el causalismo sobre el sujeto. Contra la visión del individualismo metodológico, plantea un sujeto causado a partir

de condiciones sociales.

Estas condiciones se plantean a través de dos grandes conceptos: los conceptos de habitus y de campo. La noción de habitus, que significa incorporación de una serie de prácticas a través de una disposición a la acción. Esta disposición a la acción está ya incorporada, esto significa que actúa automáticamente.

Si cambio de vivir de una ciudad pequeña a una grande, voy a vivir descolocado durante un tiempo, no me adecuo inmediatamente a la realidad social, sino que el habitus me hace seguir funcionando automáticamente acorde a mi anterior sitio de residencia.

Y a su vez existe el campo, la lucha por el poder simbólico en los lugares sociales que me toca disputar. Por ejemplo, si soy albañil entre los albañiles, si soy sociólogo, entre los sociólogos. Es decir, la pelea por el reconocimiento del lugar y la mejor performance dentro de un espacio jerarquizado de relaciones propio de lo que corresponde a la profesión.

Es importante incorporar la noción heideggeriana de que no estamos en la vida como espectadores. Muy importante: nosotros no decidimos como lo piensa Elster, como si estuviésemos mirando desde afuera la realidad, sino que nosotros estamos-ya-puestos en el mundo. Estamos ya viviendo. Primero vivimos y sólo secundariamente pensamos. Y desde ese punto de vista actuamos sin pensarlo. Actuamos hechos por lo social de una manera automatizada.

Esto sería, dicho rapidísimo, la noción del causalismo bourdiano sobre el sujeto, y creo que es muy interesante porque resulta indispensable para advertir en cuanto «estamos-siempre-hechos» a la hora de actuar, no lo hacemos desde cero o a partir de un exclusivo cálculo racional entre opciones.

Paso ahora a hablar sobre las instituciones.

Primero estuvo la noción organicista tradicional, para la cual una institución –una parte de la cual o toda ella– que no estuviese en relación de armonía con el conjunto de las instituciones de una sociedad dada, iría contra lo que le corresponde hacer. Es decir, esta versión que a fin del siglo XIX comparaba la sociedad con el cuerpo humano era enormemente reaccionaria, e implicaba que nadie podía hacer una crítica práctica del mundo en el que

estaba porque debía ser considerado una especie de subversivo, alguien que estaba atacando la cohesión necesaria del cuerpo social. De hecho esa metáfora la usaron, el cuerpo sano que venía a ser contaminado por el virus de quien podía traer la enfermedad social.

El funcionalismo recibe algo de esto; una noción de adaptación sumamente vasta, que algunos sectores llevaron hasta el rechazo liso y llano de todo aquello que no se adecuara ordenadamente a lo ya previamente establecido en la normativa social hegemónica.

De aquí la idea de que una institución –algunos sectores de la misma o toda ella– que choque con la expectativa del medio social debiera ser tomada como negativa, fue una noción ideológica que durante mucho tiempo se impuso en los inicios de la sociología occidental. El riesgo se exorcizó por vía de eso que allí se llama control social (una de las nociones fuertes del funcionalismo). Se necesita de un control que impida la anomia. La anomia sería como un ataque a la necesaria constitución de conjunto del tejido social.

Un segundo espacio teórico al cual quiero hacer referencia es bastante menos conocido en la Argentina de lo que hubiera merecido.

Me refiero al análisis institucional de Loureau y Lapassade, los autores franceses que se hicieron reconocidos allá por finales de la década de los setenta.

El libro Claves de la sociología, de Loureau, yo nunca lo he visto citado en una bibliografía sociológica, ni aquí en Mendoza ni en otras facultades del país.

Con los problemas que tienen los sociólogos para obtener trabajo (la sociología es básicamente una ciencia y sólo secundariamente una profesión) sería muy interesante la intervención institucional que plantea Loureau como aplicación sociológica en una institución. Para los sociólogos sería muy auspicioso realizar este tipo de intervención. Muy parecida a la de los psicólogos que van (por ejemplo) a una escuela y trabajan allí sobre las relaciones sociales.

Se aportan las nociones de instituyente e instituido, donde se implica la idea de que lo instituido no es toda la institución. Existe una fuerza

instituyente que tiende a subvertir los modos cristalizados de relaciones de poder en una perspectiva muy sugerente. También se trabaja sobre lo «no dicho» en la institución. Lo «no dicho» se va acumulando; hay cosas que ni siquiera en el secreto del pasillo se dicen.

En tanto es cierto que toda institución promueve su enfermedad, la sedimentación de lo «no-dicho» conspira contra las relaciones entre los miembros de cualquier institución.

Y se hace imprescindible la expresión pública de todo lo silenciado, de modo de trabajar sobre eso, elaborarlo y absorberlo con madurez institucional.

La intervención del analista institucional debiera superar el extrañamiento de la institución a su propia esclerosis. Obligar a través de la puesta en acto a que la institución se haga cargo de sus propios agujeros, sus propios inconvenientes, sus conflictos y pueda repensarlos y a partir de ellos volver a recorrer el espacio diario de la convivencia y de la productividad institucional.

Estuvo también en los '70 la escuela antiinstitucional. Tuvo mucho peso en la psiquiatría con Ronald Laing y David Cooper. Se trató de una experiencia radical, mezclada con la izquierda ideológica. Se trató de unos personajes extrañísimos. Una experiencia muy rica en la cual se revolucionó el hospital psiquiátrico, abriendo así una institución donde se podía hacer todo.

Institución sin reglas, casi sin reglas. No matar al vecino, no dañar al otro, pero donde todo lo demás estaba permitido, permeado también por la mentalidad del hippismo y la contracultura de la época.

Había libertad sexual incluso para los que estaban como pacientes en la institución, y resultó así una forma radical de cuestionar al hospital.

Se asumía que si las instituciones son enfermantes, hay que ir en contra de ellas.

Una cierta lectura de Foucault llevó a reafirmar un tanto esta posición. Las instituciones, entendidas como aquello contra lo cual hay que ir. Aunque Foucault era bastante ambiguo en esto. No se sabe muy bien qué es lo que quería... si, por ejemplo, eliminar las cárceles, reformarlas, o ninguna de

ambas opciones.

En todo caso Franco Basaglia, que implica otra línea de la antipsiquiatría desarrollada en Italia, es quien dio lugar efectivo a la deshospitalización. Lamentablemente el resultado fue trágico. El resultado demostró que a las instituciones es mejor cambiarlas que aniquilarlas.

El mundo sin instituciones se mostró, tras esta experiencia, fallido e imposible.

Es que los enfermos pasaron de estar encerrados en el hospital, a estar tirados en la calle, librados a su soledad. Con lo cual fue muy triste la salida del hospital. La familia no los quería y los ex pacientes quedaron a la deriva sin protección de ningún tipo, muy lejos de lo que se buscaba.

Sin dudas que fue una especie de fracaso.

Parece que la cosa no pasa por cerrar instituciones, sino por cambiar instituciones, por producir palabra sobre y desde las mismas. Parece que hay algo que aprender ahí.

Y lo último que digo:

Hay que resaltar la importancia de una técnica que fue de la Argentina para el mundo, una técnica que ha sido citada por varios destacados autores franceses, que es el Grupo Operativo.

No solamente que la hija de Lacan es recibida por la presidenta o que somos el país con más psicoanalizados del mundo, es lo que nos tipifica en el orden de la teoría iniciada por Freud.

Aquí se «inventó» la técnica de Grupo Operativo, producida en la Argentina y retomada luego por algunos franceses. En los inicios tuvo promotores como el ahora casi legendario José Bleger. Creo que pensando desde hoy, conceptualmente al menos, yo puedo hacerle más de una crítica teórica, pero es una técnica muy fecunda para el análisis institucional. Resulta un poco menos apropiada para el análisis de la práctica docente (donde también ha sido muy utilizada), aunque también tiene cierta fertilidad allí. Es muy interesante el Grupo Operativo, porque con él se trabajan los silencios, se trabajan las reacciones personales, las agresiones o el caso de quien habla demasiado.

No se hace interpretación, pero sí señalamientos.

Es muy singular la técnica de grupo operativo, resulta muy adecuada como herramienta para el trabajo institucional.

Tiene que coordinarlo alguien que sepa psicología, porque destapa la olla de los conflictos. Se arman batifondos tremendos. Si uno pone en palabras el conflicto latente y después no sabe qué hacer con él, imagínense que la situación en vez de mejorar empeora.

El que lo practique dispone de una modalidad de trabajo altamente abridora de sentido, una técnica que seguramente además ha venido revisándose con el tiempo. Y que creo que sin dudas puede llevar a mejorar el funcionamiento de las instituciones y de la convivencia siempre conflictiva que se da en ellas.

Es todo. Muchas gracias.

# La cuestión del análisis institucional y la intervención para generar posibilidad de análisis

Por: Lidia M. Fernández

Es muy grato para mí estar compartiendo este panel en un ámbito convocado para exponer y considerar rasgos que caracterizan a los enfoques institucionales. Doblemente importante me parece que esa consideración se haga incluyendo la presentación de investigaciones.

Para aportar a esa consideración y teniendo en cuenta el título de este panel, voy a hacer un punteo de algunas cuestiones que resultan significativas para comprender los desarrollos realizados en el período universitario y de investigación que se inicia en 1984. He seleccionado para mostrar aquellos que nos han dado mayor certeza al momento de tomar decisiones tanto en el campo del análisis como en el de la intervención institucional.

Tanto si se trata de herramientas conceptuales o de técnicas, en ambos casos la certeza proviene muchas veces de una simple comprobación sobre su utilidad en la práctica misma.

Efectivamente, los conceptos nos sirven por lo general para diferenciar y percibir con más agudeza facetas en el material empírico con el que nos encontramos. Nos permiten construir o describir mejor aquello que queremos describir o comprender o explicar. Muchas veces los conceptos nos sirven de lentes. Otras veces los conceptos nos sirven de arpón para cazar y significar lo que se nos escapa. A través de ciertas herramientas conceptuales, tratamos de localizar mejor lo que nos interesa mirar, estudiar, comprender.

Las técnicas, a su vez, nos sirven para encontrar la manera de hacernos de los datos justos. A veces hacernos de los datos justos es una tarea desafiante para nuestra inteligencia porque reclama la invención de dispositivos y diseños. Otras veces hacernos de los datos necesarios requiere la inversión de largas horas de trabajo minucioso, esforzado y poco creativo.

Tanto los conceptos como las técnicas, quiero insistir en esto, son medios. Tienen, en general, una vida limitada. Cuando son adecuados ayudan a develar facetas del material que no alcanzamos a ver, nos enfrentan con una realidad de otro nivel de complejidad y carácter y, casi al modo de una paradoja, pierden vigencia y utilidad.

Bueno, con la salvedad de esa transitoriedad de conceptos y técnicas voy a plantear algunas decisiones o bases conceptuales que hoy nos<sup>1</sup> resultan útiles en el análisis de instituciones y prácticas y en el análisis de las instituciones en las prácticas.

#### Sobre el marco teórico

Un marco teórico contiene la línea argumental que sostiene, quiéralo o no, el investigador o el interviniente a la hora de enfrentar la realidad. La línea argumental de nuestro marco teórico se inserta en el marco de la psicología social psicoanalítica y dentro de desarrollos que han aportado de manera especial a la caracterización de las dinámicas institucionales que nos preocupan.

Tal como han funcionado en ese sentido puede visualizarse en un conjunto de obras que lo vertebran y que enuncio de un modo no exhaustivo<sup>2</sup>.

A partir de los trabajos de Sigmund Freud, en especial *Psicología de las masas y análisis del Yo*, *El malestar en la cultura*, y Melanie Klein, en especial *Algunas conclusiones sobre la vida emocional del lactante*, las bases del desarrollo del abordaje institucional, que es nuestro avance actual, fue construyéndose sucesivamente y se expresa en obras que consideramos aportes decisivos en tal construcción. Me refiero por ejemplo a las de Elliot Jacques: *Los sistemas sociales como defensa contra las ansiedades persecutoria y depresiva*, Wilfred Bion: *Experiencias en grupos*, José Bleger: *Psicohigiene y Psicología institucional y Psicoanálisis y materialismo dialéctico*, y Fernando Ulloa *Psicología de las instituciones, una aproximación psicoanalítica y Novela clínica psicoanalítica, historial de una práctica*.

#### Dentro del campo del análisis institucional psicoanalítico nuestro

---

1 El nos refiere a los investigadores del Programa Instituciones Educativas del IIICE-UBA.

2 Se nombran aquí sólo las obras que muestran el de esta vertebración. Cada una de ellas, por supuesto, se vincula a otras del mismo autor a otras de otros autores que se contraponen a sus tesis, las complementan o plantean desarrollos derivados.

abordaje tiene una deuda particular con la postura teórica y el modo de interpretación de Ida Butelman aprendida a su lado en un largo trayecto de formación, con las obras de David Rapaport sobre los modelos conceptuales del psicoanálisis y en particular con su sistematización teórica acerca de la autonomía relativa del Yo, con las obras de Gerard Mendel sobre los problemas psicosociales de la autoridad y las dinámicas del poder en las instituciones y con las obras de Didier Anzieu y René Kaës que acercaron a la consideración no sólo observaciones inéditas sobre la vida de los grupos, sino también nuevos modelos conceptuales para dar cuenta de ellos. Las conceptualizaciones de René Kaës sobre las dinámicas institucionales, la crisis y el sufrimiento institucional en situaciones extremas junto a las de Fernando Ulloa sobre el síndrome de violentación institucional y la cultura de la mortificación han aportado en forma decisiva a la comprensión de las dinámicas institucionales en el campo de las prácticas. Kaës en especial merece además el reconocimiento de haber redescubierto para el mundo académico externo el potencial elucidante de los trabajos de José Bleger sobre la función del encuadre para la comprensión de las dinámicas de las crisis.

La lectura de las obras de algunos de los institucionalistas franceses: René Loreau, Georges Lapassade, Michael Lobrot en su momento y más recientemente Cristófer Dejours y Eugene Enriquez así como el intercambio con Eduardo Remedi y Monique Landesmann, de México, sobre temas de institución e identidad, y con Marta Souto y el grupo de investigadores que en París X trabajan sobre la formación y las relaciones con el saber: Jean Claude Filloux, Jaquie Beillerot, Clodine Blanchard Laville y Nicole Moscóni, han tenido un papel importante en la comprensión de algunos fenómenos centrales en la dinámica subjetiva y grupal de los procesos analíticos.

Un autor que con su planteo sobre la relación entre identidad y la memoria me ha permitido la revisión última de muchas de mis interpretaciones sobre los casos es Joel Candéau.

Sobre los supuestos del abordaje

Hay varios supuestos en el abordaje pero entre ellos tres son de necesaria explicitación.

El principal, coincidiendo con Roberto Follari y Patricia Chaves,

es el reconocimiento de los hechos humanos en su complejidad y multideterminación. Esta es la primera evidencia que nos desafía.

La complejidad deriva de un divorcio entre el suceder institucional y las reglas de la razón formal pero también del modo en que se incluyen en su dinámica fenómenos desconcertantes como la contradicción, la coexistencia de los opuestos, la concurrencia de hechos de sentido plural en la determinación de los acontecimientos, el oscurecimiento de los significados por la operación de velamientos múltiples intencionales y no intencionales, advertidos o no por los protagonistas, la superposición de planos de realidad que son transformados por los diferentes relatos que pasan a formar parte de su carácter.

Efectivamente, parados frente a cualquier hecho social, aun el más simple, nos encontramos con lo que ocurrió –que es algo irrepetible y nunca sabremos exactamente cómo ocurrió–, con lo que se vio de lo que ocurrió, con lo que se recuerda que ocurrió, con lo que se cuenta que ocurrió. Cómo se dieron las cosas, cómo se cuentan, cómo se omiten y cómo se recuerdan. Y cómo no se vieron o se ocultan o no se recuerdan y al ser olvidadas pierden posibilidad de ser omitidas. Todos planos y componentes de la realidad que por eso es compleja y por eso nos desafían tanto en lo conceptual como en lo técnico.

El sujeto que procura hacer un análisis de instituciones y prácticas o de las instituciones en las prácticas se encuentra siempre frente a un objeto que debe ser construido en el mismo análisis a través de sucesivas síntesis... Una cuestión también contradictoria que desafía nuestras herramientas de trabajo.

El análisis supone un proceso de pensamiento por el cual algo que es un todo es desmenuzado en sus partes y en sus relaciones. Pero para analizar hechos que son parte de la vida social humana los tenemos que reconstruir y la reconstrucción supone la síntesis. No encontramos el suceder institucional como un todo. El todo solo existe como trabajo de nuestra percepción y del imaginario que la influye. Existen los hechos y se presentan confusos y abigarrados. Y es a partir de esa presentación, de lo que vimos en tal abigarramiento y de los distintos relatos sobre su carácter, es a partir de esa materia prima que reconstruimos lo que convertimos en objeto y podemos,

recién entonces, disponer de un material analítico para empezar a hacer un análisis.

Un segundo supuesto: ningún análisis social es posible si no se hace entre varios. Entre varios que tengan diferentes noticias y diferentes grados de protagonismo y diferente tipo de vinculación con lo ocurrido. Entre ellos puede haber alguno que tenga el oficio de investigador o interviniente. Pero es solamente unos más. ¿Cuál es su papel, cuál es su función, cuál es su encuadre, cuál es el recaudo que tiene que tener en esa interacción donde el objeto que se va a analizar es construido? Nos enfrentamos a una cuestión central en los procesos de análisis y en los procesos de formación para el análisis.

El proceso de reconstruir/construir un objeto y producir un material analítico posible de ser analizado e interpretado está sometido a grandes márgenes de error: los errores de baja confiabilidad que tiene nuestra percepción y la de los otros. Los errores que provoca nuestra implicación biográfica, de género, de etnia, de clase social en los hechos... Los que producen las tensiones en las dinámicas de los grupos o colectivos que procuran analizar. Los que acarrear las identificaciones que hacemos con unos u otros protagonistas de esos hechos...

De ahí un tercer supuesto: el proceso analítico requiere atención y cuidado y ese cuidado va desde la atención rigurosa de los datos provenientes de los hechos que queremos analizar, pasando por los que demandan el trabajo con nuestra implicación y los que nos desafían desde la dinámicas de los grupos que analizan.

Algunos avances en la identificación de conceptos definitorios del tipo de análisis

El primero, el concepto de institución. Ustedes saben que la institución se define de múltiples modos y que encontramos en las obras definiciones que vinculan el término con el acto de crear, con unidades sociales complejas, con marcos regulatorios decisivos para la vida social o con códigos de significados para citar sólo algunos de los sentidos en uso.

Por muchos años usé el término institución como sinónimo de establecimiento concreto con el costo de diferentes grados de confusión en

los fenómenos que analizaba. Procuré esforzarme entonces en considerar a las instituciones –siguiendo la propuesta de René Kaës– como formaciones bifrontes sociales y psíquicas que tienen presencia fuera de los sujetos y a la vez que son constitutivas de la subjetividad. No sin otro tipo de costo por supuesto, el de enfrentar mayor es grados de complejidad e incertidumbre consecuentes.

El uso del concepto lo institucional fue una respuesta a esa incertidumbre pues me ayudó a abandonar la idea de la institución-establecimiento para procurar ver las instituciones como dimensiones de los hechos. De ahí la afirmación protectora: en cualquier ámbito de expresión del hecho humano –conglomerado social, organización, grupo, sujeto– y en las prácticas de cada uno de ellos... lo institucional es una dimensión siempre presente que resulta del modo particular en que operan las instituciones sobre ese ámbito. El análisis puede permitir identificar y discriminar aquello que tiene que ver con las regulaciones o significaciones colectivas que operan sobre el sujeto, el grupo o el espacio social mayor de lo que se relaciona con significaciones biográficas, generacionales o propias del sujeto o el grupo según su inserción en los ámbitos que los incluyen como contextos.

El concepto de espacio institucional es otro que ha resultado útil para diferenciar institución y organización. Me refiero al espacio institucional como una trama singular de relaciones sociales en las que se hacen lugar o se expresan los significados y los tipos de comportamiento ligados a la institución. Aun en aquellos ámbitos que se presentan como la mejor expresión organizativa de la institución, el espacio institucional, en el sentido antedicho, puede hacerse presente o no. En la escuela puede no educarse y sí generarse ignorancia. En el hospital puede no curarse y en cambio, generarse enfermedad. En la iglesia puede no darse lugar a la experiencia mística y la fe y si en cambio al descreimiento y la desilusión. Esto lo señaló Bleger en 1972 con mucha claridad: muchas veces, con demasiada frecuencia, más de lo que quisiéramos... en las instituciones –él usaba el término como sinónimo de establecimiento– ocurren aquellas cosas que se supondrían que esas instituciones tienen que evitar (no textual). Aun más, muchas veces es ahí mismo, en ese ámbito institucionalizado creado o sostenido como el mejor espacio en nombre de una institución, donde se contradice la institución en su sentido.

Otro concepto que por ahora nos es útil, no sé si va a tener muy larga vida, es el de objeto-institución. El término objeto está usado en el sentido de la teoría psicoanalítica del vínculo. La expresión alude entonces a la institución como objeto de vinculación y representación para los sujetos. Efectivamente amamos, odiamos, procuramos cuidar o destruir las instituciones, las caracterizamos con imágenes y rasgos, muchas veces humanos, que expresan gamas complejas de sentimientos. Es justamente por ese carácter de comportarse como objeto de vinculación y de ser representadas con características comunes y compartidas que la institución opera como organizador de ligazones subjetivas.

Freud estudió el papel de los líderes en la generación de lazos sociales a través de la trama de identificaciones. Por el amor y la identificación al líder los miembros de un colectivo se identifican entre sí, tal su proposición. La misma función cumple el objeto-institución al que me estoy refiriendo. Y no necesita estar encarnado pues al formar parte de nuestra interioridad y la de otros, nos enlaza. Nos hace sentir nosotros, en términos de Enriquez, nos hace sentir uno.

La institución es un tipo de objeto vincular que concurre a la estabilidad psíquica del sujeto pues forma parte de las apoyaturas de su identidad. También concurre al sostén de condiciones de interacción que hacen lugar a lo institucional y a la probabilidad de encontrar en un espacio de interacción social las condiciones dadas para que el espacio institucional se haga posible.

Otro concepto que tiene larga tradición es el de dramática institucional. Se trata de una formulación derivada del planteo que hace Bleger en 1958 cuando siguiendo a Politzer en su crítica a la abstracción en psicología, y acercándose a la posición de la sociología del conocimiento acerca de la construcción social de la realidad, define el suceder dramático como entramado de acontecimientos tal como son significados por los sujetos y tal como concitan su interés y provocan su acción.

En la reconstrucción que podemos hacer de un suceder en términos dramáticos es posible identificar regularidades en el modo de hacer, en el modo de valorar o simbolizar la realidad y los modos de operar sobre ella, en el modo de explicar, justificar y defender lo que se hace y el modo de hacerlo.

Es en el análisis del suceder dramático –tal como es vivido y significado por los sujetos– y sus condiciones que resulta posible abordar el objeto institución, precisar sus características y su modo de hacerse presente en la trama social y vincular y avanzar en la comprensión de los significados de tal suceder.

El avance en análisis institucionales en términos de suceder dramático fue permitiendo proponer otros conceptos: núcleos en reposo o activados, temas y organizadores de la dramática.

Sólo voy a avanzar una precisión sobre el tipo de realidad empírica al que aludimos con estos conceptos.

El concepto objeto-institución alude al conjunto de cualidades que se atribuyen a lo que la institución es. Estas cualidades se organizan en una ideología institucional (concepciones y representaciones) que son motivo de socialización y por consiguiente son internalizadas por los sujetos al modo de un objeto de vinculación que opera desde ya, como lazo con la institución misma pero también como lazo entre los co-miembros. El conocimiento de las cualidades con las que se presenta este objeto se convierte en punto crucial para la comprensión de la dramática institucional en cualquiera de sus presentaciones.

Formulado en 1995 por acumulación de evidencias que reclamaban una designación específica, el concepto núcleo dramático alude a la particular formulación de un conflicto subyacente a la trama o campo institucional observable. Generalmente se trata de un conflicto –muchas veces convertido en dilema– vinculado a contradicciones en la dinámica de la tarea principal o a diferencias que han resultado en su momento irreductibles y permanecen al modo de fallas geográficas, dispuestas a activarse e irrumpir en el espacio institucional provocando desorganización de las rutinas cotidianas.

Tomado del campo general de las teorías de la reorganización y reformulado en 1990, el concepto alude a un aspecto del campo que pasa a adquirir relevancia significativa y se comporta como constante o eje alrededor del cual se nuclea y organiza el sentido que adquieren el resto de los aspectos de la vida y la tarea institucional. Algunos de ellos controlan la emergencia de contenidos pertenecientes a los núcleos dramáticos e intensifican su

acción cuando aquellos quedan activados por diferentes conmociones del espacio institucional.

### Sobre dificultades y crisis

Por último en cuanto a las cuestiones conceptuales me pareció que era interesante presentarles algunos avances en la comprensión de los fenómenos que tiene que ver con dificultades, condiciones y situaciones críticas.

En general las situaciones de esta índole funcionan como analizadores de la cualidad del objeto-institución para un colectivo y a partir de ella, del sentido de su cultura y estilo institucionales.

Una de las cuestiones que ha permitido profundizar en el potencial analizador de estas situaciones es despejar del uso del concepto crisis/crítico algunos otros significados que lo oscurecen.

Resulta útil la diferenciación entre dificultades, potencial crítico de las dificultades, desencadenamiento crítico y espacios de configuración crítica. Siguiendo las propuestas de Thom y Kaës es posible hablar de crisis cuando ha habido un cambio en las condiciones del ambiente externo o del ambiente interno o una combinación entre ambas, cuya índole –la del cambio ocurrido– es vivida por una conciencia viva –sea cual sea– como una amenaza a la continuidad de su existencia. Por consiguiente no toda dificultad que enfrentan los sujetos humanos en su vida cotidiana tiene potencial crítico. Y aunque tenga potencial crítico no toda dificultad produce una crisis. Hay casos en los que las dificultades se cronifican sin alcanzar a producir crisis de tal modo que podemos suponer que de producirse una crisis sería posible esperar mayores alternativas de salida a la dificultad.

Es posible diferenciar entre dificultades crónicas, dificultades agudas y dificultades agudas de reiteración crónica. Las dificultades crónicas, aquellas que están presentes en un ambiente por más de una generación –por ejemplo la pobreza estructural, diferentes formas de discriminación, la escasez crónica de recursos–; las dificultades agudas de ocurrencia única suceden una vez en la vida de una persona o un grupo pero conservan una especial significación. Tal vez han ocurrido en una oportunidad según la memoria de dos, tres generaciones o más pero han marcado «un antes y un

después». Son recordadas, son rememoradas, son utilizadas para diferentes investimentos, son utilizadas para simbolizar diferentes cosas; las dificultades agudas de reiteración crónica ocurren en un tiempo intenso y breve pero se repiten en lapsos más o menos regulares –las grandes crecidas del Paraná, los movimientos telúricos, la sudestada en el Río de la Plata, la erupción de volcanes en diferentes territorios del país, el deterioro de los salarios por inflación en economías dependientes. Mientras que las dificultades crónicas funcionan como un subtendido permanente sobre el cual las poblaciones construyen la vida que pueden, en general sometiéndolas a negación, la dificultad aguda se presenta en un momento y deja un recuerdo que marca la historia, genera relatos, explicaciones ideológicas, mitificaciones y es utilizado de múltiples maneras a la hora de anticipar, prevenir, amenazar, castigar... La dificultad aguda de reiteración crónica, en cambio, somete a las poblaciones, los grupos y los sujetos a una realidad que se vive fragmentada en tiempos de felicidad y tiempos de padecimientos simbolizados y tramitados de diferentes formas.

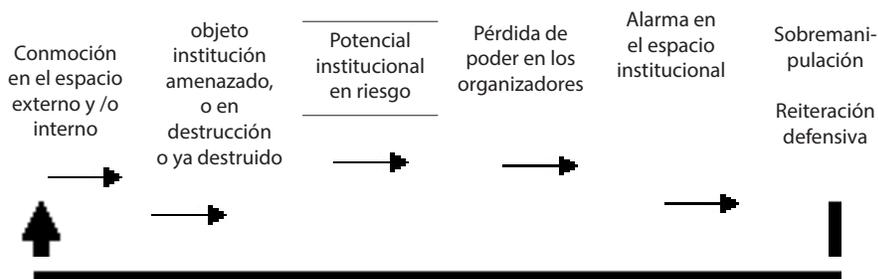
En los ateneos oiremos la presentación de casos en los que las poblaciones enfrentan los tres tipos de dificultad y podremos estimar la utilidad de estos conceptos sobre todo para la posibilidad de afinar la identificación y diferenciaciones de situaciones y dramáticas.

Hay dos cuestiones que quiero destacar. Una es que la dificultad, aun con potencial crítico, no deriva necesariamente en una configuración situacional crítica. Y la otra es que existe configuración situacional crítica cuando lo acontecido interrumpe la existencia y amenaza la continuidad de la vida.

Con relación a esta problemática trabajamos sobre la base de una conjetura teórica que trato ahora de sintetizar.

Cualquiera sea la configuración que adopta un espacio institucional frente a condiciones consideradas o encerradas como críticas parece posible sostener que estas condiciones toman tal carácter porque amenazan de destrucción o porque están efectivamente destruyendo al objeto institución como objeto de ligazón y de sostén.

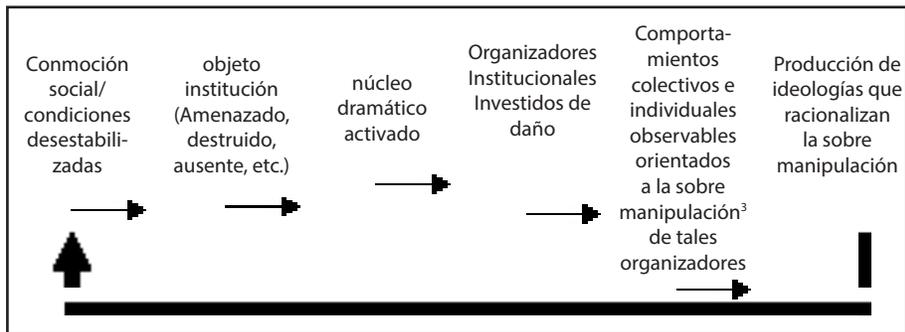
## Una primera formulación



El cuadro anterior trata de mostrar lo que sostiene la conjetura teórica enunciada.

De izquierda a derecha: se produce una conmoción en el espacio externo o en el espacio interno o en ambos de modo combinado; el objeto institución se experimenta amenazado o en proceso de destrucción o ya destruido y por consiguiente perdido; el potencial institucional para generar tramas de sostén y garantizar protección es vivido en riesgo; se experimenta una pérdida consiguiente del poder de los organizadores y cunde la alarma en el espacio institucional. Seguramente la conmoción inicial ha activado un núcleo de la dramática y este infiltrado en el escenario institucional inviste alguno de los organizadores intensifica la ansiedad y activa defensas basadas en la sobremanipulación al servicio del control.

La relación estudiada expresada en términos de núcleos y organizadores de la dramática



Es de interés ver un ejemplo: hace unos años, en un jardín de infantes de la Capital Federal, un niño del grupo de 5 años cae de las escaleras y sufre un accidente que resulta mortal y activa un núcleo de la dramática en la educación de los niños pequeños: el temor a dañar a los niños. Esto provoca una ola de aflicción y pánico entre padres, maestros y autoridades y con ello desencadena el investimento del movimiento en el espacio con el peligro de semejante daño, Inmediatamente la Secretaría de Educación dicta una por la cual quedaba prohibido a todos los niños de jardín de infantes desplazarse por el espacio de toda la escuela si no están acompañados de sus maestros. La sobremanipulación de este organizador –las reglas sobre movimiento en el espacio– resultó provocador de ansiedad secundaria que en realidad aumentó los riesgos.

El sostén en el tiempo de la sobremanipulación provoca otro derivado. La sobremanipulación misma es objeto de tratamiento ideológico que la justifica, la legitima y la fija en la situación de una repetición defensiva. Pensemos en una realidad donde haya sucedido algo como lo que acabo de contar, sometida a la repetición defensiva de esa sobremanipulación del espacio justificada ideológicamente e inserta en la cultura institucional como una justificación.

La capacidad de respuesta ante dificultades y condiciones críticas, la posibilidad de interrumpir una repetición defensiva parece vinculada a la capacidad colectiva para volver a pensar en la realidad.

A su vez, la capacidad de pensar parece estar ligada con la existencia de espacios transicionales que faciliten el procesamiento emocional, con características del ambiente social, con ejes en las trayectorias de vida y en las trayectorias intergeneracionales. Y a veces con la impenetrabilidad que asume la condición crítica o el hecho crítico si es utilizado al servicio de la defensa contra la ansiedad y si ha sido objeto de sobremanipulación y tratamiento ideológico.

El volver a mirar, el ver lo que no se veía, el poder pensar, el producir nuevo conocimiento social... se facilita en situaciones con potencial analizador. Las situaciones de conmoción crítica pueden funcionar como analizadores sociales e institucionales. La cuestión es si hay analistas, como dice Lapassade, capaces de tolerar la ansiedad de ver lo que el analizador muestra tanto como para poder analizarlo.

Si todo lo que he expuesto tiene validez puede afirmarse que el desafío de los profesionales del campo social y psicológico es diseñar aquellos modos de acompañamiento de las poblaciones que les permitan configurar espacios de análisis, enfrentar esos espacios de análisis y poder ver lo que los espacios de análisis les develan tanto como para generar la intención colectiva de operar transformaciones en la vida social.

Nuestro punto de avance técnico está no sólo en haber advertido que esa es la cuestión central sino en haber logrado diseñar y probar en trabajos prolongados dispositivos de intervención al servicio de la generación de espacios donde el análisis se hace posible.

Les agradezco mucho el tiempo y la escucha atenta.

# Historias y memorias de las instituciones en relación a mitos y silencios de la historia reciente

Por: Patricia Mirta Chaves

En primer lugar, quiero agradecer al Centro Ulloa que me ha convocado para este panel. La comunicación que yo he pensado en relación con el panel está referida desde la historia, que es en el campo en el cual trabajo.

Generalmente cuando hablamos de las «prácticas de las instituciones», entendemos a la historia como una especie de contexto en el cual están inmersas nuestras prácticas, como un contexto casi externo, como un contexto que está fuera. Un poco lo que quisiera comentar ahora es sobre el atravesamiento que tenemos como sujetos, como instituciones, respecto de la historia, del presente histórico y del pasado histórico también. Para hablar de este atravesamiento, creo conveniente empezar conversando un poco sobre la historia.

Muchas veces cuando hacemos comunicaciones sobre la historia de las instituciones, las intervenciones institucionales, damos por supuesto estos contextos o los circunscribimos al contexto del caso. En la historia, tenemos dos expresiones para referirnos a lo histórico. Una para referirnos a «la historia», a los hechos, que a veces la ponemos con mayúscula y otra que es para referirnos a los discursos, a las construcciones narrativas que es «la historiografía». La historiografía es la que de alguna forma nos puede orientar cuando tratamos de hacer esas comunicaciones porque esta historiografía es la que se encuentra de alguna forma en una especie de tembladeral, de ruptura y nos puede orientar porque no sólo se trata del discurso construido científicamente sino también de algunas disputas metodológicas, epistemológicas que hay dentro del campo.

En relación con esto, podemos decir que la historia se encuentra traspasada como campo por disputas metodológicas y epistemológicas que van reconfigurando las interpretaciones de la historia. Pero también se encuentra la historia que nosotros hacemos como actores sociales, atravesada por nuestro presente reciente y es ineludible la cuestión de la memoria. Es decir, la memoria como cuestión, en el sentido de que se le demanda a las organizaciones sociales una respuesta con respecto al pasado reciente, y también se le demanda al Estado que esclarezca, que saque a luz, que no deje en el silencio ciertos hechos ocultados. Es decir, que la dictadura, que hoy entendemos como una dictadura cívico-militar, de alguna forma, está presente en las prácticas y está traspasando en sedimentaciones que a veces no advertimos hasta que empezamos a profundizar.

En este sentido, la historiografía ha ido multiplicando los sujetos. Antes, como sucede en la escuela primaria, los sujetos abordados por la historia son muy reducidos: los sujetos sociales sobre los cuales trata la historia nacional, héroes y algunos otros sujetos, como los que aparecen en los actos escolares. La historiografía por su parte, ha multiplicado las perspectivas de los sujetos, es decir, que ahora al escribir historia es posible hacerlo desde un determinado sujeto histórico. Hay una perspectiva del historiador que pretende -una pretensión un poco soberbia tal vez- dar voz a aquellos que han sido silenciados en otro momento y se multiplican las miradas. Es decir, la mirada desde las víctimas, la mirada de género, la mirada desde los oprimidos, la mirada desde los excluidos.

La multiplicación de las miradas de la historia social nos sitúa ante diversas perspectivas ideológicas, es decir que no se puede hacer una historia de género sin estar situado desde una perspectiva de género. En el caso de las instituciones supongo que debe haber mucho para comentar respecto de esa situación.

Con respecto al tipo de discursos historiográficos que ha ido surgiendo en los últimos años en relación con la dictadura, es la variante de la historia reciente. La historia reciente en la Argentina, es reciente. Es decir surge con cierto retraso, vamos a decirlo así, porque la comunidad historiadora comienza a discutir tardíamente sobre la dictadura argentina. En el 97, dos historiadores, Chiaramonte y Luis Alberto Romero, coinciden que es prácticamente inexistente una historia de la década del setenta, es decir que

en el 97, se veía como un vacío desde la perspectiva histórica, esta perspectiva de pensar la historia reciente. En los últimos años y sobre todo a partir del 2006, se nota una gran presencia de esta historia reciente.

¿Cuáles son las características de esta historia reciente? Historia que va adquiriendo una legitimidad creciente en los círculos académicos, una historia que a veces se le llama «historia del presente», «historia inmediata», «historia actual». Tiene un régimen epistémico que se encuentra surcado por algunas diferencias con los regímenes epistémicos anteriores de la historia más tradicional. Por ejemplo, la relación pasado-presente-futuro se encuentra mucho más cercana. Al decir de Levin y Franco, hay una especie de coetaneidad entre el pasado y el presente. Es decir que el historiador no va a hacer historia de un pasado, sino que está haciendo historia prácticamente de un presente y a su vez, al investigar este presente, la distancia temporal, el espesor temporal es mínimo. Esto que pensaba un gran historiador como Braudel, que diferenciaba la estructura y las coyunturas con un gran espesor histórico, no es posible dentro de las posibilidades de la historia reciente, porque también las coyunturas se suceden y se superponen e inciden en las interpretaciones que hacen los historiadores.

Por otra parte también, con respecto a la causalidad (que ha sido el gran tema epistémico de la historia), la causalidad lineal pierde sentido. Pierde sentido porque se remiten causas y consecuencias, se establece una auténtica dialéctica entre las consecuencias y las causas. Esto hace que el historiador perciba ese pasado que está investigando de acuerdo a las consecuencias, mucho más claramente, están cercanas y afectan en el presente.

Otra de las características de este régimen epistémico es la forma en que se construye la fuente. La fuente no es algo que está ahí, que solamente hay que ir y buscarlo, como era en el caso de los archivos, de los documentos. En la historiografía tradicional había que saber leer con fineza los documentos. En esta nueva historia a la fuente hay que construirla, es decir hay que elaborarla en relación con los testigos. Los testimonios y de alguna forma los testigos son interrogados y van construyendo las fuentes con las cuales trabaja el historiador. Es decir que los archivos que han tenido tanta importancia en otros momentos, tienen importancia pero deben ser vinculados con estas otras fuentes.

Por otra parte, el objeto investigado se hace acotado. Actualmente en

este tipo de investigación se busca más la profundización que la extensión y es el historiador el que cronologiza, o periodiza. Es decir que no se impone una cronología o una periodización «por los hechos» al historiador, sino que el historiador la hace. También se interrelacionan esos regímenes epistémicos con la trama total de la historia de modo tal que en esta historia reciente, el cambio social forma parte de cómo lo integra en la trama en la cual está trabajando el historiador.

Esto me parece interesante cuando dentro de las prácticas se analiza el contexto porque de alguna manera los contextos de nuestras instituciones están atravesados por las características de la historia.

Otro tema que considero importante poner en juego es el tema de las memorias. El tema de las memorias se lo ha fechado como una especie de construcción que en los años ochenta comienza a tener cada vez más presencia. Si bien existían distintas interpretaciones sobre la historia, sobre la memoria, sobre regímenes de memoria, por ejemplo Freud o Halbwachs, es a partir de los ochenta que se establece no sólo en la Argentina sino también internacionalmente, un mayor interés sobre el campo de las memorias. Este campo de las memorias es un campo complejo ya que no podemos hablar de una memoria única, de una memoria colectiva que puede ser la aspiración de construcción por ejemplo, del siglo diecinueve. Pero en el siglo veinte -y más en la historia reciente- es muy difícil hablar de una memoria única, de una memoria colectiva, en la que el colectivo nacional, por ejemplo, se sienta representado. Ese colectivo nacional, en el que recordar juntos es formar parte de ese colectivo, es mucho más difícil en el pasado reciente, por lo tanto empezamos a hablar de memorias militantes, de memorias que no se diferencian del momento en que se constituyeron, memorias que se encuentran en disputa con otras memorias militantes, memorias que buscan imponer o articular con otras memorias en un campo de legitimidad. De modo tal que todo esto hace posible historizar la memoria, es decir, hacer una especie de racconto histórico de cómo hemos atravesado las distintas formas de entender la memoria y en esto ha incidido en el campo histórico, el modo en que la misma memoria se ha ido constituyendo.

En esta especie de historizar la memoria como le llama Elizabeth Jelin, podemos reconocer en nuestro contexto nacional etapas y considero que es importante para aquellas instituciones que estudiamos, reconocer por

lo menos estos contextos en los que la sociedad se miró de alguna manera en lo histórico.

Una primera etapa de análisis colectivo de la dictadura fue la de la Conadep, el show del horror, la teoría de los dos demonios que hacía que la sociedad quedara prácticamente como una espectadora del enfrentamiento de aquellos que eran violentos. De esta manera la sociedad quedaba no atravesada por la violencia, sino que quedaba en una especie de lugar de espectadora, pasiva, aterrorizada.

Esa primera etapa, en el 85, se puede estirar hasta el año 91, con la teoría de la reconciliación, de la ley de obediencia debida, del punto final, que dicta Menem. Esta etapa hace que la dictadura sea caracterizada desde la perspectiva de observar a las víctimas. Es decir, de ver a la sociedad victimizada y de ver también a aquellos que habían caído como víctimas.

En el 96 se empieza una nueva etapa, se comienza a ver la perspectiva de otras memorias, el 96 es el año de fundación de la organización H.I.J.O.S. Se cuentan ya los veinte años del golpe militar y aparecen también las teorías de las «memorias totales», es decir, de que las memorias de aquellos desaparecidos, también han sido militantes, se puede pensar que la sociedad no ha sido simplemente un testigo pasivo, sino que la sociedad ha formado parte o ha estado presente en esta situación de la dictadura y se empieza a hablar con más claridad de dictadura cívico-militar y se deja de pensar solamente en la perspectiva del aterrorizamiento a la sociedad, sino también de pensar en el accionar de los grupos sociales.

A partir del 2003 transitamos una última etapa. Se produce una toma de posición estratégica por parte del Estado y también en relación con una legitimidad respecto de la memoria. Esta posición estatal no sólo se produce con relación a los juicios sino también en relación con la memoria nacional, como declarar el 24 de marzo una fecha a conmemorar nacionalmente.

De modo tal que estos períodos nos permiten de alguna forma resituar los estudios de las intervenciones y de las instituciones. Por ejemplo, Vezzetti, que es historiador y psicólogo a la vez, analiza en 2002: «Ni las ciencias sociales ni el análisis cultural, ni la indagación psicológica o el psicoanálisis han dado a conocer estudios significativos en la dirección de comprender la dictadura

militar». En relación con esto, creo que esa consideración es una consideración extrema, pero también es necesario comenzar a articular explicaciones en las que se encuentran lo subjetivo, lo instituido, lo instituyente de nuestras instituciones para poder articular nuevas perspectivas y nuevos relatos.

Con respecto a esto, considero que la perspectiva es a lo mejor salir de ciertos mitogramas. Así como hemos tenido mitos de la historia nacional, el «crisol de razas», «los llegados de los barcos» y otros, ciertos mitos que nos permiten dar explicaciones globales que muchas veces establecen pactos de lectura cuando escribimos ciertas cosas. Escribimos desde la perspectiva de víctima o desde la perspectiva de que omniscientemente sabemos todo sobre esa historia como si hubiéramos estado ahí, en el momento en que todo sucedía.

Creo que es necesario reconocer este horizonte en la historización de nuestras instituciones porque un aspecto que cada vez llama más la atención es que la dictadura militar no sólo aterrorizó a la sociedad, sino que también gobernó y gobernó en un amplio abanico de actitudes que tuvieron los civiles con respecto a la dictadura militar. Un amplio abanico que va hacia la colaboración y la resistencia. Porque en las instituciones hubo líderes, hubo quienes gobernaron, no todas las instituciones fueron intervenidas, o bien hubo instituciones que estuvieron de acuerdo sobre esas intervenciones militares.

Hubo silencios, hubo estrategias de negación e indudablemente hubo estrategias de negociación. Entonces es posible pensar que la dictadura militar no sólo aterrorizó a la sociedad sino que también estableció una multitud de «régimenes posibles de relación con la dictadura».

Esta perspectiva permite también analizar las prácticas mismas y en este sentido, en relación con las prácticas mismas, estas prácticas pueden haber estado generando estilos institucionales, es decir que lo que nosotros denominamos estilos institucionales, muchas veces pueden haber tenido orígenes mucho más profundos en ese juego de alianzas, de negaciones, de pactos. De modo tal que salir de ciertos mitogramas que nos establecen una dirección única de explicaciones nos puede permitir analizar estas cuestiones en las instituciones, no sólo en el marco de víctimas y perpetradores sino en un marco de actitudes subjetivas y colectivas mucho más amplio.

## Preguntas y comentarios

Lidia Fernández (UBA): Existentes las instituciones internalizadas en el sujeto como estos marcos internos, está el mismo origen de la contravención, el vínculo de las instituciones con los sujetos es siempre un vínculo ambivalente, amor, odio, enojo, depende también de la época. A mí me interesó muchísimo el planteo que hiciste de la historia reciente, me hizo pensar en que nosotros trabajamos mucho en realidad la consolidación de una línea de investigación de situaciones críticas, se origina en el 84 y frente a las secuelas de la represión. Escuchándote me di cuenta de que llegamos ahí, llegamos a la dictadura, y esta cosa de la complicidad y, está difícil de tomar. En la defensa que hicimos casi todos, o muchos, fue pensada en los monstruos, en la dictadura un monstruo apoyado por otros monstruos, lo que vos dijiste, el show del terror y pensar en el contexto de una sociedad que no sabíamos, sí sabíamos que habían quienes no sufrían pasivamente, pero bueno, la defensa de la negación, ese pasaje, incluirlo en los análisis no va a ser tan fácil, por eso es importante los historiadores.

Follari: Sí, es importantísimo, (...) de alguna manera hubo que inventarse una historia según la cual eran unos pocos criminales que se opusieron al conjunto de la sociedad, ahora esto fue construcción para que sean juzgados, tuvo una función socio-política imprescindible (...).

P. Chaves: Creo que los roles que posiblemente desde el psicoanálisis hacen posible pensar, pueden colaborar en analizar este olvido histórico, porque el olvido histórico se construye en las instituciones para darse una narración que permita la salida hacia adelante, pero también los roles que cumplen los colaboradores, los transmisores de la historia institucional, las víctimas, los marginales, todos esos roles, creo que es importante analizarlos en relación con el olvido histórico y también con las modificaciones de la memoria, porque la memoria no ha quedado congelada en una única interpretación, sino que cada vez más, desde la historia se está investigando que los partidos políticos colaboraban en los municipios, que en las instituciones colaboraban profesores, que todo esto que se pregunta, ¿quiénes fueron echados?, ¿quiénes no fueron echados?, ¿hasta qué punto eso es un analizador de adhesiones, de ideología? Indudablemente es un punto de toque muy sentido para las instituciones.

Azucena Reyes: Me parece importante resaltar la relación de las instituciones con el contexto social, y estoy pensando también en términos de la historia reciente, de la sociedad civil, de los distintos movimientos sociales que están promoviendo la defensa de distintos derechos sociales y humanos, cómo eso va generando en la sociedad civil algún conjunto de grupos, de distintos sujetos que ponen en jaque las instituciones de pertenencia. En este sentido, estoy pensando, por ejemplo, en la Iglesia católica y el papel que ha cumplido y está cumpliendo la Iglesia hoy en toda esta situación, de defensa de los derechos sexuales, reproductivos, del aborto por ejemplo, las católicas con derecho a decidir, cuestionando el interior de la institución.

# Un cálido encuentro de despedida

Homenaje a Arturo Roig  
(Mendoza, 16 de julio de 1922 - 30 de abril de 2012)

Arturo Roig era un grande. Y la inmensidad de este pensador mendocino, más allá de su obra, conocimientos o reflexión, residía en su permanente disposición –podríamos decir bondad– a participar con su desinteresada presencia o con alguno de sus reveladores escritos en cuanto acontecimiento vinculado a las ciencias sociales se realizara en la provincia.

Cuando comenzamos a programar esta primera reunión científica, de partida nuestra idea fue construir un ámbito de encuentro entre los enfoques institucionales con otras perspectivas y tradiciones académicas e intercambiar resultados de investigaciones e intervenciones en el campo de lo social.

Por eso, consideramos que entre los invitados panelistas no podía faltar Roig.

Fue así que lo llamamos por teléfono para concertar una entrevista personal y hacerle la invitación.

–Buen día, ¿se encuentra el filósofo Arturo Roig?

–Arturo Roig se encuentra; ahora, no sé si es filósofo –respondió graciosamente la voz al otro lado del teléfono. Por supuesto que era él quien había atendido y tal vez por modestia, porque cada vez que se le preguntaba cómo se lo debía consignar, decía «historiador o porque tenía un gran sentido del humor, inició la charla con esa presentación.

Pocos días después, el 3 de abril de 2012, el «historiador» nos recibió en su casa. Pese a que se lo veía frágil y sabíamos que estaba atravesando una enfermedad, nos recibió afectuosamente en su estudio. Ese íntimo rincón donde se dedicaba a pensar y escribir sus obras, rodeado de cuadros de su célebre padre –el pintor Fidel Roig Matóns– y de una envidiable biblioteca

y también se encontraba esa silla que solía utilizar el poeta Julio Quintanilla cada vez que visitaba a la familia Roig.

Arturo se sentó frente a su escritorio y se dispuso a escucharnos. Su entusiasmo y el nuestro fue el marco de la conversación en la que nos esforzamos por explicarle qué son los enfoques institucionales: trabajo académico, práctica social, ideología.

Nos dijo que sí, que nos acompañaría en el panel de inicio de la reunión científica. Y en todo caso, si su salud no se lo permitía enviaría un escrito para ser leído. Lo impulsaba a participar, según nos comentó, el hecho de «que hay que apoyar a la Facultad de Ciencias Políticas de la UNCuyo como espacio alternativo de pensamiento en Mendoza».

Poco antes de abandonar su casa, supimos que la fragilidad y la enfermedad de Arturo se debían a que unos días antes había fallecido una hermana en Buenos Aires. Con todo, aseguró que –de alguna forma– estaría presente en la reunión.

Sin embargo, no fue posible. Un día antes del encuentro –realizado el 27 y 28 de abril– recibimos una llamada para explicarnos que los problemas de salud de Arturo se habían agravado, por lo cual tampoco había podido escribir.

De hecho, el «historiador» falleció muy pocos días después.

Con todo, su nombre quedó en los impresos de la reunión científica, como un testimonio de su permanente intención de aportar, pese a que su salud o los avatares de la vida le jugaran una mala pasada. Testimonio de su característica bondad, que lo hacía un grande.

Ana Marcela Ficcardi y Ariel Sevilla

Segundo Panel:  
Análisis e Intervención en las  
Prácticas Sociales y de las Instituciones.

Panelistas:  
Dr. Cristian Varela  
Mgter. Lucía Garay  
Lic. Sergio Carbajal  
Mgter. Rosa Goldar

# Por qué la institución -Su surgimiento como objeto de estudio-

Por: Cristian Varela

## Introducción

La cuestión de la institución se hace ya presente en la obra de los fundadores de la Sociología moderna. De manera explícita, aparece en la escuela francesa con Durkheim, quien asimilándola a normas y representaciones sociales la propone como objeto central de la Sociología. También «Weber en Alemania, Pareto en Italia, consideran a los grandes reguladores de la sociabilidad (derecho, moral, educación) como los objetos privilegiados de la nueva ciencia» (Lourau 1991 [1970]: 97). Por su parte, cuando en el primer cuarto del siglo XX Freud trata la cuestión en su Psicología de las masas, presenta a la institución como una dimensión donde lo social se articula con lo grupal y con la estructura psíquica del sujeto. También por la misma época George Mead la plantea como la esfera más amplia del otro generalizado que constituye a la persona. Luego, la psicología social que con él se inaugura dará forma –junto con la Fenomenología y el Psicoanálisis culturalista– a un institucionalismo norteamericano más abocado a las formas empíricas que a la especulación teórica. En opinión de Lourau, la emergencia de esta última corriente supone un giro fundamental en la historia del concepto, hecho favorecido por el aporte psicoanalítico y de la Antropología, pero en particular por el que realiza la temprana teoría de los grupos de R. Park, E. Burgess y W. Brown.

Siguiendo a Znaniecki (1945), el autor señala que a partir de ese momento la sociología de las instituciones deja de referirse nominalmente a la sociedad y los individuos para concentrarse en grupos humanos concretos. De esta transformación dan cuenta las investigaciones empíricas que en Estados Unidos comienzan a realizarse con la crisis económica del '29. La necesidad de extender y mejorar los servicios sociales para paliar sus consecuencias

-habida cuenta del fantasma marxista que sobrevuela el mundo– impulsa el desarrollo estadounidense de estudios sociológicos y antropológicos en poblaciones y grupos focalizados. Pero aún la mira no cae puntualmente sobre las instituciones. El aporte antropológico a la profundización del concepto comienza con Malinowski, quien plantea a la institución como una forma funcional a las necesidades de cada sociedad, y a la vez relativa a su época y lugar. Con la Antropología emerge además el carácter simbólico de las instituciones, el cual será resaltado por Mauss –y luego Lévi Strauss– en un movimiento que los distancia del funcionalismo de Malinowski. Ese mismo carácter se va a ligar luego con el estatuto inconsciente que Parsons le adjudica a la institución, por otro lado presente en el Psicoanálisis culturalista de autores como Kardiner y Linton.

Luego, en el contexto de la Segunda Guerra y sus secuelas, se refuerza la tendencia estadounidense a estudiar la propia cultura e instituciones, así como de las potencias contrarias. Se extiende y profundiza también la sociología de terreno abocada a escenarios urbanos, sustentada en gran parte por agencias del Estado que buscan reorientar sus políticas sociales (Goldman y Neiburg, 2001). En el campo de intervención de estos estudios se produce el cruce de distintos campos de análisis (Psicoanálisis, Sociología, Antropología y Psicología Social)<sup>1</sup>. En este estadio el objeto de estudio no son tanto las instituciones en sí como los servicios que prestan y las poblaciones que alojan o asisten. En revistas especializadas aparecen artículos sobre la vida en prisión y los efectos psicológicos del encarcelamiento<sup>2</sup>. Trabajos similares se dejan ver en el sector de la salud, referidos a personas internadas en hospitales y servicios psiquiátricos, así como sobre las condiciones de trabajo y las relaciones entre médicos, enfermeros y pacientes<sup>3</sup>. También por la misma época se inauguran los estudios sobre las organizaciones

- 1 Sobre los conceptos de campo de análisis y campo de intervención, véase Lourau (1995, 1997). Respecto de las investigaciones empíricas campo de análisis véase por ejemplo Devereux y Moos (1942), Bateman y Dunham (1948), Devereux y Weiner (1950), Stanton y Schwartz (1954). El caso de Georges Devereux resulta paradigmático pues reúne las distintas disciplinas en su misma persona; a la vez antropólogo y psicoanalista, a finales de la década de 1940 realiza investigaciones sobre las relaciones sociales y laborales en el medio hospitalario, así como en prisiones (Devereux, 1949; Bloch, 2000).
- 2 Vg: Clemmer (1938, 1940), Hayner y Ash (1939) Hayner (1943), Weinberg (1942), Farrow (1942), Silverman (1943), Farber (1944), Bennett (1950), Ellis (1950), Cantine y Rainer (1950), Scudder (1952), Harper (1952), Bryan (1953), Hannum (1953), Mack (1954).
- 3 Para los trabajos sobre personas internadas véase Gilmore y Brody (1930), Main (1946), Baterman y Dunham (op. cit), Devereux (op. cit), Stanton y Schwartz, (op. cit). Respecto del personal hospitalario

laborales, al tiempo que ven la luz los primeros testimonios sobre los campos de concentración.<sup>4</sup> Aunque por la época son más numerosos los trabajos sobre instituciones específicas –cárceles, hospitales, fábricas– a mediados de los años '40 comienzan a aparecer algunos textos sobre las instituciones en general<sup>5</sup>.

Con los desarrollos grupalistas, antropológicos, psicoanalíticos y psicosociales, la noción de institución abandona entonces el limbo nominalista para volverse comprobable en la realidad material, en el simbolismo y en el material inconsciente de los agrupamientos humanos y de los individuos. De esta manera comienza a imponerse como objeto per se, pues en términos generales hasta los años '40 cuando la institución es tenida en cuenta, lo es porque su presencia emerge en el marco de estudios pertenecientes a otros campos. Freud se encuentra con ella cuando avanza en la formulación de su segunda tópic psíquica, Mead, cuando teoriza sobre la formación del self; Benjamin, cuando critica los presupuestos de la razón y organización social modernas, y la investigación norteamericana se cruza con la institución cuando se plantea la cuestión del control social.

Si bien la institución no es todavía objeto de cuestionamientos, se percibe ya una mirada crítica sobre ella. Para limitarnos a los autores referidos, esto se observa por ejemplo en la Crítica de la violencia, de Walter Benjamin, donde las instituciones públicas son mecanismos de reproducción y expansión de un poder totalizante concentrado en el Estado moderno (1921). O en Freud cuando identifica a las restricciones que imponen las instituciones de la cultura como un factor que contribuye a la neurosis: el malestar que esto genera explica de paso el rechazo que los individuos manifiestan hacia ellas (1929).

---

4 Los primeros testimonios publicados sobre los campos de concentración fueron, entre otros, los de Bettelheim (1943), Friedman (1945), Rousset (1945), Adelsberger (1946, 1952), Frankl (1946), Kogon (1946), Anteleme (1947), Levi (1947), Levy (1947), Millu (1947). Respecto de las organizaciones laborales, Peter Druker, luego de interesarse por política económica, el totalitarismo y la cuestión judía (1933, 1936, 1939), se orienta hacia las corporaciones empresarias (1945, 1950). Antes, Elton Mayo (1933) había inaugurado los estudios sobre psicología industrial; y luego Elliot Jaques (1951) comenzará sus desarrollos en Tavistock Institute of Human Relations.

5 Vg. Hughes (1942), Barnes (1942), Hiller (1942), Znaniecki (1945), Hertzler (1946), Gurvitch y Moore (1947).

Por su parte, en su Curso de Psicología Social, Georges Mead distingue a «las instituciones sociales opresivas, estereotipadas» que aplastan la individualidad, de aquellas otras «flexibles y progresistas» que por el contrario alientan la originalidad de las personas (1982 [1900-1930]: 279). Pero hacia mediados del siglo pasado comienza a tomar forma clara un movimiento que pone en tela de juicio las formas típicas de las instituciones de la Modernidad. Se trata de una tendencia que se manifiesta tanto en el plano de las prácticas como de las ideas, coincidente con un momento que Deleuze caracteriza como de tránsito entre una vida social encerrada en espacios instituidos –la familia y la escuela, la fábrica, el hospital y la prisión– y una vida al aire libre (1990).

### La crítica británica de la institución psiquiátrica

En Gran Bretaña, a partir de la conmoción que significa la Segunda Guerra Mundial, se genera respecto de las organizaciones públicas un proceso particular. Por un lado se despierta en la sociedad una disponibilidad latente para participar en la solución de las necesidades que tradicionalmente satisfacían esas organizaciones. Esto ocurre respecto de los niños huérfanos, los desocupados crónicos y los retrasados mentales. Por otro lado, desde el interior de las mismas instituciones –en particular del sector de la Salud Mental– se inicia el proceso inverso, vale decir de desinstitucionalización y consecuente socialización de las prácticas, tanto las de tratamiento como las de gestión. Estas transformaciones son contemporáneas de un proceso legislativo de reforma y reorganización del conjunto de los servicios sociales británicos<sup>6</sup>. En el caso de la Psiquiatría, el desequilibrio entre demandas de tratamiento y disponibilidad de terapeutas impulsa a los médicos del Northfield Hospital<sup>7</sup> a implementar experiencias de autogestión de los internos, así como a ensayar técnicas grupales de psicoterapia (Lacan, 1947; Grimson, 1973). Por la misma época Enrique Pichón Rivièrre lleva adelante experiencias de similar naturaleza en asilos y servicios psiquiátricos en

6 «Bajo el gobierno de coalición de Churchill, luego bajo el gobierno laborista de Attlee, se votó una serie de leyes, entre 1944 y 1949. Estas leyes organizaron o reorganizaron el conjunto de los servicios sociales británicos sobre base de distintos estudios e informes previos (...) El sistema de Seguridad Social se reorganizó totalmente luego de la publicación del informe sobre Seguro social y servicios asociados de Lord Beveridge en 1942" (Guillot, 1976 [1970]: 56-57). (La traducción es mía –CV–, como lo será de aquí en adelante toda cita cuya referencia bibliográfica no figure en lengua castellana).

7 Wilfrid Bion, John Rickman y Michael Foulkes.

Argentina (Zito Lema, 1976; Vezzetti, 1985; Balán, 1991). A partir de prácticas de este tipo va cobrando forma el modelo de comunidad terapéutica, cuyo primer estadio consiste en hacer del hospital psiquiátrico un laboratorio donde se reproducen con función curativa los vínculos y actividades de la vida social (Main, 1946; Clark, 1964). Quien más desarrolla el modelo es el escocés Maxwell Jones, pero también se integran dentro de la Psiquiatría Comunitaria la industrial therapy de Donald Early, el hospital abierto de McDonald Bell y la psiquiatría administrativa de Clark, donde la gestión de la institución es concebida como instrumento terapéutico. Las resistencias al etiquetamiento psicopatológico liga a estas corrientes con la posterior y más radical antipsiquiatría de Laing, Cooper y Esterson, quienes crean lugares de albergue alternativos al hospicio, llamados comunas, donde ellos mismos y sus adeptos conviven con los asistidos (Laing 1967; Baillon, 1975). Las soluciones a un problema que antes concernía al hospicio se buscan ahora no sólo en el hospital general y en las clínicas locales, sino también –y en esto consiste la mayor novedad– en la fábrica, el teatro, las asociaciones vecinales y los albergues experimentales. Estas experiencias prácticas se acompañan de una creciente actividad literaria.

«La reciente apreciación de la importancia de los factores sociales en los procedimientos terapéuticos se desarrolló, en parte, por la expansión general del interés de las ciencias sociales en el período de posguerra, el cual comenzó a penetrar el mundo de los hospitales mentales en la década del cincuenta (...) Las experiencias de la Segunda Guerra Mundial hicieron que muchos hombres de ciencia percibieran agudamente los factores sociales en la vida humana, en las relaciones de trabajo, en el adiestramiento del ejército, en campamentos de prisioneros de guerra y en muchos otros terrenos. Un número de libros populares sobre antropología, psicología social y sociología industrial (...) fueron ampliamente leídos» (Clark, 1964: 22).

Quienes llevan adelante esas transformaciones releen los escritos sociales de Freud, se interesan por los trabajos de Lewin y por el culturalismo de Benedict, Bateson y Margaret Mead, así como por los textos de Sociología y Psicología Industrial de Mayo, E. Jacques y Peter Drucker. De esta manera se produce un proceso de intercambio y retroalimentación entre quienes ensayan experiencias y quienes producen desarrollos conceptuales desde

distintos marcos teóricos, todo lo cual va configurando un nuevo campo conceptual en torno a las instituciones. Ya entrada la década del '50 comienza a escribirse sobre el fenómeno de institucionalización de los detenidos (Mack, 1954) y de los pacientes psiquiátricos (Martin, 1955)<sup>8</sup>. Con lo cual, de las alertas tempranas de Benjamin, Freud y G. Mead sobre los daños que producen las instituciones se llega ahora a la acuñación de un término referido a sus efectos negativos en la subjetividad. El uso del vocablo institucionalización se difundirá luego hasta alcanzar el lenguaje cotidiano.

### La psicoterapia institucional francesa

En Francia, en el mismo marco de la Segunda Guerra Mundial, se produce también un fenómeno particular en el campo de la Psiquiatría. El carácter aislado que mostraron desde siempre los hospitales del sector, varios de los cuales se situaban lejos de los centros urbanos, se ve ahora reforzado por otro tipo de aislamiento debido a la desatención que sufren en un contexto de economía de guerra, primero, y luego por la actitud de la fuerza ocupante<sup>9</sup>. Como contrapartida, la nueva situación favorece una mayor aproximación entre los distintos niveles institucionales –directivos, médicos, enfermeros, personal administrativo y pacientes– y una toma de conciencia distinta respecto del estatuto de los alienados (Ardoino y Lourau, 1994). En el caso de los hospitales del centro y sur del país se suma a esta situación la influencia de los médicos españoles refugiados. Exiliados como Tosquelles, Ajuriaguerra y Solanes trasladan a este lado de los Pirineos estrategias desarrolladas en Cataluña durante el gobierno republicano. La recepción francesa corre por cuenta de médicos ligados a la Resistencia, quienes desarrollan experiencias alternativas que luego quedarán englobadas bajo la denominación de Psicoterapia Institucional (Oury, 1978)<sup>10</sup>. Para Tosquelles y Bonnafé se trata de retomar con nuevo impulso la tradición desalienista de la psiquiatría francesa, agregando nuevas prácticas de investigación-acción en el interior de los establecimientos. Ardoino y Lourau dividen a la PI en dos etapas. La primera, entre 1942 y 1950, ocurre en los hospitales públicos y se caracteriza

---

8 Sobre el final de la década Russell Barton (1959) acuñará el concepto de neurosis institucional.

9 Jean Oury refiere que durante la ocupación el hospital de Blois fue desmantelado y la mitad de los internados librados a su suerte (Oury, 1978).

10 Las primeras experiencias de psicoterapia institucional se llevan a cabo, entre otros, en los hospitales de Lyon, Rouen, Fleury-les-Aubrais, Villejuif, Ville-Evrard, y Lommelet.

por la ebullición de nuevas prácticas e ideas favorecida por la desatención del Estado: su paradigma es el Hospital de Saint-Alban. La segunda etapa consiste en la extensión del modelo a clínicas no estatales –la mayoría surgidas como fundaciones con apoyo de fondos públicos– y tiene como paradigma a la clínica de La Borde fundada por Jean Oury y a la cual se suma Félix Guattari. En breves términos puede decirse que la Psicoterapia Institucional consiste en hacer de la institución el agente principal del tratamiento, por oposición a la farmacología y a la práctica médica aplicadas a los pacientes: curar la institución es la consigna. Al respecto Daumézon y Koechlin (1952) reconocen el papel que jugó la experiencia concentracionaria nazi en la toma de conciencia sobre el estatuto del alienado mental en los hospicios públicos: su imagen se aproximaba demasiado a la propia del internado en los *langer* alemanes. En el plano conceptual, junto al aporte psicoanalítico, marxista, existencialista y fenomenológico –además del surrealismo– están los trabajos de Kurt Lewin y de Jacob Moreno, así como los desarrollos de la Tavistock Clinic. En suma, el movimiento de la Psicoterapia Institucional impactó no solo en el ámbito de la Salud Mental inspirando la posterior creación de la Psiquiatría de Sector, sino también en el educativo –más específicamente en el seno del movimiento Freinet–, lo cual dio lugar a una nueva corriente pedagógica de corte institucionalista.

#### La pedagogía institucional francesa

La corriente de la Pedagogía Institucional se plantea por su parte como un momento superador de las corrientes educativas de la Escuela Nueva surgidas en la Europa y los Estados Unidos de la primera posguerra, y rápido difundidas por Latinoamérica. En su oportunidad la aparición del *novoescolismo* no fue ajena a la contienda que finalizó en 1918, con su secuela de niños abandonados, huérfanos y traumatizados. De todos modos su ideario estaba ya presente en los trabajos de dos ginebrinos famosos abocados a la cuestión pedagógica: Rousseau con su *Emilio* y su seguidor Pestalozzi con su apuesta a la intuición del niño. En términos teóricos la Nueva Escuela no consistió en un modelo pedagógico específico, sino en un movimiento que oponiéndose al sistema educativo imperante, de corte positivista, planteó como alternativa una pedagogía centrada en el niño, respetando su libertad y haciendo de sus capacidades lúdicas y creativas el motor del aprendizaje. Filósofos, médicos, pedagogos y maestros, como

John Dewey en Estados Unidos, María Montessori en Italia, Jean Piaget en Suiza y Célestin Freinet en Francia, entre muchos otros, son quienes pensaron, promovieron y practicaron, los fundamentos teóricos y los métodos prácticos que conformaron ese movimiento antecesor de la Pedagogía Institucional.

Por lo que toca a Freinet, su aporte comenzó a principios de la década de 1920 cuando decidió aplicar técnicas de corte novaescolista en la escuela pública francesa. Tal vez el rasgo que lo distinguió dentro de la tradición, por lo general circunscripta a la enseñanza especial o a círculos restringidos, es que su campo de intervención lo constituyó la educación popular. La invalidez pulmonar que lo aquejaba como consecuencia de su participación en la Gran Guerra lo impulsó a sustituir las clases verbales en espacios cerrados por actividades prácticas al aire libre donde los alumnos eran los protagonistas. Explorando el medio, encuestando a los vecinos, ellos descubren el mundo en que viven. Además de establecer el libre uso de textos en sus clases, Freinet utilizaba una imprenta como medio de aprendizaje, y toma del cooperativismo en el que militaba la idea de instituir en la clase un consejo de cooperativa integrado por los alumnos (Fonvieille, 1988). En 1934 las fuertes resistencias del sistema oficial lo llevaron a fundar su propia escuela, aunque sin resignar su proyecto en relación con la enseñanza pública, para lo cual impulsa por la época la creación de un movimiento gremial cooperativo que llega a reunir alrededor de treinta mil docentes<sup>11</sup>. Dos fueron los aportes de Freinet al institucionalismo pedagógico: la aplicación de técnicas alternativas en el seno de la escolaridad normal y pública, y la creación de un órgano deliberativo o consejo en el interior de la clase (Hess y Savoie, 1993 [1971]). A fines de la década del '40 se acerca al movimiento Fernand Oury, maestro de profesión que había integrado la Resistencia, y luego lo hace su hermano Jean, médico psiquiatra. Pocos años después, junto con el educador Raymond Fonvieille los Oury crean dentro del movimiento una corriente de orientación psicosociológica y psicoanalítica (Michaud, 1972 [1969]). Las resistencias de Freinet y de la mayoría de los cooperativistas a la incorporación de conceptos del mundo psi producen en 1961 la separación del nuevo grupo: nace la Pedagogía Institucional. Uno de sus principales planteos consiste en la diferenciación entre instituciones internas y externas al aula. Las primeras comprenden el sistema educativo oficial, la estructura material y organizativa del establecimiento, así como toda otra institución con

<sup>11</sup> Se trata del Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna.

impacto en la enseñanza, incluidas las condiciones sociales (instituidas) de los alumnos. Mientras que por instituciones internas se entiende el conjunto de técnicas, procedimientos y modos de relación que se establecen dentro del aula. Esta distinción resultará nodal para la emergencia de un nuevo sentido del concepto de institución, pues el término no designará ya solo al establecimiento y sus normas, sino por sobre todo a las formas que crea el grupo institucional.

Ahora bien, luego de la ruptura originaria con el movimiento Freinet, comienzan a decantar las diferencias en el interior del propio grupo disidente. En la perspectiva de Fonvieille el eje de la cuestión se centra en la clase en tanto grupo en el sentido psicosocial del término, así como el potencial autogestivo del consejo de alumnos. En tanto que en la perspectiva de Fernand Oury lo importante es el contenido terapéutico y liberador de la clase cooperativa. De este modo «se perfilan dos corrientes: una que vuelve sus ojos de manera más precisa hacia la psicología y otra que acepta el enfoque freudiano y los aportes de la psicoterapia institucional» (Michaud, 1972 [1969]). En 1963 George Lapassade es convocado para intervenir en la situación, de lo cual resultará la división en dos de la Pedagogía Institucional: la tendencia Oury de orientación terapéutica y la tendencia Fonvieille de orientación político-pedagógica. Los postulados de la primera se expresan bien en una obra colectiva publicada bajo dirección de Aída Vásquez y Fernand Oury, donde se precisa que por pedagogía institucional debe entenderse «la suma de los medios empíricos que garantizan las actividades y los intercambios de cualquier orden dentro y fuera de la clase», medios en cuyo centro se ubican las instituciones internas (Michaud, 1972 [1969]: 147). La Pedagogía Institucional consiste así en

«un conjunto de técnicas de organización de métodos de trabajo, de instituciones internas, nacidas de la praxis de clases activas. Este conjunto pone a niños y adultos frente a situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno compromiso personal, iniciativa, acción, continuidad. Estas situaciones, a menudo ansiógenas –trabajo real, limitaciones de tiempo y poder– desembocan naturalmente en conflictos que, no resueltos, impiden a la vez la actividad común y el desarrollo afectivo de los participantes. De ahí la necesidad de utilizar, además de útiles conceptuales, instituciones sociales variadas

y variables capaces de resolver esos conflictos por la facilitación permanente de intercambios materiales, afectivos y verbales a niveles conscientes e inconscientes...» (citado por Hess y Savoie op. cit.: 22).

En la perspectiva de René Lourau las instituciones internas constituyen un conjunto formado por tres elementos: técnicas pedagógicas activas, reglas de funcionamiento del aula y actividad instituyente del grupo que las crea (1991 [1970]). En suma, el carácter institucional de esta orientación reside en que la acción del maestro es suplantada por una serie de instituciones que mediatizan su relación con los alumnos, quienes a su vez participan activamente en ellas. Entre las funciones que les caben a las instituciones internas está la elaboración de las contradicciones y problemas que su misma implementación suscita.

Para la otra orientación del movimiento –tendencia psicosocial– lo importante es el potencial autogestivo del consejo que integran los propios alumnos. Para Raymond Fonvieille, inspirador de esta corriente, la misión de este órgano consiste en avanzar en la modificación de las instituciones externas representadas por «la totalidad de la vida escolar», incluida la administración del establecimiento, los programas de las materias, la grilla horaria y demás. En su perspectiva el consejo cumple un rol que sobrepasa la función clásica de enseñanza, pues se constituye como lugar de liberación de la palabra donde emergen las condiciones existenciales de los alumnos. Pero antes de eso las instituciones internas cumplen una función pedagógica, pues están ahí para hacer ver, para enseñar, cuestiones tales como la autonomía, la responsabilidad, las relaciones sociales y de poder, la capacidad instituyente del grupo, los modos de gestión de conflictos, diferencias, etcétera.

La experiencia originaria que inspira a Fonvieille, y que explica bien el sustrato de su pedagogía, es el encargo oficial de organizar una clase piloto para adolescentes que abandonaron la escuela, como paso previo a la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años. Esto le permite ensayar un curso autogestivo, sin programa predefinido y centrado en el consejo de clase. «Fonvieille practica una suerte de análisis implicacional con sus alumnos: eso le permite explicarse el camino que los ha llevado hasta su [...] situación de fracaso escolar» (Hess y Savoie, 1993 [1981 25]). Él mismo adjudica el surgimiento de su pedagogía a su vinculación con Georges Lapassade por la época interesado en la psicología de Lewin y Carl

Rogers lo cual lo lleva a analizar la cuestión de la autoridad en los grupos mediante técnicas de coordinación no-directiva. Además de Lapassade se suman a la propuesta Michel Lobrot y René Lourau, entre otros, quienes en su condición de docentes de establecimientos públicos exponen y analizan sus propias prácticas para discriminar en ellas a las instituciones externas e internas. En rigor, el grupo que constituyen Grupo de Pedagogía Institucional es una suerte de una proyección hacia el exterior de las propias instituciones internas de la clase. Pues si éstas están llamadas a analizar el conjunto de instituciones pedagógicas que se hacen presentes en la situación de enseñanza, para así potenciar el avance de las internas sobre las externas, esto mismo es lo que hace el GPI mediante el análisis cruzado del trabajo de cada uno. Se observa de inmediato el carácter precursor del Análisis Institucional que posee el movimiento, pues las instituciones internas son dispositivos analizadores que permiten hacer visible el conjunto de instituciones presentes en un establecimiento institucional u organización concreta.

### Las instituciones totales

En Estados Unidos, como se expuso, los intercambios entre disciplinas cobraron mayor fuerza luego de la Segunda Guerra Mundial, en gran parte favorecidos por investigaciones encargadas por agencias públicas, universidades y fundaciones<sup>12</sup>. En ese contexto, el sociólogo canadiense Edwin Goffman realiza entre 1955 y 1956 un trabajo de campo en el Hospital St. Elizabeth, de Washington DC. Al año siguiente, da a conocer los primeros resultados Sobre las características de las instituciones totales y en 1961 los publica con el agregado de tres trabajos más, todos bajo el título de Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. La puesta en relieve de las características de las instituciones de encierro significó un momento clave en el proceso de resquebrajamiento de las formas institucionales típicas de la Modernidad, iniciado en los '50, y en el consecuente surgimiento de nuevos sentidos para la noción de institución<sup>13</sup>.

Goffman se vale de un método original de análisis institucional. Por un lado su campo de intervención, de naturaleza empírica, se centra en la observación y registro de la rutina diaria de las «menudas contingencias» que

12 Por ejemplo, la Federal Emergency and Relief Administration, el National Institute of Mental Health, el Group for the Advancement of Psychiatry, la Fundación Rockefeller y otras.

13 «El carácter binario de las instituciones totales me fue señalado por Gregory Bateson» (Goffman [1961] 2004: 21). Respecto de la incidencia del concepto véase, por ejemplo, Clark (1964), Lourau (1970) y Garland (2001).

viven los pacientes internados. Por la época en que realiza la experiencia, la crítica al sistema asilar ya poseía cerca de tres lustros de existencia, con lo cual lo que en su caso reviste mayor novedad no es tanto la población que indaga como la aplicación del método etnográfico a la investigación institucional. Por otro lado constituye una originalidad el marco teórico –campo de análisis del que Goffman se vale–, en el cual confluyen la Sociología, la Psicología Social y el Psicoanálisis, además de la Etnología. También lo es la extensión que hace de su inicial campo de intervención empírico el hospicio para alcanzar los dominios de la Literatura y la Historia. Pues al resultado de sus observaciones lo compara con un conjunto variopinto de instituciones de encierro, para lo recurre también como documentación a relatos novelados. ¿Qué tienen en común un internado de señoritas, un navío, un campo de concentración, una academia militar, un asilo de ciegos, una prisión, un convento de monjas y un hospicio psiquiátrico? La respuesta de Goffman es que comparten una serie de características, tales como separación del mundo, reclusión, lenguaje propio, procesos mortificatorios, las cuales y esto es lo más importante son productoras de subjetividad. En su diseño ideal afirma las instituciones totales «son invernaderos donde se transforma a las personas» mediante la sustitución de los roles sociales adquiridos, por el rol institucional. En este sentido cumplen una tarea de desaprendizaje, de «desentrenamiento» de las habilidades con que el individuo maneja su vida (2004 [1961]: 25, 26).

## Bibliografía

- ADELSBERGER, Lucie (1946). «Medical observations in Auschwitz concentration camp». *Lancet*, i: 317–19.
- ADELESBRGER, Lucie (1952). «Typhus fever in Auschwitz concentration camp». *J. Am. Med. Women's Assoc.*, 7: 102–3.
- ANTELME, Robert (1957[1947]). *L'espèce humaine*, Paris, Gallimard.
- ARDOINO, Jacques (1980). *Éducation et relations. Introduction a une analyse plurielle des situations éducatives*. Paris, Gauthier-Villars.
- ARDOINO, Jacques y LOURAU, René (1994). *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.
- BAILLON, G. (1975[1971]). «Introducción a la Antipsiquiatría», en AAVV, *La Antipsiquiatría*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BALÁN, J. (1991). *Cuéntame tu vida*. Buenos Aires, Planeta.
- BARNES, Harry E. (1942). *Social Institutions in an Era of World Upheaval*. New York, Prentice-Hall.
- BARTON, Russell (1959). *Institutional neurosis*. Bristol: Wright.
- BATEMAN, J. F. y DUNHAM, H. W. (1948). «The State Mental Hospital as a Specialized Community Experience», *Amer., J. Psychiatry.*, 105, p. 445.
- BENJAMIN, Walter ([1921] 1998). *Iluminaciones IV- Para una crítica de la violencia y otros ensayos*, Madrid, Taurus.
- BENNETT, Cliff (1950). «Resistance in Prison», in Holley R. *Cantine and Dachine Raine, Prison Etiquette*, New York.
- BETTELHEIM, Bruno (1943). «Individual and Mass Behavior in extreme Situations», *Journal of abnormal and Social Psychology*, XXXVIII.
- BLOCH, Georges (2000). *Les origines culturelles de Georges Devereux et la naissance de l'ethnopsychiatrie*. Université de Paris 8, disponible en <http://www.ethnopsychiatrie.net/index.html>
- BROWN, Warren (1926). *Social Groups*. Chicago, Faithorns.
- BRYAN, Helen. (1953). *Inside*. Boston, Houghton, Mifflin.
- CANTINE, Holley y RAINER, Dachine (1950). *Prison Etiquette: The Convict's Compendium of Useful Information*, Southern Illinois University Press.
- CAUDILL, REDLICH, GILMORE y BRODY (1952). «Social Structure and Interaction Process on a Psychiatric Ward», *American Journal of Orthopsychiatry*, 22.
- CLARK, David H. (1973[1964]). *Psiquiatría administrativa. Los roles en la*

- comunidad terapéutica. Buenos Aires, Nueva Visión.
- CLEMMER, Donald (1938). «Leadership Phenomena in a Prison Community». JCLC, XXVIII.
- CLEMMER, Donald (1940). *The Prison Community*, Christopher Publishing House, Boston.
- DAUMEZON, G. y KOEHLIN, P. (1994). «La psychothérapie française contemporaine», *Annales portugaises de psychiatrie*, extrait, p. 281-288, 1952, en J. Ardoino y R., Lourau, *Les pédagogies institutionnelles*, Paris, PUF.
- DELEUZE Gilles. (1991[1990]). «Posdata sobre las sociedades de control», en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje libertario*, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo.
- DEVEREUX, Georges. (1949) «The Social Structure of the Hospital as a Factor in Total Therapy», *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. XIX, N° 3, pp. 492-500.
- DEVEREUX, Georges y Moos, M. C. (1942). «The Social Structure of Prisons and Organic Tensions», Monticello, N.Y., *The Journal of Criminal Psychopathology*, Vol. IV N° 2, pp. 306-324.
- DEVEREUX, Georges y WEINER, F. R. (1950). «The Occupational Status of Nurses», *American Sociological Review*, Vol. XV N° 5, pp 628-634.
- DEWEY, John. (2000[1932]). *Experiencia y educación*. Buenos Aires, Losada.
- DRUCKER, Peter (1933). *Friedrich Julius Stahl: konservative Staatslehre und geschichtliche Entwicklung*. Tuebingen, Mohr.
- DRUCKER, Peter (1936). *Die Judenfrage in Deutschland*. Wien, Gsur.
- DRUCKER, Peter (1939). *The End of Economic Man: The Origins of Totalitarianism*. John Day.
- DRUCKER, Peter (1942). *The Future of Industrial Man*. John Day.
- DRUCKER, Peter (1946). *Concept of the Corporation (A study of General Motors)*. John Day.
- DRUCKER, Peter (1950). *The New Society*. Harper and Row.
- ENRIQUEZ, Eugene. (1992). *L'Organisation en Analyse*. París, Puf.
- ELLIS, Fred (1950). «The Shift of Time», *The Prison Journal*, vol. 30: pp. 38-40.
- FARBER, Maurice, L. (1944). «Suffering and time Perspective of the Prisoner», *Studies in Topological and Vector Psychology*, vol. XX.
- FARROW, Richard G. (1942). «Prison and The Man», *The Prison Journal*, vol. 22: pp. 218-221.

- FONVIEILLE, Raymond (1988). «Éléments pour une histoire de la pédagogie institutionnelle» en HESS, R. et SAVOYE, A. Perspectives de l'analyse institutionnelle. Paris, Méridiens Klincksieck.
- FRANKL, Viktor. (1991[1946]). «Un psicólogo en un campo de concentración», en FRANKL, Viktor E. El hombre en busca de sentido, Barcelona, Herder.
- FREUD, Sigmund (1945[1929]). «El malestar en la cultura», O. C. t. III, Madrid, Biblioteca Nueva.
- FRIEDMAN, Philip (1946). This Was Oswiecim, London,: United Jewish Relief Appeal.
- GARLAND, David. (2005[2001]). La cultura del control, Barcelona, Gedisa.
- GILMORE, H. R., BRODY, E. B. (1952). «Social Structure and Interaction Process on a Psychiatric Ward», American Journal of Orthopsychiatry, 22.
- GOFFMAN, Erwin (1958). «The Characteristics of Total Institutions». Symposium on Preventive and Social Psychiatry, US Gov. Printing Office, Washington DC.
- GOFFMAN, Erwin. (2004[1961]). Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales. Buenos Aires, Amorrortu.
- GOLDMAN, Mauricio y NEIBURG, Federico. (2001). «Teoría Política y Ética en los estudios antropológicos de carácter nacional». En Alteridades, año 11, vol. 022, UAM Iztapalapa México DF, pp. 95-110.
- GRIMSON, Wilbur (1973). «Prólogo», en David Clark, Psiquiatría administrativa. Los roles en la comunidad terapéutica. Buenos Aires, Nueva Visión.
- GUILLOT, Claude. (1976[1970]). Les institutions britanniques. Paris, PUF.
- GURVITCH, George y MOORE, W. E. (1970[1947]). Sociología del siglo XX. Barcelona, Ateneo.
- GURVITCH, George (1950) La vocation actuelle de la sociologie. Paris, PUF.
- HARPER, Ida Ann (1952). The Role of the 'Finger' in a State Prison for Women, Social Forces, XXXI.
- HANNUM, Robert R. (1953). «An Experience with Inmate Attitudes and Grievances in a Prison Riot», The Prison Journal, vol. 33: pp. 21-27
- HAYNER, Norman S. (1943). «Washington State Correctional Institutions as Communities», Social Forces, Vol. 21, No. 3, pp. 316-322.
- HAYNER, Norman, y ASH, Ellis. (1939). «The Prisoner Community as a Social Group». American Sociology Review, IV.
- HERTZLER, J. O. (1946). «Social Institutions». Prensa de la Universidad de Nebraska, Lincoln, pp. 1-15.

- HESS, Rémi et SAVOYE, Antoine. (1993[1971]). *L'analyse institutionnelle*. Paris, PUF.
- HESS, Remi et SAVOYE, Antoine. (1988). *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, Méridiens Klincksieck, Paris.
- HESS, Remi et WEIGAND, G. (1994). *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin.
- HILLER, E.T. (1942). «Institutions and Institutional Groups», en *Social Forces*, Vol. 20, No. 3, pp. 297-306, Published by University of North Carolina Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3005613>
- HUGHES, Everett, Ch. (1942). «The Study of Institutions», en *Social Forces*, Vol. 20, No. 3, pp. 307-310. Published by University of North Carolina Press Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/3005614>
- JACQUES, Elliot, (1951). *The Changing Culture of a Factory: A Study of Authority and Participation in an Industrial Setting*, London, Tavistock.
- JONES, Maxwell (1970 [1968]). *Más allá de la comunidad terapéutica*. Buenos Aires: Genitor.
- KOGON, Eugen (1946). *The Theory and Practice of Hell*, Berkley Publishing Corp.
- LACAN, Jacques (1947). «La psiquiatría inglesa y la guerra». *L'Évolution psychiatrie*, vol. 1 (vuelto a publicar en AA VV, *La querelle des diagnostics*, Navarin, Paris 1986, pp 15-42) disponible en castellano en [www.epsfros.org.ar/biblioteca/b\\_on\\_line/la\\_psiquiatria\\_inglesa\\_y\\_la\\_guerra.pdf](http://www.epsfros.org.ar/biblioteca/b_on_line/la_psiquiatria_inglesa_y_la_guerra.pdf)
- LAING, David. (1971[1967]). *Experiencia y alienación en la vida contemporánea*. Buenos Aires, Paidós.
- LAPASSADE, George. (1977[1974]). *Grupos, organizaciones e instituciones*, Barcelona, Granica.
- LAPASSADE, George. (1998). *Microsociologie de la vie scolaire*. Paris, Anthropos.
- LEVI, Primo (2002 [1947]). *Si esto es un hombre*, Muchnik, Barcelona.
- LEVY, Robert (1947). *Témoignages strasbourgeois. De l'Université aux camps de concentration*, Les Belles Lettres.
- LOBROT, Michel. (1974[1966]). *Pedagogía institucional*. Buenos Aires, Humanitas.
- LOURAU, René (1991[1970]). *El análisis institucional*. Buenos Aires, Amorrortu.
- LOURAU, René (1995). *El campo de coherencia del análisis institucional*.

- Buenos Aires, Cuadernos de Posgrado, CBC, Universidad de Buenos Aires.
- LOURAU, René. (2000 [1997]). Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional. Buenos Aires, Eudeba.
- MACK, Leonard John (1954). «The Treatment of Institutionalized Defective Delinquents», *The Prison Journal*, vol. 34: pp. 21-26.
- MAIN, T. F. (1946). «The Hospital as a Therapeutic Institution», *Bulletin of the Menninger Clinic*, N° 10.
- MARTIN, David V. (1955). «Institutionnalisation». En *Lancet*, ii, p.1188.
- MAYO, Elton (1933). *The Human Problems of an Industrial Organization*. New York: McMillan.
- MEAD, George. (1982 [1900-30]). *Espíritu, Persona, y Sociedad*, Barcelona, Paidós.
- MICHAUD, Ginette. (1972[1969]). *Análisis institucional y pedagogía*. Barcelona, Laia.
- MILLU, Liana. (2005[1947]). *El humo de Birkenau*, Barcelona, Acantilado.
- OURY, Jean (1978). *Il, donc*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- PARK, Robert E. y BURGESS, Ernest W. (1924). *Introduction to the Science of Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- ROUSSET, David (2004[1945]). *El universo concentracionario*, Barcelona, Anthropos.
- ROWLAND, H. (1938). «Interactions Process in the State Mental Hospital», *Psychiatric*, 1, p. 323.
- ROWLAND, H. (1939). «Friendship Patterns in the State Mental Hospital», *Psychiatric*, 2.
- SCHWARTZ, Morris S. (1950). *The Management of a Type of Institutional Participation in Mental Illness*. *Psychiatry*, XII.
- SCUDDER, Kenyon (1952). *Prisoners are people*. J. Double-day and Company, Inc., Garden City, New York.
- SILVERMAN, Edgar, A. (1943). «Casework Approach to Criminal Behavior». *The Prison Journal*, vol. 23: pp. 339-344.
- STANTON, Alfred H. y SCHWARTZ, Morris S. (1954). *The Mental Hospital*. New York: Basic Books.
- SUMMER, William Graham (1907). *Folkways*. Boston: Ginn and Company.
- VÁSQUEZ, Aída y OURY, Fernand. (1971[1966]). *Hacia una pedagogía del siglo XX*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- VEZZETTI, Hugo (1985). La locura en la Argentina. Buenos Aires, Paidós.
- WEINBERG, Kirson (1942). «Aspects of the Prison's Social Structure». *American Journal of Sociology*, XLVII.
- ZITO LEMA, Vicente (1976). Entrevista con Pichón Rivière. Buenos Aires, Timmerman.
- ZNANIECKI, Florian (1970[1947]). «Organización social e instituciones», en GURVITCH, G. y MOORE, W. E., *Sociología del siglo XX*. Barcelona, Ateneo.

# Nuevos Desafíos al Análisis Institucional en el Campo de las Prácticas Sociales y Educativas

Por: Lucía Garay

Celebro esta convocatoria de académicos mendocinos a reflexionar sobre los nuevos desafíos que enfrentan el Análisis y la Intervención Institucional en el campo social, porque me permite compartir con todos los participantes algunas cuestiones que, surgidas de mis prácticas como analista institucional del campo de la educación y sus instituciones, me impactan y me aguijonean a resolver. No de modo genérico sino puntual, centrado en la instancia del sujeto y su papel, a través de la subjetividad y las identificaciones, en el gran propósito político que me compromete: la inclusión educativa de nuestras infancias y juventudes populares. Hoy, dramáticamente afectadas por el fracaso educativo y el fracaso escolar. Una forma letal de violencia simbólica o, en otros términos, una injusticia innecesaria de muy alto costo social y humano.

Un primer desafío: emprender un análisis en función del futuro y no del pasado. ¿Es esto posible? Pienso, y he verificado en la investigación y en las experiencias vividas, que los sujetos en nuestra condición humana no somos, necesariamente, prisioneros de nuestro pasado, a menos que lo seamos del poder de quienes nos engrillan a filiaciones identitarias históricas para imponer su dominación. Coincido con Zygmunt Bauman cuando dice que la historia humana no está predeterminada por sus etapas anteriores. El hecho de que algo haya sucedido, incluso por mucho tiempo, no es prueba de que seguirá sucediendo. Cada momento de la historia es una intersección de caminos que llevan hacia varios futuros (Bauman, 1988).

Hoy para los sujetos, y me atrevo a decir para la sociedad, estar en el mundo que les toca vivir, es estar en la encrucijada de tomar un camino entre

los que se presentan. El futuro difiere del pasado, precisamente, por dejar un espacio para las acciones y elecciones futuras. Sin elección no hay futuro. Por esta razón el futuro siempre es abierto, incierto. La existencia de la elección no indica, desde luego, que no haya restricciones que la coaccionen. De hecho las elecciones siempre se hacen dentro de los límites de lo que se considera posible. Y, este marco de posibilidades no está determinado por la historia, sino por las fuerzas del presente y su potencial de proyectarse al futuro.

Eric Hobsbawm, en una entrevista sobre el siglo XXI y desde la mirada de un historiador lúcido y curioso del siglo XX, nos dice:

«Todo el mundo prevé, o trata de prever, el futuro. Interrogarse sobre el mañana forma parte de la vida. Todos lo intentamos hasta donde nos es posible. Pero, el proceso de previsión del futuro debe basarse en algún conocimiento del pasado. Lo que vaya a ocurrir tendrá forzosamente alguna relación con lo que ya ha ocurrido. Así pues, dentro de ciertos límites, debemos hacer un esfuerzo de predicción. Pero, sin olvidar nunca el peligro que se corre de convertir esa predicción en una caricatura del pasado. Es decir, debemos ser conscientes de que gran parte del futuro es, por principio o para fines prácticos, totalmente imprevisible. También, creo que las cosas imprevisibles suelen ser acontecimientos únicos, específicos; y el problema del análisis histórico es comprender el alcance y la importancia que pueden llegar a tener acontecimientos concretos, que algunas veces pueden llegar a ser importantes y otras veces no» (Hobsbawm, 2000: 14).

En consecuencia, ¿en qué medida es relevante investigar y pensar las instituciones educativas dando tanta relevancia a su pasado, sea con relación a la sociedad como a la propia historia singular de un establecimiento, cuando los niños, adolescentes y jóvenes que pueblan sus aulas y sus claustros no tienen experiencias vividas con él? Salvo que enajenen su deseo de vivir sus trayectos educativos y escolares por cuenta propia y se dispongan a repetir la historia de sus padres, hermanos o docentes, sea ésta una buena o una mala historia. O que estos adultos en posición de educadores estén tan marcados por su pasado que no puedan mirar a los nuevos sujetos, sino como una ineludible repetición de la historia. Quizás algo de esto está arraigado en la cultura argentina, y en las mentalidades docentes, sobre las instituciones educativas, porque se transforman simbólicamente los discursos con el formato de leyes, programas y planes pero, patéticamente,

las prácticas sociales y pedagógicas en las escuelas públicas estatales sufren de descomposición y atraso. Por cierto, ¡hay muchísimas excepciones!

La segunda reflexión que quiero compartir con ustedes se refiere a la presencia hoy del sujeto y sus implicaciones en las instituciones públicas de función social. Tomaré prestadas las palabras de Cornelius Castoriadis cuando dice:

No hace mucho, festejábamos la muerte del hombre y el des-ser del sujeto. Si hemos de dar crédito a las gacetillas más recientes, las informaciones eran exageradas. Verdadero resucitado, el sujeto estaría de nuevo entre nosotros. El sujeto no está de regreso, porque nunca se había ido. Siempre ha estado aquí, ciertamente no como sustancia, sino como cuestión y como proyecto (Castoriadis, 1989: 80).

Ambos discursos, los que enunciaron su borramiento como su retorno, son extremos y simplistas. Los discursos sobre la muerte del hombre, del fin de la historia y del sujeto que la producía –sustituidos por los sistemas, los Estados, las instituciones y el imperio absoluto de sus lógicas determinantes– probablemente no fueron otra cosa que una pseudarracionalidad ideológica destinada a enmascarar y evadir las responsabilidades de los sujetos concretos en posiciones de poder, en las grandes tragedias humanas de la modernidad: la pobreza, la violencia, las guerras y sus sagas de destrucción y muerte física y simbólica.

De la misma manera, las ruidosas y dramáticas proclamaciones actuales sobre el retorno del sujeto –como el individualismo, su pasión consigo mismo y su voracidad por el consumo y el éxito– podrían enmascarar, culpándolo de sus propios fracasos, las fracturas y descomposición de los sistemas y sus organizaciones. Diseminar el miedo y la desconfianza al cambio, a buscar otras formas de libertad, que no sea la libertad para consumir y consumirse a sí mismo.

Enmascara que la exaltación de la autonomía personal va acompañada de la indiferencia hacia las cosas públicas. Llevó a una reducción de la esfera pública a un mero ámbito donde sólo se formulan demandas –marchas, piquetes, ocupaciones– y no como un espacio para ejercer el derecho de analizar, pensar, proponer estrategias políticas de acción para organizar

y gestionar los asuntos colectivos de interés público. Comienza con la conversión de una necesidad en un trámite de formato precodificado y se va demorando al ritmo de «se cayó el sistema». Todo un significativo de la crisis de nuestro tiempo, Pero he aquí algo penoso que no debemos olvidar: los funcionarios y voceros del sistema ¡también son sujetos!

En uno u otro de estos discursos contrapuestos, el círculo se cierra sobre la reproducción de lo instituido. A menos que sea posible encontrar pasadizos hacia otros ejercicios de la libertad: la producción, la cooperación, la acción colectiva y que los sujetos encontremos en ello motivaciones para identificarnos y construir nuestro propio proyecto vital personal. ¿En espacios nuevos? No lo creo. Ya no quedan espacios-territorios por descubrir, salvo espacios y redes virtuales donde aún es una incógnita si los sujetos podrán encontrar allí los procesos para constituir su subjetividad y sus identidades. Creo que necesitamos volver a mirar a las instituciones y, muy especialmente, las instituciones educativas por su potencial formativo.

La ilusión que nos habíamos creado con los movimientos sociales para sustituirlas parece evaporarse, precisamente porque estos no logran instituirse en su capacidad organizativa y simbólica para estructurar las prácticas individuales en acción colectiva con continuidad. Los individuos para constituirnos en sujetos sociales, más allá de nuestros ámbitos privados y domésticos, necesitamos de los otros, de relaciones y vínculos intersubjetivos, de lazos sociales que posibiliten la acción común. Pero no basta con ello. Se necesita de un tercero que opere como sostén y como garante de los acuerdos y lealtades que fundan la acción colectiva. ¡Y, este tercero son las instituciones! No parece, en el presente ni en el futuro inmediato, que vayamos a generar formaciones sociales equivalentes a las instituciones. Ante la incógnita, y en el mientras tanto, podemos proponernos transformar las que tenemos. Para ello, el Análisis Institucional como reflexión simbolizante es un dispositivo muy potente a nuestro alcance.

Por último, y para cerrar esta comunicación, el Análisis Institucional en el campo de la educación y desde sus mismas entrañas incluye un propósito de intervención en el presente para desbrozar los caminos del futuro. En el campo de la educación y sus instituciones, el Análisis Institucional es, en sí mismo, una práctica de intervención que hace foco en los sujetos, sujeto individual, sujeto grupal, sujeto colectivo, atravesado por una intención

pedagógica que busca que estos sujetos se apropien de sus saberes para ser, ellos mismos, los autores de una auténtica intervención.

Analizar es un hacer, una operación del pensamiento reflexivo, donde el cuerpo de sus saberes se produce a partir de la propia práctica de intervención. Así, es esta práctica la que confirma o desecha las elaboraciones teóricas, y sus derivaciones técnicas, a partir de su capacidad heurística para iluminar los escenarios institucionales concretos. Praxis es comprendida aquí como una modalidad del quehacer humano dirigida hacia otros. Donde la acción es un «hacer con sentido y consentido por los otros»; donde son los significados los que dan direccionalidad a la acción. Sentido democrático y liberador, que busca la autonomía de los sujetos y de las instituciones; o sus opuestos, elitismo, dominación, constreñir la libertad sobre sus propios actos y sus producciones.

La vía es el conocimiento crítico. Esto es un fundamento axiomático del Análisis institucional en la educación. La única y fundamental herramienta del análisis y de la intervención institucional es el conocimiento como proceso y como producto. Promover y restituir el proceso de pensamiento en aquellos escenarios institucionales donde estuviera enajenado, inhibido o paralizado. Sustituido, generalmente, por el padecimiento. Quien ocupamos la posición de investigar y analizar, sólo podemos intervenir conociendo y dando a conocer. De este modo, el análisis y la intervención institucional, en y sobre instituciones sociales y educativas, no se tiene a sí mismo como fin. Apunta a la transformación de su objeto. Es decir, a los sujetos en las instituciones en las que viven, trabajan, estudia, se curan... Ni siquiera la institución es, en sí misma, el objetivo de una intervención. Sí lo es, de modo categórico, la vida humana, la conquista de la libertad para crear, para transformar y transformarse.

**Bibliografía:**

BAUMAN, Z. (1988) Libertad. Madrid, Alianza Editorial.

CASTORIADIS, C. (1989) Psicoanálisis, Proyecto y Elucidación. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

HOBBSAWM, E. (2000). Entrevista Sobre el Siglo XXI. Barcelona, Editorial Crítica.

# Una práctica social educativa «construyendo nuestro lugar en el mundo»

Por: Sergio Ignacio Carbajal

Gracias a las profesionales en Ciencias de la Educación que cursaron Pedagogía Social, a la que hoy es la docente de la cátedra, y a las que fueron adscriptas y están implicadas en estos proyectos: Gabriela Barrios, Cristina Farfán, Gabriela Farfán, Lía Revilla, Alejandra Pérez, Virginia Soto Pastrana, María José Trivisono, Verónica Casimiro Córdoba y a las/ los actuales adscriptos.

## Breve reseña histórica

Sobre finales de 2003, la vicedirectora de un colegio secundario de la ciudad de Salta envía una nota a la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad solicitando apoyo para tratar de superar algunas dificultades que se presentaban entre los alumnos del colegio, referidas a la irregularidad en la asistencia, al alto nivel de abandono, repitencia y por tanto al reducido egreso; y a ciertos comportamientos agresivos con las instalaciones. El plan de apoyo a los alumnos estaba incluido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

El pedido se reenvía a la cátedra de Pedagogía Social por considerarlo de su incumbencia y por el recorrido en tareas de Extensión Universitaria.

A partir de la aceptación se sigue una secuencia de reuniones con la vicedirectora y con el director, en quienes encontramos disposición para iniciar tareas con vistas a buscar caminos para atender los problemas planteados. A los temas enunciados se sumó el de los embarazos en algunas alumnas de 3º al 5º año.

En la visitas conocemos que se trataba de un pequeño secundario creado

en 1985, sobre la base de un colegio (vespertino) nocturno que dejó de funcionar definitivamente en 2002. Está ubicado en un ala del edificio de lo que fuera el Liceo Naval Femenino creado por la dictadura militar. El Liceo había sido cerrado en 1984 y en el edificio funcionaba un centro de capacitación.

Al colegio asistían, en su mayoría, los alumnos provenientes de los asentamientos próximos, predominaban los repetidores o alumnos problemáticos que no eran readmitidos en los colegios secundarios provinciales cercanos. Consideraban esta institución como una última oportunidad. Los cursos eran de número reducido, con una sola división por curso. En el último curso era significativa la presencia de alumnos con sobriedad.

Se realizaron reuniones con los docentes en las que se ratificó el cuadro presentado en la nota. Ellos apuntaron básicamente al apoyo escolar para lograr un índice de mayor aprobación de las asignaturas. Las materias con mayor desaprobación eran Lengua, Matemática e Inglés.

Algunos de los docentes manifestaron su baja valoración por los alumnos con los que les tocaba trabajar, con muy poca expectativa sobre un cambio hacia el compromiso con los estudios.

El acuerdo fue que la actividad sería a contraturno, grupos de la mañana para alumnos de la tarde, grupos de la tarde para alumnos de la mañana, todos los días, con dos horas por encuentro, con participación voluntaria por parte de los estudiantes.

Para responder al pedido de los docentes, buscamos apoyarnos en el Programa Nacional «Aprender Enseñando», por lo que hicimos reuniones en Buenos Aires para incorporarnos al mismo y diseñamos el proyecto.

Siguieron las reuniones con los padres. La denominación padres es incorrecta en nuestro caso. Más bien deberíamos llamarlas reuniones con las madres, que fueron las que participaron en un número aproximado al 60%. Era destacable el deseo de ellas, por el que mostraban su voluntad de que sus hijos hicieran el secundario. Agradecían de un modo que conmovía el compromiso de los estudiantes de la universidad. Veían el secundario como el camino por el que sus hijos podrían superar su propia historia (generalmente

de pobreza, cuando no de indigencia)<sup>1</sup>. Era evidente el imaginario que relacionaba escolaridad secundaria con la posibilidad de empleo o trabajo.

Se efectuaron las visitas a los cursos para invitar a los estudiantes, los que se registrarían en la secretaría. La respuesta fue escasa.

Se repitieron las visitas a los cursos y el resultado fue muy limitado. Los docentes decidieron enviar las listas de los alumnos que era necesario que asistieran a las tareas de apoyo. Algunos de ellos lo hicieron de un modo conminatorio en el aula, pero no se evidenciaron efectos en cuanto al número de inscriptos.

Los pequeños grupos que se interesaron, principalmente alumnos de primer año, asistieron en la primera parte del año con mucha irregularidad.

El apoyo era prestado por estudiantes de la Universidad, como tutores, en las áreas solicitadas por los asistentes: Lengua, Matemática y Biología.

Los estudiantes universitarios realizaban su tarea como voluntariado. Fue costoso contar con ellos. Sólo se les correspondía con un aporte económico para el traslado en medios públicos.

Los estudiantes de Ciencias de la Educación presentes en todo el recorrido como soporte del proyecto realizaban talleres de integración social con los asistentes como medio de expresión, relación y base para un acercamiento a las problemáticas de cada uno.

Para motivar la participación se hicieron visitas a los domicilios de los alumnos que habían demostrado interés pero no asistían.

Esta tarea fue reveladora de las condiciones materiales de habitación. En la mayoría de los casos era viviendas precarias, si es que la calificación vale para describir en algunos casos, pequeñas construcciones hechas con chapas y otros materiales. Entonces surgían las preguntas: ¿cómo y dónde estudiaban o realizaban sus tareas? El cordón cuneta de la calle resultó ser un lugar habitual para algunos de ellos.

El control del proceso del proyecto con los estudiantes de la Universidad se concretaba todos los lunes en el momento del taller, en la asignatura

---

<sup>1</sup> Me pregunto si no hay una impregnación que lleva a vincular «ser alguien» con «el tener».

de Pedagogía Social. Así continuó mientras la cátedra prestó su servicio al colegio.

Luego del primer semestre, en reunión evaluativa con los directivos, se planteó que quizá la idea del apoyo escolar no era el camino más acertado para atender las problemáticas de los alumnos. Comienza así un momento decisivo de reelaboración del proyecto.

### El cambio

Se continuaría con las tareas de apoyo o tutorías, pero se irían intensificando diferentes tipos de talleres, que apuntarían a favorecer una mayor expresión de los participantes conforme a sus características culturales, de modo tal que el retorno al establecimiento en contraturno no fuera necesariamente reencontrarse con la tarea escolar, sino con la posibilidad de realizar otras actividades, que contribuirían a vincularlos de otro modo entre ellos, con los miembros del proyecto y poco a poco con el establecimiento mismo.

Para acordar esta nueva modalidad de trabajo realizamos algunas reuniones con el equipo de conducción del Programa Aprender Enseñando, en el Ministerio de Educación de la Nación, obteniendo el acuerdo de su directora.

Se incluyeron actividades que llevaran a los alumnos hacia la autoestima personal y a la motivación para el estudio favoreciendo el desarrollo de confianza en su propia capacidad. Los tutores trabajarían de a dos por grupo.

Con esta nueva propuesta se volvieron a realizar las visitas en las aulas.

En los talleres se introdujeron juegos de mesa que llevaran a trabajar con información o conocimientos básicos. También juegos grupales que favorecieran la expresión, la cooperación y la tarea conjunta.

Los tutores participaban en las jornadas pedagógicas del colegio, informado a los docentes sobre las acciones que se realizaban.

Respecto de las reuniones con los docentes, sería prolongado relatar la complejidad del cuadro de posiciones sobre el proyecto en desarrollo. Por lo general en las reuniones citadas a este fin, nunca se contó con un número mayor al 50%. Si bien todos decían apoyar las acciones, eran evidentes las

diferencias de posiciones. Para los docentes de las asignaturas motivo del proyecto su expectativa seguía siendo la del apoyo escolar. En ese momento no llegaban a comprender que la convocatoria a la tarea escolar extra no tenía respuesta y que era necesario recorrer otros caminos que ayudaran a reconstruir lazos sociales e interés por el conocimiento.

#### La revista

Uno de los recursos que se utilizó fue la revista, se trató de una pequeña edición diseñada por el mismo equipo, y reproducida por medio de fotocopias en una tirada que alcanzara para todos los participantes y sus docentes. Un ejemplar se mostraba en un afiche a la entrada del establecimiento.

Estaba integrada por relatos, noticias de las acciones, comentarios y poesías que escribían los asistentes. La revista se editó durante tres años (2006 a 2008). Causó efectos positivos como el acercamiento de otros alumnos, una mejor difusión de lo que se hacía y el apoyo de la docente de Literatura.

En 2007, se realiza la creación del Centro de Actividades Juveniles (CAJ), en el colegio, como parte de la aplicación del programa nacional dependiente del Ministerio de Educación de la Nación.

Se concursó el cargo de coordinador y asumió una licenciada en Educación que estuvo desde el inicio en el proyecto y fue miembro de la cátedra de Pedagogía Social, por lo que este CAJ tendría modalidades particulares en su desarrollo.

De este modo se conjugaban dos proyectos, el de la cátedra y el CAJ, el cual funciona todo el año los sábados. Un aspecto fundamental es que los asistentes al CAJ, en su mayoría, en el período inicial fueron los alumnos que venían participando en el proyecto de la cátedra.

En 2008 el Programa Aprender Enseñando pasó a depender del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), y se centró en la escolaridad. Pero de todos modos por ese año el proyecto de la cátedra continuó apoyando la tarea en el establecimiento.

En 2009, cesó el Programa Aprender Enseñando y se orientó a becas para sostener la escolaridad. El proyecto de la cátedra se sostuvo con la ayuda de

Extensión Universitaria y se integró a las tareas de tutoría en el aula.

Por su parte el colegio, con ayuda de una egresada, asumió como propio el proyecto que se había desarrollado de integración e inclusión, continuándolo por sus propios medios.

En 2009 fue el último año que recibió ayuda de Extensión Universitaria. Y el último año que se trabajó desde la cátedra en el colegio.

En 2010 se producen cambios en la política universitaria al asumir las nuevas autoridades de la Universidad. El proyecto no recibió ayuda económica a pesar de haber sido aprobado.

El proyecto se traslada a la biblioteca popular de una localidad cercana a la ciudad de Salta (Vaqueros).

En este mismo año se realiza el Plan de Mejora de la Escuela Secundaria, como programa del Ministerio de Educación de la Nación. El colegio organizó un proyecto similar al de las tutorías.

En mayo me jubilo de la Universidad, permaneciendo como profesor Honorario Consulto. Pero mantengo mi relación como asesor de la cátedra de Pedagogía Social y con la coordinadora del proyecto CAJ en el colegio.

En 2011 se volvió a abrir el secundario vespertino a partir de las 19 horas. Se comienza con el primer año del ciclo básico. El colegio queda organizado con tres turnos: por la mañana de 1° a 3° Año; por la tarde 4° y 5°; por la noche secundario vespertino, al día de hoy, 1° y 2° años. Los alumnos repitentes en ese colegio y los que tienen sobreedad pasan al vespertino.

El colegio retorna a la idea del apoyo a contraturno, ahora, realizado por ellos mismos. La convocatoria tuvo muy limitada respuesta en los alumnos.

Los principales apoyos

De parte del establecimiento, el director y la vicedirectora hasta la jubilación de ambos y luego, también con franca apertura por el nuevo director.

Tuvimos dos importantes colaboradoras, la profesora de Música,

posteriormente vicedirectora, que trabajó continuamente para conformar un coro. Y una de las profesoras de Matemática, pastora evangélica, que valorizó la tarea, similar a la que ella hacía desde su rol en la actividad religiosa.

### Las dificultades

La indiferencia por parte de algunos de los docentes. A algunos de los docentes no los conformó no haber enfocado en forma directa y total el apoyo a las tareas escolares.

El intento de trabajo con la comunidad. Desde nuestra posición teórica, históricamente fundada en la Pedagogía Social, era necesario comprometer este trabajo con la comunidad, porque es el modo de que no quede como una acción cerrada a las responsabilidades del establecimiento, sino que estos proyectos de apoyo en los avances personales tienen que ser conocidos, vistos, percibidos y, si es posible, participados por el entorno comunitario.

Una tarea que emprendimos fue recuperar una placita abandonada, cercana al establecimiento. Con fondos del proyecto de Extensión se adquirieron las herramientas. Se realizó la limpieza. Con el aporte del vivero de la Universidad se repusieron los árboles. Con ayuda de la cooperadora se compró el material para pintar los bancos y juegos. Se envió una nota a la Municipalidad para solicitar la reposición del alumbrado y de los juegos, lo que se logró en parte.

Algunos padres y docentes vieron estas tareas como complementarias y motivadoras de la acción educadora del colegio. Otros tantos padres como docentes objetaron que los alumnos estaban realizando tareas que correspondían al Municipio. Más aún, aconsejaron a sus hijos no participar.

De hecho no se volvieron a programar este tipo de actividades.

Qué creemos que se logró

El proyecto de Extensión tuvo un progresivo crecimiento hasta totalizar la permanencia de un número superior a los cincuenta (50) alumnos del colegio. Además una cantidad no registrada de adolescentes que fueron pasando temporariamente por el mismo.

Un paso elemental en su desarrollo se alcanzó con la modificación de

una pauta de comportamiento, la agresividad en el trato entre los alumnos. El modo de tratarse entre los asistentes en un inicio estaba marcado por la agresividad, expresada en formas verbales ofensivas, en burlas a los que se expresaban o comprometían en su trabajo, en apodosos ridiculizantes, hasta en la irrupción de pequeños grupos en el aula que amenazaban a una de las participantes. Esto se dio concretamente en algunas oportunidades entre las adolescentes.

Además lo que modificó el vínculo basado en la agresividad se puede entender que fue el efecto de la tarea, del trabajo colectivo, que viene a regular la lucha imaginaria del uno contra el otro.

Poco a poco se consiguió que se pudieran escuchar entre ellas y ellos, y cooperar en trabajos conjuntos. Las primeras etapas de trabajo producían desanimación en los tutores, por la inestabilidad en la participación y por la necesidad de la insistencia en crear momentos de trabajo cooperativo y respeto mutuo en el trato.

Con el conjunto de tutores y alumnos se pudieron preparar jornadas festivas, como por ejemplo para el día de la primavera, fiestas cívicas, para el fin de año escolar y otras festividades, a las que fueron invitados los otros alumnos del establecimiento y para lo que se contó con la presencia de directivos y algunos docentes.

Los alumnos participantes tuvieron permanencia en el establecimiento alcanzado muchos de ellos, en forma progresiva, los egresos.

Creemos que la experiencia ayudó a descubrir que las producciones de la cultura que se les ofrecían para su apropiación, con todos los malestares que esto genera y con todas las imperfecciones del sistema, tanto de los contenidos como de los profesores, eran un camino que para muchos de ellos podía ser válido, para su posicionamiento en la sociedad.

#### El Centro de Actividades Juveniles

Como lo había anticipado, desde 2007 comienza a funcionar el Centro de Actividades Juveniles (CAJ). Como es conocido se trata de un programa nacional, al que la Provincia adhiere. El proyecto de Extensión se trasladó a la biblioteca popular y a un Centro de Integración Comunitaria.

El CAJ está coordinado por una licenciada en Educación que estuvo en

el proyecto desde su inicio y que formó parte de la cátedra de Pedagogía Social durante siete años como coordinadora de los talleres. La acompañan, además de los talleristas, dos tutoras egresadas de Ciencias de la Educación que habían cursado Pedagogía Social y fueron adscriptas en la asignatura.

Esto aportó un enfoque particular en la comprensión pedagógica de la tarea, que va mucho más allá de las actividades que se desarrollaban en los talleres.

El CAJ se organizó con talleres de teatro, producción audiovisual, artesanías, danzas, talleres de integración con actividades grupales. Esto le da a este CAJ un perfil que no poseen otros, más centrados en las tareas o en deportes, según la profesión del coordinador. Las acciones son de «domingo a domingo» como lo manifiesta la coordinadora. Trabajan los sábados de 9 a 13. Estos horarios dependen de las posibilidades del colegio en tanto abrir/cerrar y tener un personal responsable a cargo del establecimiento. Es frecuente la visita de la vicedirectora.

Con relación a su finalidad, el CAJ de este colegio secundario busca alcanzar espacios de expresión en los que se aborden como complementos de las tareas cuestiones tales como género, sexualidad, violencia, problemas de la vida cotidiana y otras temáticas que surjan.

Según las observaciones y contactos de la coordinadora y los talleristas, «algunos de los asistentes sólo buscan vincularse con los compañeros». La tarea es el motivo material de la presencia.

La formación se va realizando a través de la relación continua y se perciben avances significativos. Como, por ejemplo, un proceso de regulación mutua durante los talleres. Se manifiestan expresiones que indican un sentido de apropiación del espacio. Ellos mismos precisan que en el horario escolar las reglas vienen impuestas, son de otros. En su espacio, las reglas son de ellos. No están pautadas por la organización escolar, son más libres y espontáneas. No se sienten controlados ni juzgados.

Los momentos de conversación surgen en la mesa de trabajo con las/los talleristas o en cuando charlan con la coordinadora.

El número de los asistentes se mantiene en los cincuenta, poco más o

menos. Las edades oscilan entre los 17 y los 24 años. Las proporciones entre varones y mujeres son aproximadamente de 50%. La mitad de grupo proviene de los anteriores proyectos en el colegio, varios de ellos ya egresados.

Qué ofrece este espacio

Lo que expreso a continuación surge de la conversación con la coordinadora y talleristas. Se ofrece un espacio de formación humana desde otro lugar y con otra lógica. Un espacio marcado por otros principios, un espacio:

- donde expresarse;
- donde aprender a escuchar al otro;
- sentir que tienen un lugar y que además sus intereses, su palabra, son considerados en ese lugar, algo de su subjetividad es reconocido;
- donde se encuentran libremente con otros, en un ambiente distinto del colegial;
- donde se relacionan abiertamente con adultos. Esta es una posibilidad que no se les da en otros lugares;
- donde hablan de maternidades y paternidades;
- como un gran recreo, en el sentido de re-crear, participar, elegir un compromiso y continuarlo o no;
- donde pueden generar tomas de decisión

Me parece importante una afirmación de una de las talleristas: «No es lo que interesa lo que se hace o trabaja o cómo se lo hace, sino lo que se genera»

¿Qué se genera?, pregunté.

«El reconocimiento de la palabra propia. Un intercambio de ideas. Dimensiones personales de vivencias, inquietudes, empatías». Experiencias de su vida cotidiana que traen para conversarlas.

Otra dice: «Aprovecho para trabajar las diferencias entre ellos. Sin indicarlo; lo hago por la aproximación a cada uno durante la actividad».

En un comienzo se generó rechazo hacia un compañero que se identificó como homosexual. El tema se elaboró. Hoy es un amigo más.

Durante el verano realizan salidas a distintos lugares y días de campo. En 2011 viajaron a Tecnópolis en Buenos Aires, con medios de transporte, alojamiento y viáticos que aportó el Ministerio de Educación de la Nación. Todas estas son oportunidades de suma importancia para conversaciones personalizadas.

Sin embargo, hay tendencias en la conducción central en Buenos Aires para que se incluyan contenidos curriculares.

Cuáles son las experiencias más fuertes

Los que los acompañan desde hace nueve años, consideran la valoración del vínculo que pueden generar en ese espacio y los cambios que acompañan el crecimiento físico y social.

«Es sentirnos jóvenes en una posición de adultos, presentes, con ellos, comprometidas con valores sociales; capaces de escuchar, acompañar y contrastar en el análisis de las situaciones».

«En el comienzo fue un desafío convocar a un grupo tan diverso. Pero con el tiempo descubrimos la forma de permanecer en el proyecto y sostenerlo. Exige pensar permanentemente las situaciones y nuestro modo de intervenir».

Qué es lo que las mantiene

Reproduzco expresiones de las responsables:

«Sentimos que es algo nuestro. Que lo fuimos pensando, llevando adelante, que nos da ganas de estar».

«Encontramos nuestro lugar».

«Siento que estoy preparada para esto».

«Puedo elegir y decidir».

«Construyo mis propios conocimientos sobre los adolescentes y jóvenes con los que trabajo».

«Dispongo de las herramientas necesarias para mi tarea».

«Luché mucho por el respeto por lo que hacemos; si peleo es porque estoy convencida».

«Sentimos que somos referentes humanos y sociales para ellos. Que tienen lugar y palabra»

«Me siento cómoda, segura. Gusto mucho de lo que hago».

Qué aportó la formación en Ciencias de la Educación en particular en Pedagogía Social

. «Yo encontré mucho de lo que había leído en los libros de Pedagogía Social».

«Encuentro cada día más relación con mi formación».

En la coordinación del programa provincial tuvieron capacitación en Pedagogía Social todos los coordinadores de los CAJ de la provincia, que en total son 101, con material preparado por el Ministerio de Educación de la Nación. Los temas abordados fueron:

- Autoridad del adulto entre jóvenes
- Juventud y vulnerabilidad social
- Igualdad educativa con el espacio escolar. La valoración del CAJ como espacio educativo.
- Los vínculos
- La mirada desde la institución
- El rol del coordinador

Es oportuno hacer una indicación, denotada por ellas mismas: la formación planteada se la brindan a los coordinadores, pero no realizan actividades formativas en el tema con los directivos de los establecimientos. Consideran que sería fundamental la formación de los directivos, para articular mejor el trabajo.

## Algo sobre la formación

La formación básica de estas actrices es la de la Carrera de Ciencias de la Educación, sea profesorado o licenciatura. Dentro de la misma como alternativa intercambiable se encuentra la asignatura Pedagogía Social<sup>2</sup>. El eje de formación en la cátedra es la práctica que se realiza en variadas instituciones del medio. Esta práctica forma parte de los requisitos del profesorado, como Práctica No Formal.

Presento brevemente sólo el esquema de los criterios o dimensiones básicas de la formación en la cátedra:

**Saber Saber:** indica la formación de fundamento recibida en la carrera universitaria.

**Saber Hacer:** indica las estrategias y tácticas de acción (diferentes formas de intervención). Se toman aportes de Paulo Freire como enfoque pedagógico, no como tarea de alfabetización. Este Saber Hacer supone la experiencia adquirida en los caminos recorridos en la universidad y otras experiencias de formación, particularmente en las psicologías y en las didácticas.

**Saber de Sí: yo frente al otro.** Se trata de reflexiones y trabajos grupales en la cátedra, que se orientan a proveer y recomendar algún tipo de proceso de autoconocimiento. Queda en el interés y posibilidad de cada uno viabilizarlo.

**Saber Estar con otros:** con aportes de la psicología y del psicoanálisis. Lo utilizamos como recurso operativo, con elementos de la relación de ayuda de la Pedagogía de la Presencia de Antonio Carlos Gómez da Costa (1995) y de Robert Carkhuff (en Marroquín Pérez, 1982). Desde el psicoanálisis, nos presta ayuda la obra de Claudine Blanchard Laville, *Saber y relación pedagógica* (1996).

## Dificultades

---

2 Fuentes de la cátedra: las ideas fundantes surgen de las obras de los pedagogos como Johan Heinrich Pestalozzi, Johan Friedrich Herbart, Paul Natorp, Georg Kerschensteiner, María Montessori, Hermann Nohl, Paulo Freire y otros, La producción y práctica a través de los autores españoles en Pedagogía Social y Educación Social. La tradición francesa de la animación sociocultural, la italiana de los educadores profesionales, la noruega de la outdoor education, la brasileña en sus múltiples formas, la uruguaya con su larga tradición en educación social y los aportes de las Redes Iberoamericana de Animación Sociocultural.

«La provisoriedad es lo peor. Es un programa en el que estamos contratadas; además tenemos la experiencia de los cambios de los programas según se dan las variaciones de autoridades».

«Por otra parte, las resistencias institucionales para hacer comprender nuestro enfoque de trabajo; la distancia o indiferencia de los docentes».

«La irregularidad en la participación de algunos adolescentes y jóvenes. A estos no se los considera en la cuantificación de asistentes. Son aquellos de los que dicen que «vienen y van» (habría que pensar si el hecho de que «vengan y vayan» es una fortaleza del proyecto, aprovechándolo como un aspecto positivo, porque permite la posibilidad de que aparezca un sujeto en sus ganas, en sus deseos, sin estar atravesados por la norma de la escolarización).

«Desanimarse. Es un trabajo que requiere constancia y paciencia».

## Reflexiones

### Lo que está instituido

La educación, en tanto vinculada a la escolarización, en nuestra cultura argentina, está de tal modo instituida en el imaginario, que la misma sólo resuena como tal. Cuando enunciamos la palabra educación estamos evocando la escuela. Esto me llevó a partir de una revisión del concepto de educación para sustentar el ingreso en el campo de la Pedagogía Social.

Partiremos tomando aportes de la concepción de educación de institucionalistas que enfocan desde el individuo singular:

«Para el individuo singular, la educación es el proceso que le posibilita o no su humanización; su transformación en un sujeto social identificable como miembro de un grupo y su cultura. A su vez, le posibilita, o no, su individuación en términos de formar su identidad y de construir su proyecto histórico personal».

«(...) La educación como función transhistórica, junto con el lenguaje, el parentesco, el trabajo y la producción, forman parte de los cuatro organizadores fundantes de toda una sociedad humana» (Garay, 2000: 2).

Otro aporte de otra autora orientado a delimitar la tarea educativa:

«La tarea educativa consiste nuclearmente en dirigir el comportamiento en educación hacia ciertas formas deseables» (Fernández, 1994: 89)

Continúo con otro concepto amplio de educación desde una visión de la construcción cultural: «Conjuntos de pautas a transmitir a las nuevas generaciones para que se dé el mantenimiento y el progreso de la vida humana y sociocultural». (Trilla, 1993).

Entendemos que como generalidad, se trata de posibilitar que un sujeto se encuentre en condiciones de construir su proyecto personal en un medio socio-cultural determinado (Núñez en García Molina, 2003: 13-18).

Este proyecto viene justamente a insertarse en el trabajo con el malestar que genera el encuentro del sujeto con la cultura (Garay, 1996).

Ahora bien, para una comprensión amplia, histórico-social y socio-cultural de la educación como posibilitadora de esta acción es necesario ver que independientemente de la educación escolar, la educación es una tarea en la vida cotidiana (Núñez, 1999).

Si consideramos nuestro proceso nacional, por cierto que la escolaridad en todos sus niveles es una columna vertebral de nuestra historia, de nuestra ciudadanía y forma parte intrínseca de nuestra cultura. Esto es de un inmenso valor. Pero hay otras educaciones, existe un trabajo en educación que no son los contenidos de la escolarización y ésta es la construcción de lo social e individual cotidiano.

Sabemos, como es obvio, que históricamente instituciones de la sociedad como la familia, en sus diferentes modos de conformación, y otras organizaciones sociales realizan tareas de educación, antecedentes y concomitantes con la escolarización. Precisamente, en el ámbito de lo pedagógico social nos orientamos a espacios que el desarrollo social, cultural y económico ha generado y que requieren de la atención de educadores juntamente con otros profesionales.

En la tarea de promoción de sujetos y comunidades se vienen ejecutando acciones desde hace mucho tiempo que se orientan a posibilitar la inclusión de éstos en el conjunto social, ya sea por órganos del Estado nacional, municipal u organizaciones de la sociedad. Justamente, lo que han hecho

muchos países para ampliar y profundizar la respuesta a estas necesidades es desarrollar lo que se denomina Pedagogía Social y Animación sociocultural. Por ejemplo, en Alemania es una política de Estado, y ya cumplió cien años en su aplicación.

Como ejemplo, una de las situaciones que se abordó desde lo Pedagógico Social fue la del tiempo libre, entendido éste tanto:

- como el que se genera como tiempo desocupado por profundas carencias económicas y formativas;
- como el que sigue a la finalización de tareas y obligaciones;
- como el que otros segmentos sociales tienen holgadamente cubierto, también con posterioridad a sus tareas u obligaciones.

Estos tiempos están caracterizados en formas muy diferentes por las desigualdades económicas y sociales.

El tiempo libre se convierte en objeto de consideración social, cuando por una parte las condiciones de vida se deterioraron sobre todo en los conjuntos urbanos pobres y empobrecidos. Como consecuencia, se fueron perdiendo los espacios abiertos y al mismo tiempo se fueron resintiendo los lazos sociales, acentuando el individualismo y la inseguridad. Las formas sociales de relación se tornaron más agresivas.

Por otra parte, están los ámbitos con mejores condiciones socio-económicas y urbanas, que poseen espacios abiertos y organizaciones que los brindan diferentes posibilidades de uso y relación (clubes, barrios cerrados, otros). O sea, que del algún modo lo atienden. Se trata de una diferenciación desigual en la distribución del capital económico, cultural y social entre los distintos segmentos sociales. Sin embargo se ven igualmente afectados por las problemáticas propias de las condiciones de la época.

El tiempo libre se torna una problemática social que alcanza a niños, jóvenes, adultos y mayores. Para cada grupo con sus especificidades propias. Tiempo que desde una óptica socio-educativa se aborda con políticas sociales, tratando de que se construyan y vivan como personas y ciudadanos de una manera integrada, activa, responsable, crítica, comprometida y solidaria.

No consideramos a los espacios sociales, sean estos barrios o poblaciones con una mirada mítica o idealista. Sabemos que han surgido como efecto de un complejo conjunto de variables históricas, políticas y económicas, y que en la realidad se muestran parcelados, dispersos y pluriproblemáticos. Sin embargo, en muchas oportunidades se expresan localmente como solidarios ante problemáticas comunes y muestran sentimientos de pertenencia y relaciones colectivas (injusticias, violencia, necesidades de distinto orden, problemáticas de fondo como la megaminería, el agua, las tierras, etcétera).

La educación en el tiempo libre tiende a trabajar «el espacio con otros», por lo tanto en la recuperación de lazos sociales, comportamientos cooperativos y solidarios.

Esto implica favorecer la institución educación-social como alternativa y complementaria a la educación escolarizada, con definición propia y como política estable.

De aquí es que estimo la necesidad de dar apertura al instituido educación e incluir las otras educaciones, que atienden a lo social comunitario y que el mismo tiempo ayudarían a percibir de otro modo las funciones de la educación escolar, y de sus establecimientos. Creo que se daría más oportunidad y libertad de apropiarse de los medios que le ofrecen las educaciones para dar oportunidades de desarrollo y de relación con los demás.

En este proceso de des-institucionalización (Butelman, 1991) de lo educativo nos hemos basado en «dar la palabra»: Pensamos en un tiempo y lugares para fundar y re-crear nuevos sentidos. Personas que se encuentren, como lo expresaba Paulo Freire, como «un ser con el mundo y con los otros; un ser que hace cosas, sabe e ignora, habla, teme y se aventura, sueña y ama, se indigna y se encanta» (Freire, 1997: 24)

Se trabaja, en general, «para que el sujeto de la educación pueda pertenecer a un lugar, y participar de él, establecer recorridos personalizados haciendo suya la palabra que le permita dar continuidad o intentar cambiar ciertas ideas o maneras de hacer ese marco» (García Molina, 2003: 120).

Por parte del educador tendrá que prepararse para crear la pregunta que agudiza, lleva a la reflexión, estimula la curiosidad...y que no tiene la respuesta urgente y estructurada...

## Cierre

El problema para nosotros está en otro lado. Y los directivos y parte de los docentes lo entendían así. El grupo mayoritario de docentes se mantuvo en la indiferencia. No tuvimos expresiones de rechazo directamente. Nuestro modo de ver esta indiferencia es resistencia a aceptar una nueva forma de trabajo que compromete los vínculos y la expresión. No creemos que la duplicación de la escolaridad sea una respuesta para los alumnos con los que hemos trabajado, sin descontar que puede ser beneficiosa en muchos otros casos. Diríamos, al modo de los romanos, «esto es necesario hacerlo, pero no omitir lo otro».

Hipotéticamente, hubiera sido muy provechoso si alguna vez, contando con el profesional adecuado, se hubieran podido realizar grupos con los docentes para tratar esta resistencia. Como también dilucidar sobre el deseo y la motivación para enseñar, procurando que la problemática no sea percibida sólo en una parte de los actores del establecimiento.

Podríamos volver al trabajo con las tres D del grupo operativo de Pichon Riviere (1991), cuando se trataba de develar qué era el depósito, quién era el depositario y quién el depositante. Por cierto esto vale también para nosotros como equipo.

Creo que los enfoques de la Pedagogía Social pueden ser un gran aporte en nuestras circunstancias actuales.

Deseo dejar como cierre las preguntas de un nivel más amplio que nos hicimos con el doctor Pablo Aparicio, integrante del proyecto de investigación, residente en Alemania en un ateneo sobre Pedagogía Social en nuestra Universidad:

¿Cómo se construye lo social y la disponibilidad a lo colectivo entre las personas cuando los valores del mundo moderno y sus ideales vinculados a la ciudadanía y la cohesión parecen estar en franca decadencia?

¿Cómo fomentar y legitimar los valores sociales como la inclusión, la solidaridad, la responsabilidad ciudadana en un contexto donde impera lo individual sobre lo social?

¿Cómo abordar la sociabilidad como finalidad y medio de la formación educativa en un contexto de alta fragmentación y precarización social imperantes como criterio de época?

Muchas gracias por esta oportunidad.

## Bibliografía

- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1996). *Saber y Relación Pedagógica*. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- BUTELMAN, Ida (1991). «La institución Educación». En: *El espacio institucional*. Buenos Aires. Lugar Editorial, pp. 23 - 35.
- FERNÁNDEZ, Lidia (1994). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires. Paidós.
- FREIRE, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona. El Roure.
- GARAY, Lucía (1996). «La cuestión institucional y la escuelas». En: *Pensado las instituciones*. Buenos Aires. Paidós, pp. 139- 155.
- GARAY, Lucía (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba. Universidad Nacional de Córdoba.
- GARCÍA MOLINA, José (2003). *Dar (la) Palabra*. Barcelona. Gedisa. Prólogo de Violeta Núñez.
- GOMES DA COSTA, Antonio Carlos (1995). *La Pedagogía de la Presencia*. Buenos Aires. Lozada
- MARROQUÍN PÉREZ, Manuel (1982). *La relación de ayuda en Robert Carkhuff*. Bilbao. Mensajero.
- NÚÑEZ, Violeta (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires. Buenos Aires. Santillana.
- PICHON RIVIERE, Henry (1991). *El proceso grupal*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- TRILLA, Jaume 1993. *Otras Educaciones*. Barcelona. Anthropos.

# Procesos organizativos comunitarios como nuevas formas de construcción de ciudadanías: una reflexión desde el quehacer del Trabajo Social y el impacto de las políticas públicas

Por: Rosa Goldar

Buenas tardes. Agradezco a quienes han organizado este simposio la posibilidad de compartir algunas reflexiones en este panel sobre trabajo comunitario. Reflexiones que, como saben quienes me invitaron, no provienen del campo de análisis institucional, por no ser éste mi campo de acción y reflexión. Sin embargo, Marcela me insistió para que dijera lo que pensaba que, en el marco de este panel, era convergente o podía confluir en los temas o campo de interés que ustedes desarrollan. ¿Desde dónde hablo? Bueno, mi trayectoria viene más de la educación popular, del trabajo organizativo vinculado a comunidades de sectores de pobreza realizado desde organizaciones de la sociedad civil. Por lo que el mundo institucional es mirado desde ese lugar. Finalmente, me desempeño como docente en la Universidad como titular en la cátedra Trabajo Social Comunitario. Esto lo hago muy recientemente, por lo cual también, en muchos momentos, me expreso como que me es ajeno ese mundo académico. Estas procedencias hacen que lo que comparto aquí o estas reflexiones que desarrollaré estén formuladas o basadas en lo que algunos denominan pensamiento indicial, proveniente más de intentar formular algunas aseveraciones que tienen como fundamentes hipótesis de carácter intuitivo más que una corroboración o taxatividad propias del pensamiento académico o investigativo, por decirlo de alguna manera.

Mi exposición la desarrollaré primero a partir de realizar algunas aseveraciones respecto del Trabajo Social en general, para luego pensar el Trabajo Social Comunitario y cómo, desde ahí, veo algunas cuestiones para pensar colectivamente en torno a las instituciones en el campo comunitario. Finalmente, para aterrizar en un análisis más concreto y contextualizado, haré referencia a algunos de los resultados de una investigación sobre una política pública, la Asignación Universal por Hijo (AUH), respecto de las implicancias para el debate que se están dando en el seno de instituciones desde la implementación de esta política. Desde esos lugares serán los aportes que intentaré realizar a esta reunión.

Como varios de ustedes sabrán, por procedencia propia y/o por estar vinculados en su quehacer profesional con el campo del Trabajo Social, ésta es una disciplina de carácter interventiva: se define en su hacer. Y este carácter le imprime un sesgo particular, desde su origen, de horizontes de sentidos (algunos lo llamamos así y otros los visualizan como mandatos establecidos para su acción). No haré historia del Trabajo Social (aunque en algún momento puedo hacer referencia a esta historia) pero sí me interesa señalar una caracterización de Nora Aquin<sup>1</sup> sobre Trabajo Social, quien dice que el Trabajo Social como profesión comparte un doble carácter: el de ser una profesión que es al mismo tiempo una práctica distributiva en tanto interviene en procesos y dispositivos, instituciones que promueven la distribución de servicios y bienes materiales que permiten la cohesión social y la integración. Y al mismo tiempo el quehacer del Trabajo Social reviste el carácter de ser una práctica cultural, en el sentido de que su quehacer es simbólico en tanto promueve la configuración determinada de simbolizaciones, nominaciones, percepciones y fundamentalmente como práctica que nombra lo social, que prescribe –desde su quehacer, desde sus dispositivos de intervención, desde las prácticas institucionales– en el campo de lo social. Es una de las profesiones, como la de los educadores, que en el campo de lo social establecen –en tanto práctica cultural– lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo deseable y lo indeseable, lo establecido y lo transgresor, lo tolerable y lo intolerable. Y es justamente aquí, en este carácter de ser una práctica cultural, donde creo que residen muchas de las interpelaciones a las que se ve sometido hoy el quehacer del Trabajo Social. Es decir cómo participa en ese nominar: o desde su origen asociado a un origen filantrópico-caritativo o se fundamenta en una perspectiva de derechos.

También una segunda noción que me parece nos sirve en esta reflexión es el aporte de Saül Karsz<sup>2</sup>, que viene de la filosofía, argentino que reside y tiene su trayectoria en Francia (señalo esto para tener en cuenta la distancia no sólo geográfica sino de contexto desde la que puede hablar) y que creo que hace un importante aporte para pensar el Trabajo Social en tanto profesión. Él señala que si todo trabajo es social, se pregunta qué sería lo específico que posee una profesión que se denomine Trabajo Social. Por lo tanto dice: en realidad Trabajo Social es lo que hacen los trabajadores sociales. A partir de esa afirmación, realiza un recorrido, incluso una propuesta, por decirlo de algún modo, de carácter metodológico reflexivo (clínica transdisciplinaria) y habla de que en Trabajo Social pueden verse tres momentos de la profesión, de una profesión mirada o constituida desde la caridad y la filantropía, que luego pasa a una institucionalización mediante el Estado providencia (él habla entonces de un tránsito de la profesión que va de la divina providencia al estado de providencia, es decir pasar de la caridad a la toma a cargo de los usuarios) pero que aún en este último sigue siendo una profesión de carácter paternalista. Por eso, él finalmente hace una propuesta que es la que va a profundizar –y que a mi entender es un aporte muy significativo para el Trabajo Social– que señala que el desafío de la profesión es pasar de la toma a cargo a la toma en cuenta. Desde esta posición del trabajador social –posición que se construye– de toma en cuenta es desde la cual se van a poder establecer intervenciones sociales que formen a los sujetos como autónomos en sus posibilidades de desarrollo personal, social y demás.

Esto en torno al Trabajo Social en general que sirve para pensar algunas cuestiones, respecto de o desde una profesión con fuerte presencia en las instituciones de tratamiento de lo social.

Respecto del Trabajo Social Comunitario, voy a desarrollar solamente algunas nociones que me parecen que sirven para visualizar qué de específico tiene esto que señalaba el profesor acá, del trabajo con la comunidad, para la comunidad, si trabajamos por la comunidad. El Trabajo Social tuvo desde la década del 60 en América Latina al trabajo comunitario como uno de sus campos específicos; y aunque en bastante repliegue hoy –sin embargo– en la mayoría a de la instituciones está suficientemente incorporado en las prácticas institucionales que el Trabajo Social tiene algo que hacer o decir de la comunidad. Tan es así que por ejemplo en las escuelas cuando se piensa

en la comunidad se piensa en el trabajador/a social como el idóneo. Como si la escuela no fuera parte de la comunidad e hiciera falta algo para enlazar ese adentro y ese afuera que están desvinculados y que se necesite un rol o una función que sea la que establezca o sostenga ese vínculo.

¿Qué es o que sería, entonces, lo comunitario para las instituciones que están en la comunidad? Como primera advertencia en ese sentido, postulamos la necesidad de hablar de ámbito comunitario más que de comunidad, porque la noción de comunidad apela a una referencia de totalidad y de homogeneidad que difícilmente encontremos en las condiciones reales de trabajo en cualquier espacio territorial. La comunidad en realidad es una apelación a una noción que no tiene, podemos decir, referente empírico, lo que encontramos son sujetos, lo que tenemos en relación a las instituciones son poblaciones a cargo (por ejemplo en las instituciones de salud se habla más en esos términos) y tenemos sí, organizaciones, entramados social, tramas vinculares en un territorio. Esas poblaciones en su vida cotidiana, ese andamiaje organizacional, esa trama vincular de los sujetos en un territorio determinado, es lo que llamamos ámbito comunitario... pero debiéramos dejar de hablar de comunidad como un todo, como algo asequible y como algo homogéneo.

Decimos, desde esta perspectiva, que lo comunitario es un espacio microsocioal en el que se expresa el conflicto social contemporáneo, es decir el espacio comunitario es un ámbito o una referencia donde los sujetos y las poblaciones concretas con las que nos vinculamos son la expresión particular del conflicto social y de las relaciones sociales que en términos sociológicos uno puede analizar a nivel estructural. Pero que esa expresión de lo social no es el espejo directo de aquello que desde un análisis estructural de la sociedad uno puede explicar sin otras mediaciones. Esto es fundamental para las formaciones académicas más de carácter estructuralista (por ejemplo los sociólogos, las sociólogas); es preciso reconocer que lo comunitario como expresión singular de condiciones estructurales reviste una complejidad para su análisis e interpretación. A la inversa muchas de las limitaciones de interpretación y análisis para profesionales como los y las trabajadores sociales consisten en ver lo microsocioal como sumatoria de problemáticas particulares y no como expresión condicionada de la estructura social. Pero insisto que lo comunitario como expresión del conflicto social de

carácter estructural no es a modo de espejo y reflejo, sino que tiene que ser comprendida esa singularidad –al mismo tiempo– desde la trayectoria histórica de cada espacio comunitario, lo cual no es explicable con aquella noción de totalidad.

Los otro que me parece que es importante tener en cuenta cuando pensamos en el trabajo comunitario es que hoy (o probablemente en las últimas décadas) es un ámbito en el cual se desarrollan diferentes políticas públicas que moldean de algún modo o que tienen un fuerte carácter condicionante sobre las condiciones de vida de los sujetos, sobre todos en las comunidades más empobrecidas. En las últimas décadas, en las que trabajo asalariado dejó de ser el gran estructurador de la vida cotidiana de los sujetos, muchas de las políticas públicas focalizadas en los sectores de pobreza fueron las que ocuparon ese lugar. Probablemente no de carácter estructurante tan fuerte (como lo fue el trabajo) pero sí moldeando la vida cotidiana de los sujetos en condiciones de pobreza. Y muchas veces esto se hizo desde las instituciones vinculadas con estas comunidades como los centros de salud, las escuelas, los municipios y otras en sus distintas referencias territoriales. Por lo que sin duda, podemos afirmar que la vida cotidiana, a nivel comunitario, ha sido fuertemente atravesada por los perfiles que fueron asumiendo las políticas públicas (sociales, educativas, sanitarias) hacia esos sectores.

El ámbito comunitario, por su parte, también es un espacio en el cual nos encontramos con configuraciones de identidades culturales individuales y colectivas generalmente con sesgos o características diferentes a las pertenencias culturales e identitarias de los sujetos que trabajamos desde las instituciones insertas en esos ámbitos comunitarios. Es decir las identidades culturales, las formas en que expresan sus modos de ver el mundo, sus creencias, sus deseos, modos de enfrentar o de desarrollar su vida cotidiana en general difieren –sobre todo en las comunidades calificadas como pobres, rurales, urbano marginales o cualquiera de las calificaciones que damos– en términos culturales e identitarios a las pertenencias a las cuales nosotros pertenecemos. Frente a esto hay múltiples riesgos o modos de aproximarse. Una de ellas es creer que hay identidades cerradas: «los de tal barrio, zona o paraje son así, de tal o cual manera». Pensando, además, que las identidades culturales no están permeadas por otras... por ejemplo si trabajamos con

comunidades rurales de procedencia boliviana creemos que son Bolivia en este territorio. Y no es así, tienen rasgos culturales de sus orígenes que están atravesadas y entran en diálogo, confrontación, negociación con otras identidades o pautas culturales. Sin embargo, parece que quienes vamos a trabajar desde afuera necesitamos, de algún modo, encapsular y totalizar las expresiones identitarias de esas comunidades.

Y a la vez no sólo las intentamos totalizar sino que al mismo tiempo leemos las identidades como únicas y no reconocemos las múltiples pertenencias, las múltiples fuentes de conformación identitaria que están en juego en los espacios comunitarios; donde no solamente entra la procedencia, lo territorial sino también el género, la edad y demás.

Esas distintas fuentes identitarias y culturales a nivel comunitario están siempre presentes. Y desde las instituciones es preciso reconocerlas como tales y entrar en diálogo reconociendo las diferencias. Y esto nos obliga a reconocer esas configuraciones culturales, particulares, diferentes y nos obliga al mismo tiempo a salir, a descentrarnos de nuestro propio etnocentrismo al intervenir comunitariamente. Muchas veces no nos damos cuenta que al tratar temas o problemáticas estrechamente vinculadas a la vida cotidiana (como salud, alimentación, en las más variadas expresiones u otras) lo que rápidamente tendemos es a poner nuestras propias pautas culturales en relación con esos temas como los únicos deseables y posibles. Y esto no sólo invisibiliza otras formas o visiones y experiencias vitales en torno por ejemplo a la alimentación, sino también impone las propias pautas culturales en esos ámbitos comunitarios.

Por otra parte en el ámbito comunitario y luego de, por lo menos dos décadas, donde se exacerbó, en algunos casos intencionalmente y en otros ingenuamente, la capacidad organizativa o la capacidad de los sectores populares para resolver por sí sus problemas, en un retiro de las responsabilidades del Estado, hay una dificultad para ver que los modos organizativos de sobrevivencia y muchas veces de resistencia que las propias comunidades o espacios comunitarios han ido desarrollando no son las que probablemente hubiéramos esperado o estado acostumbrados a ver o creer que sean las deseables. En ese sentido en algunas cosas disiento con lo que ha planteado Lucía Garay del tema de las organizaciones respecto de las instituciones. Lo que sí me parece es que es necesario pensar que en el ámbito comunitario

hay formas autónomas particulares de generar organización social. Y hay, desde muchos sectores, mucho prejuicio en torno a esos modos en que se dan esos procesos autoorganizativos. Uno de los prejuicios más fuertes y poco problematizados o discutidos es el de catalogarlos ligeramente como prácticas clientelares. Como si las comunidades pobres fuesen clientelares y otros sectores sociales no tuvieran ese tipo de prácticas. En las comunidades pobres hay punteros, en las otras no.

Y uno podría empezar a desarrollar otras nuevas, hacer un fuerte ejercicio de la crítica social y ver cuánto ponemos en estos sectores haciendo una nueva revictimización en términos de que en realidad lo que hay son formas organizativas que actúan muchas veces alrededor de intereses, pero que esa acción en torno a intereses no difiere de otros sectores sociales (lo que pasa es que cuando se da en sectores pobres, esto es clientelismo. Pero cuando se hace desde otro lado es lobby, defensa de legítimos intereses. Se utilizan denominaciones más sutiles, más apropiadas).

Sin embargo, en muchas de estas experiencias organizacionales y aun con todas las limitaciones o déficits que podamos encontrarles, también podemos ver vestigios, las grietas suficientes, como para pensar en experiencias de articulación del mundo privado con el mundo de lo público. Entre el mundo doméstico y la experiencia colectiva de aprendizaje de vida ciudadana y de vida colectiva.

Pero esto será posible, siempre y cuando quienes trabajamos con estos sectores tengamos la suficiente flexibilidad para desprendernos de nuestros propios patrones de lectura y poder ver en esos procesos formas particulares de organización y de articulación de lo privado con lo público. Y de aprendizaje y ejercicio de la vida ciudadana. En este sentido el Trabajo Social tiene un particular desafío en torno a lo comunitario, porque es la profesión que debiera tener la mayor posibilidad de establecer estos mapas de ruta en las instituciones que faciliten esa articulación con ese entramado social.

Porque los sujetos del Trabajo Social Comunitario no son las personas en el territorio, sino las organizaciones sociales de diverso tipo, de diversa normatividad que expresan la manera específica en que los sectores sociales asumen para enfrentar necesidades. Hacer Trabajo Social Comunitario no es tener una oficina de atención en el territorio o abrir un nuevo sector o la

escuela con una oficina de Trabajo Social, para que la gente de la comunidad vaya a plantear su problema, sino un modo específico de abordar lo social, reconociendo los modos organizativos que tiene la propia dinámica comunitaria y/o fortaleciendo las estrategias que podamos potenciar y/o desenlazar.

Esto, en términos de Rodríguez de la Vega y Meza<sup>3</sup> que trabajan esta temática, requiere desembarazarnos, salirnos de una cierta visión de las organizaciones sociales representativas y pasar a reconocer a organizaciones sociales de tipo expresivas, de carácter flexible, con una durabilidad contingente. Y que eso daría la única posibilidad de entrar en diálogo, para trabajar con algunos sujetos en el territorio. Particularmente podemos pensar en los jóvenes. Pensar que los jóvenes, las jóvenes van a entrar en contacto de la misma manera que creíamos la representatividad, la expresión de las organizaciones del modo que algunos de nosotros fuimos formados, es hoy casi inviable. Entonces la conclusión más rápida es que los jóvenes son apáticos, no participan o solamente se juntan en la esquina. Si podemos descentrarnos de esas miradas tan particulares de un modo de concebir lo organizativo, lo colectivo, seguramente vamos a encontrar vestigios desde los cuales propiciar ámbitos de encuentro y de expresión social.

Finalmente voy a tratar el tema de las orientaciones de carácter político (o ético-político como algunos la llaman) del Trabajo Social. Puede decirse que hay un consenso generalizado, casi incuestionado, de ese sentido ético-político ligado al fortalecimiento de la ciudadanía. Sin embargo este fortalecimiento de la ciudadanía plena de los sujetos sociales está tan usado, tan remanido y tan «consensuado» que por ahí hay que empezar a trabajar el contenido de esto. Porque en épocas en que la ciudadanía ha sido tan tutelada: «Yo te voy a enseñar lo que es ser un buen ciudadano». «Hacé ejercicio de tus derechos» (pero lo decimos desde una institución absolutamente controladora). Esto entra en fuerte tensión, y en fuertes dilemas cuando pensamos la ciudadanía pero en términos de autonomía y emancipación. En torno a esto me parece que hay mucho por generar en tanto espacios reflexivos de las instituciones, en los espacios de desarrollo profesional.

A propósito de esto, haré la última reflexión tomando algunos de los resultados de un trabajo de investigación que hicimos desde la organización a la que pertenezco, respecto de los impactos e implicancias de la Asignación

Universal por Hijo (AUH)<sup>4</sup>. La investigación se orientó desde una ONG como aporte al debate sobre las políticas públicas.

Fue una investigación realizada en un corto plazo y nos planteamos intentar ver cómo la aplicación de esta política (de carácter nacional) en Mendoza había impactado y qué implicancias había tenido en las políticas públicas provinciales y municipales. Esto lo planteábamos en varios sentidos: por un lado ver sus implicancias en las instituciones de salud y educación (hipotetizando sobre un posible incremento en la demanda de los servicios de salud y educación por la condicionalidad que establece la AUH, en tanto exige controles de salud y asistencia escolar de los niños para cobrarla). La investigación abordó varios otros aspectos, como medición de variaciones en indicadores de pobreza, indigencia y desigualdad; comportamiento de actores (particularmente municipios y OSC) que tradicionalmente trabajan con sectores de pobreza y/o niñez y adolescencia. Y finalmente, también visualizar posibles cambios en patrones de consumo.

Yo quería compartir no los hallazgos en términos duros de indicadores pero sí en torno a salud y educación, además de algunas consideraciones que me parecen relevantes. Si bien la investigación tuvo un fuerte sesgo cuantitativo (con información secundaria) también la triangulamos con opiniones y entrevistas a actores de política pública (municipios y OSC) y también relevamos información cualitativa de centros de salud. Y fundamentalmente, trabajamos con esta metodología con familias que perciben la AUH.

La AUH es una política que se establece mediante decreto presidencial y es ampliatoria del régimen de asignaciones familiares. Política esta fuertemente arraigada en nuestra sociedad. Todos los trabajadores estamos acostumbrados a percibir el salario familiar. Razón por la cual, su ampliación (hacia trabajadores no formales o desocupados) no debiera haber causado mayor impacto. Porque en realidad es la ampliación, se amplió la protección social para los hijos de aquellos trabajadores informales o desocupados. Sin embargo como cuando por esa vía se llega a los sectores sociales más pobres, el despliegue del prejuicio que fue dándose sobre la aplicación de esta medida es llamativo. Cuando uno debiera decir por qué, cuando todos los trabajadores cobramos el salario familiar (tenemos una mayor percepción monetaria) y no trabajamos más horas. Y nadie nos dice que somos vagos

porque cobramos más por tener hijos. Sin embargo, este calificativo es inmediatamente puesto cuando es aplicado a los sectores de trabajadores informales o desocupados. Y esa es la única diferencia, son trabajadores informales o trabajadores desocupados. Sin embargo, el que «cobran sin trabajar» o «que tienen hijos para cobrar» se dispara fuertemente hacia quienes reciben la AUH, no hacia todos quienes perciben salario familiar.

Esto daría lugar a fuertes debates en torno a profesiones como la nuestra.

Y el otro tema es que como en la concepción, en el diseño de la política se estableció un criterio también polémico. Porque para lo que para otros sectores es un plus (la escolaridad) para quienes reciben la AUH es una condición. A nosotros –trabajadores formales– nos pagan un plus por escolaridad y no nos sacan el salario familiar por no mandar los chicos a la escuela. En la AUH se establece como condicionalidad, tanto en la salud como en la asistencia a la escuela.

Respecto del impacto en las instituciones educativas, la verdad es que suponíamos que íbamos a encontrarnos con un fuerte impacto en la matrícula 2010-2011. Y realmente en la matrícula no sale esta diferencia, por lo cual se puede pensar que en general hay una historia de la familia de inscribir a los chicos en la escuela, pero también hay una debilidad en la trayectoria de los chicos en función de los ingresos familiares, y esto salió en casi todos los grupos focales, porque cuando había problemas económicos en la casa, se dejaba de mandar a los chicos a la escuela. Todo esto no se traduce en los indicadores de corto plazo como la matrícula.

Y a pesar de que no hay un incremento de matrícula, sin embargo en las escuelas estaba el malestar, la visión generalizada, de «van a venir solamente por el certificado». ¿Qué es lo que uno puede pensar? Se supone que la escuela es universal y esperamos que todos los chicos tengan el derecho a la educación. Por esta condicionalidad empiezan a estar los chicos en la escuela, pero claro, vienen los «chicos difíciles», los chicos que probablemente tengan mayores dificultades de estar horas sentados.

Y en este sentido la pregunta que nos hacemos es hasta dónde las escuelas, supuestamente de carácter universal, están pudiendo pensar la universalidad como efectivamente universal, como para todos, pero cuando

decimos todos, decimos todos aquellos que tienen diferencias sociales y culturales en el modo de vincularse con la educación.

En el campo de la salud no fue distinto al tema de las escuelas. Cuando empezaron a requerir los controles de salud, empieza de nuevo a pensarse «no le importa la salud de su hijo, sólo lo hacen por un interés monetario». Vuelven a reproducir, hay un sujeto destinatario de esas instituciones y terminan expulsando a aquellos que son su razón de ser. Un malestar porque «están, porque vienen». Pero ese malestar se expresa diciendo «vienen sólo por el interés del dinero a cobrar»

Paradójicamente, la situación en las instituciones que podríamos decir que no son de carácter universal, sino aquellas que se abocan al tratamiento de las problemáticas ligadas a sectores de pobreza o instituciones de trabajo con niños y adolescentes es a la inversa. En estas instituciones, las denominadas de niñez y adolescencia, las organizaciones sociales y las áreas sociales y/o de emergencia de municipios, la principal queja podría resumirse (sus múltiples expresiones recabadas en la investigación) es que las implicancias de la AUH es que se quedan sin su razón de ser.

Por vía de mejora de los ingresos de estas familias, que tradicionalmente eran para quienes ellos abocaban su quehacer, se quedan sin razón de ser. En este sentido, la autonomía de las familias y los sujetos en torno a diseñar sus propios modos de vida le quita a las instituciones históricamente signadas para el control social «su clientela, su razón de ser», para normatizar, estipular y establecer en la vida de los sujetos que transcurren en esas instituciones el porqué de su existencia.

Y en eso sí las profesiones, las instituciones tenemos que pensar cuánto queremos efectivamente sujetos de derecho en términos de autonomía o cuánto necesitamos una ciudadanía asistida para seguir preservando más la lógica institucional que la lógica societal de cohesión social por vía de la autonomía individual o colectiva, pero ejercida plenamente. Cuánto las instituciones y desde nuestras prácticas sociales estamos dispuestos/as a una sociedad más igualitaria, sin discriminaciones ni violencias, con reconocimiento y espacios sociales para el ejercicio de las diferencias, de las autonomías, de las libertades.

## Bibliografía:

- AQUIN, Nora (2003). «El Trabajo Social Comunitario en las actuales condiciones: fortalecer la ciudadanía». En: AQUIN, Nora (comp.) Ensayos sobre ciudadanía. Reflexiones desde el Trabajo Social. Buenos Aires, Espacio Editorial, pp.113-125
- KARSZ, Saül (2007). Problematizar el trabajo social. Definición, figuras, clínica. Barcelona, Gedisa.
- RODRIGUEZ DE LA VEGA, Lía y MEZA, Miguel (2009) «Comunidad, diversidad y participación. La diversalidad como proyecto». En: TONON, Graciela (comp) Comunidad, participación y socialización política. Buenos Aires, Espacio Editorial. Pág. 79-100
- ASOCIACIÓN ECUMÉNICA DE CUYO/ CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES (CFI). «Impacto e implicancias de la Asignación Universal por Hijo (AUH) en políticas públicas provincial y municipales en Mendoza. Propuestas a futuro». Informe Final, enero 2012. Mimeo. Disponible en: [www.ecumenica.org.ar](http://www.ecumenica.org.ar)

## Ponencias de Investigadores/as

# Dinámicas institucionales en condiciones sociales críticas. Investigación en IEC, una población isleña socialmente marginada<sup>1</sup>

Por: Lidia M. Fernández<sup>2</sup>

## I. Introducción

El trabajo que aquí presentamos se refiere a una investigación institucional iniciada en el 2004<sup>3</sup> y todavía en curso en IEC, población isleña aislada sometida a crisis reiteradas por catástrofes ambientales. El desarrollo se realizó en el marco de un convenio entre la carrera de Especialización en Análisis e intervención institucional, dirigida por María Cristina Alonso, de la Universidad Nacional del Nordeste<sup>4</sup> y la línea de investigación «Dinámicas institucionales en condiciones críticas» del programa de investigaciones «Instituciones educativas» del IICE<sup>5</sup>-UBA y específicamente, a través de tres proyectos aprobados y financiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UBA como parte de sus programaciones científicas 2004 y 2005; 2006 y 2007, 2008 a 2010.

- 1 El presente artículo es una síntesis del informe científico final de la investigación y formará parte de la obra en preparación IEC historia y situación 2004-2011: una mirada elaborada en el trabajo de pobladores e investigadores universitarios, libro comprometido con los pobladores como resultado del proyecto para su uso. Su elaboración es de mi autoría pero por supuesto se basa en los informes elaborados con la participación de todos los investigadores que conformaron el equipo ampliado (ver notas 3 y 4). En este libro ellos son autores de los capítulos que registran sus trabajos de responsabilidad específica (sobre las organizaciones, historias de vida y reconstrucción de trayectorias de grupo).
- 2 Profesora titular consulta para el área institucional FFyL UBA. Directora del Programa de Investigaciones Instituciones educativas IICE-UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación 1962, posgrado en Psicología y Educación [1964.elefe30@hotmail.com](mailto:1964.elefe30@hotmail.com)
- 3 Para esa fecha IEC contaba con 1.700 habitantes y la zona cercana a la costa donde se radicó el estudio, unos 600. El resto habitaba el interior de la isla.
- 4 Participaron por la UNNE María Cristina Alonso, Silvia Ormaechea y en el Estudio I Anahí Mastache (UBA) y los alumnos del posgrado Carolina Gandulfo (luego se incorpora al Estudio III).
- 5 Participaron por UBA Lidia M Fernández (directora), en los estudios I y II los investigadores Cecilia Durantini, Fernando Morillo, Mariana Pereira, Iona Perea, Sofía Visuara, Natalia Mertian y Julieta Quidichimo y en el Estudio III Fernando Morillo, Mariana Pereira, Iona Perea, Sofía Visuara, las

Este artículo procura informar de modo sintético sobre la índole y resultados de la investigación sobre el caso, hasta aquí, adoptando como carácter el de una historia natural. Su organización sigue las tres etapas<sup>6</sup> del proceso de investigación procurando mostrar para cada una de ellas los diseños de trabajo utilizados, algunas de las vicisitudes que se consideran significativas y el avance en la comprensión del caso.

Como cierre se incluyen algunas consideraciones sobre las condiciones que estimamos han permitido considerar que los estudios realizados concuerdan con la disposición de los pobladores a instalar un campo de investigación con el que la población logró, efectivamente, instalar tiempos y espacios de pensamiento acerca de su vida cotidiana. Se informa también sobre el proyecto actual<sup>7</sup>.

## II. Los estudios realizados en IEC

### Estudio I (2004-2005) La caracterización de la dramática social

#### I 1. Noticia metodológica

El propósito general de la etapa se definió operacionalmente como el de alcanzar una reconstrucción del objeto-IEC tal como opera en sus funciones de organizador del espacio social y posibilitar desde esta reconstrucción un ordenamiento de información que muestre a los pobladores los sentidos que se asignan a las diferentes esferas de su vida cotidiana y el carácter cultural –no natural– de sus vicisitudes.

Partíamos de un supuesto: la intervención se afirma cuando permite abordar al objeto-institución-población/organización tal como funciona en los vínculos que sirven al lazo social y dan base a la identidad colectiva

---

6 En las jornadas científicas presentaron información sobre el Estudio III Fernando Morillo y Sofía Visuara.

7 Dinámicas Institucionales en Condiciones Críticas: Educación y movimientos instituyentes en situaciones socio-institucionales críticas. «Estudio de trayectorias individuales y grupales en una pequeña co-munidad isleña aislada» (IEC). La intervención en sí se ordena generalmente en una secuencia que abarca: Un proceso de intervención diagnóstica que se propone acompañar a la población en la elaboración del estado de situación de la localidad en las distintas áreas de la vida social. Un proceso de intervención centrado en el trabajo progresivo con los resultados del diagnóstico que procura facilitar: el análisis del estado de situación en sus diferentes avances y la elaboración de las líneas interpretativas sobre la historia y dramática socio-institucional de la población caso, la definición de las áreas que requieren intervención y los grupos de población de acción prioritaria y la definición de aquellas líneas que podrían encararse con el apoyo de las organizaciones educativas de la zona. Un proceso de intervención en apoyo a proyectos educativos emergentes de las etapas anteriores, proceso que supone: la existencia de un pedido explícito, la constitución de un grupo con los miembros de las organizaciones escolares interesados en participar en la elaboración del

de los pobladores. Este abordaje posibilita comprender la índole de este objeto y el carácter consecuente que toman las identificaciones laterales, la percepción social de las personas y los puntos de obturación tanto para imaginar un futuro que no repita, a manera de un destino, las circunstancias difíciles del presente, como para buscar soluciones a las dificultades que innoven respecto de las probadas en el pasado.

Necesitábamos comprender que es IEC como objeto de vínculo para sus pobladores, cuáles son los rasgos más notables y reiterados que presentan ese vínculo, cuáles son las cuestiones amadas y odiadas, cuáles despiertan preocupación y sentimiento de riesgo, en qué medida todo esto se relaciona con condiciones materiales o imaginarias de la vida cotidiana.

Para posibilitar este abordaje se puso especial atención en la definición de situaciones de interacción: pobladores-miembros del equipo de investigación que fueran diversos pero en número suficiente para ayudar a captar el modo en que se reiteran características atribuidas a IEC tanto en la narración de su historia como en la descripción de su situación actual.

El diseño utilizado para estos propósitos siguió los lineamientos de los Estados de Situación Institucional<sup>8</sup> (Fernández, L. M., 1982, p. 51-68; 1983,

---

8- Los ESI son dispositivos complejos de intervención desarrollados a partir de propuestas originales de la psicología institucional argentina con fundamentos en la psicología social y el psicoanálisis, incorporando los ajustes de afinamiento técnico y la ampliación de bases teórico-empíricas derivadas de la investigación y la intervención en la cátedra y programa que dirijo. Están destinados a (1) estimar los rasgos que caracterizan el funcionamiento institucional en vinculación a los niveles psicosociales de operación que quedan comprometidos en la vida social y en las tareas institucionales y traducir esta estimación en sucesivos informes de devolución, (2) poner tal informe de trabajo en procesamiento con los diferentes grupos institucionales o sociales, (3) acompañar –a demanda– la formulación de las líneas de acción y proyectos que resultan de tal procesamiento. Trabajan sobre la base del material recogido en entrevistas individuales o grupales con los distintos grupos del establecimiento (organizados según grupos naturales de trabajo de la misma posición) o grupos sociales (organizados según criterios que permitan reproducir la trama social de posiciones) y utiliza para su análisis la información recogida previamente sobre la historia y el estilo socio-institucionales tal como pueden ser reconstruidos a partir del testimonio de informantes clave y el material documental. Dos supuestos operan como fundamento. Uno sostiene que el avance en la elaboración de un estado de situación resultante de una producción colectiva acompañada psicosocialmente permite acceder tanto a la comprensión de las características de la población en su conjunto como a la puesta en cuestión de sus «diagnósticos consuetudinarios» y que esto potencia las posibilidades instituyentes. Otro descuenta que a partir de una experiencia así acompañada queda instalada en la agrupación social de que se trate la capacidad organizacional y psicosocial para utilizar esta forma de trabajo en forma progresivamente autónoma.

p. 59-80; 1998, pp. 132-157) y, en consecuencia, la intervención tomada en su conjunto se propuso dos tipos de objetivos.

Por una parte obtener datos, progresivamente más amplios y complejos, sobre: el espacio físico y social –interno y externo– de la zona definida como campo de intervención, su historia oficial –la que está presente en documentación y relatos formales–, aquella que emerge del aporte de la memoria de algunos de sus testigos, la caracterización de sus condiciones para la vida (el trabajo, el cuidado de la salud, la recreación, la participación política, el desarrollo cultural, la comunicación, la educación, la práctica de una fe, la recreación, la justicia, la seguridad, otros), los problemas y las necesidades sociales (percibidos como tales): tal como la experimentan –según sus apreciaciones en entrevistas y en comentarios espontáneos– los diferentes actores que ayudan con su testimonio; tal como llegan y se construyen en la percepción de las personas que intervienen desde la posición de investigadores.

Por otra, posibilitar un trabajo operativo con el ordenamiento de este conjunto de información, pues, se supone, esto permitirá a los pobladores hacer un acercamiento a su realidad que anime las posibilidades de organización en proyectos y permita al personal de las escuelas «salir» de encierros defensivos para apoyar dichos movimientos.

Por la articulación de la investigación con la formación posgraduada en la UNNE, pudo mobilizarse un equipo amplio (40 personas) que permitió concentrar en pocas estadas prolongadas en campo<sup>9</sup> el levantamiento general de datos referidos a la caracterización sociodemográfica y cultural de la comunidad; a las opiniones de los pobladores sobre el pasado y el presente de la zona en las diferentes esferas de la vida social y sobre las características de las unidades educativas existentes en la localidad: un jardín de infantes, una escuela primaria y otra secundaria en el radio urbano, una escuela primaria en el sector rural.

La secuencia efectivamente realizada incluyó tres estadas en terreno (2004, 2005, 2006). Las tres incluyeron recolección de información y devolución de comprensión diagnóstica pero en diferente secuencia.

---

9 Fueron en total dos breves de pre-campo y contrato y dos extensas e intensivas destinadas a realizar entrevistas y hacer consultas documentales.

En tanto en el 2004 comenzamos con la indagación para luego hacer la primera devolución in situ, las estadas 2005 y 2006 iniciaron con informes que profundizaban (en detalle y nivel interpretativo) el material presentado en el 2004 y operaban luego en dispositivos de intercambio y elaboración (en el 2005 en entrevistas espontáneas y un cuestionario posterior. En 2006 con grupos de intercambio entre vecinos y un cuestionario posterior).

En el 2004 la recolección de información se realizó centralmente a través de la consulta a documentación, observación y entrevista abierta a adultos, jóvenes y adolescentes y el uso de técnicas expresivas (relatos y dibujos) en el caso de los niños.

En una estada de 6 días se entrevistaron 352 personas. De ellas 35 lo fueron en su carácter de vecinos antiguos de la zona. El resto (149 adultos, 62 adolescentes y 106 niños) fueron consultados en el marco de organizaciones de pertenencia en las áreas de espacio, vivienda e infraestructura de uso comunitario, trabajo, producción, educación, salud, gobierno, cultura, recreación, religión, justicia, seguridad y participación<sup>10</sup>.

Como cierre de la estada con propósitos de diagnósticos se hizo una primera jornada destinada a la comunicación de nuestros análisis in situ. Un trabajo intensivo de los equipos de investigación –día por día– permitió ordenar la información de las entrevistas, tal como era recordada por los entrevistadores, en cuatro apartados:

- El pasado: primera reconstrucción de la sucesión de hechos mencionados por los entrevistados en sus relatos de la historia del lugar. Los sucesos recordados por los sujetos datan aproximadamente de los años 60. Los hechos anteriores pertenecen a la memoria colectiva como resultado de su inclusión en libros y folletos.

- El presente: reconstrucción de los puntos de la trama socio-institucional a través del relevamiento de instituciones y organizaciones mencionadas por los entrevistados.

---

<sup>10</sup> Los adultos y jóvenes se seleccionaron a través de informantes calificados primero y luego por la técnica de encadenamiento hasta la saturación. Los adolescentes se invitaron en forma abierta en la escuela secundaria y se trabajó con los que aceptaron participar de las entrevistas grupales. Se trabajó con todos los niños del jardín de infantes y las escuelas presentes en la semana dedicada a esta tarea. Entre los adultos mayores de 60 años se incluyeron todas las personas más antiguas de la comunidad según los informantes.

- El futuro: descripción de los aspectos deseados y temidos según manifestaciones directas.

El material de dibujos y narraciones de niños y adolescentes se expuso junto con una selección de testimonios que ilustraban cada uno de los puntos.

La jornada dio posibilidad de recoger información complementaria en aportes espontáneos de los asistentes. Inició además la mostración de un modo de trabajar que garantizaba los compromisos del equipo de investigación al momento de la contratación del trabajo.

A posteriori, se trabajó con el material de las entrevistas, los documentos y las producciones gráficas y narrativas en un análisis temático que permitió precisar contenidos de la información para 30 áreas temáticas, 127 categorías y 101 subcategorías y dio como resultado 12 informes de avance. Uno por cada área de la vida social estudiada.

Lo producido con estos análisis permitió organizar dos documentos de base. Uno que sintetiza la caracterización de las condiciones y los modos de vida en la isla para cada una de esas áreas tal como queda relatada por los testimonios. Otra que ordena los acontecimientos en una línea histórica.

Sobre la base de ambos documentos fue posible definir los aspectos de la información que aparecían con una reiteración suficiente como para ser considerados comunes a la mirada y preocupación de la mayor parte de los consultados; algunos puntos en la consideración de la situación de la isla, tal como la expresan estos aspectos comunes que a nuestro juicio necesitaban una reconsideración por parte de los vecinos<sup>11</sup> y por último, algunos de los temas por los que, probablemente, fuera posible animar a tal reconsideración sin ocasionar un efecto resistencial.

En el 2005, sobre la base de la primera propuesta interpretativa y utilizando una selección de testimonios procedentes de ambos documentos se prepararon los materiales trabajados en la intervención de devolución que se realizó en setiembre del 2005 (estada de 5 días).

---

11 Se trata en general de aspectos que se presentan con fuerte contenido imaginario. El equipo de investigación descubre esto en la triangulación con diferentes tipos de datos y tiene que decidir cuáles de esos aspectos pueden ser puestos a consideración –dado el estado del vínculo entre investigadores y pobladores– y, en todo caso, de que manera deben ser presentados para provocar

El análisis realizado hizo aconsejable optar por una devolución en situación de jornadas de grupo amplia de modo de facilitar en lo posible la visión del colectivo. Se atendió sin embargo a la diferenciación por edad<sup>12</sup>.

Se utilizaron tres tipos de dispositivos para cumplir con esta intervención:

- Para el caso de los niños de jardín y escuela primaria se optó por presentar una narración sobre La vida en la isla y solicitar dibujos libres sobre lo oído. Esta selección fue errada y provino de una pérdida del encuadre de investigación al de intervención<sup>13</sup>

- Para el caso de los adolescentes, se preparó un informe de devolución sobre la base del material de entrevistas y se presentó con lectura de testimonios. Se solicitó luego de la lectura un trabajo que tuvo como resultado una serie de «mensajes y propuestas a los adultos». Con autorización de sus autores estos trabajos fueron presentados en la jornada general.

- Para el caso de toda la población las jornadas fueron anunciadas reiteradamente por la pequeña radio local. La invitación a los entrevistados en la etapa diagnóstica fue personal, hecha en su domicilio previa entrega de la transcripción textual de su entrevista, el documento resultante de su entrevista diagnóstica.

En el encuentro se presentaron diferentes materiales. Algunos a modo de exposición en las paredes de una gran sala, en una pantalla de video y en mesas. Otro en una parte del espacio que funcionó como escenario.

Sobre las paredes y en los rincones de la sala se exhibieron distintos materiales de devolución: un material fotográfico armado al modo de relato visual sobre hechos narrados por los entrevistados acerca de los diferentes momentos en la historia y la vida actual de la isla<sup>14</sup>. La reproducción en gran tamaño de la foto satelital de la isla donde se podía advertir que el aislamiento geográfico respecto del territorio es relativo, en tres de sus costados está

---

12 Se hizo una jornada para adolescentes y otra para niños además de la realizada con invitación abierta a la población general.

13 Durantini C. y Pereira M. presentaron un trabajo sobre este desvío en el congreso de investigación que se reunió en el Comahue en 2007. Fue seleccionado para su publicación especial.

14 Este documento se presentó en paneles y en un video. Algunas de las imágenes sirvieron de fondo a los momentos del relato a voces que después se detalla.

separada por corrientes menores de agua y es posible hacer conciencia de la índole social que concurre al aislamiento tal como funciona efectivamente; el listado de todas las unidades sociales, emprendimientos y pequeñas organizaciones que fueron identificadas como resultado de la exploración acompañado de una maqueta del ejido municipal con localización de todas ellas. Entre ambos mostraban un tejido socio-institucional vivo, complejo, no presente en los documentos oficiales, que contradecía como evidencia la sensación de catástrofe y muerte que con tanta intensidad habían transmitido en las entrevistas los pobladores y también –era la intención de intervención– podían animar a advertir que este movimiento permanecía no dicho y a interrogarse sobre las razones de tal silenciamiento. Los dibujos de los niños como respuesta a la narración de cuentos sobre la vida en la isla y las producciones de los adolescentes a raíz de su particular jornada de devolución.

En el espacio que funcionó como escenario se presentó una narración llamada «Escenas de la vida en IEC. Una aproximación en la voz de los pobladores».

Elaborada sobre la base de los materiales recogidos, dicha –salvo en pequeñas acotaciones– en los términos de testimonios textuales, la narración versaba sobre la historia y la situación de la isla y destacaba aquellas cuestiones seleccionadas y ordenadas según una estrategia de intervención a la que se aludió ya en la nota 19. La puesta en escena del relato se hizo en la disposición escénica de las estructuras corales, al modo de un teatro leído.

La lectura de la narración estuvo a cargo de once miembros del equipo que se diferenciaron por sus parlamentos y su vestimenta entre los que decían la voz de los pobladores y los que decían la voz de los investigadores.

La línea argumental incluyó la mención de los hechos y sentimientos más reiterados para seis tiempos:

- el tiempo del pasado remoto y la incursiones españolas (1400-1500);
- el tiempo de la guerra (guerra regional que enfrentó a Argentina, Paraguay y Brasil en un campo de operaciones próximo a la frontera inmediata);
- el tiempo del sanatorio en funcionamiento (1939-1975);

- el tiempo del cierre del sanatorio y la producción de relatos acerca de las maldiciones que pesan sobre el destino de la isla debidas a este cierre no deseado por los enfermos (1975-1978);
- el tiempo de un hoy que duda sobre su futuro y presenta al turismo -sus bondades y sus peligros- en términos dilemáticos: aceptar el turismo es obtener recursos pero «perderse como cultura y comunidad», rechazar el turismo es conservar ambas pero perderse por la falta de recursos, la soledad, la pobreza, la amenaza para los jóvenes;
- y un tiempo ubicuo que atraviesa el resto: el tiempo de inundación que se hace presente como amenaza en el relato reiterado de las grandes inundaciones previas a la construcción de una defensa costera: las inundaciones de 1930, 1966, 1975, 1983, 1986)<sup>15</sup>.

La jornada se dividió en tres tiempos. Uno en el que los investigadores recibieron a las personas y las alentaron a recorrer la exposición, el segundo destinado a presentar el relato a varias voces y un tercero que se ocupó en entrevistas espontáneas registradas por diversos medios.

A los dos meses de esta fecha se volvió al campo para administrar un cuestionario con la técnica de rastreo censal. El cuestionario fue semiestructurado y procuró por una parte recoger material que permitiera validar el avance interpretativo hasta el momento; por otra, estimar –en extensión y profundidad– el impacto de las actividades de devolución y, además, afianzar el vínculo de investigación con la comunidad para encarar la profundización del estudio en desarrollo<sup>16</sup>.

El procesamiento del material obtenido por este instrumento<sup>17</sup> y otra revisión completa del material de entrevistas mejoró la comprensión de la complejidad de la trama social que abordábamos y nos permitió avanzar

15 Para 2007 programábamos el cierre de este estudio con los pobladores, casi después de seis años otra gran inundación cubre grandes extensiones de cultivo ocasionado, nuevamente, cuantiosas pérdidas. Además se ha confirmado la advertencia reiterada que hacían los vecinos: la defensa construida solo ha protegido el centro más alto.

16 Éste es un punto delicado siempre pero esta población es especialmente sensible a «los de afuera que van a sacar información y nunca vuelven» y desde el principio habían advertido su expectativa acerca de nuestra consistencia.

17 130 pobladores adultos y 78 adolescentes entre los que la mayoría no había sido entrevistado en el

en mayor profundidad en el tipo de información a poner en conocimiento de los pobladores<sup>18</sup>.

Efectivamente, en setiembre de 2006 una nueva intervención de devolución puso en consideración nuestros resultados en forma amplia con la exposición de los cuadros resultantes del cuestionario acerca de sus juicios sobre las necesidades en las diferentes áreas de la vida social y un relato a varias voces más complejo que el del 2005<sup>19</sup>. Como decisión de intervención decidimos incluir grupos de intercambio formales posrelato con coordinador y registrador. Pusimos especial atención en el sistema de comunicación y, además de usar la radio local, se diseñó un sistema de doble visita –vivienda por vivienda– que permitió la entrega de invitaciones individuales a 565 personas<sup>20</sup> además de las distribuidas en la escuela secundaria a todos los alumnos.

Tal cuidado aumentó significativamente la asistencia de los pobladores y se obtuvo el registro de sus intercambios grupales. Posibilitó también advertir una serie de movimientos autogestivos que habían tenido origen en las intervenciones del 2005<sup>21</sup> así como la toma de algunas decisiones de

---

18 Como creo ya debe resultar claro, a medida que el equipo de investigación amplía su perspectiva, afina su percepción y se acerca algo más al objeto-Isla E-C de esta población, puede incorporar nuevos contenidos a los trabajos con la población acerca del material. Y esto, que funciona como intervención institucional, abre a nuevos conjuntos de información.

19 Fernández L. M. (julio 2006). «Ayer y hoy en la vida de E-C: una aproximación en el diálogo de investigadores y vecinos», en Documentos de investigación Ubacyt 214 sobre la base de los informes parciales elaborados con y alumnos del posgrado.

20 En la jornada de devolución in situ habíamos contado con unos 30 pobladores, en las jornadas del 2005 con 50 y en la del 2006 con 116 entre los que por primera vez participaron 19 adolescentes y 15 pobladores de la zona más interior de la isla, además de todos los miembros del gobierno, todos los profesionales, varios comerciantes y pequeños productores y un número importante de pobladores sin propiedad y desocupados. Esto permitió hacer funcionar ocho grupos diferentes de intercambio en el que logramos estuvieran representadas una cantidad diversa de posiciones sociales. Por primera vez, según ellas, se escuchó en un grupo así, la voz de las amas de casa.

21 La organización de un grupo de adolescentes para construir una maqueta gigante de la isla sobre la idea de una maqueta que dejó en la estada 2005 el equipo de investigación. Un grupo multipartidario que se reúne en la biblioteca popular para analizar posibles emprendimientos productivos, el aumento de miembros de un grupo que trabaja en la recuperación de la historia local sobre la base del material de reconstrucción histórica producido por la investigación, la introducción en el jardín de infantes y las escuelas de actividades vinculadas a la caracterización social e histórica de la isla, varios movimientos de demanda social son algunos de los ejemplos citados por los actores sociales.

parte del gobierno y las autoridades escolares que, si bien son incipientes y se ubican mayormente en el plano de lo simbólico<sup>22</sup>, indican una disposición a usar de esta modalidad de intervención.

I 2. Algunos resultados: el avance en el conocimiento sobre IEC y nuestra propuesta interpretativa

I 2.1. IEC y sus condiciones materiales de vida<sup>23</sup>

La localidad IEC pertenece al Departamento Bermejo (uno de los 25 departamentos en que se divide políticamente la provincia) y dista 55 kilómetros de la ciudad de Resistencia (capital de la provincia del Chaco), de los cuales 20 son de asfalto y los 35 restantes de ripio o tierra en buenas condiciones para ser transitado. Geográficamente se encuentra ubicada en los 27° 17' 32" de latitud sur y en los 58° 59' 53" de longitud oeste del meridiano de Greenwich, con una superficie aproximada de 12.000 hectáreas. Su nombre se debe a una elevación entre 15 a 20 metros sobre el nivel del río.

Hace pocos años se construyeron un puente y un camino que la comunican con la ciudad con relativa facilidad. El camino en cuestión tiene 20 kilómetros de asfalto y los 35 restantes de ripio o tierra en buenas condiciones para ser transitado. Hasta esta construcción, los pobladores debían comunicarse por el río y lo hacían en forma precaria pues se trata del río Paraná, vía de agua muy caudalosa y sometida en su curso a crecientes que inundan las costas.

En lo que puede considerarse su centro, la isla presenta una elevación de entre 15 a 20 metros sobre el nivel del río en la orilla del Paraná próxima a la confluencia de éste con el río Paraguay y por consiguiente, próxima también a la frontera con la República de Paraguay.

En esta pequeña elevación estaba instalado el sanatorio cuyos edificios

---

22 Son algunos ejemplos: la incorporación de datos sobre «la época del sanatorio» que estaban silenciados, en la folletería turística, la creación de una fiesta de homenaje a los antiguos pobladores (uno de ellos de 100 años, le decía en el 2006 a una de las investigadoras: «Usted tiene que volver, Mara, porque Mara viene y a mí me premian»), el mejoramiento del transporte con medidas de control de los servicios, la utilización de la forma «reuniones de consulta con los pobladores» por parte de los concejales, la incorporación de la documentación fotográfica al material de una muestra itinerante organizada por el museo, etcétera.

23 María Cristina Alonso realizó el estudio de base para esta caracterización. Alonso M. C. (mayo 2004). IEC Documentos de investigación Ubacyt.

reciclados conforman hoy el centro cívico. Allí están ubicados el municipio, tres escuelas, una hostería, muy pequeños comercios, una pequeña biblioteca popular y un muy pequeño museo de la isla además del puesto sanitario, el puesto policial, los edificios de la gendarmería, empresas de electricidad y agua y los locales de tres iglesias de distinto credo.

La elevación aunque modesta, por ser la única que no queda bajo agua con las crecidas importantes del río y por concentrar estas actividades, se convierte en refugio estratégico en momentos de inundación.

Sobre un total de población de 1.160 habitantes en 1991 se registraron 978 en este pequeño conglomerado y 181 dispersos en el interior de la isla viviendo de la pesca o de pequeñas huertas. En el censo 2001 las cifras arrojan 1.624 pobladores de los cuales solo 110 permanecen viviendo en el interior.

En contraste con este centro de edificios reciclados y de construcción original de muy buena calidad, rodeado de un paisaje natural de vegetación y belleza exuberantes, las viviendas no son las codificadas como «precarias o de emergencia» pero sí son muy modestas y sin mantenimiento. El censo 2001 mostró además que más de 65% de los 365 hogares censados sufrían hacinamiento.

Para ese año la composición de la población por sexo mostraba, en ambos tipos de localización –y al contrario de los índices nacionales– una leve superioridad de la población masculina y también una mayor extensión de vida para los varones. La población padece déficit en la atención de su salud. Más de 60% no posee ninguna cobertura y los pobladores informan de problemas especiales en las mujeres, provocados por los embarazos, partos y funciones de crianza en combinación con la falta de una atención médica suficiente.

De hecho en ese año, y esto se ha agravado, 938 habitantes dependían de la atención del puesto sanitario que sólo hace asistencia primaria. Esto, aunado al aislamiento geográfico, la falta de buenos transportes y el bajo o nulo ingreso de un sector mayoritario hace que un número relativamente importante no pueda atender su salud pues no tiene medios para trasladarse a la ciudad. Desde ya el problema afecta más fuertemente a la población infantil, las embarazadas y parturientas y a los mayores y es angustiante para los pobladores del interior de la isla.

Tampoco era buena la extensión y calidad educativa. En la población de 15 años y más, de un total de 1.017 personas para el mismo censo, se registraron 290 sin instrucción elemental, 529 con la escuela primaria completa y el secundario incompleto, 163 con secundario completo, sólo 35 con nivel universitario completo y entre ellos los profesionales del área de la salud y el derecho que no son nativos de la Isla.

Los pobladores sufren, en suma, condiciones precarias de vida, pobreza de recursos y de perspectivas, un bajo nivel de estímulos culturales y recreativos, la influencia de la incertidumbre frente al comportamiento del río y la falta de defensas adecuadas para contener las inundaciones. Todo esto se intensifica con el «ataque al yo» de concepciones ideológicas que lo presentan como «quedado», «huraño», «desconfiado» y atribuyen a «falta de iniciativa» lo que pudiera verse como consecuencia de esas condiciones.

Sin embargo y por impacto del cuidado que recibe el centro cívico y sus alrededores –en sí mismo llamativo por sus construcciones enmarcadas en vegetación y fauna exótica para el visitante– el lugar aparece con una belleza singular que deslumbra y hace poco visible la pobreza y la precariedad de la vida.

Los investigadores se ven desde el principio alertados por este efecto de opacamiento. Además en comparación con la pobreza urbana de las villas de emergencia a la que están habituados, ésta queda disminuida y tiende a ser minimizada. La conciencia se ve dificultada por la concepción ideológica que diferencia pobrezas indignas de dignas. Llevó un tiempo largo sobreponerse a este deslumbramiento y a la seducción de esta concepción para ver en su dimensión real el significado de estas condiciones de vida.

## I 2.2. Rasgos en la dramática social de IEC

La reconstrucción de la historia de la localidad y la indagación de opiniones de los pobladores sobre su situación actual permitió advertir que, en forma aproximada a lo que suponíamos, el Sanatorio Dermatológico funcionó hasta su cierre como centro organizador de la vida económica del resto de la población que vivía por trabajar en el sanatorio o para su provisión.

A diferencia de la historia oficial, la narrada en el pequeño museo y en la folletería turística, que hacía énfasis en la Guerra de la Triple Alianza, la

provincialización de la zona y unos breves días en que IEC fue la capital de la provincia como acontecimientos dadores de identidad, en el relato de los pobladores es la existencia del sanatorio la que cubre esta función y es su cierre el que se reitera como punto crucial de la historia comunitaria.

Para una parte de la población, los profesionales, gente del gobierno y algunos pequeños comerciantes «embarcados» en el proyecto turístico, el sanatorio se cierra porque el mal de Hansen ya es tratable y no requiere de internación.

Para otra parte de la población, mayoritaria, el cierre del sanatorio fue consecuencia de la decisión –inconsulta con los pobladores y los enfermos– de dedicar la isla al turismo. Provocó un inaceptable maltrato a los pacientes que se cuenta con escenas desgarradoras y fue motivo, según los relatos, de múltiples maldiciones que predicen un futuro sin futuro, un destino de sufrimiento y pobreza sin salida.

Tal desacuerdo sobre los hechos funciona al modo de una fractura muy difícil de sortear a la hora de discutir los proyectos para el desarrollo. Divide a la población entre «los damnificados» y «los usurpadores», impide un análisis racional de las posibilidades reales y obstaculiza el contarse mutuamente como recurso para emprender cualquier plan.

Como conjunto de sucesos que se muestran al modo de pruebas fehacientes de la maldición, luego del cierre del sanatorio la población fue acosada por grandes inundaciones y sufrió cuantiosas pérdidas en animales, viviendas, bienes y tierras aptas para el cultivo<sup>24</sup>. La pesca, actividad prioritaria, se vio también comprometida en su volumen tanto por las inundaciones como por el impacto ecológico de las grandes represas.

Los contenidos del relato de estos hechos y las emociones que lo acompañan habilitan a pensar que esta población se enfrentó a una experiencia de múltiples pérdidas que se configuró con las características de una crisis de índole catastrófica (Thom: 1979, pp. 65-74).

Frente a ésta, la ayuda social –muy magra– y el pequeño contrabando se convirtieron en salidas a la situación de emergencia y produjeron, según los

---

24 La mayor de estas inundaciones poscierre dejó bajo el agua por 8 meses el 75% de las tierras.

testimonios, una disminución de la capacidad de emprendimiento que por los rasgos descriptos permite pensar en las condiciones de un síndrome de violentación institucional (Ulloa: 1995, pp. 236-256).

Además de estar cargado con los significados de abandono y maltrato que se ligan al cierre del sanatorio, el plan turístico provoca desconfianza en los pobladores de menores recursos que son la mayoría. La concepción que parece instalada es que el gobierno, en vistas a hacer un «recambio de población», está dispuesto a una segunda expulsión mediante artilugios que ocultan una real expropiación de sus tierras<sup>25</sup>.

Efectivamente, según los entrevistados, en las esferas de gobierno el lugar comienza a ser atractivo para un sector más pudiente<sup>26</sup> de la capital provincial que está comenzando a edificar ahí casas de fin de semana.

Aunque el registro de nuestra observación no muestra que este movimiento alcance a modificar una dinámica social de empobrecimiento creciente y el hecho de un municipio también pobre que no puede dar un impulso franco a su plan turístico, esta explicación –que probablemente usa el molde, se expresa en el relato de «la expulsión de los pacientes»– es reiteradamente utilizada por la mayoría de los entrevistados.

Para decirlo de un modo grueso, la población –en todos sus sectores– parece verse encerrada en una situación en la que la falta de recursos para invertir en emprendimientos, cierra caminos alternativos y tensa la situación de vida y seguridad personal en todas las posiciones sociales a las que hemos accedido por entrevista. Desde la de los gobernantes, pasando por la de profesionales, comerciantes y muy pequeños productores, hasta la de los peones y pescadores no organizados y por supuesto la de los desocupados.

---

25 Los viejos pobladores tienen sus parcelas por cesión del gobierno al cierre del sanatorio pero sin papeles. Actualmente se les da un breve plazo y prioridad de compra. Como tal cosa es imposible por sus magros recursos, deben abandonar sus tierras. En muchos casos el gobierno provincial y municipal otorga viviendas –de baja calidad constructiva– en compensación pero esto, a la vez ha traído problemas subsidiarios: la población del interior de la isla abandona sus pequeñas chacras y, en el decir de una pobladora, «se vienen acá a hacer de vagos y a andar a la mendiga de un plan jefe» (subsidios por desempleo).

26 Este sector pudiente de la población es visto así en comparación con la pobreza del isleño, pero en realidad se trata de una población de clase media modesta. La isla está en una región del país con los mayores índices de pobreza por lo que en general el turismo que la visita proviene en su mayoría de obras sociales o de la ciudad próxima y es, en realidad, un turismo de bajo poder adquisitivo.

En rigor parece plantearse una situación psicosocial de encierro derivada de la de marginalización geográfica y exclusión social. En ella la creencia en las maldiciones puede estar operando al modo de las ideologías colectivas defensivas caracterizadas por Dejours<sup>27</sup> (1992, p. 29) y como salida imaginaria a una situación de «encerrona trágica»<sup>28</sup> (Ulloa: 1995, p. 186; pp. 246-260).

### 1.2.3. IEC como objeto de vínculo. Su impacto sobre los investigadores

En el material producido por la intervención en esta primera etapa, IEC se presenta a sus pobladores como un objeto múltiplemente amenazado.

Amenazado por el río que significa la provisión de subsistencia pero también la probabilidad de un imprevisto y arbitrario despojo. Amenazado por la codicia de grupos de poder que se presentan como expropiadores de las tierras.

Ante ambas amenazas el poblador se experimenta en una posición individual, dependiente y sin posibilidad de respuesta colectiva.

Esta indefensión parece ser experimentada como inevitable y la defensa estructurada está en el nivel de las producciones ideológicas, los mitos y las leyendas. La situación de pobreza es parte de un destino inmodificable y aparece reiteradamente renegada junto a la reiteración de una imagen –que parece tener la extensión de una representación colectiva– que presenta al isleño como «quedado», sin posibilidad ni deseo de modificar su situación de vida.

En el investigador el relato reiterado de desgracias y peligros y la activación del temor a la lepra se unen al efecto de «deslumbramiento» ya mencionado para favorecer una particular disposición a la creencia mágica.

Resultó efectivamente difícil originar un proceso de pensamiento sobre la realidad. Este exigía «desprenderse» del efecto «aquietante» que produce la combinación de un paisaje deslumbrante que llama a la contemplación,

---

27 Conjunto de creencias compartidas por sujetos que hallan en su contenido base firme para negar, no percibir, aquellas cuestiones que no pueden modificar y les provocan miedo y ansiedad. El contar con una ideología de este carácter permite sobrevivir. Es de interés –en el trabajo citado– la investigación del autor sobre el «subproletariado francés».

28 El autor caracteriza esta situación como una en la que los términos incluidos en mutua dependencia se someten a mutua violencia y no cuentan un tercero al que apelar.

con la sensación de un «sin prisa» que se desprende del movimiento de los pocos pobladores que circulan. Con facilidad este efecto se traduce en un «sin tiempo real» que fragiliza la capacidad de discriminación y deja disponible para experimentar fuertes conmociones emocionales frente al relato de un sufrimiento que se liga a la maldición y la fantasía de enfermedad.

No obstante la presión de estos fenómenos, algunos datos permitieron a los investigadores superar el efecto transferencial de miedo, desánimo e incredulidad.

Ya la primera indagación mostró que detrás de la aparente quietud había un importante número de pequeños emprendimientos sobre los que no había<sup>29</sup> registro oficial. También hizo visible hechos (los grupos de niños que hacen folclore y «salen a mostrar lo que en la isla se sabe hacer», algunos grupos de jóvenes que, con base en la biblioteca popular, reivindicaban el derecho a una historia real y a poner en palabra el pasado del sanatorio y buscaban una mayor participación, la demanda general –en todas las entrevistas– de participación en las decisiones sobre el destino de la isla).

Sobre el hacer visible estos hechos que mostraban la existencia de vida en un espacio-objeto de relatos de muerte se apoyó la intervención de devolución de 2004. Sobre la demanda de participación se apoyó la devolución de 2005 y sobre la evidencia de las condiciones materiales de vida como objeto de la realidad social –no natural– hizo pie la devolución y el trabajo del 2006.

Estudio II (2006-2007) IEC. La educación y algunas de sus organizaciones (escuelas, biblioteca pública, museo)

## II 1. Noticia metodológica

A fines de 2005, contamos con una caracterización validada acerca de la dramática social en general y en algunos de sus rasgos específicos para las áreas de salud, educación, población, producción y trabajo, comercio, servicios, religión, creencias y narraciones, cultura, recreación, gobierno y participación política, seguridad, justicia, asistencia social.

---

<sup>29</sup> Llegamos a la primera estada en terreno con noticias oficiales sobre 8 organizaciones sociales en la isla. En la devolución in situ pudimos mostrar un mapeo de más de 45.

También teníamos impresiones generales sobre la relaciones entre la población y las escuelas, asunto que constituía un foco de interés.

Efectivamente las entrevistas a los pobladores –entre los que muchos eran educadores– ocurrieron con nuestros preconceptos para construir la imagen de unas organizaciones educativas que, salvo algunos intentos que necesitábamos conocer en mayor profundidad, parecían padecer un particular encierro dentro de sus fronteras. Aparecían reiterando formas de trabajo convencional y aludiendo con énfasis –igual que los pobladores– a la necesidad de lograr que algo o alguien diera el impulso para provocar una movilización de la zona en el sentido de «algún cambio». En los pocos relatos acerca de intentos en este sentido, el desenlace parecía haber sido el regreso al interior de las fronteras organizacionales por el rechazo social a sus intentos.

De hecho, los movimientos sociales espontáneos en busca de una mayor participación se apoyan, según los datos, a esa fecha, en organizaciones que no eran la escuela y los educadores que colaboran con ellos lo hacían fuera del contexto escolar<sup>30</sup>.

Más aún, la trama de relación de los pobladores con los educadores parecía signada por la insatisfacción. Los pobladores decían no encontrar en la acción de las escuelas una educación valiosa para sus hijos, y los educadores expresaban no contar con la ayuda de las familias para escolarizar realmente a los niños. La mayoría, de ambos lados –para desconcierto inicial de los investigadores– sí coincidía en que la educación escolar no es buena para garantizar a los jóvenes continuar sus estudios en la ciudad.

Por una parte la expectativa respecto de la función de la escuela parecía muy alta, por otra la percepción de lo que efectivamente hace indicaba una valoración muy baja.

La comparación de lo que pueden las escuelas con «lo que podía la educación familiar de la propia infancia» –en los vecinos– o con «lo que podrían los educadores si los alumnos fueran distintos a lo que son» –en los educadores– parece funcionar al modo de un mal entendido acerca de la

---

30 Algunos movimientos de jóvenes y de adultos encuentran su espacio de reunión y acción en la biblioteca popular, por ejemplo, o en incipientes organizaciones cooperativas.

función institucional de la escuela que destina a un trámite difícil los intentos de articular esfuerzos.

Estos resultados permitieron mirar con una nueva perspectiva la posición que pueden jugar las escuelas en un contexto de conmoción crítica.<sup>31</sup> Posibilitaron advertir que el movimiento social de recuperación, generalmente asociado en primera instancia a la producción y la ayuda social, deja diferentes márgenes de movimiento a los espacios escolares en lo que hace a su capacidad de reacción y que, tal vez, fuera posible pensar que los ámbitos escolares (en donde «se deposita al niño y al joven») son ámbitos en los que –con ellos– quedan depositadas funciones defensivas asociadas con el procesamiento de la crisis

Interesaba precisar las posibles relaciones entre dramática social y dramáticas institucionales tal como se daban en algunas de las organizaciones que parecían tener mayor incidencia en la educación fuera de la familia: para IEC, la biblioteca, el museo y las escuelas.

El estudio 2006-2007 se propuso dos objetivos generales. Por una parte describir específicamente las modalidades de interacción entre los movimientos en diferentes áreas de la vida social y el margen de respuesta en los ambientes institucionalizados buscando identificar relaciones que pudieran resultar cualitativamente significativas desde la perspectiva de la teoría de la crisis y los conceptos de transicionalidad y apuntalamiento. Por otra profundizar la caracterización de núcleos dramáticos y organizadores en el funcionamiento de organizaciones educativas que se presentan como espacios institucionales diferenciados de un contexto social crítico.

Se esperaba así avanzar en la descripción de las condiciones que inciden en la capacidad o fracaso de los colectivos y los sujetos para procesar el impacto crítico y responder en forma organizada en el sentido de la tarea institucional primaria.

---

31 De hecho el avance permitió resignificar casos estudiados anteriormente en ámbitos no escolares Dinámicas socio-institucionales en condiciones críticas. El caso del barrio General Mosconi (después de la privatización de YPF), investigación dirigida en calidad de director externo con Dolores Domínguez (directora in situ) en la UN de la PSJB y el caso de la cuenca carbonífera de Río Turbio en la UNPA, estudiado con una réplica del Ubacyt F46 por Mara Reinoso.

Era nuestra expectativa identificar tanto formas de reacción a las condiciones críticas que provocan o coadyuvan a provocar movimientos no repetitivos, como aquellas que fracasan cayendo en la repetición

Con estos propósitos y expectativas, contando con la aceptación de los pobladores y las organizaciones elegidas, decidimos dedicar el período a dos tareas. Por una parte a la revisión de todo el material existente para validar las conjeturas ya elaboradas sobre la institución de la educación. Por otra, a la profundización del análisis con un dispositivo clínico administrado en dos organizaciones escolares (la escuela primaria y la escuela secundaria) en contraste con dos organizaciones de la cultura (biblioteca y museo) que parecían representar movimientos en oposición en cuanto al destino de la isla<sup>32</sup>.

Se previó para la primera tarea un procesamiento de revisión y nuevo análisis de rutina y para la segunda, la aplicación de un dispositivo complejo de carácter clínico que abarcaría la caracterización de:

- Sus condiciones estructurantes: espacios, instalaciones y recursos, tiempo, proyecto institucional educativo, personal (composición por edad, sexo, origen social, nacionalidad, especialidad, antigüedad en la docencia y en la escuela en estudio, posición en la división de tareas, otras), organización pedagógica, gobierno, alumnos (edades y caracterización de las «carreras escolares»).

- Los rasgos de su dinámica: modalidades de uso de los espacios, los tiempos y los recursos. Estilo en el tratamiento de las dificultades. Modalidades pedagógicas, relaciones entre los sujetos de la misma y diferente función, etcétera.

- Los organizadores y núcleos de su dramática institucional: se decidió usar como herramienta de indagación clínica institucional el dispositivo

---

32 Las bibliotecas populares pertenecen en Chaco al sistema educativo pero tienen un margen muy amplio de acción. De hecho los bibliotecarios son un grupo influyente de poder dentro del sistema. En el caso, como ya se dijo, la biblioteca es sede de un movimiento por la memoria y la protección de la identidad local. El museo en cambio, organizado por el Municipio, estuvo hasta nuestra llegada al servicio de la «nueva historia» que omite la existencia del sanatorio y crea un pasado heroico basado en la narración de la Guerra de la Triple Alianza y el papel de la isla (localización de un sanatorio de campaña y luego capital de la provincia en momentos de gran riesgo. Después de las jornadas de trabajo del 2005, el museo incorpora la documentación fotográfica que sobre el antiguo sanatorio provee el equipo de investigación y la folletería turística incorpora –aunque escuetamente– su

«Espacio, tiempo y vida cotidiana». Tal dispositivo incluye una secuencia que cubre las siguientes fases: a) reconstrucción del espacio material y vivido a través de su recorrida primero acompañada, luego independiente, su graficación y el control de la graficación con un informante clave, b) reconstrucción de la historia y situación del establecimiento tal como surge del análisis de documentación y observación, tal como la describen sus actores en entrevistas individuales y grupales abiertas de indagación operativa y entrevistas en profundidad con los miembros más antiguos de cada rol, c) caracterización de los rasgos más habituales de la vida cotidiana a través de tres jornadas de observación, una destinada a la observación abierta –momentos y activida-des– en los espacios comunes de la actividad y una destinada a observar en particular situaciones que los actores señalen de interés, d) control de la caracterización resultante de las tres fases anteriores, volcada en un «docu-mento de devolución» que es trabajado con los miembros de la organización.

Con la utilización del dispositivo de indagación técnica Innovaciones en el funcionamiento y tarea institucional, se decidió además estudiar en todas las unidades seleccionadas los proyectos especialmente diseñados para provocar un impacto esperado en las condiciones sociales críticas generales o particulares. En estos casos se atendería a caracterizar:

- Índole del proyecto: necesidades a las que procuran responder, concepciones de fundamento, propósitos y objetivos, encuadres de trabajo, diseño de actividades y dispositivos, resultados en cuanto a la atención de la necesidad cuya respuesta le dio origen, impacto sobre los actores.
- Dinámica histórica del proyecto: etapas significativas en cuanto al avance en términos de propósitos y en cuanto a las dinámicas grupales e institucionales. Relación entre los involucrados en el proyecto y el resto de la institución.
- Núcleos dramáticos y organizadores del funcionamiento: vinculación con la dramática institucional

El diseño incluyó: a) Análisis de la documentación sobre el proyecto, b) reali-zación de entrevista con los gestores y los actores actuales del proyecto, c) observación participante en actividades del proyecto, d) observación

pun-tual de actividades consideradas cruciales, e) encuesta a los diferentes actores institucionales respecto de la necesidad, importancia y resultados del proyecto.

Como en la etapa anterior nuestras fuentes de información iban a ser –y lo fueron– la documentación, la observación abierta, observación sistemática y observación dirigida a temas específicos, para la caracterización de la vida cotidiana de la escuela y las dinámicas de trabajo e interacción en las aulas y los proyectos especiales; las entrevistas individuales y grupales de indagación primaria (para obtener la primera información), las entrevistas para el análisis de materiales producidos con los entrevistados u observados) y las jornadas o reuniones de devolución para el control de hipótesis e interpretaciones.

En todos los casos se utilizarían diferentes tipos de registro: manual en planillas de índole específica para registrar acontecimientos e impresiones del observador, audio y videograbación, hojas de respuesta a cuestionarios y escalas de evaluación cualitativa para registrar el impacto del investigador y los actores frente a diferentes aspectos del trabajo. Y también los tipos de análisis, estadísticos, de contenido y comparativos.

## II 2 Los resultados

### II 2. 1. La revisión de material sobre la educación y las escuelas producida en el primer estudio

El proceso de segundo análisis se realizó en el 2006 en tiempo posterior a la devolución de cierre sobre la primera etapa y pudo abarcar por consiguiente todo el material disponible.

Se volvieron a revisar el total de registros desgravados de las entrevistas, todos los dibujos y fábulas de los niños en las tres estadas, el material producido por los cuestionarios 2005 y los registros de entrevistas posdevolución y grupos de intercambio 2006, además de todos los Informes de avance de que se disponía.

Se debió prestar especial atención a diferenciar entre educación y educación escolar porque, sobre todo en los menos avisados, la segunda

---

33 Cuestión que tuvimos que encarar nosotros para la educación que debe ser encarado a la hora de querer focalizar en cualquier institución social porque el «aglutinamiento» es uno de los tantos efectos de la implicación.

tendía a capturar todos los sentidos de la primera. Poder despejar este aglutinamiento<sup>33</sup> permitió analizar el conjunto de significados asociados con la institución de la educación más allá de los que aparecen ligados a la escuela. Se pudo advertir así que la tensión con la escuela queda instalada en la trama de relaciones que los vecinos tienen con los grupos de poder y sus promesas incumplidas y, por consiguiente, con diferentes formas de preservación y resistencia cultural.

El nuevo análisis se hizo atendiendo a la educación como proceso que asegura la continuidad de la vida social (Dewey, 1964)<sup>34</sup> y de la mismidad de los sujetos y que, por consiguiente, queda ligada con la construcción de identidades (Grinberg y Grinberg, 1984)<sup>35</sup> y con la producción de memoria colectiva (Candau, J, 2001)<sup>36</sup>.

La revisión realizada permitió validar las primeras interpretaciones y advertir con claridad que los pobladores hablan de la educación en el contexto de un proceso que diferencia el ambiente social y familiar de la escuela y el pasado respecto del presente.

El antes es valorado en relación con el aprendizaje de valores y normas que concurrían a producir certidumbre sobre las relaciones entre adultos y jóvenes y se diferencia de un hoy caracterizado como un tiempo de riesgo. Este riesgo adquiere significación en el proceso de pérdida que significó el cierre del sanatorio y las tensiones sobre el proyecto turístico de la isla.

La entrada de «nuevos pobladores» y «nuevas costumbres» parece haber impactado sobre los encuadres de relación intergeneracional produciendo en los adultos niveles altos de incertidumbre.

La educación social y familiar es valorada en su poder para transmitir aspectos de las identidades originales<sup>37</sup>, los oficios familiares y rasgos de un estilo de vida que se desea preservar.

La participación de los más jóvenes en la actividad productiva familiar

---

34 Dewey J. Democracia y educación. Cap I «La educación como continuidad de la vida».

35 Grinberg y Grinberg, 1984.

36 Candau J. Identidad y Memoria.

37 IEC tiene una mayoría de población de origen paraguayo guaraní hablante.

y en el contrabando como actividad sustitutiva, en la casi totalidad de los casos centrada en garantizar la subsistencia, socializa en formas y relaciones de producción para las que la escuela no hace aportes.

La educación en la participación de las actividades familiares es puesta en oposición con una educación escolar que discumple sus garantías. El fracaso de los jóvenes que intentan hacer estudios universitarios y la falta de pruebas sobre una relación real entre escolaridad y ascenso social ponen en duda su legitimidad y su necesidad.

El material ofrece –tanto en vecinos como en educadores– y en forma reiterada, caracterizaciones ambivalentes acerca de la escuela. Por un lado, una escuela que posibilita, que da, que brinda, que enseña, que ayuda, donde se pueden encontrar cosas que en otro lado no habría y que, tal vez, garantice progreso. Por otro lado, con mayor frecuencia, una escuela que no tiene las condiciones suficientes y necesarias para enseñar, que está impedi-da, que está carente, que no responde a las necesidades de los niños y jóvenes.

Esta tensión apoya la interpretación que hace de la escuela el analizador de un contexto social en el inicio de procesos transicionales entre la organización rural y la urbana pero además atravesado por discriminaciones de clase, etnia y género que ponen en cuestión su posibilidad de institucionalización.

## II 2.2 Aportes de los estudios clínicos

El trabajo realizado en las escuelas fue acompañado por el interés de sus miembros y produjo un profuso material.

De él se ha hecho un análisis en profundidad respecto de cuatro cuestiones: la reconstrucción de sus historias, la descripción detallada de espacios y equipamientos, la caracterización de las cuestiones que preocupan a sus miembros y la reconstrucción –a partir de observaciones de aula– de un día tipo teórico.

El análisis producido abona la línea interpretativa que definió la indagación en esta Etapa II de la investigación, pero aportó además datos que permitieron ver en mayor complejidad la situación de las escuelas y su posibilidad de promover o acompañar movimientos instituyentes.

A la fecha de esta investigación –como enuncian reiteradamente con orgullo pobladores y educadores– IEC cuenta con todos los niveles escolares

y cada escuela tiene edificio propio y un equipamiento que consideran adecuado. Sin embargo el funcionamiento y los logros de la tarea institucional primaria son motivo de disconformidad e insatisfacción

Pero nos fue indispensable considerar que en el conjunto de las escuelas del caso, una –la primaria del centro cívico– tiene más de 50 años de vida<sup>38</sup>. Las demás, el jardín, la primaria rural, secundaria, el terciario, el bachillerato de adultos, son creaciones recientes.

Resultó necesario entonces avanzar en la comprensión de esta situación considerando que estamos en presencia del proceso de institucionalización de la educación escolar.

La precariedad de los edificios iniciales y su papel en las inundaciones marcan puntos significativos en ese proceso.

Todas las escuelas inician su vida antes de ser creadas formalmente y en edificios prestados y registran varias mudanzas hasta arribar a su edificio actual especialmente construido para ellas. La historia de casi todas refiere a una larga lucha por convencer a los pobladores de la necesidad de la escuela y conseguir su cooperación para concretar la creación. Casi todas incluyen también la narración de tiempos difíciles vinculados a la necesidad de alojar población evacuada por las inundaciones. Más aún algunas –la primaria central y la secundaria– inician sus historias en estas circunstancias.

Según los relatos el esfuerzo de la creación es llevado adelante por algunos vecinos educadores de profesión que hoy son referentes de esos procesos, acompañados por algunos pobladores. Pero la comparación de información permite estimar que la animación del interés por la escuela es un proceso que resultó difícil, que todavía es exigente y que obtuvo resultados muy frágiles.

Una combinatoria de cuestiones parece concurrir a esta situación.

–Los promotores de la instalación de escuelas parecen haber estado tan absorbidos en el proceso mismo de creación y en el logro de un edificio propio y su valor simbólico añadido, que hoy se encuentran perplejos ante una situación por fin estable en cuanto a ese aspecto. La posesión de edificios nuevos (el anteúltimo es el jardín de infantes, el último la escuela secundaria)

38 Mientras que la escuela primaria del centro se fundó en 1926 (81 años de antigüedad, la escuela rural en 1970, la secundaria en el 83, el jardín de infantes en el 90 y el terciario en el 2004.

parece haber concentrado tanto la energía que su cuidado y el orgullo por poseerlos deja en segundo plano los logros de la tarea primaria.

-En algunos casos con más evidencia que en otros, la creación de las escuelas está ligada a acciones y apoyos del Municipio y esto las signa para la población con compromisos partidarios y con los planes turísticos que se rechazan.

-Tanto los promotores como los educadores actuales pertenecen en su mayor parte a una clase media y de ascendencia europea. Contrasta con la mayor parte de la población paraguaya y de origen guaraní que envía a sus hijos a la escuela.

Un conjunto de creencias ubica a estos últimos pobladores en la categoría de indolencia y costumbres abusivas con los niños. Por el contrario estas mismas familias así percibidas dicen temer que la escuela, con sus nuevas costumbres y su carácter mixto, perturbe las vidas familiares y provoque más embarazos precoces. Con un alto índice en la zona, estos embarazos aparecen en nuestro material más relacionados con la falta de previsión preconceptiva frecuente en los adolescentes y con el deseo de emancipación. Cuando los jóvenes esperan un hijo son ayudados a «poner casa propia» y se alejan de la casa paterna<sup>39</sup>.

-Por motivos que aún no están claros, las tareas definidas como propias de la escuela se limitan o se traducen en sus sentidos de socialización a las pautas de clase media y la tarea de aprendizaje disciplinar se ve reducido, a veces, hasta desaparecer<sup>40</sup>.

39. Ha habido comentarios referidos sobre la disposición de los adolescentes varones a hacerse cargo de la paternidad y la de sus familias a ayudarlos a instalarse que contradicen la supuesta desidia o desinterés en la unidad familiar.

40. Una de las mayores preocupaciones que aparecen en los relatos de los diferentes actores es la educación en valores y el respeto. El Trabajo con valores está relacionado con hacer silencio, quedarse quieto, orden en el salón, respeto, no tener mala conducta, interesarse, no pegarse o lastimarse. Hay un cuidado constante por lo materiales, por la prolijidad, por la pulcritud. «No corran porque después entran todos traspirados», «no agarren pan si después lo dejan por ahí tirado» (del informe de escuela primaria urbana). Esto mismo se observa en el jardín donde los juguetes se sacan poco «para no desordenar» y en la escuela secundaria en la que los alumnos escriben sobre la regla para que su escrito esté prolijo

41. Aunque no ha habido un seguimiento y se han hecho observaciones de dos jornadas en cada escuela, las descripciones de las jornadas en cuanto a distribución del tiempo, tipo de tareas, secuencias, relaciones comunicación etc. Ha sido hecha por distintos investigadores sin conexión entre sí y al ser comparadas mostraron la operación de las mismas pautas organizativas (el caso del jardín y la primaria urbana), parecidos rasgos (el caso de la secundaria y la primaria rural).

Efectivamente, el análisis de las observaciones realizadas<sup>41</sup> ha mostrado que el aula es un espacio en el que la tarea relacionada con problemas y contenidos tiene poca presencia o está ausente y que niños y adolescentes se aburren. Esto es así mencionado por profesores y por alumnos y es advertido por los pobladores que insisten en que «los maestros no se esfuerzan en enseñar».

Como en el caso de las escuelas en general cuando esto sucede, los espacios de las asignaturas especiales suelen tener otra dinámica. En las escuelas de IEC también las bibliotecas escolares tienen un movimiento más estimulante del interés por el conocimiento. En las del centro de la isla, menos en la rural, hay material, equipos informáticos y una oferta de actividades que parece despertar mayor compromiso en los niños y jóvenes. Durante la semana que duró nuestra estada en campo, los alumnos de la secundaria protestaban porque habían puesto horario a la biblioteca y no podían acceder a ella cuanto querían.

Al modo de una paradoja los mismos niños y jóvenes que en el aula se aburren y de los que los profesores reniegan por su apatía, en muchos casos y en los largos recreos, acuden a las bibliotecas escolares y a la biblioteca popular y leen y participan de las ofertas que éstas hacen con interés. Lo mismo sucede con el trabajo en proyectos especiales que tiene la escuela secundaria<sup>42</sup>. Sin embargo esta contradicción no parece ser suficientemente visible como para modificar las concepciones o para inducir un cambio en los hábitos áulicos de trabajo.

Una combinación entre descreimiento en el poder de aprender de niños y jóvenes, probable falta de desarrollo personal didáctico y poca advertencia sobre la carencia de significado que parecen poseer las propuestas pedagógicas, lleva a los educadores ya a reforzar su creencia en la ineducabilidad de sus alumnos ya a experimentar una situación frente a la que quedan sin recursos de respuesta.

Esto puede estar relacionado con sutiles procesos de diferenciación entre alumnos blancos y negros, paraguayos y argentinos que encubre en realidad

---

42 Proyectos elaborados por los ministerios que las escuelas concursan y por los que reciben fondos.

la diferencia por etnia asociada a clase social.

-El desentendimiento que parece signar el núcleo de las relaciones entre educadores y población tiene probable vinculación con dos fenómenos observados. Por una parte los educadores se quejan de la falta de cooperación de los padres y la explican por su supuesta «naturaleza cultural» y en muchos casos parecen experimentar desasosiego por lo que definen como rechazo, desprecio, minimización de la tarea de la escuela por parte de los padres. Por otra, las familias expresan su disconformidad sobre la enseñanza que reciben sus hijos pero además no cuidan su compromiso con ella.

Fue un hecho referido por educadores y jóvenes que en las escuela hay pronunciado ausentismo (nunca pudimos registrar más de 40% de los alumnos inscriptos). En la escuela secundaria este comportamiento de los alumnos está favorecido por la llamada «flexibilización de las normas» que se presenta como una virtud de la escuela para adaptarse «a las características de la población» y «logra evitar deserciones».

-Un bajo nivel de logro en los alumnos de todos los niveles<sup>43</sup>, probablemente relacionado con las circunstancias señaladas se convierte para educadores y vecinos en validación de sus percepciones recíprocas.

-Por último, las normas del sistema educativo para este tipo de escuelas no consideran la necesidad de apoyar la institucionalización y operan generando inestabilidad y tensión. Los maestros que se enferman se reemplazan tardíamente, frente a una baja de alumnos, se cierran cursos o se disminuye la jerarquía de la escuela con lo que cambia la dirección y se modifica el número de maestros, no se prevén viáticos para los maestros que viajan diariamente o deben residir toda la semana en la isla<sup>44</sup>.

### II 2. 3. IEC y las escuelas

Entendimos en ese momento que nos hallaríamos frente a una población

43 Este bajo nivel es motivo de preocupación expresada reiteradamente por educadores, padres y jóvenes y además pudo observarse tanto en las producciones gráficas como en las orales y en las escritas

44 La consecuencia de esta normativa pudo ser observada en el período de la investigación. La escuela rural que en 2004 aparecía como el ejemplo paradigmático en contrario de todo lo expreso, en el lapso de dos años y por el cambio de su dirección pasó de tener una situación estable e integrada con la comunidad a funcionar casi en los términos de una institución estallada. Ambas situaciones

empujada a un pasaje no deseado desde formas rurales a formas urbanas de organización social y con un débil proceso de institucionalización de la escuela como organización de la educación.

Esta debilidad que se expresa tanto en la difusión normativa cuanto en la dependencia del proceso de institucionalización respecto de figuras individuales parece originarse en una inestable trama de sostén.

La escuela como objeto de vínculo se presenta en una estructuración definidamente ambivalente. Una trama de desconfianza mutua en la que parecen primar discriminaciones sociales de etnia dificulta el encuentro de espacios de intervención educativa suficientemente exitosos y en esa trama, la significación de la escuela ligada al progreso y al encuentro de ocupación, opera como un boomerang: si la escuela incumple con ambas promesas, no puede hacer ninguna otra. Es un espacio invalidante e invalidado.

En lugar de profundizar su búsqueda de dispositivos y mediaciones pedagógicas adecuadas a la situación de crisis y transición y a la tramitación del prejuicio –en ellos y en los otros– los educadores se embarcan en un proceso de doma<sup>45</sup> que no halla límite. No sólo trabajan en estos aspectos de «crear nuevos sujetos sociales» con los niños y jóvenes. Van más allá. Procuran avanzar hacia los padres y las familias.

La reconstrucción de esta dinámica parece mostrar que frente a la sostenida resistencia a este avance –legitimado para los pobladores por la ineptitud de la escuela para cumplir lo prometido– los educadores caen en la apatía y el descreimiento que dicen ver en la población a la que atienden.

La hostilidad del trato y el sobrecontrol de los movimientos de niños pequeños se transforma en una «flexibilización de normas» en el caso de los adolescentes. Ambas ocultan los efectos de un estado que parece operar sobre un supuesto de ataque-fuga (Bion, 1957). Sirven para generar un espacio de ficción en el que la mayoría deja transcurrir un tiempo que ha sido muerto por la falta de significado. Un tiempo que, como producto del trabajo de la muerte (Enríquez, 2002) provoca una inercia contrainstitucional que de hecho queda disponible para asociarse con las formas resistenciales

---

45 Detalladamente descrito en su dinámica para el caso de VL cuyos resultados conforman el marco teórico de esta investigación.

que oponen los pobladores.

La dinámica que comenzamos a comprender a través del material que han aportado los análisis clínicos institucionales de las escuelas parecía estar mostrando que nos hallaríamos frente a una forma de lucha entre institucionalización y resistencia cultural.

El núcleo de la dramática que estaría informando la relación entre IEC y sus escuelas giraría en torno al intento de creación de una escuela moderna que se liga a los proyectos de apertura y de turismo y la resistencia a tal proyecto.

En el nivel del suceder dramático la lucha se daría entre la protección de una sociedad rural contraria a la urbanización y el empuje de grupos que desean imponerla y para eso insisten en la institucionalización de la escuela prometiendo un bienestar para los hijos que no puede cumplirse efectivamente.

El material obtenido parece dar bases para considerar que educadores y pobladores resultan aliados para sostener el descreimiento y la desesperanza respecto de esta posibilidad de la escuela o –formulado de otro modo– para defender un último lugar de alojamiento a una forma de vida en la naturaleza pura. Forma de vida asociada con IEC en gran parte del material que ha producido esta investigación. Se trataría de una lucha en la que –por el momento y por esta alianza no intencional entre pobladores y educadores– más allá de sus proyectos explícitos tienen mejor posición la resistencia y la defensa de ese alojamiento.

En rigor en IEC están los edificios de la escuela pero no existe la tarea primaria de la escuela en lo que refiere a la incorporación de niños y jóvenes al mundo y la posibilidad de producción de conocimiento. Aunque la escuela exista, en realidad no existe y las cosas siguen como eran cuando no existía la escuela. El cuidado del edificio de la escuela, en esta línea de interpretación, resulta el cuidado de una apariencia que permite una transacción entre dos poderes, entre dos tiempos o entre dos ilusiones.

### II 3. Aportes de esta etapa al desarrollo de nuestra propuesta interpretativa

El material aportado por la Etapa II permitió, por una parte, validar por concurrencia la propuesta interpretativa sobre la dramática social. Efectivamente los pobladores de IEC se mueven en torno a una decidida

protección de su ambiente y su forma de vida tranquila, aislada, en contacto con la naturaleza y, agregaríamos ahora, en un ambiente normativo laxo en el que la pobreza y la incertidumbre que provoca el río se contrarrestan con la libertad de la trasgresión.

Una forma de vida que sigue permitiendo a la isla ser lugar de refugio de «gente no muy alineada con la ley» o al poblador común atender su subsistencia combinando la pesca, la huerta, algunas changas y el pequeño contrabando de frontera.

También ha permitido avanzar en la comprensión de un caso en que la acción educadora de la escuela queda bloqueada por la operación de educadores y pobladores en especial en el espacio del aula.

El caso muestra con claridad que la lucha por la educación escolar es la lucha contra una forma social que los grupos dominantes rechazan y que bloquear a la educación escolar no sería posible sin la concurrencia en el ataque de educadores y no educadores.

Sin embargo el bloqueo parece concentrarse en la tarea simbólicamente ligada al aula como espacio institucional escolar. La identificación de espacios no áulicos –el trabajo en proyectos colectivos con incorporación de los padres, la cooperativa escolar, la feria de ciencias, la preparación de fiestas con salida al afuera– y la comparación de su dinámica con las halladas en las organizaciones no escolares también estudiadas clínicamente –biblioteca pública, bibliotecas escolares, museo– permitió sostener que existirían dentro de la escuela espacios que se aproximan a los rasgos del «mas allá de la escuela» (Sirvent MT) y que es en ellos donde parece concentrarse algún poder instituyente de las escuelas.

La etapa aportó también una importante dosis de desasosiego en los investigadores. Un fuerte compromiso con su implicación profesional al constatar lo que las escuelas no hacían/hacían e interrogantes sobre su capacidad real para acompañar a poblaciones en procesos de desarrollo local que parecían no ser respondidos en una profundización de los estudios dentro de las organizaciones.

Eso provocó otro tipo de salida afuera de sus límites.

Etapa III. IEC abordada en historias de vida y reconstrucción de trayectorias

grupales

### III.1. Noticia metodológica

En el proyecto 2008-2010 el objeto de estudio se definió de inicio como las formas de reacción de los pobladores –educadores y no educadores– ante situaciones de crisis (identificadas en los estudios anteriores) y según sus propias caracterizaciones obtenidas a través de sus historias de vida y de la reconstrucción de trayectorias en grupos que se presentaban con potencial instituyente.

Se planteó el estudio como una investigación cualitativa de casos encarada con un abordaje de análisis e intervención institucional<sup>46</sup>. La selección de pobladores y grupos se hizo sobre nuestros registros de los más citados como significativos en la referencia social y los movimientos instituyentes. Se utilizaron como instrumentos centrales las historias de vida para los sujetos y la reconstrucción colectiva de trayectorias para los grupos.

Cumplir con los objetivos de indagación planteados inicialmente exigió un aumento en el número de casos y un afinamiento de los diseños para responder al carácter de la información emergente.

Como procuramos mostrar enseguida, ambos tipos de obstáculos resultaron el origen de avances en el afinamiento de las herramientas que pueden ser considerados aportes del proyecto y posibilitaron el acceso a una dimensión, la del género, sólo superficialmente explorada con anterioridad.

#### La necesidad de indagación directa

Contra nuestra expectativa –conformada por la información obtenida en las entrevistas en las que los temas de la pérdida del sanatorio y las inundaciones se reiteraban con énfasis especial–, al relatar sus vidas, las personas-casos ponían énfasis en cuestiones cruciales sólo tangencialmente vinculadas con las que esperábamos que fueran protagónicas en sus relatos.

---

46 Esto significa que se realizó un avance en ciclos de actividad relativamente autónomos –que se articularon con el último del 2007– y que fueron objeto de contrato, desarrollo, trabajo de devolución en estadas en terreno intensivas. También significa que el equipo de investigación se involucró en un proceso de análisis de su implicación y dinámica y el material así producido se incorporó como fuente de datos.

Eso obligó a ampliar el número de entrevistas y acudir a indagaciones directas. Sólo de este modo y en algunos casos, luego de varios análisis, pudimos identificar el tipo de datos que triangulados dentro de lo producido por los mismos sujetos nos permitía encontrar material significativo para lo que buscábamos. Por vía aparentemente paradójica, la falta de alusión y de habla validó algunas de nuestras hipótesis.

Para posibilitar esta indagación directa se introdujo en el diseño un estudio ad hoc destinado a fundamentar una selección puntual que permitiera luego la reconstrucción de las situaciones consideradas límites a través de una comparación de testimonios obtenidos en los estudios I y II con los obtenidos en las historias de vida y reconstrucción de trayectorias grupales.

Un segundo análisis minucioso de todo el material proporcionado por los vecinos en los estudios anteriores acerca de la historia de IEC<sup>47</sup> permitió identificar por reiteración y recurrencia una serie de acontecimientos considerados de incidencia crítica: el cierre del instituto sanitario que por más de 50 años se articuló con la población al modo de una institución total, un plan provincial de turismo para la zona, iniciativa vivida como amenaza a la posesión de la tierra (ocupada sin títulos) y a la identidad local y algunas de las inundaciones anuales especialmente catastróficas en sus consecuencias (años 66, 82 y 83, 92 y 94, 97, 2007)<sup>48</sup>. Estos acontecimientos fueron seleccionados como situaciones límites para indagación directa. La indagación inicial (ver anexo I) se hizo en una entrevista no prevista.

El análisis ad hoc tuvo como resultado derivado la diferenciación entre situaciones de dificultad y situaciones críticas que ha sido mencionado y constituye uno de los resultados conceptuales más valiosos de esta investigación.

Respecto de las historias de vida el diseño efectivamente cumplido incluyó un aumento de 5 a 8 historias de vida y el aumento de 2 a 3 entrevistas en profundidad y se modificó para permitir un trabajo intensivo realizado en tres etapas en terreno.

47 Segundo análisis realizado por Carolina Rovira (investigadora estudiante) con supervisión de la dirección de la investigación.

48 La parte más alta de la isla no sufrió perjuicio mayor por la construcción de una defensa que se extendió solo en una parte de la costa pero indefectiblemente las crecidas altas del río cortan las vías de acceso y pueden aislar meses –hasta 8 y 9 meses– a los pobladores.

Respecto de las personas seleccionadas, cuatro de ellas –dos mujeres, Ana (38)<sup>49</sup> y Ema (42), y dos hombres Juan (42) y Luis (45)– se realizaron a vecinos con protagonismo en organizaciones escolares y de la cultura (docentes de la escuela secundaria y además actores destacados en la biblioteca y el museo) y cuatro, a vecinos con posiciones reconocidas en las relaciones sociales de base –Antonia (34), mujer joven presidenta de la asociación de pescadores; Ulises (68), comerciante y organizador de actividades artísticas para niños gratuitas y altamente valoradas por los vecinos en general; Pilar (72) agricultora, una mujer mayor respetada y consultada por sus diferentes saberes artesanales, y Fermín (72), obrero metalúrgico radicado en Buenos Aires, un hombre mayor reconocido por su saber sobre la historia de IEC)<sup>50</sup>.

El diseño usado aportó en todos los casos un material complejo que se expresó en la reconstrucción de la genealogía familiar: antepasados recordados, padres y tíos, hermanos y primos, hijos, sobrinos, hijos de crianza, ahijados, nietos y su traducción en un diagrama de parentescos; un Mapa de movimientos migratorios del sujeto y su familia; una cronología simple de los acontecimientos que constituyeron el relato del entrevistado/a en los que el investigador identificó momentos cruciales y tiempos estables y acompañó con una selección de testimonios que muestran el modo en que el entrevistado narra esos momentos, sus énfasis, omisiones y renuencias y la línea de vida que contiene tiempos estables, tiempos cruciales en el contexto de acontecimientos cruciales en tres temporalidades: la historia de la isla –reconstruida a partir de testimonios de pobladores–, la historia de la provincia y la historia del país por consulta a historiadores. La caracterización de la persona sobre cada uno de los asuntos –objetivos de la indagación– y la caracterización resultante de la interpretación de todo el material.

En cuanto a la secuencia se utilizó, con adaptaciones según cada caso<sup>51</sup>, la siguiente: una primera entrevista completamente abierta en el que se procuró que el entrevistado/a narrara su vida según lo entendía de interés

---

49 Por respeto a la regla de confidencialidad, los nombres son ficticios.

50 Fueron responsables de la realización y análisis de las historias de vida Silvia Ormachea (historia de vida de Ana), María Cristina Alonso (historias de vida de Ema y Juan), Sofía Visuara (historia de vida de Luis), Carolina Gandulfo (historia de vida de Antonia), Fernando Morillo (historia de vida de Ulises), Natalia Mertián (historia de vida de Pilar), Mariana Pereira (historia de vida de Fermín). Los informes se han editado en libros de uso exclusivo de los historizados y forman parte del libro sobre la isla que está en elaboración.

(se extendieron entre dos y tres horas y en algunos casos fue más de una). Al final del trabajo, cuando no había ocurrido espontáneamente, el investigador/a solicitó fotografías que la persona decidiera compartir<sup>52</sup>. Una segunda entrevista que se organizó en tres tiempos. En el primero se animó al entrevistado/a a comentar recuerdos que surgieron espontáneamente luego de la primera entrevista. En el segundo el entrevistador/a fueron mostrando los distintos análisis (árbol genealógico, línea de vida y temporalidades, mapa de movimientos migratorios) trabajando conjuntamente para completarlos. El tercero destinado a la indagación directa sobre las situaciones límites seleccionada. Una tercera entrevista en la que se narró el informe de vida trabajado por el entrevistador y se ajustaron los datos que ofrecían los instrumentos de objetivación.

El cierre de la relación se hizo con la entrega de un libro individual en el que los investigadores han compaginando el relato de vida con un ordenamiento de la narración del entrevistado/a, las fotografías disponibles, un apartado dedicado a la exposición de nuestro análisis y un último que contiene –como devolución– la imagen que se ha hecho el/la entrevistador/a del protagonista. Este libro es de uso privado e independiente de los informes científicos en los que las personas figuran con un seudónimo por ellos elegido.

Respecto de las cuestiones que llevaron a incluir una indagación directa de las respuestas a situaciones límites previamente seleccionadas por los investigadores, el diseño así ajustado permitió obtener un material sobre cuestiones espontáneamente omitidas, que se comparó con lo aportado por los estudios I y II y se usó para reconstruir los tipos de relato alrededor de cada situación.

#### La necesidad de incluir tipo de grupos no previstos

En el caso de grupos autogestados y de carácter instituyente también nos hallamos frente a la dificultad de localización. Algunos estaban desactivados,

---

51 Tuvieron que ver con extensión del tiempo de entrevista o aumento del número de entrevistas y diferentes actividades realizadas por invitación de los entrevistados.

52 En general los entrevistados interrumpieron la entrevista para traer y mostrar fotografías. Sólo uno fue renuente hasta ahora a este pedido. En ocasiones acordaron con el investigador una recorrida por alguna zona de la isla de significación especial para ellos que querían mostrar al investigador.

otros habían quedado en proyectos, otros más no tenían tal carácter, eran de creación reciente y en respuesta a una intervención de animación y no tenían acciones colectivas ni intenciones instituyentes más allá de los propósitos de sobrevivencia personal y de la familia propia.

Decidimos trabajar con el Grupo C<sup>53</sup> que cumplía con el criterio de selección: se había constituido a partir del interés de varios hombres jóvenes, con la intención de generar un espacio de poder contestatario en defensa de la cultura de la isla y los derechos de los pobladores a decidir sobre su destino y con los grupos conformados en respuesta al proyecto de animación en la línea de los bancos comunitarios (Asociación Internacional Grameen), constituidos por mujeres. Estos grupos eran por sí una innovación en el espacio social pero sus intenciones instituyentes no estaban en las integrantes sino en los animadores sociales. De hecho estas integrantes respondían a la invitación acuciadas por la pobreza y con la expectativa de encontrar en los microcréditos una mejora en su capacidad para garantizar la subsistencia y atender a algunas necesidades básicas más allá de la alimentación. Especialmente la educación de los hijos.

Tomamos entonces para el estudio el único grupo autogestionario localizado, constituido como asociación cultural, y tres grupos Grameen pertenecientes a la sede IEC de la Fundación Lapacho del Chaco y animados por un equipo de la UNNE responsable de tal proyecto<sup>54</sup>.

Esto tuvo dos consecuencias centrales.

Por una parte obligó a ajustar los diseños de indagación previstos para recoger información sobre la dinámica de constitución, sostén y trabajo de un grupo con intenciones instituyentes de modo de hacerlos sensibles a una exploración amplia de grupos que eran en sí una respuesta heterogestada frente a la mayor dificultad crónica de la zona: la pobreza, en la mayoría de los casos, extrema.

---

53 Las entrevistas, su análisis y el informe estuvieron a cargo de Carolina Gandulfo con apoyo en las reuniones de M. C. Alonso El informe forma parte del libro sobre la isla que está en elaboración.

54- Fueron responsables de las entrevistas, su análisis y la elaboración de informes Mariana Pereira, Fernando Morillo, Sofía Visuara y Julieta Quidichino. Los informes forman parte del libro sobre la isla que está en elaboración.

Por otra nos permitió abordar esta dificultad crónica desde una perspectiva de género y obtener información adicional sobre la situación y posición social y familiar de las mujeres, cuestión sobre la que no se había profundizado en los estudios anteriores.

Para el caso de las trayectorias grupales el diseño efectivamente cumplido incluyó 4 grupos en lugar de 2, 3 reuniones grupales intensivas (entre 3 y 6 horas según los casos) en lugar de las 2 programadas. Además incorporó la indagación histórica situacional del proyecto de animación en la provincia del Chaco y en IEC, lo que supuso entrevistas a los coordinadores de cada ámbito regional y el análisis de documentación general y específica.

Ya en cada grupo y como se había previsto se obtuvo la historización del origen y la trayectoria del grupo y de la biografía, el momento y motivos de inclusión de cada uno de sus integrantes, la identificación de características de su proyecto, estilo y cultura y la narración de su comportamiento y acciones frente a las situaciones límites, objeto de indagación específica.

Como en el caso de las historias de vida, el material se tradujo en instrumentos analíticos: diagrama de constitución del grupo, la línea de trayectoria con identificaciones de momentos cruciales ubicada en las tres temporalidades ya mencionadas, informe sobre condiciones, estilo y resultados acompañado de una selección de testimonios. Según el material emergente se acudió a otras herramientas que diferencia la información disponible para cada caso.

La secuencia básica de trabajo se compuso en general de tres encuentros. El primero destinado a un relato abierto de la historia del grupo y la historia que lleva a cada integrante a su incorporación. El segundo, destinado a revisar y ajustar el material analizado y el tercero para una segunda devolución y comentario a partir de un informe completo y de uso privado para el grupo.

### III.2. Resultados. El aporte a nuestra propuesta interpretativa

El estudio 2008-2010 permitió profundizar de modo notorio nuestra comprensión de los procesos alrededor de la pobreza –como condición estructurante de potencial crítico– y de las inundaciones –como situaciones

de crisis aguda de potencial catastrófico– así como las maneras en que, inmersos en situaciones de sobrevivencia, los sujetos son objeto de manipulación y cooptación política. También produjo material de interés para aportar a cuestiones sobre la constitución identitaria de los sujetos que aún en situaciones de gran dificultad consideran haberse sostenido con dignidad en sus valores y creencias y sobre la diferencia sustantiva que hace para ellos la posesión de un saber especializado independientemente del ámbito-escolar o social en el que él ha sido adquirido.

En cuanto a las preguntas sobre el papel de la educación escolar los resultados aportan perspectivas de interés en cuanto al papel de la escuela como organizador de las vidas familiares y a su importancia como espacio de interacción y de hallazgo de figuras identitarias que inciden a posteriori en el interés y la capacidad de organización colectiva.

Respecto de la validación de hipótesis, el estudio valida y amplía por la vía de historias de grupo y reconstrucción de trayectorias grupales, la mayoría de las conjeturas de inicio sobre la reacción a las situaciones críticas en IEC. Si bien los resultados no son definitorios para validar una de las hipótesis derivadas del Proyecto 2004-2007 –la referida a una posible alianza inconciente entre educadores y no educadores para bloquear la acción civilizadora de la escuela–, como se ha dicho, aportan material para complejizar el planteo del problema.

Por último es de interés decir que este tercer estudio del caso IEC, al ampliar la base de sustento empírico de la propuesta conjetural, colabora con la afinación de la tesis general que se construye en la línea de investigación y permite un avance sustantivo en ella. Ha abierto además la posibilidad de concurrir con los resultados de los Ubacyt 1998-2002 y 2003-2007 (estudios sobre el problema en una zona urbano-marginal) para elaborar una tipología y a partir de ella una muestra teórica destinada a un estudio de validación en diferentes espacios sociales y con diferentes tipos de personas.

### III.2.1. Sobre Las situaciones de dificultad

El material aportado permitió afinar definiciones de especial importancia en la validación y ampliación de nuestras hipótesis.

La diferenciación empírica y conceptual ya mencionada entre dificultad

social crónica constante (pobreza) y dificultad social crónica de operación aguda (inundaciones) y su relación con la necesidad de sobre esfuerzo psíquico para lograr por superar la amenaza de interrupción de la vida ya por falta de alimento ya por caída en desesperanza y depresión.

Diferenciamos en primer lugar situaciones críticas de situaciones con dificultad social. Dentro de las situaciones con dificultad fue oportuna otra discriminación. Las dificultades crónicas –las que aparecían provocando crisis a lo largo de más de una generación– y las dificultades puntuales –las que eran mencionadas para integrantes de alguna generación pero no se repetían en otras anteriores o posteriores–. A su vez necesitamos diferenciar las dificultades crónicas entre las de operación permanente sobre la vida de los sujetos (al modo de una tensión que subtiende la asignación de significados en toda la vida cotidiana) de aquellas de operación puntual pero intensiva (al modo de una tensión máxima que opera en un tiempo intenso entre períodos de calma o normalidad).

Estas precisiones resultaron de especial importancia a la hora de interpretar el material empírico pues pobreza e inundaciones aparecían en los producidos por los estudios anteriores como una sola condición de dificultad en la que se perdía su acción de potenciación recíproca y combinada.

La profundización del análisis comparativo sobre los hechos, que resultan cruciales en estos casos, permite sostener que la operación combinada de pobreza e inundaciones como condiciones permanentes genera una amenaza real a la continuidad de la vida propia y de la familia. Sortear esta amenaza, salir indemne y salvar de ella a los hijos, exige un sobreesfuerzo de vigilancia para no caer en desesperanza y depresión que, aunque de distintas intensidad según los momentos de la vida, se comporta como constante. Además, al modo de un círculo vicioso, tal sobreesfuerzo puede provocar fatiga mental y aumentar esos riesgos.

El estudio 2008-2011 aportó material suficiente para sostener que la condición de potencial crítico más intensa para de estos pobladores resulta de la combinación de dificultades crónicas de operación continua (pobreza) y aguda (las inundaciones) con el riesgo de debilitarse en la capacidad o en la motivación para «salir adelante».

La caracterización de esta operación combinada en la configuración de situaciones críticas permitió advertir que la pobreza en los entrevistados ligados a actividades económicas primarias es una amenaza activa real presente en la continuidad de la vida que subtiende las dramáticas subjetivas mientras que en los ligados a actividades secundarias –que provienen de historias de pobreza pero han tenido un ascenso a una situación de menor emergencia– se comporta como amenaza de repetición.

En ambos tipos de pobladores las inundaciones, crónicas pero operantes en tiempos puntuales, perturban intensamente las situaciones de vida pero de diferente modo. Para ambos tienen un papel decisivo en acontecimientos biográficos o grupales que consideran cruciales. En los pescadores, agricultores, cazadores entrevistados, producen pérdidas reales devastadoras y duelos intensos. Operan intensificando tanto el ataque de la pobreza como la parálisis de reacciones dirigidas a la anticipación o la organización colectiva para la demanda por soluciones reales. En los entrevistados educadores y el comerciante –con mejor estándar de vida y vivienda de material en la zona menos inundable– funcionan como dificultad de menor potencial crítico.

Efectivamente en el relato de los primeros las respuestas a estas situaciones en las historias familiares y personales tienen que ver con la migración transitoria y la necesidad de recomenzar como un destino inapelable. Aunque nuestros resultados anteriores daban información sobre buena cantidad de personas que «se van para siempre» después de alguna inundación especialmente catastrófica la emigración de IEC se hace definitiva y también es definitivo en su vida el deseo y los varios intentos de volver.

Al contrario de los pobladores ligados a actividades primarias, todos los entrevistados educadores y el entrevistado comerciante viven en IEC como el resultado de una migración por razones de trabajo que produjo su elección como lugar de vida y tuvo como resultado la iniciación de un período caracterizado por el acceso a una posición social mejor: el logro de una ocupación permanente y un ingreso que aleja el riesgo de la indigencia, la conformación de familia propia, la obtención de reconocimiento social y el acceso a mayor poder social y en algunos casos político.

En este sentido en el tipo de respuesta a situaciones críticas Ulises, dueño de un pequeño comercio que se instala en la isla después de una muy larga

radicación en Buenos Aires y varios movimientos dentro y fuera de Argentina, hallamos tipos de comportamiento semejante a los encontrados en los educadores. Las inundaciones son relatadas por ellos como acontecimientos de alta criticidad para los pobladores que quedan en la indigencia y de gran dificultad para sí mismos por la interrupción de comunicaciones y por la necesidad de modificar los ritmos y tiempos de trabajo (alojar en las escuelas a las personas inundadas, «acomodar todo para seguir trabajando como siempre», hacer sacrificios para obtener la mercadería, disminución de las ventas y demás) pero que no tienen el resultado devastador antes señalado.

En cuanto al modo en que todo esto es presentado y los hechos con los que se lo ilustra, el material permite advertir que las situaciones cruciales de estos entrevistados se ligan a vicisitudes de la vida familiar, logros en su lucha por salir adelante, aprender un oficio, educarse y que son la pobreza y las inundaciones que la agudizan, los tipos de dificultad a la que aluden con mayor frecuencia.

En contrario del material obtenido hasta aquí y seguramente por la necesidad de sostener su construcción identitaria y la intención de presentarse con ella al entrevistador, muchas de las dificultades reiteradamente mencionadas en las entrevistas de los anteriores estudios no son aquí objeto de mayor énfasis.

Las narraciones están más visitadas por el relato de logros que han exigido sacrificios que los hacen más meritorios y el investigador debe hacer un segundo análisis para advertir que detrás de cada logro enfatizado hay dificultades estructurales de alto costo para el sujeto que narra.

Como se expone en más detalle en los puntos siguientes, la identidad y la organización del relato se apoyan en la propia dignidad y el respeto de sí por haber sido capaz de superar dificultades.

III 2.2. Sobre las personas involucradas en procesos instituyentes y las que se oponen a ellos

En general hubo poca mención de personas o grupos. Las entrevistas abundan en el relato sobre las propias acciones o las de otros involucrados en ellas o que las complementan. En este sentido validan la información que ya habían aportado los estudios anteriores y permiten conocer en mayor

detalle lo que hacen estas personas y grupos que han sido reiteradamente mencionados por sus vecinos.

El material abunda –las historias de vida y las reconstrucciones de trayectoria grupal– en relatos sobre los apoyos recibidos de parte de padres, familiares, patrones dispuestos a enseñar y cuidar.

Algunas situaciones especiales de dificultad-maltrato de una madrastra, falta de estímulo u oportunidades educacionales donde se vivía, frustraciones singulares, entran en los relatos como desencadenantes de un movimiento que llevó al sujeto a salir de la familia o del lugar y mejorar y son tratados como positivos a pesar de haber causado sufrimiento o malestar pues empujaron a conseguir cambios, llevaron a mayor autonomía, motivaron otras experiencias importantes.

En otras situaciones –la muerte del padre, el abandono de la madre u otras pérdidas– se mencionan como obstáculos que impidieron tener la formación adecuada o llevaron al trabajo precoz o hicieron perder oportunidades pero también como parte de las «cosas que pueden pasar» y no relacionados con alguna intencionalidad.

Solo en dos casos encontramos alusiones específicas a personas que operan obstaculizando lo instituyente. Los integrantes del GC hablan reiteradamente de acciones obstaculizadoras por parte del gobierno y de falta de cooperación de parte de las escuelas pero el análisis mostró que esta queja ocultaba la situación dilemática en la que el grupo se hallaba respecto de las relaciones con el poder. En la medida en que subsumían las acciones bajo la cobertura del gobierno, ellos mismos anulaban el carácter del grupo y su proyecto de modo que la fuente de dificultad combinaba posibles acciones externas para controlar su influencia con resistencias de los mismos integrantes del grupo.

En el caso de los grupos Grameen, las integrantes aportaron material sobre dificultades puestas por los propios esposos a un cambio en la posición de la mujer, a su trabajo y a la oportunidad de tener amigas y otra vida social.

### III 2.3. Sobre el tipo de respuestas y las condiciones sociales de los sujetos

El análisis del material recogido muestra que en estos entrevistados la

posición de clase, el género, el tipo de actividad económica a la que se dedican, los valores, los modelos la animación y apoyo de la familia de origen y la familia actual, la zona de vivienda son las características que aparecen con mayor reiteración relacionadas con la capacidad de respuesta pero no con igual intensidad de reiteración.

También aporta evidencias de situaciones significativamente distintas entre los pobladores con un saber hacer (profesión u oficio) que los ubica en la actividad de servicio (educadores, comerciante) y los pobladores incluidos en el sector primario (pescadores, cazadores, pequeños agricultores o ganaderos) y la validación para ellos de un papel decisivo de la educación (escolar o no) en el acceso a una posición social mas protegida.

Habría entonces una diferencia –según la rama de ocupación y según la formación– con incidencia decisiva en las posibilidades de responder ante situaciones críticas. Aunque toda esta población es pobre, aquellos con oficio calificado o semiprofesión pudieron lograr un distanciamiento de la tierra y el río como fuentes de alimento. Teniendo un ingreso derivado de otra actividad pueden además usar ambos como fuentes adicionales de recursos y resguardo para tiempos de emergencia. El saber que si las cosas van mal siempre se puede «pescar algo» y la subsistencia está atendida es, por otra parte, uno de los motivos de atracción de la isla en tiempos de carencia.

El material ha permitido advertir además la alta valoración que ha tenido la formación para las familias de los entrevistados y para ellos y el modo en que esa valoración ha orientado sus esfuerzos y proyectos así como el que tienen para sus hijos. Son reiteradas por todos los sujetos y con énfasis las menciones de los mandatos paterno y materno acerca de la necesidad de «salir adelante», progresar a través del estudio de una profesión o la formación en un oficio.

También aporta evidencias acerca de un aumento de la capacidad de respuesta y de compromiso en proyectos, ligada a los momentos de la vida en los que el sujeto ha alcanzado ya alguna mejora, se siente más seguro en su subsistencia y puede aflojar la vigilancia y el esfuerzo puesto hasta ahí en el sostenerse frente a la amenaza de la pobreza y sus riesgos.

Es plausible pensar también que esta cuestión tenga que ver con el

fracaso de múltiples proyectos grupales (las asociaciones de ladrilleros, pescadores y distintos trabajadores que procuraron asociarse para mejorar sus condiciones de vida negociando las de trabajo). En estos tipos de condiciones de dificultad crónica y sus combinaciones con las dificultades catastróficas, las personas están en situaciones excesivamente precarias como para abandonar el cuidado básico de sí y sus hijos y ocupar tiempo en pensar, planificar y organizarse.

### III 2.4. La capacidad y tipo de respuestas y las biografías

Como se señaló ya, el material obtenido permite afirmar en forma general que para estos entrevistados la historia de sus familias, la actitud de sus padres frente a sus posibilidades, algunas figuras de referencia y experiencias en el pasado: experiencias de formación y educativas, experiencias de logro en el salir adelante según un proyecto tienen incidencia en su forma de reaccionar a las condiciones cruciales que subtienden su vida cotidiana. En relación con esta forma de considerar, el centro de lo que podría ser un núcleo ideológico duro está en la creencia sobre el propio esfuerzo como impulso de ese conjunto de apoyos que orientan al movimiento en respuesta y alejan del peligro de ruptura.

El análisis permitió identificar con mayor finura algunos apoyos identitarios vinculados a formas de explicar concepciones que parecen tener especial interés frente al potencial crítico de la combinación de pobreza, catástrofe ambiental y riesgo de derrumbe psíquico.

En los entrevistados ligados a las actividades primarias: la vuelta a empezar, la valoración del tesón y la capacidad para soportar y reiniciar la lucha por una situación mejor, la valoración de la posesión de un saber especializado independientemente del ámbito escolar o social de adquisición.

En los entrevistados con historias de pobreza estructural y sacrificio para estudiar y lograr ocupación escolar o para desarrollarse en un oficio y lograr una forma de ingreso ligada a actividades económicas de servicio, las anteriores aparecen organizadores identitarios del pasado mientras que se presentan como apoyos actuales el compromiso con creaciones institucionales en el campo educativo y social, la intensa participación social y política y la obtención de reconocimiento.

En todos ellos cualquiera su posición actual parecen funcionar como

apoyaturas nucleares: la familia, su valoración y cuidado, la imagen de sí asociada a la honestidad, el saber hacer, la capacidad de lucha y superación y la responsabilidad sobre el futuro de los hijos.

En las historias de vida el respeto de sí –ligado a los logros en todos los sentidos anteriores– es el organizador del relato de vida y el rasgo central en la presentación identitaria. Es posible entonces considerarlo como apoyatura privilegiada de la capacidad para responder y sobrevivir psíquicamente a las situaciones de alto potencial crítico que constituyen las condiciones de sus vidas cotidianas.

El estudio de los grupos aportó material sobre procesos –incipientes– de conciencia sobre el posible valor de los espacios grupales para ayudarse, apoyarse, ganar autonomía en los grupos de mujeres, para llevar adelante acciones colectivas en el grupo C. Esta incipiente conciencia resulta ligada a la aparición de sentimientos de responsabilidad y temor a la traición respecto de normas y valores grupales no ligados a la familia.

Efectivamente, en el grupo de mujeres, la necesidad de los otros para obtener micopréstamos –que son individuales pero exigen ser parte de un grupo de responsabilidad solidaria–, la responsabilidad asumida de hacerse cargo de las deudas que pudieran generar los integrantes del grupo y la obligación de reunirse semanalmente han generado para las mujeres entrevistadas la existencia de un espacio social nuevo. Con ese espacio hallan la experiencia del valor de estar con otros –amigos– compañeros, la defensa que puede hacer la mirada y la vigilancia del grupos frente a dificultades de la vida familiar como la violencia de los hombres, el temor a no poder responder, tener que abandonar y perder la esperanza, también incipiente en las propias fuerzas para luchar por una mejora.

En el grupo C, que surge como asociación cultural intentando tener una posición autónoma respecto del poder político, la dinámica adquiere otros rasgos y la posibilidad de avance grupal se ve confrontada por el acceso a cargos públicos. En el momento de realizar el relevamiento de información este grupo sufría la crisis producida la contradicción entre valores críticos y exigencias partidarias y origina la renuncia de su presidente.

Independientemente de esos hechos que muestran la dificultad de constitución de estos grupos y las posibles razones del fracaso en otros

intentos de los que teníamos noticias, lo que es de interés señalar aquí es la relación entre esta crisis y la vigencia de la conciencia a la que antes se alude: es posible la existencia de grupos diferentes a los de la familia, ellos exigen adhesión, se introduce en el campo de significados la problemática entre lealtad y traición a valores y a compañeros de proyecto.

### III 2.5. Sobre el papel de la escuela y otras organizaciones

El estudio aporta evidencias sobre un valor de la escuela asociado no a su efectividad en dar acceso al conocimiento sino a la efectividad en generar creencia sobre su capacidad para mejorar el futuro. Se trataría de un espacio simbólico organizador de la vida familiar y legitimador de la capacidad de cuidado de los hijos. En algunos casos, espacio real para hallar figuras identitarias.

Efectivamente, en los ocho relatos de vida, el estar cerca de la escuela junto con la búsqueda de trabajo se convierten en motivo de buena parte de los movimientos en el territorio. Aun cuando según el material de los estudios anteriores, estos pobladores sepan que muchos de los jóvenes que quieren estudiar después del secundario fracasan, siguen teniendo pruebas de un mejor pasar de los que se han educado.

El haber podido aprender un oficio, saber, obtener un título y su relación con la mejora vital son parte del relato del proyecto y la lucha personal en todas las historias.

El dar educación a los hijos ha sido la expresión de un anhelo en todos y el poder hacerlo, la base del respeto de sí mismos.

El material del grupo C añade a esta expresión reiterada en todas las historias de vida, la explicación sobre el origen grupal ligado a la experiencia educativa. Así, el haber compartido la escuela secundaria, el haber encontrado ahí un profesor que los interesó en los problemas sociales, el haberse encontrado en el intento de estudios superiores y haber compartido vivienda, gastos, sacrificios para mantenerse y largos espacios de diálogo acerca de IEC y sus necesidades, son hechos mencionados por todos como los que explican el intento de juntarse «para hacer algo por IEC».

Hemos considerado que este material alerta sobre otros significados de lo que interpretamos como alianzas inconscientes entre educadores y no

educadores para mantener bloqueada la acción civilizadora de la escuela. Y si bien no invalida esa línea interpretativa, obliga a replantear el problema.

Efectivamente según el material de este estudio los colectivos escolares reaccionan rápido y con eficacia a la necesidad de albergar a las víctimas de inundación y a la de adaptar la organización y los ritmos «para seguir trabajando como siempre».

También parecen reaccionar al valor simbólico de la escuela en los pobladores generando a través de diferentes movimientos la creación de más escuelas y la ampliación del servicio a todos los niveles. En el relato sobre los movimientos de creación institucional tienen presencia protagónica directivos y docentes. También tienen este papel –sobre todo la escuela secundaria– en el apoyo al proyecto de turismo.

Por su lado la biblioteca pública y el museo aparecen igualmente activos pero orientados en el sentido de fortalecer la memoria y a través de ella la identidad local libre de estigma.

A la luz de esto no resulta casual que personas visibles por su alta participación en estos movimientos hayan sido reiteradamente nombrados y estén entre los casos de la investigación.

Ellos operan además como figuras testimoniales del valor de la educación: han sido muy pobres pero por la educación han tenido un ascenso social efectivo.

En menor medida hemos hallado movimientos dirigidos a organizarse colectivamente para la defensa de derechos y para el reclamo por atención de necesidades urgentes –la construcción de puentes y caminos no inundables, la construcción de una defensa completa, el mantenimiento de la actual entre otros–.

Estimamos que los resultados de este estudio han hecho posible acercarse a una caracterización de la escuela más próxima a la complejidad de las relaciones que con ella sostienen los pobladores.

Se trata, como lo anticipamos en las hipótesis de trabajo, de un objeto ambiguo y motivo de desconfianza cuando se lo sospecha aliado al Estado, a «los de afuera» y a «los de otra clase social» en el desprecio al isleño y su forma de vida. Pero también conserva el valor de la promesa de un ascenso

social y una vida mejor que se verifica en el caso de esta pequeña población aislada, rural y sufriende de pobreza estructural.

### III 2.6 Los modos de explicar o acerca de las apoyaturas ideológicas

El tipo de explicación generalizada de la posibilidad de respuesta ante situaciones críticas desencadenadas por las dificultades combinadas a las que nos hemos referido, se liga a la concepción del tesón y el esfuerzo individual en el marco del apoyo que ofrecen el grupo familiar y, en algunos casos, patrones, jefes y amigos.

No hay explicaciones que muestren el valor de los movimientos organizados excepto alguna mención, con asombro y relacionando el acontecimiento con nuestro trabajo o el de los grupos Grameen: «y pudimos opinar», «y por primera vez alguna gente se movió para pedir» (en ocasión de pedir mejoras en el único transporte) y «es la primera vez que algunos fuimos con carteles y protestamos», «se asombraron porque no esperaban que unos isleños entendieran de esto» (en una reunión con los que proponen un emprendimiento tipo Nordelta).

Sin duda el que los relatos procuren evitar la profundidad en la consideración del sufrimiento y en cambio se centren en mostrar la parte potencial del sujeto halla posible explicación en el carácter de valor y apuntalamiento de la defensa psíquica que tienen las representaciones de sí ligadas al poder ser y hacer, luchar y salir adelante, sin embargo es posible también pensar en otras dimensiones de sentido.

La concepción de la capacidad de salir adelante como resultado del esfuerzo individual puede también señalar un incipiente pasaje del modo de vida rural servil al modo burgués, lo que podría validarse por concurrencia de dos hechos: la existencia misma de estas concepciones por una parte y por otra la posición de nuestros entrevistados. Efectivamente las personas que hemos entrevistado –con valor de referencia social todas ellas– se han aproximado a una vida más cercana a la moderna urbana por su inserción en actividades económicas ligadas a los servicios y por la ubicación central de sus viviendas. El material de los grupos Grameen muestra en esta línea lo que comienza a comportarse como el inicio de una conciencia en la posibilidad de hacer un capital y unirse para aumentarlo.

En cuanto a la expresión de rechazo, las divisiones en IEC se dan entre los

que se posicionan en la defensa del ambiente y rechazan el turismo y sus consecuencias y aquellos que defienden a este último. Entre ellos concitan una crítica dura a «los políticos», su arbitrariedad y su uso discrecional del poder y los educadores al servicio de los planes de gobierno en ese sentido. Este punto fue largamente demostrado por los estudios anteriores y aquí se valida.

III. A modo de cierre: Una mirada a esta investigación y su impacto en IEC

Esta investigación ha aportado en dos cuestiones básicas a la línea en la que se incluye. Por una parte y como base de sustento a la tarea del equipo, se pudo establecer una relación confiada entre investigadores y pobladores que permitió contar en entrevistas y Jornadas con vecinos de todos los sectores sociales y todos los ámbitos organizacionales ampliando en forma significativa la base empírica de la propuesta interpretativa. Por otra, la secuencia de indagación permitió una captación en profundidad de aspectos de la dramática social que fue dando contexto de significación y permitió profundizar el material que se producía en estudios puntuales.

IEC es al momento no sólo un campo de investigación propicia para la investigación social. Es también un espacio social en el que es posible instalar con facilidad dispositivos analíticos que permitan pensar la realidad. De hecho a partir de nuestro trabajo son numerosas las acciones de los pobladores en este sentido.

El logro de esta relación abierta con los pobladores –presentados antes como reticentes, cerrados, «desconfiados como todos los isleños»– es relacionado por ellos mismos con cuatro cuestiones que consideran importantes.

Dos de ellas tienen que ver con normas del encuadre de abordaje: la estrategia contempló por una parte, la invitación amplia –considerando a todos los sectores sociales– y un cuidadoso trabajo de contrato en cada actividad realizada. Por otra, incorporó dispositivos de presentación y elaboración de los avances del análisis. Ellos fueron utilizados en forma sistemática –desde la primera estada en terreno y respetando siempre plazos y fechas– con invitación abierta a reuniones de devolución, con entrega de desgrabaciones de entrevistas a cada entrevistado así como entrega de informes y los distintos productos<sup>55</sup> que quedaron disponibles en la biblioteca pública, en el museo y en todas las bibliotecas escolares.

La tercera se relaciona con la importancia asignada por los pobladores a tomar conocimiento de los avances de los análisis y hacerlo en situaciones colectivas que favorecieron el mutuo reconocimiento y el intercambio sobre temas de preocupación que así pudieron convertirse en problemas sociales<sup>55</sup>. Consideran que ello favoreció el intercambio y se considera relacionado con la emergencia de grupos de acción y proyectos. Una cuarta alude a lo que se reitera explícitamente como una «recuperación de dignidad» al ser considerados mercedores de atención por la Universidad y al experimentar que su situación es oída y «hablada» por el equipo de investigación.

En cuanto a la comprensión de la dramática del caso, el trabajo realizado permitió elaborar una propuesta conjetural sobre la dramática social alrededor de las condiciones materiales de vida que fue validada a través de tres tipos de fuentes: a) el material aportado por la administración del cuestionario citado en situación de entrevista a 150 vecinos –ubicados con estrategia censal– y a 80 adolescentes alumnos de la escuela secundaria. b) La recolección de opiniones en entrevistas in situ a 50 vecinos a posteriori de la presentación del Informe de devolución 2005 Ayer, hoy y mañana en la isla del cerrito y en reuniones grupales de intercambio (12 grupos de intercambio y un total de 105 vecinos) posteriores a la presentación del Informe de devolución 2006 La vida en la I-EC. Una aproximación en el diálogo de investigadores y vecinos. c) Las ocho historias de vida y la reconstrucción del trayecto de los grupos instituyentes ya mencionados.

Los resultados del estudio permitieron ampliar en forma sustantiva nuestro planteo sobre el problema focal de la línea de investigación, el asunto de las dinámicas institucionales en condiciones de criticidad social y permitieron también replantear nuestra visión sobre la educación escolar para una población que vive estas condiciones.

---

55 Maquetas de la zona, documentos fotográficos de la reconstrucción de la zona y de la situación actual, copia de informes científicos y de devolución, otros).

56 En el sentido que da a este término Francisco Suárez: una dificultad que es considerada por un colectivo como problema.

## Bibliografía

- ANZIEU, D. (1978). El grupo y el inconsciente. Madrid. Ed. Biblioteca Nueva. Edición francesa, París, Bordas Dunod, 1974.
- BION, W. (1985). Volviendo a pensar. Buenos Aires. Ed. Hormé.
- (1967). «Experiencias en grupos». Ed. Paidós.
- (1975). Aprendiendo de la experiencia. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- BLEGER, J. (1988). Psicoanálisis y dialéctica materialista. Estudios sobre la estructura del psicoanálisis. Ed. Nueva Visión.
- (1979). «Psicoanálisis del encuadre psicoanalítico». En Kaes y otros Crisis ruptura y superación. Colección texto y contexto. Ed. Cinco.
- (1985). Psicohigiene y psicología institucional. Ed. Paidós (primera edición 1964).
- (1975). Temas de psicología. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión.
- (1967). Simbiosis y ambigüedad. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- BUTELMAN, I. (1988). Psicopedagogía institucional. Buenos Aires. Ed. Paidós. 1ª edición.
- (1996). Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación (compilación). Buenos Aires. Ed. Paidós.
- CANDEU, Jöel (2001). Memoria e identidad». Ed. del Sol.
- DEYOURS, A. (1987). Trabajo y desgaste mental. Ed. Humanitas.
- (2006). La banalización de la injusticia social. Buenos Aires. Ed. Topia.
- ENRÍQUEZ, E. (1989). «El trabajo de la muerte en las instituciones», en KAES, R. y otros, La institución y las instituciones. Buenos Aires. Ed. Paidós. Organización e institución. Traducción autorizada por el autor. La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Colección «Formación de formadores», serie «Los documentos», volumen 12. Facultad de Filosofía y Letras y novedades educativas. Edición 2002 (prólogo y obra completa).
- Fernández, Lidia M.
- (1993). Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas». Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Crisis y dramática del cambio. Avances del análisis en grupos de innovación. En BUTELMAN I. (compilación) Ob.cit.
- (1996). «Análisis institucional y prácticas educativas. ¿Una práctica especializada o el enfoque de las prácticas?». Revista del Instituto de investigaciones de Ciencias de la Educación de la UBA.
- (1998). «El análisis institucional en situaciones críticas». En GARCÍA, M. y LÓPEZ YÁÑEZ, J. Asesoramiento organizacional y asesoramiento

curricular. Barcelona. Ed. Ariel.

(2004). *Institución e Innovación: Apuntes para un Análisis*. Publicación del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur. En CD ISBN 987-98069-5-6.

(2006). «El Análisis de lo Institucional: Algunas precisiones sobre Condiciones de Posibilidad, Dimensiones y Herramientas conceptuales». *Revista Espacios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue*. Número especializado en temas institucionales.

(2004). «Dramáticas en el Contexto, el Ambiente Institucional y los Vínculos con la Práctica: Acerca del Fenómeno de la Repetición. Un Estudio de Escuelas Primarias en zonas de marginación». Buenos Aires. Argentina. Ponencia en Simposio: Instituciones en situaciones críticas. VIII Congreso Interuniversitario de Organización en Instituciones Educativas. Actas del 8º Congreso Interuniversitario de organización de Instituciones educativas Sevilla, 10-11 y 12 de noviembre. Secretaría de Publicaciones Universidad de Sevilla ISBN 84-472-0862-1, pp. 722 a 736.

(2006). «Espacios Institucionalizados de la Educación. Algunos Componentes Nucleares en la Identidad Institucional y su Consecuencia para el Análisis». En LANDESMAN, Monique (comp.) *Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades*. México. Ed. Casa Juan Pablos, pp. 29 a 60. ISBN 970-55-0001-0.

«Pensando las instituciones en el Análisis de Trayectos de Investigación: Sobre «Dinámicas Institucionales en Condiciones Críticas»<sup>57</sup>, en ROMO BELTRÁN, Rosa Martha (comp.) *Estudios Socio Institucionales. Sujetos, tramas e implicación* Edición CUCEA Universidad de Guadalajara, México.

FREUD, S. (1986). *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu, Especialmente los trabajos *Psicoanálisis de las masas y análisis del yo*, vol. 28; *El malestar en la cultura*, vol. 21; *Moisés y la religión monoteísta*, vol. 23; *El interés por el psicoanálisis: el interés pedagógico*, vol. 13. Totem y tabú.

JAQUES, E. (1960). «Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad paranoide y depresiva». Buenos Aires. Ed. Hormé.

57 Línea del programa Instituciones educativas del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA que incluye proyectos de investigación de la programaciones Ubacyt 95-98, 98, 2000, 2001-2003 y 2004-2007. Una versión sintética de este trabajo se presentó como ponencia en la segunda Mesa de Estudios institucionales, organizadas por el Cuerpo Académico Estudios institucionales. Congreso 2007 del ALAS... reunido en Guadalajara, México.

- LANDESMAN, M. (2006). (comp.) Instituciones educativas: Instituyendo disciplinas e identidades. México. Ed. Casa Juan Pablos.
- KAES, R.; MISSEARD y otros (1985). Crisis, ruptura y superación. Buenos Aires. Ed. Cinco.
- KAES, R. (1991). «Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria», en PUGET-KAES (compilación): Violencia de Estado y psicoanálisis, Buenos Aires, CEAI y APDN.
- (1977). El aparato psíquico grupal. Barcelona. Ed. Granica.
- (1989). La institución y las instituciones. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- (1991). «La categoría de intermediario y la articulación psicosocial». Revista de la AAP y PG.
- KAES, R. y PUGGET, J. (compil) (1991). Violencia de Estado y psicoanálisis. CEAL.
- (1991). «El pacto de negativo en los conjuntos trans-subjetivos». En: Misenard, A. y otros. Lo negativo. Figuras y modalidades. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- (1992). «Apuntalamiento múltiple y estructuración del psiquismo». En: Grupos, Instituciones, macrocontexto, Revista de Psicología y Psicoterapia de Grupo. Buenos Aires.
- KAES, R. y otros (1998). Sufrimiento y psicopatología en los vínculos institucionales. Elementos de la práctica psicoanalítica en la institución. Buenos Aires. Barcelona-México. Ed. Paidós.
- (1996). Trasmisión de la vida psíquica entre generaciones. Ed. Amorrortu.
- KLEIN, M. (1988). Obras completas, los artículos: «La vida emocional del lactante, amor odio, envidia y gratitud», «Culpa y melancolía», «Envidia y Gratitud» y otros trabajos. Cap 1. «Notas sobre algunos mecanismos esquizoides» (1946), Cap 2. «Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa» (1948), «Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del bebé» (1952) 9. «Sobre la identificación» (1955) Buenos Aires, Paidós
- LAPASSADE, G. (1979). Grupos. Organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia. Barcelona. Ed. Gedisa.
- (1977). El analizador y el analista. Barcelona. Ed. Gedisa.
- (1977). El análisis institucional. Madrid. Ed. Campo Abierto
- (1980). Socioanálisis y potencial humano. Barcelona. Ed. Gedisa.
- «La intervención en las instituciones de educación y formación». En: La intervención institucional. Ob.cit.

- (1974). Autogestión pedagógica. Barcelona. Ed. Gedisa.
- LEWIN, K. y otros: «El microsistema educativo». En BEAUDOT (comp.). Ob.cit.
- LEWIN, K. (1978). La teoría del campo en la ciencia social. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- LÓPEZ YAÑES, J.; MORENO, M. R. y otros (1994). Para comprender las organizaciones escolares. Biblioteca Universitaria Sevilla. Ed. Repiso libros.
- LÓPEZ YAÑES, J. (2005). «La Ecología Social de la organización. Una perspectiva educativa». Madrid. Ed. La Muralla SA. 1ª edición.
- MENDEL, G. (1970). La rebelión contra el padre. Ed. Península.
- (1972). Sociopsicoanálisis institucional, I y II. Buenos Aires. Ed. Amorrortu.
- (1970). La descolonización del niño. Ed. Ariel.
- (1972). La crisis de las generaciones. Barcelona. Ed. Península.
- MENDEL, G. y VOGT C. (1988). El manifiesto de la educación. Ed. Siglo XXI.
- (1990). El psicoanálisis revisitado. México. Ed. Siglo XXI.
- (1994). La sociedad no es una familia. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- (1994). «Autoridad y poder en los espacios escolares». En Revista del Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación, UBA. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila.
- MENDEL, G.; VOGT, C.; WEISFELD, M. y ROMÁN, P. (1994). Hacia la empresa democrática. Buenos Aires. Ed. Lugar.
- (1996). Sociopsicoanálisis y educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA y Ed. Novedades Educativas.
- (1996). De Faust á Ubu L'invention del Individui. France. Ed. de l'Aube.
- PUGET, J.; KAES, R. (comp.) (1991). Violencia de Estado y psicoanálisis. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina y APDH.
- THON, R. (1979). «Crisis y catástrofe», en El concepto de crisis, Buenos Aires, Ediciones Megápolis.
- ULLOA, F. (1969). «Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica». Revista AAPA. Buenos Aires. Tomo XXVI.
- (1995). Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Buenos Aires. Ed. Paidós.

# Tenencia de la tierra, trabajo y relación con el Estado: tres núcleos dramáticos de una comunidad andina, rural y de frontera de Mendoza

Por: Claudia Reghitto y Martín Elgueta

La primera expresión registrada en los inaugurales acercamientos a los pobladores de Manzano Histórico (MH) en diciembre de 2002 fue: «¡No le cambien el nombre a las cosas!». El exhorto provino de una pobladora anciana, propietaria y descendiente de las familias más antiguas. Se dirigía a un equipo de investigadores considerados «de abajo», de la «sociedad de todos»<sup>1</sup>, extranjeros respecto de ese lugar y sus habitantes. El transcurso de la investigación permitió constatar que muchos son los cambios de denominaciones de cerros, estancias, fincas, parajes, refugios de montaña, cursos de agua. O de los relatos orales locales como «La India Muerta», «El Chorro de la Vieja», «El Punta Negra». O de sucesos históricos como el lugar donde pasó la noche José de San Martín en 1823 y circunstancias asociadas.

Primera expresión registrada que incitó a realizar una lectura histórica sobre las interpretaciones de aquellos que entres estos valles y cerros siembran, crían animales, tejen, arrear ganado, adiestran caballos, administran canales de riego y turnos de agua, alambran terrenos y construyen puestos adaptados a ciertas demandas turísticas, mancomunan propiedades, cuidan de los niños y de los ancianos, se adaptan a cambios ecológicos, económicos y políticos; sostienen sus lazos familiares y comunitarios; se auxilian durante urgencias de salud con sus propios medios o defienden mancomunadamente los cerros y sus cursos de agua de posibles emprendimientos mineros contaminantes.

---

El siguiente artículo intenta compartir algunos aspectos de la trama antes

<sup>1</sup> Modos que los pobladores tienen para denominar a los foráneos, y que indica –a su vez– que la zona más baja de la región se ubica a los 1.200 metros de altura y alcanza –en pocos kilómetros– más de 5.000.

descrita. Para ello, se organiza en tres apartados: 1º) presentación del caso, 2º) historia natural de la investigación y 3º) tres núcleos dramáticos del MH.

### Presentación del caso

El paraje MH está emplazado en el piedemonte del cordón frontal de la Cordillera de los Andes y constituye una zona rural y de frontera. Concentra la mayor población del distrito Los Chacayes (casi 1.000 habitantes), departamento de Tunuyán. Departamento localizado en la región centro oeste de Mendoza reconocida como Valle de Uco.

Desde el punto de vista geográfico, MH es un pequeño valle cordillerano de origen glaciar en el que se localizan dos arroyos: Las Pircas y Grande. En 2012, se accede al paraje a través de dos rutas provinciales asfaltadas: una por el este y la más nueva (finalizada en 2005) por el norte. Desde el paraje hacia el oeste, se interna en la cordillera un camino de tierra hasta un refugio de Gendarmería. Entre medio, se encuentra otro de Infantería de Montaña. En su territorio se extienden los cordones Frontal y Central de la Cordillera de los Andes cuyos picos oscilan entre los 5.500 a 6.000 metros sobre el nivel del mar. A la misma altura de la zona de estudio, pero del otro lado de la cordillera, se encuentra la ciudad de Santiago de Chile al que puede accederse por el paso El Portillo-Piuquenes a pie o caballo. Aunque la distancia entre el paraje MH y dicha ciudad trasandina es de 80 kilómetros las alturas de la cordillera y la ausencia de un camino transitable vuelven inhóspita la travesía.

Desde el punto de vista histórico, el territorio en estudio ha estado atravesado por la incidencia de la Cultura Agrelo (entre siglos VI y XI), Cultura Huarpes (entre siglos XI y XVI), Tawantisuyo (finales siglo XV), Virreinato de Perú (entre siglo XVI hasta finales del XVIII), Virreinato del Río de la Plata (entre finales del siglo XVIII e inicios del XIX), Cultura Mapuche (desde siglo XVIII hasta finales del XIX), Provincias Unidas del Río de la Plata (primera mitad del siglo XIX), Provincia de Cuyo (1810-1820), Confederación Argentina (1810-1861), Provincia de Mendoza (a partir de 1820), Estado de Argentina (consolidación a partir de 1861), Estado de Chile (1822 en adelante), Municipalidad Tunuyán (a partir de 1880).

MH –a diferencia de otros parajes rurales, andinos y de frontera del Valle de Uco– dispone de una población propietaria de sus tierras que han hecho posible el mestizaje de prácticas de comunalización (James Brow: 1990)<sup>2</sup>

de distintos grupos étnicos y sociales inscritos en distintos momentos históricos a partir del siglo IX dC. Pese a que sus pobladores –según los documentos– pueden remontar sus ascendencias a pueblos precolombinos; refieren como fundador a Conrado G., quien se radica en la zona entre 1860 y 1870, en el contexto nacional de la Guerra contra el Paraguay y provincial de la Revolución de los Colorados. Conrado G. perteneció a una familia de la oligarquía mendocina, de afiliación al Partido Federal y heredera de la merced de Llacorumtum (antigua denominación del paraje) que data de 1629 y donde se radicó la estancia y hacienda Los Chacayes.

Retomando la primera expresión registrada de los pobladores –en el complejo entramado donde los «nombres de las cosas» cambian– a finales de diciembre de 1950 el paraje conocido hasta entonces como «Cajón Manzano», «Valle Manzano» o «Estancia Manzano» pasó a denominarse «Manzano Histórico». Acontece durante el centenario del fallecimiento de José de San Martín. Denominación que comprende el territorio de las dos estancias de origen colonial –Los Chacayes y De los Morales– sin que se fijen sus límites de modo preciso oficialmente. Por entonces, durante el primer gobierno peronista, ante las conmemoraciones patrias (centenarios) fue una práctica habitual el cambio de topónimos de localidades. Tenían por finalidad coronar la soberanía del Estado argentino sobre la amplitud de su territorio pero además consolidar –pedagógicamente– al peronismo asociado al nacionalismo patrio. Con ese propósito, en el terreno donde antes se emplazaba las viviendas de antiguos pobladores se construyó el monumento sanmartiniano Retorno a la Patria que inició un lento proceso de urbanización de los alrededores.

La instalación del monumento estuvo acompañada por una estabilización del modo de nombrar a la región que perdura hasta la actualidad. Por ello, consideramos 1950 como el momento fundacional del paraje. Además, es a partir de este momento que podemos rastrear una reconfiguración de la vida cotidiana respecto de la red de intercambios de los pobladores con el Estado, la radicación de nuevos residentes impulsores del turismo como actividad económica y/o recreativa, la consolidación del lugar como sitio de conmemoración sanmartiniana, la proyección de casas de fin de semana para los pobladores urbanos del Valle de Uco, la expansión de plantaciones

---

2 Ver apartado de «Núcleos Dramáticos del MH».

de árboles en las inmediaciones del monumento, la mejora de las rutas provinciales de acceso y el inicio de la instalación de infraestructura social (agua corriente, luz, servicio de recolección de basura, comunicaciones). Proceso que incluyó la radicación de una escuela primaria en 1959.

La Estancia de los Morales se mantiene casi sin fragmentaciones desde hace más de 150 años. Sólo ha experimentado dos pequeñas divisiones del terreno total a través de donaciones a una congregación religiosa y a la colectividad polaca. En ambas parcelas se han construido refugios e infraestructura para actividades de camping. En cuanto a sus propietarios, ha variado a lo largo del tiempo y no residen en el lugar.

La estancia Los Chacayes, en cambio, ha experimentado una multiplicación de divisiones como consecuencia de testamentos, venta de terrenos o donaciones desde 1865 a la fecha. Fragmentaciones que dificulta advertir en el presente sus límites originales, la distribución de sus antiguas dependencias y el proceso de subdivisiones territoriales que generó. Proceso que es uno de las causas del recurrente cambio de denominaciones que ha afectado al paraje en su toponimia. Los primeros propietarios –descendientes de Conrado G– residen en la región en distintas parcelas y además conservan de modo mancomunado más de 40.000 hectáreas. Asimismo, la subdivisión de la estancia –a través de la venta– ha dado cabida a dos barrios con casas de fin de semana, una gran variedad de emplazamientos turísticos y recreativos: camping, cabañas de alquiler, heladería, proveedurías, restaurantes típicos. A través de donaciones al Estado ha generado el emplazamiento del Monumento Sanmartiniano, museo sanmartiniano y antropológico, campings y proveedurías municipales, escuela, centro de salud y emplazamiento, en 2012, de comisaría y delegación municipal. Y la donación al clero secular generó el emplazamiento de un refugio de religioso (La Cruz) y un Vía Crucis.

De este modo, el paraje dispone de una escuela primaria, sala de primeros auxilios, museo sanmartiniano y antropológico, informador turístico, comisaría y delegación municipal (en construcción), campings municipales, estación de piscicultura y guardaparques, monumento sanmartiniano y solar del MH. Y además tres uniones vecinales (una representa la propiedad mancomunada) y una agrupación gaucha.

#### Historia natural de la investigación

La presentación de nuestra investigación en uno de los ateneos organizados por la Reunión Científica «El Análisis de las Instituciones y las

Prácticas Sociales» nos ha ofrecido –una vez más– la oportunidad de historiar su proceso que tiene como hito inicial diciembre de 2002. A casi 10 años, podemos periodizar dos etapas y algunos momentos en la primera:

I. Relación Escuela Comunidad (2002-2010). Cuyo objeto de estudio fue la relación escuela comunidad en contextos sociales críticos y que puede dividirse en tres momentos: 1) El MH como objeto de conocimiento, 2) Investigación y articulación interinstitucional y 3) El MH como objeto de estudio según fuentes escritas.

II. La institucionalización de la escuela primaria en el MH (2010-2012).

En ese marco, de 2002 a 2007 el objeto de investigación estuvo centrado en la relación escuela comunidad desde la perspectiva de los sujetos que formaban parte de la institución escolar y de la comunidad. Y el diseño de investigación incluyó: entrevistas en profundidad (90 entrevistados), devoluciones de entrevistas, recorridos de los sitios del paraje MH, registros fotográficos, diarios de campo de cada equipo de investigadores y de reconstrucciones posteriores de las experiencias, y obtención de primeros documentos (donaciones para la construcción de escuela, artículos periodísticos, testamentos de propietarios antiguos, órdenes de desalojos).

Durante estos años el proyecto estuvo inscripto en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral con articulación y participación de investigadores provenientes de tres institutos de Formación Docente y Técnica de la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas de Mendoza: Escuela Normal Superior N°9-004 Toribio de Luzuriaga, IES 9-011 Del Atuel, y de la Escuela Normal Superior N°9-003 Mercedes Tomasa San Martín de Balcarce. Período en el que se generaron una serie de publicaciones<sup>3</sup>.

---

3 Balada Mónica (2007) «Los fenómenos de autoridad en los fenómenos de implicación. El encuentro entre los pobladores del Manzano y los habitantes del Normal de Tunuyán. Aportes para comprender la relación escuela-comunidad»; Ermili Richard (2007) «Poder habitar: de eso se trata»; Fava, Claudia (2007) «Entre la memoria y el olvido. A propósito de enseñar el pasado reciente»; Huertas, Mónica (2007) «Proceso de cambio en el trabajo de hombres de un poblado rural. Experiencias, representaciones y cambios. Una mirada desde la antropología»; Reghitto, Claudia (2007) «Transmisión, cultura y subjetividad. La configuración de lo femenino y lo masculino en la relación escuela-comunidad»; Elgueta Martín (2006) «Umbral analítico de la noción de comunidad y territorios de lo social que permite cartografiar desde algunos aportes del análisis institucional»; y Elgueta Martín (2007) «La escuela en el relleno. Algunas notas para la elucidación de la relación escuela-comunidad».

De 2008 a 2010 el objeto de investigación estuvo centrado en la relación escuela comunidad desde la perspectiva de distintas fuentes documentales. A partir de entonces está inscripto como proyecto de investigación de la Escuela Normal Superior 9-004 Toribio de Luzuriaga y el diseño de investigación incluyó: Trabajo con las fuentes ofrecidas por los pobladores (testamentos de propiedad del siglo XIX; Artículo en revista Pomología, de 1936 de Juan de Dios Videla; Planimetría y planos de propiedades donde están emplazados monumento, solar del Manzano, campings y proveedurías municipales; proyectos mineros de extracción de cuarzo; documento de justificación de la Reserva Natural Manzano Histórico); recolección de otras fuentes documentales primarias (artículos periodísticos provinciales de 1950 durante la construcción del monumento Retorno a la Patria y los festejos del bicentenario del fallecimiento de San Martín; copia y transcripción de Mercedes Reales de 1603 y 1623 y pleitos por propiedad de 1643; digitalización parcial de testamentos originales de Francisco Guiñazú (1867) y de José Videla (1866) y fotografía de planos de agrimensura de las propiedades (estancia Los Chacayes); digitalización de correspondencia de San Carlos referida al caso y presente en el Archivo Histórico Provincial; obras de arte de Roig Matons elaboradas en 1936 sobre el lugar); recolección y sistematización de fuentes documentales secundarias; recorridos de los sitios del lugar; registro fotográfico centrado en algunas organizaciones específicas; diarios de campo; diseño de cartografías, y elaboración de líneas de descendencia de Conrado G. La sistematización y análisis de estos materiales empíricos generó un documento de trabajo de reconstrucción histórica del MH que sigue siendo objeto de reflexión, ampliación y corrección a la fecha. Pero además, que se convirtió en fuente para la realización de un documento provisorio sobre la historia del lugar que se entregó a la escuela del paraje durante el ciclo lectivo 2011 y que formará parte de una devolución a la comunidad en 2012.

De 2010 a 2012, la indagación estuvo centrada en el análisis de la institucionalización de la escuela primaria obligatoria en el paraje y se centró en tres tipos «unidades de interrogación u observación» (Saltalamacchia: 2005, pp. 16 y 17): documentos, informantes y registros de observaciones (ocasionales y/o participantes). En todos los casos se avanzó en una doble categorización de los materiales empíricos: a) momentos de especial significación o momentos cruciales y b) condiciones socio-políticas asociadas.

Entre los documentos consultados estuvieron los provistos por el archivo de la Dirección General de Escuelas (la mayoría deteriorados en 1970 como consecuencia de un aluvión que asoló la ciudad de Mendoza) y del Archivo General de la Provincia de Mendoza; los Historiales de la Escuela del MH; la publicación de Arnaldo Danilo Ríos (2007) *Las escuelas nacionales de Mendoza*. Mendoza, Dínamo Estudio de Comunicación; el documento de 1901 (Luis Montbrun –editor-propietario– *Guía Comercial e Industrial de Mendoza*. 1901) y de 1940 (Francisco Giménez Puga –director-propietario–. *Guía General de Mendoza*. 1940); fotografías antiguas de los pobladores; correcciones ofrecidas por los pobladores a documentos de devolución; filmación y fotografías del acto de celebración del cincuentenario de la creación de la escuela del MH, y elaboración de cartografías. Los informantes entrevistados fueron el equipo de docentes y celadores de la escuela del MH y 10 pobladores vecinos. Y los registros de observación en 2011 fueron 16 y a julio de 2012 fueron 5. Los momentos observados en la vida cotidiana de la escuela fueron: desayunos con niños y personal de la escuela; intercambios con maestros mientras profesores de música estaban con los estudiantes; intercambios con celadoras; intercambios con estudiantes; solicitudes de maestras que entráramos a las aulas para asistir a clases que se estaban desarrollando; observación de la vida cotidiana de la escuela (cambios de decorados en fechas especiales, atención de padres, conversaciones entre maestros, organización de los desayunos y almuerzos); observación participante durante almuerzos; observación participante durante visitas especiales a la escuela (en particular, descendiente de Manuel Olazábal en abril de 2012), y registro fotográfico de espacios escolares. La digitalización in situ de los historiales de la escuela generó las condiciones de estadía en el establecimiento.

Finalmente, la complejidad de las temáticas emergentes en los materiales empíricos obtenidos durante casi 10 años requirieron la organización de consultas específicas a distintos expertos: analista institucional Lidia Fernández a lo largo de estos años; arqueólogo Víctor Durán (2011); genealogista Luis Caballero (2012), y antropólogo Diego Escolar (2012).

A continuación compartiremos algunos de los hallazgos y temas pendientes seleccionados y enfatizados para su comunicación durante la reunión científica.

### Tres núcleos dramáticos

Una categoría de interés para avanzar en el análisis de la gran variedad de materiales obtenidos y sistematizados es el de núcleo dramático. Lidia Fernández (2007, 20) plantea: «Es un núcleo de la dramática institucional, constitutivo a su existencia singular, que por condiciones externas o internas, o por su combinatoria de circunstancias que deben ser descriptas, tiende a salir del no-dicho, del nivel subyacente, se hace presente a la percepción de los actores, intensifica su potencial ansiógeno y –en ese estado– origina un movimiento defensivo. En general este recurre a la re-negación de los hechos que muestran la contradicción, a la re-negación de la contradicción misma, a la justificación ideológica u otros mecanismos, utilizando en ese trámite algún organizador cuya sobremanipulación privilegia».

Los materiales empíricos recolectados nos permiten conjeturar que tres son los núcleos dramáticos recurrentes según los testimonios de los pobladores: la propiedad de la tierra; los cambios de las modalidades de trabajo y la relación entre los pobladores y el Estado.

La propiedad de la tierra, segmentaría a los pobladores en dos grupos:



los propietarios y los no propietarios (Gráfico 1).

### Gráfico 1

Los propietarios, a su vez, se distinguen entre los propietarios históricos empobrecidos y los nuevos propietarios: familias radicadas en la segunda mitad del siglo XX y empresas inversoras extranjeras dedicadas al rubro vitivinícola desde finales del siglo XX.

Los no propietarios lo son de diversos modos: algunos residen en el lugar en forma de comodato, se trata de personas ancianas reconocidas localmente como referentes de la cultura tradicional (antiguos arrieros, trenzadores de cuero, puesteros), otros son contratistas<sup>4</sup>.

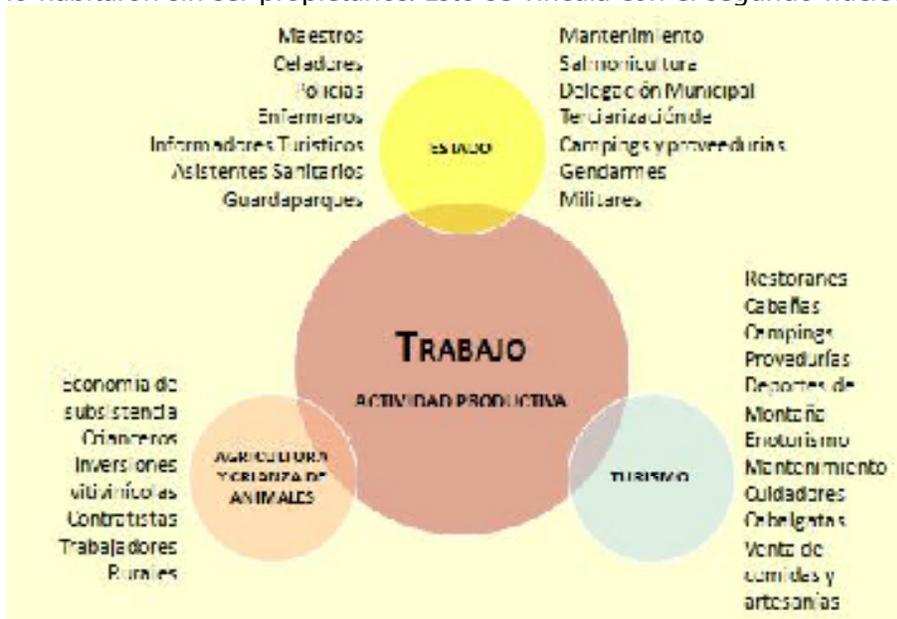
Los propietarios más antiguos se dedican –principalmente– a la ganadería y agricultura de subsistencia, pese a que algunos de ellos han adaptado algunas de sus propiedades al servicio de actividades turísticas desde finales del siglo XX: cabalgatas, camping, alquiler de mesas o parrillas, venta de comidas caseras. Las familias propietarias radicadas en la segunda mitad del siglo XX, provienen, mayoritariamente, de otras provincias del país, y se dedican a las actividades turísticas y recreativas: camping, guías de montaña, cruce de la cordillera, deportes de montaña, parapente, proveedurías. Actividades que transformaron la vida cotidiana del paraje desde la construcción del monumento histórico sanmartiniano en 1950.

Las empresas inversoras extranjeras no se atienen a las formas de contratación de comodato o contratistas; sino que, en muchos casos,

---

4 Una figura tradicional en Mendoza que permite hacer usufructo personal de pequeñas parcelas de tierra.

sencillamente expulsan del lugar a las familias que durante generaciones lo habitaron sin ser propietarios. Esto se vincula con el segundo núcleo



dramático referido a los cambios en las modalidades de trabajo (Gráfico 2).

Gráfico 2

Así, se estaría ante el quiebre entre el modelo tradicional de producción y de contratación del trabajo que ofrecía al trabajador casa, escuela, centro de salud, capilla, producción de bienes primarios que permiten la supervivencia, por otro donde sólo se lo contrata por un servicio temporal que no implica residencia en el lugar ni estabildades laborales o sociales. Modo de contratación que afecta tanto a los que se emplean en las actividades de empresas extranjeras como en el cuidado de casas de fin de semana o actividades vinculadas al turismo. Esto último, ha sido mencionado constantemente por los pobladores como changas.

Finalmente, la relación entre los pobladores y el Estado (Gráfico 3). Vínculo históricamente conflictivo que tiene como hitos: la negociación de

los pobladores antiguos con el Estado moderno argentino sobre la validez de propiedades de tierras del período colonial; la relocalización y reparto de indígenas entre 1830 y principios del siglo XX; el exilio interno de familias que adherían a los federales; el conchabaje de indios, mulatos, mestizos y blancos pobres hasta la década de 1890 (y su incidencia posterior); la expropiación de tierras para la instalación de un monumento a José de San Martín en 1950; las conmemoraciones de la muerte de San Martín por las autoridades provinciales y municipales en el monumento desde 1950; la empresa utópica de construcción del camino hacia Chile por el paso El Portillo en 1960; la donación de tierra de los pobladores para la creación de una villa cívica en 1971; los conflictos con la Fiesta de La Tonada en la década de 1970 y el traslado de su sede a las inmediaciones de la ciudad de Tunuyán; la historia de los campings y proveedurías estatales; la creación de una reserva natural y cultural provincial en 1998; la movilización en contra de la minería contaminante en la actualidad, y la relación de los pobladores



con la escuela primaria del lugar desde su inauguración en 1959.

### Gráfico 3

En este escenario, los pobladores han establecido sus propias prácticas de comunalización (James Brow. 1990) definidas como formas de construcción política ligadas a la creación de una comunidad, comprende las acciones tendientes a reforzar sentimientos de solidaridad y entendimiento de la identidad compartida por los miembros del grupo. Se sostiene en patrones

de acción –comportamientos que son sentidos por los miembros como más obligatorias que otros– que promueve el sentido de estar juntos y que son susceptibles de configurarse como objeto de indagación. Así, por un lado, un rasgo de las prácticas de comunalización es que remiten a un principio lejano –primordialización– que se estructura bajo la base de la creencia –principio inmemorable del grupo–. La primordialización genera que las relaciones comunales sean promovidas y experimentadas como tales de modo inevitable y natural. Y el otro rasgo es que se constituye como un trabajo cultural a partir del cual el grupo intenta construir su propia visión del pasado y producir la reinvención de la propia tradición. Ello hace que su contenido nunca esté fijo de una vez para siempre, sino que cada miembro del grupo –y el grupo como colectivo– la reinvente. Reinvención que suscitará tanto conflictos como revitalización del lazo comunitario (nunca del todo unívoco ni estático) con el propósito de unir a los miembros del grupo, reforzar la idea del origen común (parentesco) y asociar o arraigar a un territorio en particular. Es decir, las prácticas de comunalización son un modo de seleccionar y recrear la historia, relaciones de parentesco y un territorio determinado. Por ello involucra procesos de inclusión/exclusión, apertura/oclusión, exaltación y exhibición de diferencias/ocultamiento de diferencias y de jerarquización.

Así, los pobladores del MH han construido la representación compartida de afiliación a Conrado G. como fundador del paraje; sostienen una propiedad mancomunada de más de 40.000 hectáreas que emparenta a través de lazos matrimoniales a los pobladores a lo largo de generaciones (propiedad que se vuelve objeto de cuidados ante el riesgo de ser apropiado por foráneos con el propósito de generar emprendimientos turísticos o –en el presente– para el desarrollo de emprendimientos mineros de extracción de oro y plata), utilizan y mantienen muchos términos en el lenguaje que son propios del registro del siglo XVII, disponen de modos de referirse a sí mismos («nacidos y criados»), a los foráneos («los de abajo», los de la «sociedad de todos») y de incorporar a los nuevos pobladores que se radican en el lugar («hijos adoptivos del MH»), negocian –en ocasiones aguerridamente– modos de utilizar la infraestructura estatal instalada en los terrenos por ellos mismos donados, y negocian aspectos de la propuesta educativa ofrecida por la escuela del paraje.

Para finalizar, la vida cotidiana en el paraje y sus prácticas de comunalización aparecen atravesadas por los rasgos que adquieren los núcleos dramáticos conjeturados. De este modo, la memoria colectiva sobre los modos en que los pobladores han sorteado las dificultades que provienen de cada uno de estos núcleos constituye una fuente de provisión de estrategias para hacer frente a las ansiedades que suscitan las circunstancias asociadas a cada una de ellas: desalojos; migración de familias o de jóvenes; pérdida o cambios de condiciones de trabajo; trabajos en entidades estatales; las changas; planes sociales; atención de la salud o de la educación; donaciones al Estado, colectividades o grupos religiosos; venta de terrenos; adaptación de las actividades económicas al turismo. Sin embargo, el dramatismo se ve exacerbado ante una serie de factores: a) la constatación de que la tierra disponible para trocar en casos críticos es cada vez más limitado, b) la estrategia de mantener los vínculos a través de lazos matrimoniales los coloca ante una tensión que oscila entre la endogamia que obliga a la soltería a una parte de los descendientes o a aventurar la multiplicación de los lazos familiares con foráneos poniendo en riesgo los bienes materiales y simbólicos mancomunados.

En consecuencia, la venta o donación de tierras o los lazos matrimoniales han servido para paliar muchos de los conflictos que han padecido en situaciones críticas, pero plantea el interrogante sobre la posibilidad de

## Bibliografía

- ÁLVAREZ URÍA, Fernando y VARELA, Julia (2009). *Sociología de las Instituciones. Bases sociales y culturales de la conducta*. Madrid, Morata.
- BERTONI, Lilia Ana (2001). *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a finales del siglo XXI*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BOHOSLAVSKY, Ernesto y GODOY ORELLANA, Milton (2010). «Introducción. Ideas para la historiografía de la policía y el Estado en Argentina y Chile, 1840-1930». En BOHOSLAVSKY, Ernesto y GODOY ORELLANA, Milton (editores). *Construcción estatal, orden oligárquico y respuestas sociales. Argentina y Chile, 1840-1930*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- BROW, James (1990). «Notes on community, hegemony and uses of the past». En *Anthropological Quarterly*. 63(1):1-6
- ESCOLAR, Diego (2007). *Los dones étnicos de la nación. Identidades huarpes y modos de producción de soberanía en Argentina*. Buenos Aires, Prometeo.
- CHACA, Dionisio (1945). *Historia de Tupungato. Descripción histórica geográfica. Usos, costumbres y tradiciones*. Buenos Aires, Edición de Autor.
- DE ZAINA, Rosa F. (1995). «Historia de Vista Flores». En LACOSTE, Pablo (compilador). *Tunuyán. Historia y perspectiva*. Mendoza, Diario UNO.
- DUEÑAS, Daniel (1995). «Tunuyán y el Ejército de los Andes». En LACOSTE, Pablo (compilador). *Tunuyán. Historia y perspectiva*. Mendoza, Diario UNO.
- DUSSEL, Patricia; PELAGATTI, Oriana, y PRIETO, María del Rosario (2004). «Indios, españoles y mestizos en tiempos de la colonia en Mendoza (siglos XVI, XVII y XVIII)». En ROIG, Arturo; LACOSTE, Pablo, y SATLARI, Cristina (compiladores), *Mendoza a través de su historia*. Mendoza, Caviar Bleu Editora Andina.
- FERNÁNDEZ, Lidia (2007). «El análisis de lo institucional. Algunas precisiones sobre condiciones de posibilidad, dimensiones y herramientas conceptuales». En *Actas. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación. Instituciones Educativas. Número Especial*. Cipolletti, Río Negro, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional

- de Comahue.
- GUHA, Ranajit (1999). «La prosa de la contrainsurgencia». En DUBE, Saurabh (coordinador). Pasados Poscoloniales. Mexico, El Colegio de México.
- HERRERA DE FLORES, Marta (1997). Tierra y propiedad en la Mendoza Colonial. Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- LACOSTE, Pablo y otros (1994). Tunuyán. Ayer y hoy. Mendoza, Ediciones Culturales de Mendoza.
- LACOSTE, Pablo (1995). La generación del 80 en Mendoza (1880-1905). Mendoza, Ediunc.
- LACOSTE, Pablo (2004). «Territorios y Departamentos». En ROIG, Arturo Andrés, LACOSTE, Pablo y SATLARI, María Cristina (compiladores). Mendoza, Cultura y Economía. Mendoza, Caviar Bleu Editora Andina.
- LACOSTE, Pablo (2007). «El arriero, amo y señor de la montaña». En revista Todo es Historia. «Los Andes, la cordillera que nos une. Tradiciones comunes en Cuyo y Chile». Buenos Aires, Todo es Historia, Número 475, Edición Especial, febrero de 2007.
- LEVAGGI, Abelardo (2002). Diplomacia hispano-indígena en las fronteras de América. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- LUCERO, Beatriz Rita (1974). «Campañas Militares y Organización de las Milicias». En MARTÍNEZ, Pedro Santos (director), Repercusiones de Pavón en Mendoza a través del Periodismo (18161-1863). Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras de la UNCuyo.
- MOLINA, Eugenia (2007). «La Revolución, San Martín y la Sociedad Cuyana». En revista Todo es Historia. «Los Andes, la cordillera que nos une. Tradiciones comunes en Cuyo y Chile. Buenos Aires», Todo es Historia, Número 475, Edición Especial, febrero de 2007.
- MORALES GUIÑAZÚ, Fernando (1940). Genealogías de Cuyo. Mendoza, Junta de Estudios Históricos de Mendoza.
- PRIETO NARDI, María del Rosario (1994). «Formación y consolidación de una sociedad en un área marginal del reino de Chile: la provincia de Cuyo en el siglo XVII». En, Indigenismo y culturas indígenas en América Latina. Siglos XVI-XVII. Cuaderno Rayuela N°4. Bibliografía sobre América Latina. Madrid, CINDOC. Centro de Información y Documentación Científica. Área América Latina y Países en Desarrollo.
- ROIG, Arturo Andrés (1996). Mendoza en sus letras y sus ideas. Mendoza,

Ediciones Culturales de Mendoza.

SALTALAMACCHIA, Homero (2005). Del proyecto al análisis. Aportes a una investigación cualitativa socialmente útil. Buenos Aires, El Artesano.

SATLARI, Cristina (2004). «De las reformas borbónicas a la desintegración de Cuyo (c.1760-1820)». En ROIG, Arturo, LACOSTE, Pablo y SATLARI, Cristina (Compiladores), Mendoza a través de su historia. Mendoza, Caviar Bleu Editora Andina.

SCHÁVELZON, Daniel (2007). Historia de un terremoto: Mendoza, 1861.

# Condiciones institucionales para la producción interdisciplinaria de conocimiento en salud

Por: Virginia Schejter

No se puede ni se debe saber todo.  
Hay que instalarse en las fronteras  
del saber y del no saber  
para tener algo que decir.

Pensar es un riesgo, sino carece de interés.

Gilles Deleuze, contado por Tomás Abraham

En esta presentación exponemos el marco epistemológico de una investigación realizada como tesis de doctorado en Psicología, en la Universidad de Buenos Aires, que se desarrolló en el Hospital de Pediatría Profesor Doctor Juan P. Garrahan, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

El objetivo de la investigación fue estudiar lo que hacen profesionales en debates interdisciplinarios para la toma de decisiones sobre el diagnóstico, tratamiento y seguimiento de sus pacientes, comprendiendo cómo producen conocimientos en esos modos de hacer, en la tensión entre la tendencia a reforzar los modos de pensamiento instituidos en las disciplinas de pertenencia y la flexibilidad para participar de una práctica en la que se recombinan los conocimientos.

Enfocamos en este estudio la relación entre las instituciones sociales y el conocimiento, entendido a éste como un proceso de construcción conjunta que se conforma en el proceso del diálogo y la argumentación. En cada conversación las diversas perspectivas de los participantes dan lugar

a un proceso reflexivo, en el que se modifican conjuntamente los modos de entender preexistentes y los modos de relacionarse, para crear a su vez una nueva cultura compartida.

La producción de conocimiento es una organización inestable que incluye contradicciones y cuestionamientos en el seno de relaciones de poder en las que no es posible ejercer un control sobre las variables porque cualquier intervención reverbera en el conjunto. En esa construcción, en la que cada uno se compara con los otros y, a la vez, se percibe como parte de un conjunto, se modelan identidades propias de ese ámbito, que tienden a conservarse y a reproducirse y son fuente de reconocimiento.

Con el objetivo propuesto, se realizó una investigación participativa observando la actividad interdisciplinaria espontánea de grupos de profesionales que configuraron procesos cognitivos distintos y entrevistas a sus integrantes. A partir de esta información, se analizaron las condiciones instituidas, tanto en la organización como en las prácticas de los profesionales, los nudos problemáticos y los intereses que originaron el intercambio interdisciplinario, las prácticas de intercambio y las producciones obtenidas.

Los problemas epistemológicos que planteó la investigación, relacionados con múltiples circunstancias: con el hecho de que nuestra propia mirada se teje con el esquema conceptual construido, con la complejidad de observar, de conceptualizar y de accionar en la realidad institucional y con el recorte que hacemos como investigadores del campo a estudiar (a partir de nuestra formación y de la selección de aspectos de las teorías que usamos como referencia), nos llevaron a construir la estrategia epistemológica.

Ésta conjuga un trabajo simultáneamente empírico y teórico, en una relación pragmática con los conceptos, que fueron utilizados como una caja de herramientas para dilucidar los sentidos de los encuentros observados y las significaciones que dan los propios actores a los equipos interdisciplinarios de los que participan.

Para captar la complejidad de nuestro objeto de estudio construimos un Modelo Conceptual Operativo, trabajando con paradigmas heterogéneos y con cuatro dimensiones de análisis: epistémico-cognitiva, organizacional, psicosocial y política. Para hacerlo utilizamos conceptos acuñados por

distintas corrientes teóricas y disciplinarias. En ese trabajo nos guiamos por lo que Zemelman denomina conceptos ordenadores y que Saltalamacchia retoma, desde otra referencia teórica, ampliando su significado y sus posibilidades de incluir en una misma familia conceptual aspectos de teorías diversas.

Nuestra participación como consultora institucional en el hospital desde mucho tiempo antes de esta investigación permitió que no nos consideraran ajenas al hospital, aunque sí lo éramos a las especialidades y a los equipos, y así ganar la confianza y el permiso para participar de actividades de reflexión cerradas, a la vez que escuchar desde el lugar de extranjera, que puede solicitar aclaraciones sobre algo que no entiende y, al mismo tiempo, no posee los mismos presupuestos e implícitos de los grupos disciplinarios o miembros de los equipos y captar sutilezas que para los miembros de los grupos permanecen ocultas por la obviedad o la costumbre.

Este posicionamiento permitió entender desde otra óptica las jerarquías y experticias de las instituciones disciplinarias. De este modo actuó como analizador de los supuestos de cada práctica, que posibilitó contrastar las diferencias entre los modos de pensamiento, exhibir las limitaciones de cada una y cuestionar visiones únicas. Como contrapartida, el conocimiento de otras disciplinas nos ayudó a entender la propia.

A pesar de la familiarización preexistente con gran parte de los participantes y con la temática de la organización hospitalaria, la observación de encuentros interdisciplinarios en los que se debatían patologías, diagnósticos y terapéuticas presentó dificultades relacionadas con el grado de especialización de los vocabularios y la necesidad de comprender la temática. Esto nos requirió contar con tiempo suficiente para hacer un acercamiento a los contenidos, las teorías y las hipótesis en debate en los distintos equipos, a fin de comprender las diferentes lógicas disciplinarias.

Nuestra presencia como observadoras, como no podía ser de otro modo, incidió en las estrategias de los participantes en la discusión. Especialmente en los momentos de confrontación, ha surgido la preocupación acerca de cómo serían apreciados desde nuestra perspectiva. En uno de los casos se nos solicitó apagar el micrófono y no tomar nota en esos momentos. En otro equipo, conociendo el tema de nuestra investigación, manifestaban

reiteradamente la vocación que tenían por el trabajo interdisciplinario y nos pedían que eso constara en nuestro registro, realizando bromas sobre nuestro rol de «escribana».

Con ese modelo conceptual operativo se caracterizó la posición de siete grupos de trabajo interdisciplinario con el objetivo de construir un modelo que representara las condiciones que favorecen o no la producción de conocimiento interdisciplinario.

#### Características de la institución donde se realizó el trabajo

La institución hospitalaria donde se realizó el estudio conjuga recursos de alta complejidad pediátrica con un modelo organizacional nuevo que tiene como objetivo la atención interdisciplinaria. Estas circunstancias hicieron posible la sobrevivencia de niños recién nacidos que anteriormente fallecían. Sin embargo, las secuelas posteriores a esos tratamientos requirieron la creación de nuevos recursos terapéuticos y la atención de múltiples especialidades médicas, así como de otras disciplinas.

La asistencia conjunta fue uno de los modos de compartir las incertidumbres que surgían en estas circunstancias, de apropiarse de la experiencia y de construir criterios orientadores. Las diferencias se elaboran mediante prácticas de intercambio en las que simultáneamente se indagan y obtienen respuestas para los problemas de los pacientes, se construyen teorías y métodos, se crean reglas y formas organizativas que se modifican y se discuten en el actuar mismo, se forman los profesionales y se redefinen sus posiciones en el campo de las relaciones de fuerza y de prestigio. Los profesionales, que no están al margen de la situación que aspiran conocer, van enriqueciendo el significado de lo que hacen, produciendo conocimiento sobre sí mismos y sobre sus propias disciplinas y especialidades.

Los cambios que se producen revierten sobre las condiciones instituidas en el momento anterior y las modifican o recrean, por lo que las condiciones observadas en el momento inicial se transforman durante el proceso en el que se conforman nuevas condiciones institucionales en un movimiento recursivo.

#### Esquema General de las Categorías

## A. Condiciones instituidas

### A.1. En la organización:

A.1.1. Distribución del trabajo

A.1.2. Distribución del tiempo

A.1.3. Distribución del espacio

A.1.4. Consultoría en Psicología Institucional

A.1.5. Investigación desde la Psicología Institucional

### A.2. En las prácticas de los profesionales:

A.2.1. Formación y saberes previos

A.2.2. Promoción del aprendizaje en la práctica y disposición a aprender, a enseñar y a una formación recíproca

A.2.3. Libertad para pensar

## B. Nudos problemáticos y C. Intereses en el intercambio

Epistémico-cognitivos

Organizacionales

Psicosociales

Políticos

## D. Prácticas de intercambio

De creación de dispositivos

De sostén del intercambio y aceptación de las diferencias

Obstaculizadoras del intercambio

De elaboración y conceptualización

De evaluación y transmisión

## E. Producciones

Epistémico-cognitivas

Organizacionales

Psicosociales

Políticas

Tipificación de prácticas y producciones

1- Prácticas en relación con el posicionamiento entre el refuerzo disciplinario y la disposición al intercambio interdisciplinario.

2- Producción según grado de integración y flexibilidad interpretativa.

3- Producción según nivel de sistematización.

En los procesos de trabajo interdisciplinario que describimos se visualiza la producción mutua y simultánea de objetos de estudio, de teorías, de identidades profesionales y también de relaciones de poder y prestigio más equilibradas. Éstas transcurren en una transformación continua que recursivamente generan otras condiciones para las siguientes etapas del proceso cognitivo. Por ejemplo, un equipo que crea un sistema terapéutico que permite llegar a la adolescencia a niños con una patología por la que fallecían precozmente, años después se encuentran con un nuevo problema, el de comprender las características de esta enfermedad en esa edad y también, con el de organizar un proceso de transición para transferir a esos pacientes a un hospital de adultos.

El camino de investigación que recorrimos nos permite afirmar que la creación de modos de organización de la asistencia interdisciplinaria de las patologías complejas de las que venimos hablando, no surge de una planificación exógena —previa, ni posterior— a la profundización del conocimiento de la patología y a los modos de diagnosticarla y de tratarla. Por el contrario, deriva de la asistencia de un gran número de casos, que permite descubrir en las patologías ciertas características constantes y simultáneamente, diferenciarlas en tipos y tratamientos adecuados para cada una y también, de la contrastación de las diferentes perspectivas con que encaran los problemas, que colabora en la evaluación de los resultados terapéuticos que obtienen. En este proceso de categorización y evaluación de los datos que emergen de la clínica asistencial, se conceptualizan los criterios que regulan la asistencia y se los modifica para asegurar mejores resultados, se construyen protocolos en los que se sistematiza el proceso de diagnóstico y el terapéutico —tipo y secuencia de los estudios y de las consultas

especializadas e interdisciplinarias, indicadores para la interpretación de aquellos, modalidades de comunicación entre los profesionales, distribución de funciones—. Esta sistematización de lo que conocen en nuevos modos de organizar el trabajo produce mejores resultados terapéuticos, que dan lugar a nuevas evaluaciones, de las que derivan otros conocimientos. En este proceso continuo, la asistencia, la investigación, el aprendizaje y la organización, conforman una unidad indisoluble.

## Bibliografía

- ARDOINO, J. (2000, nov). De «l'accompagnement» en tant que paradigme. *Pratiques de formation-analyses*, 40. Universidad de París-VIII. París: PUV. [Traducido al castellano por M. I. Grosso, Instituto de enseñanza superior en lenguas vivas Juan R. Fernández].
- ARDOINO, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 13.
- ARGYRIS, C. (1999). *Conocimiento para la acción*. Barcelona: Granica.
- BACZKO, B. (1991). *Los imaginarios sociales: memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BOIX MANSILLA, V. & GARDNER, H. (2003). «Assessing Interdisciplinary Work at the Frontier». An empirical exploration of 'symptoms of quality'. *Rethinking Interdisciplinarity*. Disponible en: <http://www.interdisciplines.org/interdisciplinarity/papers/6/version/original>.
- BOURDIEU, P. (1976). *Le champ scientifique*. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2-3, 88-104.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Editorial Taurus.
- BOURDIEU, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- CASTORIADIS, C. (1988). «Lo imaginario. La creación en el dominio histórico y social». En C. Castoriadis, *Los dominios del hombre, las encrucijadas del laberinto* (pp. 64-77). Barcelona: Editorial Gedisa.
- CHAIKLIN, S. & LAVE, J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CICCOUREL, A. (1985). «Raisonnement et diagnostic. Le role du discours et de la comprehension clinique en medicine». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 60, 79-88.
- CLARK, B. (1998). «Crecimiento sustantivo y organización innovadora: nuevas categorías para la investigación en educación superior». *Perfiles Educativos*, 70, 14-36.
- DEJOURS, C. (1998). «Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimen-

- siones desconocidas del trabajo real». En D. Dessors & M.-P. Guiho-Bailly, Organización del trabajo y salud. De la psicopatología a la psicodinámica del trabajo (pp. 233-260). Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- DEVEREUX, G. (1977). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México: Siglo XXI Editores.
- ENRIQUEZ, E. (1999/2000). Implication et distance. Les cahiers de l'implication. Revue d'analyse institutionnelle, 3, 33-42. [Traducido al castellano por E. Calandri, Instituto de enseñanza superior en lenguas vivas Juan R. Fernández].
- GARCÍA, R. (2000). El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona: Editorial Gedisa.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Avellaneda: Editorial Gedisa.
- GARFINKEL, H. (2006). Estudios de etnometodología. Barcelona: Editorial Anthropos.
- SELVATICI, L. & SCHEJTER, V. (2007). «El trabajo interdisciplinario en la asistencia pediátrica de alta complejidad». Medicina infantil, 14, 21-32.
- SCHEJTER, V. (2005). «Variaciones sobre algunas ideas de Fernando Ulloa». En B. Taber & C. Altschul (Comp.), Pensando Ulloa (pp. 131-135). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- SCHEJTER, V. (2005, jul-dic). «¿Qué es la intervención institucional? La Psicología Institucional como una perspectiva de conocimiento». Tramas, subjetividad y procesos sociales, 25, 259-265.
- SCHEJTER, V., HALAC, A., LEJARRAGA, H., GRECO, C., ÁLVAREZ, P. & FINKELSTEIN, L. (2004). El clínico pediatra en la alta complejidad. Un trabajo de campo. Archivos argentinos de Pediatría, 102 (6), 451-461.
- SCHEJTER, V., HALAC, A., BARRENECHEA, M., FERNÁNDEZ RUIZ, A. & GRENOVILLE, M. (2004, marzo). «La Interdisciplina: Pensar y hacer juntos. Panel de las V Jornadas Multidisciplinarias del Hospital Garrahan». Medicina Infantil, 11, 47-57.
- SCHEJTER, V., CEGATTI, J., SELVATICI, L., DE RACO, P., UGO, F. & JESIOTR, M. (2007, nov). «Interpretando las demandas de investigación». Ponencia presentada en el 50º aniversario de la carrera de Sociología. VII Jornadas de Sociología: Pasado, presente y futuro. 1957-2007. Buenos Aires, Argentina.

SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Editorial Paidós/MEC.

«Entiendo pero no  
hablo» Maestr@s  
y niñ@s bilingües  
(guaraní-castellano)  
signados por  
el discurso de  
la prohibición  
del guaraní. La  
constitución de una  
línea de investigación-  
intervención  
institucional

Por: Carolina Gandulfo

Este artículo tiene como objetivo describir el proceso de constitución de una línea de investigación/intervención institucional que desarrollamos a lo largo de diez años y que incorpora los enfoques institucionales desde sus inicios. A partir de un relato que reconstruye este proceso intentamos mostrar cómo estos enfoques se articulan con otros campos disciplinarios potenciando y posibilitando el sostenimiento, desarrollo y acompañamiento de proyectos de investigación, intervención, formación y producción a lo largo de los años. Se señala asimismo cómo la participación en estos proyectos posibilitó un proceso de formación en estos enfoques.

## 1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo describir el proceso de constitución de una línea de investigación/intervención que fuimos desarrollando a lo largo de diez años y que incorpora los enfoques institucionales desde sus inicios. Intentamos mostrar cómo estos enfoques se articulan con otros campos disciplinarios potenciando y posibilitando el acompañamiento y desarrollo de proyectos a lo largo de estos años.

Presento este desarrollo de forma narrativa haciendo foco en los proyectos que fueron los ámbitos de desarrollo de toda esta línea de trabajo. Desde los enfoques institucionales se consideran las áreas de la investigación, intervención y formación, en este caso yo incluiré la de producción, ya que en nuestro trabajo cobra una relevancia significativa como para incluirla.

Si bien los proyectos que describiré muchas veces se superponen en el tiempo propongo una narración en la que voy mostrando cómo se van interrelacionando entre sí. El relato se inicia mostrando cuáles son los antecedentes que dan origen al Departamento de Investigación del Instituto Superior San José, sede de los proyectos que describo. Como primer proyecto de este recorrido describo el Proyecto de Alfabetización Inicial; luego una investigación sobre usos y significaciones del guaraní y el castellano; sigue la elaboración de un libro de lectura para niños de primer grado Martín y Ramona, y finalmente menciono algunas de las derivaciones de estos proyectos. Continuo señalando cómo fue mi formación en los enfoques institucionales así como algunos de los rasgos de estos enfoques que considero centrales para nuestro desarrollo. Finalmente, detallo cuáles son los proyectos en curso que muestran hacia dónde continúa el desarrollo de esta línea.

### 1. Antecedentes

¿Cómo llegamos al momento inicial que para nosotros será el Proyecto de Alfabetización Inicial? Fechamos nuestro nacimiento en una crisis. La crisis provincial de 1999 en Corrientes nos tuvo a una gran mayoría de los

---

1 Se llamó Plaza de la Dignidad a la plaza 25 de Mayo donde los docentes habían instalado carpas frente a la Casa de Gobierno desde principios de junio hasta la finalización del conflicto con la intervención federal a la provincia.

2 En referencia al Puente General Belgrano que une la ciudad de Corrientes con la provincia del Chaco, y que fue epicentro de las manifestaciones de 1999 en la provincia de Corrientes.

docentes trabajando en las calles, en la Plaza de la Dignidad<sup>1</sup>, en la radio, en el puente<sup>2</sup>. Consideramos que esta crisis fue un antecedente directo de la de 2001 producida a nivel nacional, para cuándo la provincia de Corrientes ya había sido intervenida a los pocos días de la asunción del presidente De la Rúa en diciembre de 1999 luego de una violenta represión en el Puente General Belgrano.

Durante aquel año prácticamente no se dictaron clases, los docentes, aún quienes no teníamos una afiliación gremial fuimos partícipes activos de esta lucha social y nos llamamos docentes autoconvocados remarcando de ese modo la autonomía a partir de la cual tomábamos las decisiones de sostener el paro, o movilizarnos al puente o instalarnos en la plaza 25 de Mayo.

Fue en esa época y en ese contexto donde se estaba produciendo la reforma de los Institutos de Formación Docente, a partir de la cual los Institutos debían instalar los Departamentos de Capacitación, Investigación y Formación de Grado. Es en el marco de la crisis del 99, conversábamos de una manera diferente sobre estas transformaciones, con la experiencia de mayor protagonismo y responsabilidad. La situación de estar en la Plaza de la Dignidad nos condicionaba a considerar que estos cambios tendrían que brindar alguna respuesta a las necesidades acuciantes que estábamos viviendo. Allí, en ese marco, conversamos con la rectora del Instituto Superior San José sobre la posibilidad de crear un Departamento de Investigación.

Desde el inicio del Departamento de Investigación en 2001 fui la coordinadora y lo sigo siendo actualmente. Este departamento no tenía antecedentes dentro del instituto y lo que comentaban era que no había profesores con experiencia de investigación. Mi experiencia hasta ese momento había sido en la oficina de la CEPAL en Buenos Aires, en el campo de la economía regional, y no había estado vinculada a proyectos de investigación en el campo de la educación. Sin embargo, se evaluaba esa experiencia de investigación como mayor antecedente que lo que contaban los profesores del Instituto.

La demanda inicial, casi un lema que se planteaba en ese contexto para la creación de este departamento de Investigación era que el Instituto «debía responder a necesidades concretas». Era muy acuciante la situación que se vivía por la crisis de aquel año, por lo tanto cualquier proyecto o idea que

surgiera no podía estar desvinculada de estos propósitos. De hecho, muchos de los maestros con los que trabajamos más adelante nos habíamos conocido en las movilizaciones, las marchas, los cortes del puente, en la plaza, y si no nos habíamos conocido la referencia a la participación en esos espacios producía una ligazón muy fuerte entre todos nosotros.

Inicialmente tenía una única idea clara, más allá de lo planteado anteriormente, y era que no podía existir un departamento de Investigación sin un proyecto. Consideraba que primero había que pensar y gestionar un proyecto y que luego se instalaría el departamento. Ese proyecto debía estar articulado con, no solo las necesidades concretas de la provincia y de la ciudad de Corrientes, sino también con los recursos con los que contaba el instituto. Se habían producido cierres de carreras, lo cual dejaba a varios profesores sin clases y con horas disponibles. El instituto tenía en ese momento una carrera de profesorado en Lengua y una tecnicatura de Informática, y se habían cerrado la carrera del profesorado en Nivel Inicial y Ciencias de la Educación. Por otra parte, yo tenía contactos con profesionales que trabajaban en unos centros de apoyo escolar en barrios muy pobres del Gran Buenos Aires. Sabía que hacía unos años estaban llevando adelante una propuesta de alfabetización inicial que estaba mostrando logros importantes. En su momento había llamado mi atención algo que escuché en unos intercambios informales, respecto de que ciertos chicos que se consideraban terribles en las escuelas públicas y que por este motivo eran derivados a estos centros de apoyo escolar, empezaban a ser buenos alumnos a partir de lo que aprendían en estos centros donde estaban desarrollando una propuesta de alfabetización inicial innovadora<sup>3</sup>. En ese proyecto trabajaba Fabián Yausaz, quien luego en el 2001 se traslada a Corrientes con el objetivo de dar inicio al Proyecto de Alfabetización inicial que dio origen al Departamento de Investigación.

## 2. El Proyecto de Alfabetización Inicial

Describiré el Proyecto de «Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar (2001-2006)», el diseño de trabajo, de investigación, el

---

<sup>3</sup> Ana María Borzone y Celia Rosemberg eran las responsables del diseño de esta propuesta de alfabetización inicial que entre otras cosas consideraba la bidialectalidad como una condición de base para la enseñanza de la lecto-escritura.

dispositivo de formación docente, así como el proceso de acompañamiento institucional que requerimos a la licenciada Lidia M. Fernández (IICE/UBA) para llevar adelante este largo proceso.

La pregunta que da origen a este proyecto fue si era posible que una propuesta de alfabetización inicial desarrollada en un centro de apoyo escolar en el Gran Buenos Aires pudiera ser instalada en escuelas públicas de Corrientes. Las diferentes fundaciones que financiaban estos proyectos en Buenos Aires tenían interés en apoyar el proceso de introducir esta propuesta en la escuela pública. Por lo tanto, nosotros recibimos apoyo de estas fundaciones desde 2002 a 2008<sup>4</sup> inclusive para desarrollar este proyecto y sus derivaciones.

El equipo de trabajo que se fue conformando era muy heterogéneo. Con diversa y poca formación en investigación, algunos éramos porteños, profesores del instituto que habían dictado clases en las carreras de Ciencias de la Educación y Nivel Inicial, técnicos del Ministerio de Educación a los que habíamos pedido colaboración y las maestras y directores de las escuelas participantes<sup>5</sup>.

Es importante mencionar que el diseño de intervención e investigación era sumamente complejo, pues incluía a maestros y directores de cuatro escuelas (dos primarias y un jardín urbano-marginados y un primaria rural ubicada a 50 kilómetros de la ciudad de Corrientes).

En 2001 iniciamos este proyecto, y con él, se fundó el Departamento de Investigación. Ese año se realizó un diagnóstico inicial respecto de cómo estaba la situación de la enseñanza de la lecto-escritura en Nivel Inicial, primer y segundo año de la escuela primaria. Se observaron clases de lengua, se tomaron pruebas pre y pos a los niños en seis escuelas: dos urbanas, dos periurbanas y dos rurales (Yausaz et al, 2001 y 2003).

En función de ese diagnóstico se decidió empezar una intervención en dos salas de Nivel Inicial y dos primeros grados, en dos escuelas urbanas y

---

4 Las fundaciones que nos dieron su apoyo fueron: Antorchas (2002 a 2006), Navarro Viola (2003 a 2008), Escolares (2003), Arcor (2004 a 2006) y Pérez Compac (2005 a 2008).

5 Escuelas primarias N° 293 y N° 606, y el jardín N° 19 de la ciudad de Corrientes; la Escuela primaria rural N° 111 de Lomas de González, San Luis del Palmar.

dos rurales respectivamente. El fundamento de esta decisión metodológica tenía que ver con los antecedentes de investigación de este trabajo. Ana María Borzone había trabajado en su investigación doctoral con niños de sala de cinco (Borzone, 1996) y era de interés considerar el pasaje de los niños de sala de Nivel Inicial a primer año, explorar las posibilidades de la propuesta de alfabetización inicial en este sentido. Fabián Yausaz, mi colega, que era el especialista en alfabetización inicial del equipo había trabajado en el proyecto del centro de apoyo escolar en articulación con Ana María Borzone y Celia Rosemberg (Borzone, Rosemberg, Silvestri, Plana, 2004).

Frente a este diseño de intervención, advertí la complejidad que supondría sostener el proceso en cuatro escuelas diferentes, y desde el inicio de 2002 buscamos ayuda. En ese momento algunos miembros del equipo estábamos estudiando la carrera de Psicología Social de la línea de Pichón Riviere y sabíamos que este proceso traería mucho movimiento dentro de las organizaciones escolares. Por tanto, ese año solicitamos ayuda en términos de lo que fue luego el asesoramiento/acompañamiento institucional que nos brindó la asesora externa hasta la finalización del proyecto en 2007.

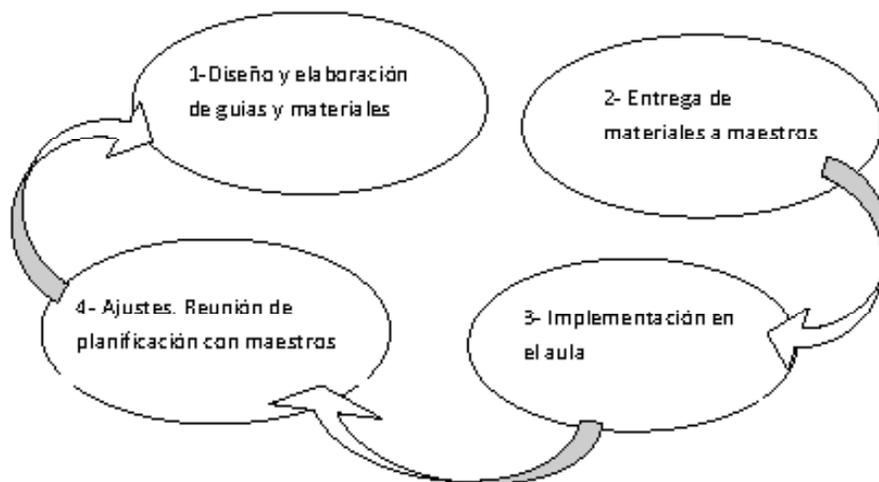
En un cuadro al final del artículo se sintetiza el diseño de intervención/ investigación que permite visualizar la lógica del trabajo en esos años. En 2002 se inicia de manera exploratoria la implementación de la propuesta didáctica en las aulas, con cuatro grupos, dos de primer año y dos nivel inicial como dijimos. Comenzamos un proceso de formación docente, y el diseño de materiales didácticos y una guía para que las maestras puedan llevar adelante la propuesta. La lógica del trabajo entonces era la siguiente: en la fase inicial el maestro iniciaba su proceso de formación, comenzaba a familiarizarse con la propuesta didáctica mientras la iba implementando con su grupo de alumnos. Al año siguiente, en una fase experimental el maestro volvía a implementar la propuesta, y ya contaba con más experiencia para implementar la propuesta haciendo ajustes de la guía de trabajo, actividades y materiales para los niños según su propio diagnóstico del grupo. Y finalmente en el tercer año, el maestro implementaba la propuesta sin el seguimiento que los investigadores hacían los dos primeros años, la que llamábamos fase autónoma. Les pedíamos a los maestros que trabajen en el proyecto durante tres años, algo muy difícil en el sistema educativo provincial, porque los maestros en general cambian mucho de grado y de escuela, por

lo tanto, esto requería múltiples acuerdos. De esto modo, el grupo de niños que recibía esta propuesta didáctica lo hacía durante toda la EGB 1, y en el caso de una de las escuelas urbanas, lo hacía desde el nivel inicial.

A la totalidad de los niños que participaban en el proyecto se les tomaban pruebas al inicio y al finalizar el año escolar, en diferentes habilidades como escritura y lectura de palabras, re narración y re escritura de textos (en el 2003 eran 260 niños, y del 2004 al 2006 fueron 375 niños).

El circuito de tareas que se organizó en el proyecto fue el siguiente:

En términos generales se elaboraban las guías, se entregaban los materiales a los maestros, ellos implementaban la propuesta en el aula, y



una vez que se avanzaba en la implementación de la propuesta didáctica, las reuniones de planificación iban tomando el carácter de reuniones de ajuste de las guías y reformulación de las actividades según la consideración de los maestros de acuerdo a su experiencia en el aula. Es decir, a medida que iban pasando los años y crecía la cantidad de maestros con más formación y experiencia, la producción de guías se hacía más colectiva y la autonomía en la implementación de la propuesta era mayor.

## 2.1. El dispositivo de formación

Por todo lo dicho fue clave el desarrollo del dispositivo de formación docente (Gandulfo, 2007c), esto marcaba una diferencia importante respecto de una investigación de corte experimental y nos acercaba mucho más a una propuesta de investigación-acción. Para nosotros era central que fueran los mismos maestros que estaban en las aulas de estas escuelas quienes llevaran adelante la propuesta, no nos interesaba mostrar que la propuesta funcionaba, sino que funcionaba con estos maestros. Por tanto, la discusión sobre los componentes del dispositivo de formación, sobre los mejores modos de realizar una formación en servicio y de acompañar un proceso de apropiación instrumental y cambio en la práctica docente, ocuparon un lugar fundamental en este proyecto.

El diseño final –resultado de un proceso de pruebas y ajustes que fue modificándose a lo largo del tiempo– tuvo tres componentes centrales: a. Formación en servicio en las aulas. b. Jornada de formación mensual en el Instituto. c. Reuniones de planificación en el instituto.

En la formación en servicio se realizaban tres actividades: observación por parte del investigador, pero también muchas veces por parte de los maestros, cuando ellos solicitaban al investigador que muestre alguna de las actividades que debían realizar. Entonces el investigador tomaba el grupo de niños y desarrollaba la actividad solicitada, actividad que llamábamos modelado. En esta situación el maestro pasaba a ser el observador de la clase. Algunas veces se trabajaba de manera conjunta, al modo de un dúo o pareja pedagógica. Por lo tanto, los componentes de la formación en servicio iban cambiando de acuerdo a como se estructuraba la participación en el aula. Al finalizar la clase siempre había una instancia de devolución e intercambio, el investigador nunca se iba de la escuela sin conversar con el maestro, sin expresarle lo que observó, así como la devolución del maestro al investigador cuando lo observaba trabajando en el aula. Este tipo de formación fue altamente valorada por los maestros.

La jornada de formación en el instituto tenía un formato más convencional, al principio era una jornada de 8 horas un sábado al mes, luego terminó siendo de 6 horas, ya que la reunión de planificación cobró gran importancia y por tanto se dedicaba un tiempo en otro momento del mes. La jornada estaba organizada con un espacio teórico donde se trabajaban los fundamentos teóricos de la propuesta de alfabetización y un taller de

análisis de registros fílmicos que se consideró muy útil. Durante la formación en servicio se hacían registros audiovisuales de algunas clases, los maestros daban su autorización según cómo se iban sintiendo en la implementación de la propuesta. Esas filmaciones sin editar se llevaban al taller para observar y analizar entre todos. A raíz de ese espacio hicimos durante los años 2005 y 2006 una producción de material audiovisual con los maestros y niños, destinado a la difusión del trabajo y a la formación docente<sup>6</sup>. Estos dos espacios eran coordinados por Fabián Yausaz.

Se finalizaba la jornada con un grupo de reflexión, este espacio era clave para los maestros incluso planteaban que era un espacio que debía continuar más allá del proyecto. El grupo era coordinado por los colegas que tenían formación en Psicología Social. Consideramos que en este espacio los maestros podían tramitar el difícil pasaje o transformación de su práctica profesional, se acompañaba el proceso de apropiación instrumental de la propuesta de alfabetización considerando el procesamiento psicosocial de los aspectos personales y profesionales que se movilizaban en este proceso de cambio (Torres, 2005 y 2007). Al mismo tiempo que este espacio producía un acompañamiento a los maestros también nos daba elementos para hacer una lectura de los emergentes que se iban produciendo en este camino. Eran cuestiones fundamentales para la coordinación general del proyecto.

Finalmente se realizaban las reuniones de planificación por grado, de dos horas una vez al mes, donde se ajustaban las guías, se reformulaban las actividades en función del trabajo realizado en el mes y se planificaba el trabajo del mes siguiente.

## 2.2. Los estados de Situación Institucional

La cuestión del acompañamiento era algo sobre lo cual intercambiábamos mucho y nos preocupábamos por poder producirlo. De algún modo fue siendo construcción colectiva, pero considero que la preocupación la necesidad del acompañamiento en todos los niveles del proyecto, tenía su origen en el modo en que nos iniciamos en este proyecto y en el

---

<sup>6</sup> Ana Zanotti produjo una serie de registros audiovisuales en las escuelas que luego fueron editados a partir de criterios didácticos que mostraban diferentes aspectos de la propuesta de alfabetización inicial (lectura de Martín y Ramona, escritura de textos, lectura de textos científicos, lectura bilingüe de cuentos).

departamento. Como ya dijimos antes, en el instituto no teníamos tradición en investigación y quienes llevábamos adelante el proyecto no éramos investigadores formados. De algún modo teníamos una fuerte conciencia de que necesitábamos apoyo de diferentes tipos.

El dispositivo de formación estaba basado en la idea de acompañar el proceso de cambio profesional de los maestros. Sabíamos que el ingreso a las escuelas con un proyecto de este tipo traería diferentes movimientos que debíamos poder comprender y contener. Éramos un equipo muy grande y diverso con diferentes procedencias y formaciones. Por todos estos motivos contactamos a Lidia M. Fernández (IICE/UBA).

La intervención institucional que la asesora institucional llevó adelante con todos los participantes del proyecto tuvo diferentes actividades: en 2002 trabajó con el equipo del Instituto; entre 2003 y 2006 inclusive, realizamos Estados de Situación Institucional (ESI) con todos los miembros del proyecto; durante 2004 realizó una supervisión mensual con la coordinadora general, y entre 2004 y 2005 se realizaron ESI en tres de las escuelas del proyecto.

En 2002, que fue el primer año que trabajamos con la asesora externa, se sentaron las bases del tipo de trabajo que haríamos con ella desde ese momento hasta el 2007. El asesoramiento institucional que recibimos fue instalando un modo de hacer las cosas, un modo de pensar nuestra práctica, tanto en el equipo de investigación, como los directivos y maestros en las escuelas. Se convirtió en algo muy habitual para todos nosotros disponernos al intercambio y a la reflexión, a analizar lo que nos estaba sucediendo en el proyecto y en cada organización educativa. Había como una cierta disposición a la escucha y al análisis de lo que nos pasaba, y creo que este proceso fue fundamental desde mi punto de vista para el sostenimiento de un proyecto de varios años.

En el primer año su intervención nos ayudó a definir el diseño de la investigación para los siguientes años. Sentíamos que teníamos un caos al inicio del año, que éramos muchos y no podíamos organizarnos suficientemente, que no podíamos delimitar las actividades entre la investigación y la intervención, lo cual nos dificultaba tomar decisiones para que nuestra propia organización no nos sobrepasara. También había una tensión importante en el equipo respecto de dos cuestiones: por un lado la

que correspondía a la discusión si el maestro que participaba en el proyecto era o no investigador, y también la que surgía entre los campos disciplinares que concurrían en este proyecto, el de la didáctica de la lengua y el de los aspectos psicosociales de la práctica docente. La intervención institucional nos ayudó para que pudiéramos organizar el trabajo, producir un diseño de investigación/intervención hasta 2006 (ver cuadro al final), delimitar las tareas de todos los participantes, delimitar las funciones de los investigadores en el equipo, considerar todo el trabajo como un proceso de formación para cada uno, y también nos ayudó a organizar unas reuniones de carácter residencial de todo el equipo del instituto para reformular el proyecto en vistas a gestionar el financiamiento necesario para los años siguientes. Finalmente, nos alentó para que hiciéramos nuestra primera presentación en un congreso de formación docente que se realizó a fines de ese año en la UNNE (Yausaz, Torres y Gandulfo, 2002).

Luego, tres veces al año desde el 2003 al 2006 inclusive, realizábamos los Estados de Situación Institucional, ESI inicial, intermedio y final. Fueron doce ESI en total de dos o tres días cada uno, donde se realizaban reuniones, de dos y tres horas cada una, por grupos según la posición institucional en el proyecto (maestros en la fase inicial, en la fase experimental, en la fase autónoma, directivos de las escuelas, equipo técnico del instituto, equipo de coordinación). Como cierre teníamos una reunión general donde la asesora institucional realizaba una devolución general que elaboraba a partir del material que había surgido de las reuniones de los diferentes grupos y se volvía a intercambiar sobre lo que se planteaba en la devolución. Esta reunión, la devolución y el intercambio eran grabados, luego la transcribíamos y la hacíamos circular entre todos los participantes en los días siguientes al ESI.

Los ESI nos ayudaban a ir creando una pertenencia colectiva, a analizar qué nos iba pasando, a advertir riesgos o dificultades, también a tomar conciencia de los avances y logros del proyecto, pero sobre todo y desde la coordinación teníamos elementos para anticipar diferentes situaciones. Eso nos permitía ajustar muchísimo la coordinación para prevenir las cuestiones que pudieran obstaculizar o poner en riesgo la continuidad del proyecto. De hecho, sostener este proyecto a lo largo de siete años muestra lo que planteo.

El 2004 fue un año crítico por el crecimiento y desarrollo del proyecto,

y muy difícil desde la coordinación, por lo tanto con la asesora externa hicimos un trabajo de supervisión mensual de la coordinación general. Durante ese año y el 2005 también se realizaron ESI en tres de las escuelas del proyecto, que incluyeron además de las reuniones con todos los maestros de las escuelas, una reunión de padres con los niños que participaban en el proyecto.

### 2.3. Algunos resultados

Brevemente citaré algunos de los resultados más significativos y para nosotros impactantes de todo este proceso vivido. En primer lugar, el sostenimiento en el tiempo de todo este proceso lo consideramos con un resultado en sí mismo.

\* Los niños: mejoraron su proceso de lecto-escritura en cuanto a su calidad y velocidad, «hablaban más», se observó un desarrollo de la oralidad que sorprendía a las maestras, en la escuela primaria urbana más grande se bajaron los porcentajes de repitencia de primer grado de 40% de niños a 20%.

\* Los maestros: se produjo un cambio en su práctica profesional, se observó un cambio en la posición del maestro respecto de la reflexión sobre sus propias prácticas y la apropiación instrumental de la propuesta didáctica.

\* Los investigadores: todo este proceso fue un espacio ideal para nuestra formación, actualmente algunos continuamos con la carrera de investigación (se produjeron artículos, ponencias en congresos regionales, nacionales e internacionales, dos tesis de maestría y una de doctorado).

\* Las organizaciones educativas: en todas hubo cambios y crisis, por ejemplo en la escuela primaria urbana se recuperó la figura del maestro tutor, en los primeros años estaban organizados por áreas hasta antes de la implementación de la propuesta; en el instituto se instaló el departamento de investigación. Al finalizar el proyecto en todas hubo movimientos de recuperación de las formas organizacionales anteriores. Sin embargo, considero que hay ciertos procesos y cambios que no se deben desaparecer, como la formación de maestros e investigadores.

\* La producción de conocimientos: consideramos que hicimos un aporte importante en nuestra provincia y región sobre los procesos de alfabetización

inicial, la formación profesional de docentes en ejercicio y también por todo lo que derivó de la investigación en cuanto a líneas de investigación y extensión. Sobre todo, hemos abierto una línea de investigación sobre los usos lingüísticos del guaraní y castellano, área vacante en la provincia.

\* Publicación de materiales didácticos: un libro de lectura (lo veremos en detalle más adelante) y un libro de ejercicios para niños de primer año, un abecedario mural. Realizamos una serie de materiales audiovisuales con los maestros y niños mencionada anteriormente.

\* La legislación y la opinión pública: realizábamos una serie de acciones en orden a ir difundiendo los resultados de la investigación en los medios de comunicación locales. También nos ocupábamos de tener una comunicación con los funcionarios del ministerio a través de la entrega sistemática de los informes de investigación. En cuanto a la legislación provincial, en 2004 se sancionó la Ley 5.598/04 que oficializa al guaraní como «lengua alternativa» de la provincia de Corrientes, y en ese contexto se daban a conocer a la opinión pública primeros resultados de nuestro trabajo de investigación que comenzaban a vincular el bilingüismo de los niños de la escuela rural con su bajo desempeño en el aprendizaje del castellano, que en la escuela era enseñando cómo si fuera la lengua primera de los niños<sup>7</sup>.

### 3. «Entiendo pero no hablo» La investigación sobre usos y significaciones lingüísticas

A partir del proyecto de alfabetización inicial empezamos a notar que en la escuela rural se observaban avances muy disímiles de los niños respecto de las escuelas urbanas. Nos preguntábamos qué cuestiones podrían explicar estas diferencias. Los maestros estaban participando de los mismos espacios de formación, con las mismas guías de trabajo, las mismas actividades. Sin embargo, estos investigadores no habíamos advertido que estábamos trabajando con niños y maestros bilingües guaraní-castellano. No fue solo porque éramos porteños, sino porque estábamos trabajando en

---

7 Actualmente tiene media sanción una ley que propone instituir el 28 de setiembre como el «Día Provincial de la Lengua Guaraní», en sus fundamentos menciona nuestra investigación en curso que pretende estudiar la constitución de la prohibición del guaraní en Corrientes. Esta investigación había sido recientemente difundida en la prensa regional y consideramos que de este modo se tomó conocimiento de la misma.

un contexto donde esta situación se había invisibilizado bajo un consenso general de que estas cuestiones no se veían o mejor, no «se escuchaban». Ni los profesores del instituto, ni los maestros, ni los niños, ni los técnicos o funcionarios del ministerio concebían la realidad de bilingüismo en la que estábamos trabajando, no se concebían a sí mismos como hablantes de guaraní. Debemos decir que tampoco en la academia contábamos con producción acerca de estas realidades sociolingüísticas.

¿Cómo llegamos entonces a producir visibilidad sobre esta realidad? ¿Cómo llegamos al guaraní? Ya dijimos que este camino se inicia en el proyecto de alfabetización inicial, la escuela rural quedaba a cincuenta kilómetros de la ciudad de Corrientes y se ubicaba sobre una ruta asfaltada. Era una escuela de segunda categoría, esto quiere decir, que era una escuela grande, con casi 80 niños, un maestro por grado. A los niños de esta escuela no les estaba yendo tan bien con la propuesta de alfabetización como a los niños de las escuelas urbanas que estaban ubicadas en zonas muy pobres de la ciudad de Corrientes.

Poder «escuchar» a los niños y a los maestros guaraní hablantes fue un largo proceso, cuando decimos que una lengua está invisibilizada, uno participa de un conjunto de relaciones sociales que apuntalan éste no ver, éste no escuchar colectivo. Los niños no hablaban delante de los adultos y a nadie que se le preguntara respondía que era hablante de guaraní. En el mejor de los casos respondían «entiendo pero no hablo».

Marta Rodríguez era una de las maestras que estaba en la escuela, y que participaba en el proyecto de alfabetización, con ella iniciamos un trabajo sistemático de observación y acompañamiento que devino investigación sobre usos y significaciones del guaraní y castellano, que constituyó mi tesis de maestría en Antropología (Gandulfo, 2007a). Marta es una maestra bilingüe con quien hicimos un largo camino juntas, un proceso de reflexividad compartido (Gandulfo, 2007b), actualmente está jubilada y seguimos trabajando en proyectos de investigación y extensión.

Cuando llegamos a su escuela en el 2001 ella era maestra de sexto grado. Junto con la directora le propusimos participar del proyecto de alfabetización y pasar a ser la maestra de segundo grado de la escuela. Una de las primeras cosas que me preguntó: «¿Y ustedes qué van a hacer con el guaraní?» En aquel

momento, esta pregunta irrumpía sobre una situación que desconocíamos, de la cual no se hablaba y simplemente respondí que no sabía qué podíamos hacer. Le expliqué que la propuesta con la que trabajábamos contemplaba las variedades dialectales del castellano, y eso en ese momento ya era un avance respecto de las consideraciones sobre la diversidad lingüística. Teníamos en cuenta el castellano en su versión estándar y correntina que hablaban tanto maestros como niños, pero no el bilingüismo que empezábamos a concebir. La directora de la escuela fue quien insistió en que nos quedáramos a trabajar con ellos, porque le habíamos propuesto irnos, ya que nosotros considerábamos que no teníamos herramientas técnicas para abordar la situación de bilingüismo, pero ella insistió en que era necesario «hacer algo».

Marta entonces en el 2003 comienza a participar en el proyecto de alfabetización y empieza a hablar guaraní con sus alumnos en el aula, y lo que empieza a suceder es impactante. Cambia completamente el clima del aula, los niños se ríen, se mueven, hablan, van, vienen, cuentan cosas, hablan entre ellos, parecen divertirse en el aula con su maestra. Estos niños sin dudas son más felices en esta aula en la cual podían hablar guaraní entre ellos y con su maestra sin que fueran censurados (Cerno, Gandulfo, Rodríguez y Yausaz, 2003; Rodríguez, 2005).

En la escuela hubo una serie de movimientos, algunos expresaban mucha resistencia por parte de esta habilitación de hablar guaraní que Marta había propiciado en su aula. Algunos maestros seguían pensando que no era conveniente permitir hablar el guaraní en la escuela, algunos padres no parecían estar convencidos de que fuera bueno que sus hijos hablaran guaraní y menos con la maestra. La nueva directora (con la que iniciamos el proyecto se había jubilado) al finalizar los actos escolares, explicaba a los padres y a la comunidad por qué ahora en la escuela estaban usando el guaraní. Todas las explicaciones tenían en su argumentación algo del tipo «nosotras estábamos equivocadas» haciendo alusión a qué ellas habían prohibido el uso del guaraní en la escuela:

(...) ya que hay varios padres presentes, tutores, ustedes saben que hubo algo novedoso que ya habíamos incorporado el 25 de mayo... a ver ¿qué es? (...) ¿por qué a veces nosotros decíamos en la escuela no hablen el guaraní? Teníamos un pequeño gran error que pensábamos que el guaraní también estaba, digamos, impidiendo que los chicos

hablen mejor y más rápido pareciera ser. Estamos comprobando de a poquito que ése es un error. Los primeros grados vienen con mucho recuerdo de lo que pasa en casa. Y noso-tros le hablábamos en castellano, castellano, a veces el chico ni nos no contes-taba. No era porque no sabía, era porque no estaba entendiendo lo que no-sotros le estábamos preguntando. (Directora en el acto del 17 de agosto 2003)

La argumentación central de los padres, y también maestros y técnicos del Ministerio de Educación, en una versión tal vez más sofisticada, era que el uso del guaraní obstaculizaría el aprendizaje del castellano, y que los niños tendrían dificultades para alfabetizarse si usaban el guaraní. A los chicos se «les traba la lengua», «se les endurece la lengua», «les hace difícil entender al maestro», «les va mal en la escuela», etcétera. Un papá con varios hijos en la escuela nos decía:

Yo vine acá [a esta escuela] tenía 13 años por ahí, y volví a entrar en segun-do grado. El primer año repetí, porque era un bruto era... y después pasé, y des-pués en tercero repetí de vuelta. Por eso te dije, yo me di cuenta, el guaraní te cuesta para aprender a leer y escribir. Muy mal acostumbrado a hablar en guaraní allá con mi vieja (Entrevista grupal 12 de noviembre 2003).

La mayoría de los papás con los que conversábamos en aquel momento no se planteaban siquiera la pregunta respecto de si la escuela hubiera podido hacer algo distinto, si en todo caso la escuela era la «bruta». Entonces el esfuerzo denodado de estos papás era hablarles en castellano a sus hijos para que no tuvieran que sufrir lo mismo que ellos en su infancia.

En observaciones realizadas en el paraje en aquel momento, estuvimos presentes en situaciones en que los padres se dirigían a los niños en castellano, con un castellano marcado por el guaraní; en las que había intercambios en guaraní entre los adultos mientras los niños estaban presentes, aunque evitaban dirigirse a los niños en guaraní. También observamos intercambios en guaraní entre los niños, y de los niños con algunos vecinos jóvenes o adultos del paraje en los caminos, fuera o en la puerta de las casas.

A partir de la repetición de relatos vinculados a la prohibición del uso del guaraní, hemos podido construir lo que llamamos el discurso de la prohibición del guaraní. Si bien observamos diferentes matices que adquiere

según los actores, hemos encontrado algunas características comunes que le dan unidad, incluso entre vecinos del paraje rural y los maestros que viven en el pueblo cabecera del departamento, y otros correntinos que viven actualmente en la ciudad de Corrientes y que han migrado desde pueblos del interior de la provincia donde se habla el guaraní.

Los aspectos centrales de este discurso son: 1) la mención de la prohibición se hace en tiempo pasado, a las situaciones actuales que podrían ser caracterizadas como de prohibición no se las nombra de ese modo; 2) los ámbitos centrales de la prohibición eran la casa y la escuela; 3) la prohibición se dirigía particularmente a los niño/as; 4) los relatos mencionan los castigos que recibían si hablaban el guaraní en presencia de algún adulto; 5) los ámbitos de contacto y uso del guaraní siempre eran espacios intersticiales que suponían una trasgresión para los niño/as: en el camino entre la casa y la escuela, escuchar a escondidas detrás de una puerta, con los peones en el campo o en el bolicho (almacén de ramos generales y bar); 6) la referencia al contexto de uso y prohibición del guaraní era la vida en el campo, aludiendo a que es en el ámbito rural y en general en algún lugar lejano donde se hablaba el guaraní.

El discurso de la prohibición, si bien se relata en tiempo pasado, lo hemos podido observar actualizado en las prácticas comunicativas durante el trabajo de campo, y de alguna manera cada referencia a este discurso alojaba a su vez alguna expectativa o deseo hacia el futuro. Muchas de las explicaciones acerca de los usos de las lenguas tienen una clara intencionalidad de socialización en un sentido: aprender el castellano.

El guaraní correntino o acorrentinado, como lo bauticé, se considera una de las lenguas indígenas de la Argentina, pero junto con el quichua santiagueño son lenguas no habladas por población indígena. Esta situación abre un abanico de cuestiones y problemáticas porque en general los correntinos, hasta el momento, aunque sean hablantes de guaraní, no se definen a sí mismos como indígenas. Por tanto, no es posible saber hoy cuantos son los hablantes de guaraní en Corrientes, el Censo de Población de 2010 preguntaba sobre la filiación indígena y frente a una respuesta positiva recién preguntaba sobre las lenguas habladas por la población. Por otra parte, esto también produce que los ciudadanos correntinos no se consideren amparados por la legislación que defiende los derechos indígenas

para le educación, por ejemplo.

De todas maneras, teníamos la inquietud de saber cuántos niños hablaban guaraní en la escuela, dato que era imposible acceder preguntando a los niños si hablaban o no. Todas las respuestas cuando las había eran negativas. Tratando de acceder a esta información, o mejor dicho construirla, les pedí ayuda a tres niñas mayores de quinto y sexto grado, y finalmente ellas hicieron lo que llamé un censo sociolingüístico de primer y segundo grado. Esta fue una experiencia riquísima para la investigación en sí, y para mi aprendizaje acerca de los procesos de investigación colaborativa con niños (Gandulfo, 2012).

Les propuse entonces si podían ayudarme, pero no fui demasiado específica, ellas sabían que queríamos saber cuántos niños hablaban guaraní en la escuela. A la semana siguiente cuando volví a encontrarme con ellas, me mostraron una serie de planillas donde habían consignado la información que habían producido. Cuando pregunté cómo habían podido armar esas planillas, comenzaron a relatar lo que habían hecho. Intentaron primero preguntar en el aula a todos los niños, cuando preguntaron quiénes hablaban guaraní, nadie levantó su mano, todos quedaron callados. Por lo tanto, en el recreo ellas se acercaban a los niños y les hablaban en guaraní, a partir de la respuesta de ellos, consignaban la información que consideraban en sus planillas, es decir evaluaban la competencia lingüística de los niños y hacían sus interpretaciones.

En unas primeras planillas aparecen consignados los niños de este modo:

- Antonella sí guaraní y castellano;
- Nico sí guaraní, un poco castellano;
- Rosi sí guaraní, entiende castellano;
- Anita sí guaraní y castellano más o menos;
- Sandra sí castellano, un poco guaraní.

Luego en una planilla síntesis figuraban los niños de primero y segundo, con dos columnas, una para el guaraní y otra para el castellano. En la del guaraní encontramos respuestas con «Sí» o «No», en la de castellano se

observa lo siguiente: «B», «Mo», «No». Cuando les pregunto que significan estas inscripciones, recibo esta respuesta: «B es Bien, habla bien»; «Mo, habla más o menos»; «No, es que no habla», recordemos que nos estamos refiriendo al castellano. En segundo grado había un niño que tenía la inscripción «No», es decir que no hablaba castellano aún. Hemos escuchado a maestros de la zona rural decir que muchas veces los niños pasan de grado «por antigüedad», prefieren que pasen de grado a que vayan quedando con los niños más pequeños, aunque en este caso no hable castellano.

En una primera organización de la información teníamos 75% de niños que según estas investigadoras eran hablantes de guaraní, pero lo más interesante para nosotros en ese momento era el tipo de bilingüismo que ellas con esta información proponían «guaraní sí, castellano más o menos» con 60% de niños en primero y segundo grado. Desde una concepción más clásica lo definiríamos como un bilingüismo compuesto, es decir, que no alcanzan una competencia total o perfecta en ambas lenguas (Weinrich, 1953, en Milroy y Muysken, 1995). Sin embargo, a partir de los desarrollos más actuales respecto del bilingüismo, podemos decir que esa conceptualización contiene el supuesto de que el monolingüismo sería lo normal o lo adecuado, sin embargo es la excepción y más aún en contextos de contacto lingüístico como en el que estamos trabajando. Actualmente hemos revisado esta perspectiva y consideramos entonces una idea de bilingüismo más flexible y funcional (Ludy y Py, 2009), en la cual no se denotaría la carencia o el déficit, sino las posibilidades que los niños y maestros correntinos con estas competencias parciales en más de una lengua tienen.

#### 4. «Martín y Ramona»

Martín y Ramona (Yausaz, Fernández Salazar, Gandulfo, et. al, 2006) es un libro de lectura diseñado para niños correntinos de primer grado, que producimos en el marco de los dos proyectos descriptos más arriba. Junto con este libro de lectura editamos un libro de ejercicios Leer y Escribir con Martín y Ramona (Yausaz, Costadoni, Corrales, et. al, 2007) y El ABC de Martín y Ramona, un abecedario en formato mural y otro pequeño para cada niño.

Martín y Ramona cuenta la vida de dos niños correntinos durante un año, una niña que vive un paraje rural y un niño que vive a orillas del río Paraná en la ciudad de Corrientes. Incorpora el castellano en su versión

estándar y correntina, y también el guaraní (Yausaz, 2008). Pretende reflejar en sus acuarelas las imágenes de la vida cotidiana de los niños, por lo tanto realizamos un trabajo de campo con la artista plástica para que su producción fuera fiel a esta realidad. Fotografiamos los objetos que formarían parte de estas imágenes, los paisajes, los escenarios donde transcurre la vida de los niños. La artista plástica visitó las escuelas y las aulas, bocetó los rostros de los niños, y ellos mirándose en esos primeros bocetos se reconocían o pedían correcciones, hacían diversos comentarios sobre estos dibujos. Todo esto fue tenido en cuenta a la hora de la producción de estas acuarelas.

Ya acercándonos a la edición del libro, tuvimos temores respecto de si funcionaría o no con los niños en las aulas como deseábamos. También teníamos dudas respecto de si los maestros usarían un material que contenía guaraní en sus páginas o la versión de castellano correntino que era relativamente aceptada en la oralidad pero considerada equivocada o errónea cuando se escribía. Hicimos unas impresiones de buena calidad para que algunas maestras las llevaran al aula. Incluso las imágenes que no tenían texto escrito eran motivo para comentar por parte de los niños todo tipo de vivencias, por lo tanto, esa fue la aceptación que necesitábamos para animarnos a editar este libro en julio de 2006.

Para la publicación de estos materiales armamos una editorial propia y yo fui la responsable. Esta decisión tuvo que ver con que no queríamos que alguien más tomara decisiones respecto del diseño, estética, pero también calidad de los materiales con los que íbamos a editar este libro. Considerábamos que tenía que ser un material de calidad, esta fue una decisión política e ideológica, pretendíamos que estos niños correntinos contaran no solo con un libro de lectura que contenía aspectos novedosos desde una perspectiva didáctica sino también que contaran con un objeto bello con el cual pudieran identificarse. Aprendimos también a ser editores.

Se entregaron los libros en las escuelas, y todos sentimos que fue una fiesta en la cual pudimos hacer una devolución a la comunidad, maestros y niños, de todo el trabajo que habíamos realizado juntos desde el 2001 (Gandulfo, 2010b). Martín y Ramona se convertía así en un corolario de todo el proceso realizado en esos años.

En otro trabajo he comentado acerca de cómo la investigación sobre usos

de lenguas y significaciones fue usada para la elaboración de libro de lectura, recuperándose la realidad sociolingüística de los niños correntinos para reflejarla en el texto pero también para ponerla a consideración (Gandulfo, 2007d). Teníamos como objetivo mostrar la realidad sociolingüística pero también generar una reflexión metalingüística acerca del conflicto lingüístico planteado en la investigación, el discurso de la prohibición del guaraní y su consecuente invisibilización.

A la fecha hemos editado 4.000 ejemplares de Martín y Ramona, en su gran mayoría se encuentran en escuelas de nuestra provincia. Este libro escolar que pone al guaraní sobre la mesa, en un contexto donde se supone estaba prohibido, lejos de haber generado la controversia que esperábamos, ha suscitado una gran adhesión por parte de los niños, pero también por los padres y maestros. Una niña contó en la escuela rural que a su mamá le había gustado el libro: «Mi mamá dice que es cierto, que lo que cuenta el libro es cierto».

##### 5. Las derivaciones de los proyectos de investigación

En los apartados anteriores comenté con algún detalle las investigaciones a partir de las cuales derivaron una serie de producciones y también proyectos que pueden concebirse como de extensión, así como el avance sobre el estudio de algunas cuestiones más específicas como el cambio de código (lenguas) en un aula rural plurigrado. Repasaré en este apartado algunas de las derivaciones de estos proyectos.

Por un lado, la publicación de la investigación sobre usos de lenguas y sus significaciones fue en 2007 y tuvo un impacto muy importante en Corrientes. En algún sentido considero que los intercambios a partir de la publicación del libro han servido para validar una y otra vez sus resultados, en alguna medida experimenté que aprendí más a partir de los intercambios que a partir de la escritura del libro.

Se abrió toda una línea de extensión que en alguna medida fue simultánea a las investigaciones referidas a la vez que se alimentaba de las mismas. Entre 2003 y 2005 iniciamos un proyecto de formación en servicio en arte<sup>8</sup> con Olga Soto, una maestra que había participado los dos primeros años en el proyecto de alfabetización. En 2006 Olga se traslada a otra escuela unitaria, donde encaramos un proyecto de arte y bilingüismo incorporando las cuestiones de

los proyectos de investigación y del proyecto de formación en arte previo. A este proyecto se suma Marta. La preocupación central era diseñar estrategias didácticas que incorporan el uso del guaraní, realizábamos talleres de arte bilingües y de lengua(s) que registrábamos para luego analizarlos (Gandulfo, 2010a). Ese año produjimos un registro audiovisual con la antropóloga y videasta Ana Zanotti con quien desarrollábamos el trabajo de registro audiovisual con las maestras participantes en el proyecto de alfabetización. La edición del material de esta experiencia bilingüe lo hemos podido hacer recién en 2010 y 2011 (Gandulfo, Rodríguez, Soto, Zanotti, 2010).

Durante 2008 y 2009 a raíz de que Olga y Marta querían compartir estas experiencias con otros colegas de la zona, realizamos un proyecto con cinco escuelas rurales. Visitábamos las escuelas semanalmente y realizábamos talleres de arte bilingüe con los niños con la participación de sus maestros. El objetivo era mostrar el trabajo que ellas venían haciendo y cómo se podían incorporar los diferentes lenguas y lenguajes artísticos en el aula.

A partir de 2010 y hasta fines de 2012, se dio un trabajo muy importante en colaboración con las supervisoras de los departamentos de Saladas, Concepción y San Roque. Durante estos años trabajamos con maestros de primer año y directores de 34 escuelas de estos departamentos. Realizamos reuniones mensuales de tres horas con un promedio de 40/45 maestros. El equipo de trabajo que coordiné estaba conformado por Marta y Olga, y Fabián Yausaz y Aida Mudry, del Departamento de Investigación del Instituto San José.

Durante 2010 nos planteamos compartir los resultados de las investigaciones que habíamos realizado, así como los fundamentos de la propuesta de alfabetización inicial. Sin embargo, este proceso nos hizo reformular la propuesta en términos de alfabetización en contextos bilingües de alfabetización inicial. Aún disponíamos de 1.000 ejemplares de Martín y Ramona que fueron distribuidos entre estas escuelas. Durante 2011 el dispositivo de trabajo incluyó con más fuerza las experiencias que Marta y Olga realizaron en sus escuelas y cada jornada se cerraba con una hora de trabajo en grupos, coordinados por cada uno de los miembros del equipo (tres grupos con maestros, uno con directivos, otro con supervisoras).

---

8 Anahí Collet fue la profesora de Arte que participó en estos proyectos del 2003 hasta el 2008 inclusive.

Actualmente en el 2012 las reuniones fueron incluyendo cada vez más las experiencias que los propios participantes iban compartiendo a medida que habían desarrollado aspectos de la propuesta en sus aulas.

Finalmente, un estudio que derivó de todo este trabajo fue el que realizamos con Marta y Olga en 2011 sobre el cambio de código en el aula. Tomamos uno de los registros audiovisuales producidos por Ana Zanotti en 2006 donde Olga lee una lectura de Martín y Ramona que está escrita en castellano y la va haciendo de manera bilingüe. La idea de la que partíamos según la percepción que Olga tenía sobre por qué producía un cambio de código, era que centralmente la función del uso del guaraní era para traducir lo que los niños podían no comprender en castellano. La perspectiva nativa más usual es que la lengua indígena se usa solo para traducir el castellano, sin embargo nosotras hemos podido identificar seis funciones que el cambio de código tuvo en esta lectura más allá de la traducción (Gandulfo, Rodríguez, Soto, en prensa).

## 6. La formación en los enfoques institucionales

Respecto de la formación en los enfoques institucionales quisiera señalar cómo ha sido mi recorrido retomando lo que hemos descripto antes. En primer lugar, y como espacio fundante en este sentido, fue la participación en un proyecto de investigación-acción (Proyecto Alfabetización Inicial) que tuvo un acompañamiento institucional entre 2002 y 2007. En este sentido, considero que he tenido una posición privilegiada habiendo recibido una intervención institucional siendo coordinadora general del proyecto. Pude recibir el acompañamiento a la vez que aprender desde esa posición aspectos de la intervención institucional que, por experimentarla, me permitía captar la importancia, pertinencia y significatividad de la misma en cada situación.

Respecto de los estudios académicos, debo mencionar que entre 2000 y 2003 realicé la carrera de operador en Psicología Social (línea de Pichon Riviere), siendo la primera cohorte que realizaba esta formación en toda la región NEA. Entre 2002 y 2005 realicé estudios de posgrado en Antropología Social en la Universidad Nacional de Misiones, cuya tesis de maestría fue la investigación referida en el punto 3.

Finalmente cursé una Especialización en Análisis e Intervención

Institucional entre 2004 y 2007 en la Universidad Nacional del Nordeste<sup>9</sup>. Esta formación específica en los enfoques institucionales me permitió dar fundamento y sistematicidad a lo que venía experimentando en el acompañamiento institucional mencionado e integrar los estudios previos en un enfoque como el que estoy mostrando en este artículo. Es central considerar que esta formación tenía como eje vertebrador de su currículum una investigación-intervención que realizamos colectivamente durante los años de la carrera.

Finalmente, puedo afirmar que continúo mi propia formación a partir de la reflexión sobre mi práctica profesional como coordinadora e investigadora con enfoque institucional en los diferentes proyectos en los cuales estoy involucrada.

#### 7. Algunos rasgos de los enfoques institucionales

Señalaré en este punto algunos de los rasgos de los enfoques institucionales que considero están presentes en el desarrollo de estos diez años de trabajo:

- Considerar la dimensión inconsciente y emocional de los procesos subjetivos y sociales.
- Considerar lo institucional como un regulador de los comportamientos.
- Considerar los encuadres teóricos de la tradición de la psicología institucional psicoanalítica (Ulloa, Bleger), la psicología social (Kurt Lewin, Pichon-Riviere), el análisis institucional (Lidia M. Fernández, Lourau, Lapassade), el socio-psicoanálisis (Mendel).
- Considerar los aspectos psicosociales de los procesos subjetivos y sociales.
- El desarrollo de una metodología de trabajo (investigación e intervención) que contempla las características de estos procesos concibiéndolos desde estos encuadres teóricos:

---

<sup>9</sup> La directora de la carrera fue la magíster María Cristina Alonso (UNNE) y la responsable del Taller Vertical en el cual se llevaba adelante la investigación fue la licenciada Lidia M. Fernández (IICE/UBA).

- Establecimiento de espacios destinados al procesamiento y elaboración de las situaciones vividas por los sujetos en el transcurso de un proyecto.
- Consideración del análisis de la implicación como información para el proceso de investigación así como para la coordinación de proyectos colectivos.
- Establecimiento de espacios de análisis para «volver a pensar» lo que nos va pasando, en los cuales se puedan advertir y anticipar riesgos o dificultades posibles.

En particular respecto de la investigación sobre los usos lingüísticos ciertos rasgos de los enfoques institucionales nos permiten pensar estas prácticas sociales considerando:

- La adquisición lingüística como una institución primaria constituyente de la subjetividad y reguladora de las prácticas sociales de habla. Según Halbwachs (1925) el lenguaje es uno de los marcos (o encuadres) sociales de la memoria más elemental y estable.
- Las prácticas de habla (prácticas sociales) como lugar de producción/ expresión de relaciones de poder (prohibición) y significaciones sociales (ideologías lingüísticas) de diferentes grupos sociales en pugna.

## 8. Los proyectos actuales

Para cerrar este artículo presento los proyectos actuales que dan continuidad a todo lo desarrollado hasta aquí en estos diez años:

a. «La constitución del discurso de la prohibición del guaraní en Corrientes: genealogía a partir de fuentes documentales»<sup>10</sup> es un investigación documental que se propone iniciar un estudio mayor respecto de los procesos de transmisión lingüística intergeneracional en Corrientes.

b. «Caracterización sociolingüística en una zona de contacto guaraní-castellano en Corrientes, por parte de niños, estudiantes y maestros»<sup>11</sup>.

Este proyecto supone una metodología colaborativa, ya que pretende que sean los niños los investigadores en su propia comunidad para realizar una caracterización sociolingüística de una zona que a priori es vista por los maestros como un paraje «donde no se habla más guaraní».

c. «Reconstrucción de la historia de la Escuela N°175 y del Paraje Albardón Norte, San Luis del Palmar, Corrientes, en la memoria de los pobladores y maestros»<sup>12</sup>. Este proyecto lo llevamos adelante con Olga Soto (directora de la escuela) y Marta Rodríguez, a partir de la preocupación de la directora que al tomar la escuela en 2011, observó que tenía pocos alumnos y que una de las dos secciones de grados podría cerrarse frente a la falta de matrícula. Por lo tanto, propuso a la supervisión realizar este estudio para comprender porque se habría llegado a esa situación en el paraje.

A lo largo de este artículo relaté cómo a partir de diferentes proyectos se fue constituyendo una línea de investigación-intervención institucional. He intentado mostrar cómo me he ido formando en los enfoques a partir de las diferentes participaciones en los proyectos y cómo he ido incorporando los enfoques institucionales en los proyectos de investigación e intervención. Sin dudas, es un camino que se va construyendo con cada decisión que uno va tomando, sin embargo, en este momento considero imposible no recurrir a los enfoques institucionales a la hora de la coordinación de proyectos, como interviniente institucional en diferentes ámbitos o cómo investigadora.

La narración de este recorrido me ha permitido volver a considerar en qué sentido he sido sujeto de la intervención bajo los encuadres de los enfoques institucionales y en qué medida esta participación ha sido un espacio de formación privilegiada para mí. Al armar este recorrido, advertí el modo en que estos proyectos no solo se articulaban sino que desde mi punto de vista tenían una direccionalidad desde la investigación hacia los procesos de producción y extensión, lo cual tiene sentido en términos de los procesos de

---

10 Proyecto de Investigación asentado en la Facultad de Humanidades, UNNE, Resolución N° 152/12 y en el Instituto San José, Disposición 398/12 Dirección General de Educación Superior, Corrientes.

11 Proyecto de Investigación del Instituto de Formación Docente Juan García de Cossio, San Roque, Corrientes. Aprobado por el INFD, convocatoria 2011, Resolución 288 SE, Ministerio de Educación.

12 Proyecto de Extensión de la cátedra de Antropología Social y Cultural, Facultad de Humanidades, UNNE. Resolución 318/12 CD.

producción y transferencia de conocimientos. Sin embargo, también como ya señalé, es a partir de la experiencia de procesos de investigación desde donde considero que he podido formarme (en términos de Ferry, 1997) en estos enfoques. Entiendo de este modo que la investigación es un espacio con un potencial excepcional de formación en los enfoques institucionales para quienes nos interesa disponer de estas herramientas.

2001	2002	2003	2004	2005	200	
Diagnóstico Nivel inicial, 1º y 2º  2 escuelas urbanas  2 escuelas suburbanas  2 escuelas rurales	Año de exploración y diseño: Se implementa la propuesta	E G B 1	Se hace foco en tres 1º. (maestros que han implementado en el 2002) Ajuste de materiales de 1º (fase experimental)	Las maestras de 1º implementan sin seguimiento (fase autónoma)	Las maestras de 1º son tutoras de las demás colegas Extensión de la propuesta a toda la escuela (6 primeros grados)	Continúan maestras tutoras en 1º (dificultades de extensión a 2º grado en 2007)
	2 Salas de Nivel inicial – urbana y rural (35 niños en total)	U R B A N A	Se implementa de forma exploratoria en tres 2º años. Los maestros inician formación Se diseñan materiales de 2do	Se hace foco en tres 2º (Maestros que han implementado en el 2003) Ajuste de materiales de 2º (fase	Los maestros de 2º implementan sin seguimiento (fase autónoma)	
	2 Salas de 1º – urbana y rural (36 niños en total)			Se implementa de forma exploratoria en tres 3º años Los maestros inician la formación Se diseñan materiales de 3º (fase	Se hace foco en tres 3º (Maestros que implementaron en el 2004) Ajuste de materiales de 3ero. (fase experimen-	Los maestros de 3º implementan sin seguimiento (fase autónoma)
	4 maestros	R U R A L	Se hace foco en primer año (formación de maestra nueva)	Se implementa de manera exploratoria en un pluri-grado	Se hace foco en el plurigrado 3º/4º	
			Se implementa de manera exploratoria en un plurigrado 2/	Se hace foco en el 2do año (continúa la maestra con esta cohorte)	La maestra de 2do año implementa sin seguimiento	Las maestras de EGB 1 implementan sin
			Se implementa en dos salas de NI (formación de maestros nuevos)	Se hace foco en las salas que implementaron en el 2003	Se hace foco en las salas que implementaron	
	( f a s e L		Un Nivel Inicial implementa por segunda vez, sin seguimiento, con materiales y guías	Extensión a dos salas más del nivel inicial, una de cinco y otra de cuatro años Se diseñan materiales sala 4	Dos maestras implementen sin seguimiento	Los maestros implementan sin seguimiento
Niños: 343 Maestros: 11	Niños: 71 Maestros:	Niños: 263 Maestros: 11		Niños : 375 Maestros: 16		

## Bibliografía

- ACUÑA, Leonor (2007). «Martín y Ramona». Revista AVA N° 10 152-154. Recuperado el 31 de octubre de 2012 <http://www.scielo.org.ar/pdf/ava/n10/n10a10.pdf>
- BORZONE, Ana María (1998). Leer y escribir a los 5. Buenos Aires: Ed Aique.
- BORZONE, Ana María; ROSEMBERG, Celia; DIUK, Beatriz; SILVESTRI, Adriana y PLANA, Dolores (2004). Niños y maestros por el camino de la alfabetización. Buenos Aires: RAE-ETIS. Fundación Arcor y Antorchas. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- CERNO, Leonardo; GANDULFO, Carolina; YAUSAZ, Fabián & RODRÍGUEZ, Marta (2003). «El guaraní en la escuela: el caso de una escuela rural de la provincia de Corrientes». En III Congreso de Lenguas del Mercosur De la Teoría a las Praxis de las Lenguas. Resistencia, Chaco, Argentina: Departamento de Lenguas Extranjeras, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- FERRY, Gilles (1997). Pedagogía de la Formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GANDULFO, Carolina (2007a). Entiendo pero no hablo. El guaraní «acorrentinado» en una escuela rural: usos y significaciones. Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- GANDULFO, Carolina (2007b). «Un proceso de reflexividad compartido: el caso de una maestra bilingüe de una escuela rural en Corrientes, Argentina». En GARCÍA, Stella Maris y PALADINO, Mariana (comps) Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina. (p. 43-62) Buenos Aires: Editorial Antropofagia.
- GANDULFO, Carolina (2007c). Un dispositivo de formación docente producido en el marco de una investigación-acción. En Cuadernos de Educación. Córdoba, Año V, número 5, pp. 305-316.
- GANDULFO, Carolina (2007d). «Una investigación antropológica como fuente para la elaboración de un libro de lectura destinado a niños de primer año». En IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Sociedad, cultura y educación. Una mirada desde la desigualdad educativa, Cipolletti, Río Negro, Universidad Nacional de Comahue.
- GANDULFO, Carolina (2010a). «¿Dónde están las comunidades indígenas que

- hablan guaraní en Corrientes? Dos experiencias posibles de Educación Intercultural Bilingüe para niños correntinos». En SERRUDO, Adriana y HIRSCH, Silvia (comp). La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas, pp. 297-320.
- GANDULFO, Carolina (2010b). «El papel del material visual en el marco de diferentes modalidades de devolución». En VI Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos Simposio coordinado por MASTACHE, Anahí. Las modalidades de devolución y su impacto en los distintos sujetos involucrados. Buenos Aires, IDES-Centro Antropología Social.
- GANDULFO, Carolina (2012). «Guaraní sí, castellano más o menos». Etnografía en colaboración con niño/as en una escuela rural de Corrientes, Argentina. En CODO, Eva; PATIÑO, Adriana; UNAMUNO, Virginia (eds). Spanish in context. La sociolingüística con perspectiva etnográfica en el mundo hispano. Nuevos contextos, nuevas aproximaciones. Número especial 9:2. 315-338.
- GANDULFO, Carolina; RODRÍGUEZ, Marta; SOTO, Olga y ZANOTTI, Ana (2010). Una producción audiovisual con nin@s y maestras bilingües (guaraní-castellano) en un aula plurigrado de la provincia de Corrientes. En VI Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos Simposio coordinado por MILSTEIN, Diana y MAESTRANGELO, Andrea: Creaciones colectivas en el quehacer etnográfico, Buenos Aires, IDES- Centro Antropología Social.
- GANDULFO, Carolina; RODRÍGUEZ, Marta; SOTO, Olga (en prensa). «Análisis del cambio de código en una clase de lectura bilingüe guaraní-castellano en Corrientes». En Virginia UNAMUNO (coord.) Prácticas y repertorios plurilingües en la Argentina, Grupo de Recerca sobre Ensenyament i interacció Plurilingües, Univerisitat Autònoma de Barcelona.
- GANDULFO, Carolina; TORRES, Diana; YAUSAZ, Fabián (2002). «Algunos avances de la implementación de una propuesta de alfabetización inicial en cuatro escuelas públicas de Corrientes». En Congreso Nacional de Formación Docente: Perspectivas y desafíos de la Formación Docente. Resistencia, Chaco. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- HALBWACHS, Maurice (1925). Les cadres sociaux de la mémoire. Presses Universitaires de France. Recuperado el 31 de octubre de 2012 [classiques.uqac.ca/classiques/ Halbwachs\\_maurice/cadres\\_soc\\_memoire/cadres\\_sociaux\\_memoire.pdf](http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/cadres_soc_memoire/cadres_sociaux_memoire.pdf)

- LÚDI, Georges y Bernard PY. (2009). «To be or not to be... a plurilingual speaker». *International Journal of Multilingualism* 6:2. 154-167
- MILROY, Leslie y MUYSKEN, Pieter (1995). «Introduction: Code-switching and bilingualism research». In MILROY, Leslie y MUYSKEN, Pieter ED. *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code switching* Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-14.
- RODRÍGUEZ, Marta (2005). «Interacción del guaraní y el castellano en un aula de una escuela rural de Corrientes». En IV Congreso de Lenguas del Mercosur Lenguaje y multidisciplinareidad, Resistencia, Chaco. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste.
- TORRES, Diana (2005). «Dispositivo de acompañamiento psicosocial para maestros: algunos resultados preliminares». *Revista Arandú*. N°1. Corrientes: Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Corrientes.
- TORRES, Diana (2007). «Una experiencia de acompañamiento psicosocial en el marco de un proceso de formación docente». En IV Congreso Nacional y 11 Internacional de Investigación Educativa. Cipolletti, Río Negro. Universidad Nacional del Comahue.
- YAUSAZ, F. Et al (2001). Informe 2001. Diagnóstico comparativo sobre rendimiento escolar de niños de diferente procedencia social. Corrientes: Departamento de Investigación, Instituto San José (mimeo).
- YAUSAZ, Fabián (2008). «Un libro escrito en un embojere de lenguas». *Revista Estudios en Ciencias Humanas* N°7. Estudios y monografías de los posgrados, Facultad de Humanidades UNNE. Recuperado el 31 de octubre de 2012 [http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista7/articulos/yausaz\\_bein.pdf](http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista7/articulos/yausaz_bein.pdf)
- YAUSAZ, Fabián; COSTADONI, Zoraida; CORRALEZ, Olga; FERNÁNDEZ SALAZAR, Beatriz; MUDRY, Aída; GANDULFO, Carolina (2007). *Leer y Escribir con Martín y Ramona*. Corrientes: Editorial Instituto Superior San José I 27.
- YAUSAZ, Fabián; FERNÁNDEZ SALAZAR, Beatriz; GANDULFO, Carolina; HERNÁNDEZ, Luis; VELOZO, Marta (2006). *Martín y Ramona*. Corrientes: Editorial Instituto Superior San José I 27.
- YAUSAZ, Fabián; GANDULFO, Carolina; TORRES, Diana; et al (2003). «Alfabetización inicial con población en riesgo de fracaso escolar». *Revista Nordeste*, Resistencia, Chaco. N° 19, 183-193.

# Ecos del Encuentro

## Ecos del encuentro

En la mitología griega, Eco era una ninfa que, enamorada de Narciso, murió de amor no correspondido y de ella sólo quedó su voz.

Ciertas narraciones cuentan que Eco, condenada a la repetición por su inteligencia como resultado de los celos de Hera, encontró en la inflexión de la repetición su propia voz... Así, con el tiempo descubrió que en esa modulación de la repetición habitaba y habilitaba la capacidad de entramar otras voces. Que en una pausa entre palabras era posible la aparición de otros sentidos: una pregunta, una jactancia, la ironía, el desgano, la persuasión, la desacreditación. Y que con la multiplicación del eco se acentuaba esta paradoja que asustó, aterrorizó y puso en ridículo al propio Narciso en uno de sus encuentros. Lo repetido mediado por el propio acento, le daba la posibilidad de romper con la maldición de Hera, vencer la mera repetición y poblar de nuevos sentidos a lo dicho.

El eco es la repetición de un sonido, pero no se agota en eso. No es una repetición cualquiera, pues el sonido no es el mismo: la reflexión de las ondas sonoras atraviesa los obstáculos que interceptan su trayecto. Hay un sonido que se difunde, pero es lo que queda del primero, cuando ya transcurrió su propio tiempo. El eco se expande, se difunde, produce una resonancia que tiene algo del original, pero a su vez se modifica por sus tropiezos.

Así, el eco no es exactamente lo que se dijo. Es lo que queda de lo que se dijo. Es lo que se propaga y se dispersa, produciendo nuevos efectos.

A su vez, el encuentro no es sin desencuentro. Algo se encuentra de lo esperado, pero también algo se pierde entre lo anhelado y lo hallado. Lo posible del encuentro se produce cuando se puede prescindir del absoluto de las propias posiciones.

Esta vez se trató de un encuentro de investigadores. La principal iniciativa de esta reunión científica era la motivación de leer y aprender desde un lugar que no fuera el habitual. Y en esa lectura, desde otro lado, dar lugar a lo nuevo.

La convocatoria fue «El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales». Las investigaciones presentadas se enmarcaron en la perspectiva

de los enfoques institucionales. Se propuso abrir el diálogo con otras disciplinas: epistemología, trabajo social, sociología, psicoanálisis, pedagogía, comunicación social... y esto permitió dar origen a estos «ecos» que posibilitan sonidos más allá de lo previsto.

A menudo son justamente las barreras institucionales las que dificultan el encuentro. En esta ocasión, deliberadamente se intentó facilitarlas.

La presencia del arte marcó un inicio para esta reunión: puso colores y afectos inéditos a las instituciones sociales. Las obras pictóricas acompañadas de la palabra, mostraron el compromiso del artista en tanto actor social. Entonces, algo de aquello que resuena y se vuelve eco de las instituciones sociales encontró un modo de inflexión en las formas y la paleta de colores del maestro.

Luego, durante dos días, multiplicidad de voces dichas en los diferentes paneles y ateneos sostuvieron la posibilidad del encuentro. Intentaremos dar cuenta de algunos de esos ecos, poniendo de relieve también comentarios y debates que se produjeron como efecto.

#### Primer panel

En el primer panel, al hacer un recorrido por las concepciones teóricas que analizan las prácticas sociales, se mostró a Marx y Freud como los autores que aportan la base para entender lo social. En el desarrollo de éstas y otras teorizaciones, se destacó que la sobredeterminación de los factores inconscientes no puede ser dejada de lado al entender el acto social. Y se habilitó una vez más la pregunta de si es posible despojar a las prácticas sociales de las instituciones. Pasando a las prácticas, se recordaron dispositivos de abordaje a lo grupal, como el Grupo Operativo, exponiendo cómo puede ser una herramienta de análisis y cambio muy valiosa.

Este acercamiento conceptual se enriqueció con la mirada desde la perspectiva de la historiografía. Desde allí se focalizó en el atravesamiento que viven los sujetos y las instituciones con la historia. Sujetos que se multiplican bajo la mirada de la historia reciente y que cobran una singularidad especial como registro de las memorias dentro del colectivo. En este sentido, la recuperación del estudio de las instituciones y sus prácticas en la dictadura, en tanto estudios de estilos institucionales, permitirían ver algo más acerca

del modo en que se produjeron prácticas de silenciamiento, negación y negociación en aquella devastadora época.

Ya desde el aporte de los enfoques institucionales, se señaló que los conceptos sirven para diferenciar y percibir con agudeza el material empírico, y las técnicas para encontrar la manera de ubicar los datos justos. Sin embargo, tanto los conceptos como las técnicas son medios, y tienen una vida limitada. «Cuando son adecuados ayudan a develar facetas del material que no alcanzamos a ver, nos enfrentan con una realidad de otro nivel de complejidad y carácter y, casi al modo de una paradoja, pierden vigencia y utilidad». Entonces, estos enfoques ofrecen lentes para ver, u otras veces redes o arpones para pescar... aquello que hace a la institución. Y lo que hace a la institución en los sujetos, y lo que hace a la institución en las prácticas sociales. Y proponen volver sobre esos pasos en sentido inverso. Así, la regulación de la vida social y sus prácticas adquieren forma, modos de pensar y de actuar en las instituciones. Pero, ¿qué ocurre cuando la sociedad cambia? ¿Cambian también las instituciones? En este marco, el prestar atención a la relación entre regulaciones, crisis, núcleos dramáticos y la manipulación de los organizadores institucionales, se vuelve lente, red o arpón.

Entre los comentarios, se subrayó el aporte de las tres ponencias al tema de las prácticas sociales y el hecho de que fueron complementándose. Las preguntas formuladas en el espacio para el debate mostraron esta suerte de enriquecimiento mutuo. Se rescató especialmente el modo de ir construyendo el corpus teórico, y se consideró «muy reveladora y muy operativa» la diferencia entre organización e institución. Y la importancia, a veces, de cambiar la lente para no caer en un análisis sesgado.

También se subrayó la idea de la institución como soporte de las luchas, aunque se piense que las luchas están afuera de la institución. La trascendencia de entender a la práctica social o a la praxis como una puerta de entrada al entendimiento de lo institucional. El hecho de recorrer el término ideología, un término que se encuentra siempre en las instituciones y como praxis a develar, tanto de la investigación como en la intervención. Se trata de una tarea de los sujetos que viven las instituciones... Haciendo una analogía con los cuadros que se presentaron al inicio de la reunión científica, se puso de relieve los distintos planos, los distintos planos de la historia...

y cómo se construye el dato en la historia, y también, cuándo la institución funciona como barrera.

### Segundo panel

En el segundo panel al diálogo sobre las prácticas sociales y las instituciones fueron convocados la pedagogía social, el trabajo social, los enfoques clínicos y la psicología institucional. Un interrogante que encontró su expresión en medio de las voces de los diálogos precedentes fue: ¿qué es la institución? Y un descubrimiento: el interrogante por la institución aparece ligado al sufrimiento y al malestar de la cultura. Justamente esta pregunta surge en momentos en que el «campo de concentración» y sus prácticas sociales se erigen como institución de la modernidad. Entonces la institución asienta parte de su territorio en los sujetos, se vuelve regla de procedimiento y su poder totalizador de regulación de las cosas adquiere todo su espesor socio-histórico y psicosocial. Se planteó la paradoja acerca de cómo las prácticas sociales construyen subjetividad, pero también instituyen formas de dependencia y discriminación. Y se mostró la necesidad de descentrarnos, de suspender los prejuicios, para ponernos en diálogo con las diferentes realidades sociales.

Y surgió el debate sobre la comunidad o el ámbito comunitario. Las prácticas sociales y culturales en torno a este espacio social pero también los modos en que el quehacer profesional y las políticas de Estado se configuran, al mismo tiempo en prácticas de distribución y prácticas culturales en los espacios de intersección. Donde la educación queda interpelada fuera de la configuración históricamente concebida como escuela. En otros espacios sociales donde encuentra otras formas de institucionalización. En ocasiones como resultado de prácticas profesionales, otras como el ámbito de desarrollo de prácticas de políticas públicas, y otras como experiencias de prácticas de extensión universitaria. Y en todos los casos, dando cuenta de distintos paisajes y lugares que los sujetos se dan en el mundo.

En el cierre del panel un señalamiento, tal vez una advertencia: que el riesgo de la fascinación por lo instituido, por aquello dado, por lo establecido, por el pasado... haga perder de vista lo instituyente, lo novedoso, lo emergente. Y que esta dificultad se instale en los lentes, las redes o los arpones.

En los comentarios se recalcó que los términos instituido e instituyente estuvieron presentes en todas las ponencias, aunque no se los nombrara explícitamente. También el tema de los derechos atravesó las alocuciones. Se destacó la osadía de los investigadores al intentar enfrentar una realidad instituida y proponer investigaciones instituyentes.

Otra temática fundamental fue la del poder y la relación que guarda con los mecanismos de reproducción en todos los niveles e instituciones: salud, educación, otros. Y cuánta discrepancia hay entre lo que se muestra hacia afuera y lo que se vive adentro. Esa sería la riqueza de estas investigaciones: que apuntan a develar esta contradicción.

Por último se enfatizó en la lucha permanente de poder entre lo instituido que quiere reproducirse y lo instituyente, para generar una sociedad distinta. Y que justamente esta reunión científica estaría proponiendo una transgresión... Ese sería entonces, el desafío.

#### Primer ateneo

Este ateneo nos permitió entrar en el mundo de la investigación a través de los trabajos con dos comunidades, mediante el relato de algunos de sus hallazgos y de los modos de acercamiento que fueron planteando con los pobladores.

Lo común a ambos abordajes fue que se lograron «intervenciones que favorecen la subjetivación». Ambos trabajaron con sujetos que están oprimidos y que no pueden utilizar los recursos con los que cuentan.

Desde los comentarios se hizo hincapié en el hecho de que los analistas se acercan a la comunidad dándole un lugar a los sujetos. Y los sujetos los reciben en tanto referentes para ser escuchados. Los analistas ocupan el lugar de dar la voz a los pobladores, de darles la palabra; palabra que les permite un cambio de posición. Hay una tarea de subjetivación que se realiza, que posibilita un nuevo lugar. La estrategia usada es la de la devolución, una estrategia muy valiosa y poco conocida para el trabajo en lo social.

También se destacó la importancia de escuchar los significantes que plantean interrogantes. A partir del trabajo con esos significantes que se repiten es posible reconocer significaciones anudadas que obturan los

recursos. En uno de los casos, los significantes desaparecer y desaparecido impedían el movimiento de la comunidad.

Surgieron inquietudes acerca de cómo se construye conocimiento y preguntas acerca de lo metodológico. Se produjeron debates muy candentes, actuales en el ámbito de la investigación... La pregunta en relación con la posición del investigador, quien con sus teorías pone la mirada en el sujeto mirado.

Asimismo se subrayó que en los trabajos de ambos equipos se advertía el interés por dar la palabra al sujeto. Así, los sujetos mismos se transformaron en analistas; las investigaciones dieron cuenta de que ellos podían analizar. Este tipo de investigación muestra algo que generalmente no sucede en la academia. Ese ejercicio dentro de la investigación, de los mismos sujetos opinando o validando los datos.

Se recalcó la revolución que generó la experiencia de poder corregir el libro con los relatos –la corrección por parte de los entrevistados–. También se destacó como cuestión nodal «la recuperación de la dignidad de los sujetos» generada por una instancia dentro de la investigación. Se puede constatar la complejidad de estos casos y los abordajes metodológicos deben registrar esa complejidad.

Por último, se subrayó un peligro que entrañaría esta modalidad de investigación: la fusión con los sujetos investigados.

### Segundo ateneo

En el segundo ateneo institucional se expusieron dos investigaciones, una en una institución hospitalaria y otra en una institución escolar. La primera dio lugar a reflexiones sobre el lugar en la producción del conocimiento, la posibilidad y el registro de la demanda en una investigación; la relación entre intervención e investigación y sobre el trabajo con los sujetos y los grupos a quienes se observaba en las prácticas hospitalarias. Las preguntas enfatizaron sobre las técnicas de observación, el seguimiento de la investigación, la devolución y la propia capitalización de estos nuevos conocimientos para la práctica profesional de la psicología institucional. Rescatamos la propuesta de definir a la Psicología Institucional como «una Psicología de los puntos de vista».

De la segunda ponencia quedó resonando la diferencia entre «discurso de prohibición» y «ley de prohibición», en tanto que ambas nociones ayudan a develar, por un lado la operación del tabú, pero también las operaciones ideológicas que taponan y no dejan ver las relaciones de poder y sus efectos. En este sentido, la invisibilidad que produce el poder en el uso de la lengua, determinado por el sistema político.

Uno de los comentarios hizo referencia a lo que se dice cuando se sostiene que «esto ya se sabe», en tanto connota la institución que sabe o prescribe. Entonces, atender la pregunta sobre el saber está unido siempre a la pregunta sobre la institución y su eficacia. En relación con los dispositivos del poder de la palabra, se hizo hincapié en cómo el discurso tiene poder en tanto unido a otras prácticas sociales y sus significaciones para los sujetos.

Se relacionó la palabra en «otra lengua» (prohibida) con el discurso inconsciente, eso que está reprimido y no se puede decir... o más bien se dice pero de otros modos. Esos modos deben ser escuchados, y para ello hay que armar dispositivos que permitan el despliegue de la palabra. También se focalizó en que no se trata de «traducción del lenguaje» sino de «producción». El desafío es pasar del tabú a la palabra, para que esa energía puesta en sostener la prohibición pueda pasar a la reflexión de la palabra. Es ahí cuando la intervención se hace efectiva.

En relación con el segundo trabajo, se rescató la recomendación que hizo Fernando Ulloa a la investigadora: «No quedarse con la fascinación». Se trataba en este caso de la fascinación por el mundo médico, pasar de una posición de embeleso a una posición diferente que es la de poder valorar. La identidad del lado del ideal valora, posibilita, en cambio del lado de la fascinación, obstaculiza. También se recordó a Freud hablando de Charcot en cuanto a que cuando la experiencia contradice la teoría es «tanto peor para la teoría»... que las teorías no nos tapen los ojos o los oídos... la clínica es lo que prevalece.

Conmovió el lugar de la experiencia que se dio en los dos trabajos, muchas veces «la experiencia queda desdibujada o desvalorizada por la academia»; la experiencia es indispensable para pensar las cuestiones sociales, experiencias inauditas e inefables que no son posibles de ser reducidas al discurso. Se recuperó además, cómo «el hablar en lenguas» puede constituir una

categoría para entender ciertas experiencias de lo social, también a partir de que posiciona a los sujetos de estas investigaciones en una relación de «intersección, ambivalencia, ambigüedad, bocacalle... un lugar poco común para pensar, reforzado por la ley de la prohibición». Se planteó también como una cuestión de descolonización en tanto cuestión política. Y se recuperó el lugar de la genealogía para entender la compleja relación entre la institución y el conocimiento.

Ecos que no concluyen...

Imposible apresar con palabras escritas todos los ecos posibles. Los ecos continúan en los participantes. Producen efectos de articulación, de generación de nuevas herramientas, de contraste entre las distintas teorías y dispositivos. Abren nuevas significaciones, nuevos circuitos entre lo conocido y lo desconocido y también espacios inéditos de vinculación.

El encuentro se produce en tanto se suspende, al menos por un momento, la repetición. Un verdadero encuentro no carece de consecuencias.

Explicitar las teorías, contrastarlas con las prácticas, construir el caso... implica pensar y repensar las intervenciones. Aquellas que son efectivas y también aquellas que, en su tropiezo, nos muestran el propio prejuicio, el apresuramiento o el obstáculo al escuchar a los otros: otros distintos y ajenos, pero semejantes. Los enfoques institucionales nos hacen pensar la teoría a la luz de la intervención, y la intervención a la luz de la teoría.

Puntos de encuentro: la conceptualización del sujeto y el valor de la palabra y la escucha a través de los distintos dispositivos; la necesidad de descentramiento para entrar en diálogo con el otro; los conceptos y teorías entendidos como cajas de herramientas... aquellos que sirven para investigar y que pueden ser modificados. La importancia de la pregunta por lo instituido y lo instituyente en las prácticas sociales entendidas en tanto espacios institucionales.

Por último, la mención de un efecto: esta reunión científica dio comienzo a la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales.

Es nuestro deseo que esta publicación se transforme ahora a una inflexión más a las tantas ya sumadas como ecos de la reunión científica.

Ana Marcela Ficcardi  
Martín Elgueta  
Ana Laura Rodríguez Yurcic

# NOTICIAS DE AUTORES Y AUTORAS

## Panelistas:

### José Bermúdez

Nació en San Rafael, Mendoza, en 1932. Es pintor, dibujante, grabador, docente de Arte y redactor de aforismos. Egresó de la Academia Provincial de Bellas Artes. Sus cuadros están en museos de Italia, Mendoza, Buenos Aires y coleccionistas particulares de Argentina y el extranjero. Ha realizado más de 20 muestras individuales y participado en más de 150 exposiciones colectivas en el país y el extranjero. En 1992 la Municipalidad de Mendoza editó un libro sobre su obra gráfica que incluye 65 de sus mejores grabados y en 1998 publicó otro con 160 dibujos. En 23 oportunidades recibió premios y distinciones, entre ellos el General José de San Martín, otorgado por la Legislatura de Mendoza (1995); la plaqueta recordatoria como uno de los hacedores de la Cultura, entregada por el Gobierno de Mendoza (1997), y la incorporación a la nómina de notables del país por parte de la Cámara de Diputados de la Nación (2002).

### Sergio Carbajal

Licenciado en Ciencias de la Educación: Estudios concluidos en la Maestría en Gestión de Políticas Sociales. Ex Docente Regular de las cátedras en la Universidad Nacional de Salta de Instituciones y grupos; Pedagogía Social. Investigador del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Miembro de la Red de Estudios Institucionales en Educación. Sub Director del Instituto de Investigaciones Socio Educativas del Norte Argentino (UNSa). Ex Secretario de Extensión Universitaria. Ex Secretario de Educación de la Provincia de Salta. Ex Director de la Especialización de Post grado en Análisis Institucional.

### Patricia Chaves

Magíster en Didáctica (UBA). Profesora de Enseñanza Media y Superior en Historia (UNCUYO) Profesora de la cátedra Historia Social Argentina II de la Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNCUYO) . Investigadora de Proyectos SeCyT) desde 1999. Especialista en Didáctica (UBA) se ha desempeñado como Asesora Técnica de la Dirección General de Escuelas, Gobierno de Mendoza, y como Jefa de Investigación y Directora

de la Escuela Regional Cuyo de Cine y Video. Actualmente es miembro del Equipo de Apoyo Curricular de la Dirección de Jóvenes y Adultos (DEJA- DGE). Investiga sobre Historia reciente en Argentina y sobre Educación de jóvenes y adultos. Es miembro del Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los Enfoques Institucionales «Fernando Ulloa» de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales- UNCUYO.

Lidia Fernández

Profesora Titular Consulta, investigadora Categoría I, directora del programa de investigaciones «Instituciones educativas» e integrante del cuerpo de directores de tesis de Doctorado de la UBA, en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora Titular del «Núcleo Interdisciplinario de Posgrado» de la UNTREF y titular de los seminarios «Teoría de la organización» y «Problemas en organizaciones y proyectos institucionales». Miembro de varios comités de posgrado en UBA, UNNE, UNAS, UNTREF, UNCUYO. Consultora en la formación de investigadores institucionales en varias universidades nacionales y extranjeras. Tiene un amplio número de publicaciones en intervenciones en congresos en su área de especialidad. Ha obtenido dos premios de Jurados de la Fundación El Libro, en la categoría «obra teórica» por «Pensando las instituciones» en colaboración, Paidós (1996). Y primer premio por «El análisis de lo institucional en la escuela. Notas teóricas», Paidós (1998).

Roberto Follari

Nació en Rivadavia, Mendoza. Se recibió de Maestro Normal Nacional en la Escuela Normal de Maestros «República de Chile» de su departamento natal. Licenciado y Doctorado en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis. Profesor universitario e investigador de tiempo completo, algunas de sus cátedras son Psicología General, Epistemología de las Ciencias Sociales, Psicología Laboral y Psicología Social. Además de profesor en distintas maestrías y postgrados. Ha escrito libros y publicado más de 150 artículos en revistas especializadas en ciencias sociales y en educación de diferentes países.

Lucía Garay

Licenciada en Pedagogía y en Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. Especialista en Planeamiento Educativo en la UNESCO. Magister en Sociología de América Latina en la Universidad de ESSEX de Inglaterra. Fue profesora titular plenaria de Análisis Institucional de la Educación en la Universidad Nacional de Córdoba por 20 años. Desde este lugar, desarrolló un Programa de Investigación, Formación y Asistencia Institucional de grado y de postgrado con el que se intervino en cientos de instituciones educativas que formó a docentes, directivos y profesionales como institucionalistas para democratizar y humanizar las instituciones del campo de la educación. En la actualidad, es Profesora Consulta de la Universidad Nacional de Córdoba. Forma parte del Doctorado en Ciencias de la Educación y de varias carreras de postgrado en universidades nacionales de Argentina. En consulta privada, y por más de tres décadas, se dedica a la clínica institucional con investigación diagnóstica, análisis e intervenciones en escuelas, familias y comunidades en situaciones de malestar, conflictos y crisis institucionales. De modo especial investiga e interviene en relación al fracaso educativo y al fracaso escolar, a los efectos de la violencia en las instituciones educativas y a la problemática de la inclusión educativa de las poblaciones populares afectadas por la pobreza. Ha producido un nutrido material escrito, comunicado en forma de conferencias, ponencias, artículos de revistas, cuadernos de postgrado y libros.

Rosa Goldar

Licenciada en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Cuyo; Magister en Ciencias Políticas y Sociología (FLACSO). Profesora titular de la cátedra Trabajo Social Comunitario y Grupal de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora de posgrado en la Universidad Nacional de Cuyo. Referente Técnica Curricular de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de Mendoza. Presidenta de la Fundación Ecuménica de Cuyo; Coordinadora Nacional Argentina del Programa Mercosur Social y Solidario; Fiscal del Consejo de Educación de Educación de Adultos de América Latina (CEEAAAL). Amplia trayectoria en investigaciones sobre Educación Popular, Movimientos Sociales y Política. Autora de publicaciones sobre juventud, democracia y soberanía en el Mercosur. También sobre Educación de Popular, Participación, Políticas Sociales, Movimientos Sociales y Organizaciones.

## Arturo Roig

Nació en Mendoza, Argentina, el 16 de julio de 1922. Obtuvo el título de Profesor de Filosofía en 1949, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Ha sido titular de cátedra en su facultad de origen desde 1959 hasta 1975, año en que tuvo que dejar su país a causa de la persecución política desatada en el seno de las universidades, que prelude el golpe de estado de 1976. En su exilio, fue profesor principal en la Universidad Nacional Autónoma de México y en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Durante su prolongada residencia en este país, también desempeñó funciones docentes en la Universidad Central, y de investigación en la FLACSO (Quito). A su regreso a la Argentina, en 1984, fue restituido por orden judicial en su cargo universitario, del que se jubiló unos años después, e incorporado en el CONICET como Investigador Principal. Roig se ha desempeñado como secretario general y, más tarde, secretario académico de la Universidad Nacional de Cuyo; fundador y director del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; director general del Centro Regional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Mendoza (CRICYT); y director del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales del CONICET (INCIHUSA, CRICYT, Mendoza). Su trayectoria académica, ampliamente conocida en Argentina y en toda América Latina, ha sido puesta de relieve en numerosas oportunidades. El reconocimiento a su labor intelectual, en lo concerniente tanto a su relevante producción teórica como a su vasta tarea editorial y de formación de recursos humanos, se ha manifestado en el otorgamiento de importantes premios y distinciones. Entre los mismos puede señalarse los siguientes: la Feria Internacional del Libro y la Universidad de Guadalajara dedicaron a su obra un «Homenaje Académico» (México, 1989); la Presidencia de la República del Ecuador lo designó Miembro de la Orden Nacional «Honorato Vázquez» (Quito, 1992), y el Ministerio de Educación del mismo país le otorgó la «Condecoración al Mérito Cultural» (Quito, 1993); la Universidad de Las Villas lo distinguió como «Visitante Ilustre» (Santa Clara, Cuba, 1993); como reconocimiento a la labor desarrollada en el campo de la Ética, recibió el Premio de la Fundación Konex «Las cien mejores figuras de la última década de las humanidades argentinas» (Buenos Aires, 1996); fue declarado «Visitante Distinguido» de la Universidad Nacional Heredia de Costa Rica (1997). Es «Profesor Honorario» de la Universidad Andina «Simón Bolívar» (1994, Quito) y de la Universidad

Nacional del Comahue (1994, Neuquén, Argentina), así como también Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (1994, Managua), de la Universidad Nacional de Río Cuarto (1996, Córdoba, Argentina) y de la Universidad Nacional del Comahue (2001, Neuquén, Argentina); en 1989, la Universidad de Guadalajara (México) publicó en su homenaje el libro Arturo Andrés Roig, Filósofo e Historiador de las Ideas, y, en 1993, la Universidad de Santo Tomás (Bogotá) le dedicó un número especial de su Revista Análisis (Nº 53-54); es académico de la Junta de Estudios Históricos de Mendoza y Miembro Correspondiente de la Academia Nacional de la Historia del Ecuador. Su nombre ha sido incorporado en la Encyclopédie Philosophique Universelle, editada por Presses Universitaires de France. Los primeros años de la labor teórica de Roig estuvieron dedicados a dos líneas fundamentales de investigación y docencia. Por una parte, Roig consagró su atención a la historia del pensamiento antiguo, ámbito donde produjo una serie de estudios sobre la mitología griega, los presocráticos, los estoicos, los epicúreos y el platonismo. Por otra, se abocó a la recuperación del pasado intelectual mendocino en sus diversos ámbitos culturales: académico, periodístico, literario, educativo, bibliotecológico y filosófico.

Cristian Varela

Licenciado en Psicología (UBA), Doctorado en Educación (UNTreF-UNLa). Profesor regular e investigador en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad de Lanús. Profesor invitado en la Universidad de Paris VIII e investigador asociado de la Universidad de Limoges. Especializado en el estudio y análisis de instituciones (tesis presentada 12/2011).

Investigadores:

Martín Elgueta

Prof. en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes. Especialista en Análisis Institucional en la Universidad Nacional de Salta. Maestrando en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Sus temas de investigación son los procesos de institucionalización de escuelas en ámbitos rurales y de la formación docente. Publicación más reciente: «Algunas coordenadas para pensar la formación docente en la Facultad

de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO» (coautor, 2011), Revista Confluencia Profesorado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPyS), UNCUYO. Se desempeña como profesor titular de la cátedra de Práctica e Investigación Educativa, Ciclo de Profesorado de la FCPyS, UNCUYO. Posee una amplia trayectoria como Profesor e Investigador en Institutos de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza. En la FCPyS de la UNCUYO, co-dirige el proyecto de investigación de la SeCyT «La relación entre la formación de licenciatura y la formación docente. El caso del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCUYO» desde 2009. Director del Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los Enfoques Institucionales «Fernando Ulloa».

Carolina Gandulfo

Es Magíster en Antropología Social (UNAM) y Especialista en Análisis e Intervención Institucional (UNNE). Actualmente está a cargo de la cátedra Antropología Social y Cultural de la carrera de ciencias de la educación de la UNNE y coordina del Departamento de Investigación del Instituto Superior San José de Corrientes. Desarrolla actividades de formación e investigación con maestros de primaria. Asesora a profesores de nivel terciario en cuestiones de investigación en educación. Participa en proyectos de investigación de la UBA como colaboradora. Es autora del libro «Entiendo pero no hablo. El guaraní ´acorrentinado´ en una escuela rural: usos y significaciones» de la Editorial Antropofagia.

Fernando Morillo

Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. U.B.A. Ayudante de Trabajos Prácticos en la Cátedra Análisis Institucional de la Escuela y los grupos de aprendizaje de la Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A. Investigador formado en los enfoques institucionales. Integrante de los Proyectos UBACyT F214, F114, dirigidos por la Prof. Lidia Fernández, del Programa Instituciones Educativas del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación (IICE-UBA). Director de Estudios. Nivel Secundario. Instituto Medalla Milagrosa.

Claudia Reghitto

Profesora de Educación Física (Instituto Almirante Guillermo Brown) y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Diplomada en Curriculum y Prácticas Escolares (FLACSO). Maestranda en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Sus temas de investigación son la subjetividad en la educación y las instituciones

educativas. Publicaciones recientes: «Encuentro con Carlos Alonso: el artista y el hombre. Un acto de trasmisión» (2011), Revista Confluencia Profesorado (FCPyS, UNCUYO). Actualmente se desempeña como docente e investigadora en el Nivel Superior de Mendoza, como adscripta a la cátedra de Instituciones Educativas del Ciclo de Profesorado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCUYO), es miembro de equipo de investigación en la misma facultad y se desempeña en el equipo técnico del Área de Desarrollo Curricular de Educación Superior de Mendoza.

Virginia Hebe Schejter

Doctora en Psicología en la Facultad de Psicología, de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Regular de la Cátedra de Psicología Institucional y Directora de un Programa de Extensión Universitaria. Además, Profesora Asociada de Psicología del Trabajo, todo en la misma Universidad. Consultora Institucional en el Hospital de Pediatría Garrahan desde su inauguración. Acompañó procesos de Análisis de las Prácticas de Directores de Áreas de la Secretaría de Educación y de diversos niveles del sistema, tanto en la Ciudad como en la Provincia de Buenos Aires. Desde 1998 es Directora de una línea de investigaciones sobre el trabajo interdisciplinario en salud, desde la perspectiva de la Psicología Institucional. Cuenta con publicaciones de carácter nacional e internacional, desde un enfoque multiparadigmático.

Sofía Visuara

Lic. en Ciencias de la Educación. Miembro del Equipo de Investigación Dinámicas Institucionales Críticas. Dir Lidia Fernández. Desempeño profesional Sala de Juego Terapéutica de 0 a 18 años en el Hospital de Clínicas José de San Martín. UBA.

Coordinadores, comentaristas y organizadores:

Sofía Antón

Docente –investigadora de la FCPyS (UNCUYO). Lic. en Trabajo Social. Mgter. en Políticas Sociales y gestión local- Directora del Centro de «Estudios, análisis e investigación sobre prácticas de Trabajo social» de la FCPyS (UNCUYO).

Silvia Ávila

Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Investigación Educativa con Mención Socio-antropológica, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación, Escuela de Ciencias de la Educación y responsable del Seminario «Procesos comunitarios e intervenciones pedagógicas», investigadora y responsable de proyectos extensionistas.

Mónica Balada

Psicopedagoga desde Mayo de 1986, Postitulada en Análisis y Animación Socio-Institucional, Especialista en Análisis Institucional, Profesora en Psicopedagogía. Sus investigaciones se han realizado en torno a los fenómenos institucionales de aprendizaje y de enseñanza y actualmente profundiza las representaciones sociales y construcciones ideológicas de adolescentes. Publicaciones recientes: «Algunas coordenadas para pensar la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO» (coautora, 2011), Revista Confluencia Profesorado, ISSN 1669-547X. Se desempeña como JTP Titular de la cátedra de «Enseñanza-Aprendizaje» del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNCuyo. Tiene una larga trayectoria como docente e investigadora en el Nivel Superior de la Provincia de Mendoza y en la actualidad ocupa el cargo de Directora de Planeamiento de la Calidad Educativa en la Dirección General de Escuelas del Gobierno de la Provincia de Mendoza.

Andrea Blazsek

Licenciada en Sociología. Especialista en Docencia Universitaria. Diplomada en Economía Política. Maestranda en Estudios Latinoamericanos. Es docente-investigadora de la FCPyS de UNCuyo. Profesora Adjunta en la Cátedra de «Metodología de las Ciencias Sociales» de la Carrera de Sociología. A cargo del dictado del Taller de Posgrado e Investigación «Análisis de datos cuantitativos con SPSS». Ha dictado cursos de Metodología y Análisis de datos con SPSS en otras universidades de Mendoza y en institutos terciarios. Es profesora estable del cuerpo docente de la Maestría en Ordenamiento del Territorio con Orientación en Planificación Estratégica, de la FFyL de UNCuyo. Es directora del proyecto de investigación «El interés temático de los estudiantes en un determinado contexto socio-histórico y su relación

con la producción científica en el campo de la sociología». Programa «La Cátedra Investiga» 2011-2012, FCPyS-UNCuyo; y codirectora del proyecto de investigación «Religión, sexualidades y educación. Alcances e influencias de las religiones en la provincia de Mendoza – Argentina». Proyecto financiado por SECTyP-UNCuyo. Período 2011-2013. Codirigió otros proyectos de investigación y fue integrante de equipos de investigación financiados por SECTyP-UNCuyo, ANPCyT, CONICET, UNICEF. Actualmente es Directora del Centro de Investigaciones de la FCPyS-UNCuyo. Desarrolló una amplia labor profesional en la Administración Pública Provincial, en la DEIE (Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas), SIPEC (Sistema Público de Evaluación de la Calidad), Ministerio de Desarrollo Social.

Susana Beatriz Cornejo

Lic. en trabajo social, Universidad Nacional de Córdoba, Diplomada Superior en Ciencias Sociales, FLACSO. Egresada de la formación de coordinadores de grupo con orientación psicoanalítica, Asociación de Psicoanálisis de Pareja, Familia y Grupo de Mendoza, egresada de la Escuela Superior de Psicología Social Mendoza «Dr. Enrique Pichon Rivière». Presenta antecedentes en investigación desde el año 2002 «La Ética profesional del Trabajador Social» (años 2002-2004), La práctica del Trabajo Social y la propuesta latinoamericana de construcción de ciudadanía» (años 2005 – 2007), «Tensiones en las relaciones entre las instituciones, los prestadores de servicios y los sujetos de intervención», proyecto bienal 2007 – 2009, «Las instituciones de salud y educación analizadas desde las representaciones sociales de los agentes sociales del campo popular», proyecto bienal 2009-2011, Secretaria de Ciencia, Técnica y Posgrado de la Universidad Nacional del Cuyo, Adscripta al Centro de Estudios, Análisis e Investigación en los Enfoques Institucionales «Fernando Ulloa». Actualmente conforma el equipo técnico de DOAITE –Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares- DGE, Gobierno de Mendoza.

Graciela Cousinet

Es socióloga, diplomada y profesora en Ciencias Sociales. Magíster en Ciencias Sociales por FLACSO. Fue Vicedecana y actualmente es Decana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Se ha desempeñado como docente de grado y posgrado, y actualmente es profesora titular efectiva

de la cátedra de Sociología Política de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Presenta antecedentes en investigación a partir de 1984. Es investigadora categoría II otorgada por CONEAU. Dirige tesis de grado y posgrado. Ha escrito libros y ha publicado numerosos artículos en revistas especializadas en ciencias sociales y educación.

Ana Marcela Ficcardi. Licenciada y Profesora en Sociología (UNCUYO). Especialista en Análisis Institucional (UNSA). Maestranda en Ciencias Sociales FLACSO. El título de su tesis es: «Transmisión y oficio de la Sociología en Mendoza. Formación del Campo Profesional». Publicaciones recientes: «Algunas coordenadas para pensar la formación docente en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO» (coautora, 2011), Revista Confluencia Profesorado, ISSN 1669-547X. Actualmente se desempeña como Profesora Titular de la cátedra «Institución Educativa» y como Coordinadora del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO. Posee amplia trayectoria como Profesora e Investigadora en Institutos de Nivel Superior de la Provincia de Mendoza -en Formación Docente y Técnica-. Investigadora principal del proyecto de investigación «La relación entre la formación de licenciatura y la formación docente. El caso del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCUYO» desde 2009 (SeCyT, FCPyS, UNCUYO). Coordinadora Académica de la carrera de Posgrado Especialización Análisis Institucional en las Prácticas Sociales.

Claudia García

Licenciada en Trabajo Social, ex Subsecretaria de Relaciones con la Comunidad del Ministerio de Justicia y Seguridad del Gobierno de la Provincia de Mendoza, ex Subsecretaria de Planificación y Promoción de la Salud del Ministerio de Salud del Gobierno de Mendoza. Docente de la cátedra de Psicología Social en las Carreras de Sociología y Trabajo Social y Titular de la cátedra de Problemática de la Salud de la carrera de Trabajo Social en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCuyo. Presidenta adjunta A NIVEL NACIONAL de ALIAR (ALIANZA LIBRE DE HUMO DE TABACO ARGENTINA) coalición de ONGS del país en la lucha por los ambientes libres de humo de tabaco.

Hilda Karlen Zbrun

Psicoanalista. Es Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba y Magister en Psicoanálisis por la Universidad Kennedy de Bs. As. En el ámbito académico de posgrado, es Directora y Profesora Titular de la Maestría en Psicoanálisis de la Universidad del Aconcagua en Mendoza y Profesora de Posgrado en la Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. En investigación, dirige proyectos en el marco del Consejo de Investigación de la Universidad del Aconcagua, CIUDA, en el área de clínica psicoanalítica y de educación.

Elma Montaña

Doctora de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 en Geografía, Ordenamiento Territorial y Urbanismo; DEA en Sociedades Latinoamericanas (IHEAL-Paris 3); Especialista en Planificación Urbana y regional (UBA); Especialista en Docencia Universitaria (UNCu) y Arquitecta (UM). Se desempeña como investigadora Independiente de CONICET en el Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) y como profesora titular de «Sociología Urbana y Rural» en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (UNCu), Mendoza, Argentina. Su línea de investigación se desarrolla sobre procesos de territorialización y relaciones espacio-sociedad y naturaleza-cultura en tierras secas.

Laura Neri

Doctora en Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Cuyo. Magister en Ciencias Sociales en FLACSO Argentina. Licenciada en Ciencias Políticas y Administración Pública en la Universidad Nacional de Cuyo, FCPyS. Profesora Adjunta de la Cátedra de Política Social en la carrera de Trabajo Social. Temas de tesis e investigaciones: pobreza y políticas sociales. Ex becaria de CONICET.

Azucena Reyes

Licenciada en Sociología de la Universidad El Salvador (Buenos Aires, Argentina). Profesora titular de la cátedra de Metodología de las Ciencias Sociales en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo. Profesora de carreras de posgrado en la Universidad Nacional de Cuyo. Con una amplia trayectoria en investigación, en la participación de redes de investigación nacionales e internacionales y en

la gestión de la investigación en la Universidad Nacional de Cuyo y otros organismos nacionales. Ha producido una gran cantidad de publicaciones científicas y otros de carácter didácticos en torno a la temática de la metodología de la investigación. Ha sido evaluadora en comisiones de acreditación docente. Posee una amplia trayectoria como directora de tesis de grado, posgrado y en la formación de investigadores. Ha participado y organizado numerosas reuniones y eventos de carácter científico nacionales e internacionales. Cuenta con algunos premios y reconocimientos por su labor científica y académica por parte de la Cámara de Diputados de la Provincia de Mendoza y de la Universidad Nacional de Cuyo. Actualmente es la vice decana de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo.

Norma Patricia Pessino

Licenciada y Profesora en Sociología. Actualmente se desempeña como JTP de la cátedra Práctica e investigación educativa de la Carrera Profesorado en Sociología del Ciclo de Profesorado de la FCPyS. Miembro del Centro de estudios, análisis e investigación en enfoques institucionales «Fernando Ulloa» Dirige el proyecto de Investigación Programa Cátedra Investiga «La Reconfiguración de las Ciencias Sociales y la Comunicación Social como Contenido Escolar en las prácticas de residencia de los estudiantes del Ciclo de Profesorado de la FCPyS de la UNCUYO». Se desempeña desde el 2011 como Coordinadora de Ingreso de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUYO.

Rosana Paula Rodríguez

Socióloga de la UNCUYO, Magister en Investigaciones Feministas de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla y Doctora de la misma Universidad con la tesis: «Cuerpo y Política. Palabras y silencios sobre la experiencia de aborto. Testimonio de dos orillas», publicada en febrero de 2012. Con una amplia trayectoria en los Estudios de Género ha participado como consultora en la elaboración de anteproyectos de reglamentación de la Ley de Bioética en la Provincia de Mendoza en 2007; también en distintos organismos de promoción social como la Colectiva de mujeres «Las juanas y las otras», Amnistía Mendoza o del comité organizador del XIX Encuentro Nacional de Mujeres de agosto de 2004, y cuenta con una amplia variedad de artículos

en revistas nacionales, internacionales y de divulgación en el ámbito regional. Profesora y directora de tesis de grado y posgrado en distintas universidades argentinas.

Ana Laura Rodríguez Yurcic

Licenciada en Psicología. Especialista en Docencia Universitaria (UNCYO, 2001). Magister en Psicoanálisis (Universidad Aconcagua, 2003). Se ha desempeñado como docente en grado y posgrado. Forma parte de equipos de investigación aportando desde la teoría psicoanalítica. Actualmente es profesora de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad Aconcagua y profesora del Ciclo de Profesorado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNCUIYO. Desarrolla su práctica profesional en el ámbito de la clínica psicoanalítica.

Ariel Sevilla

Es periodista y escritor, abocado a la divulgación de la historia y el patrimonio cultural de su provincia. Junto a su hermano Fabián, es desde 2002 guía de las visitas turísticas por el Cementerio Antiguo de la Ciudad de Mendoza y coautor del libro «Vecinos en la eternidad – Historias, arte y simbología del Cementerio Antiguo de la Ciudad de Mendoza» (Mendoza, Editorial Municipal, 2012). De 2000 a 2012 fue periodista de Diario UNO, en el cual escribió secciones semanales y suplementos sobre diversos aspectos de la historia local y la Fiesta Nacional de la Vendimia. Es colaborador de la revista Todo es Historia, fundada por Félix Luna. En coautoría con su hermano, publicó los libros «El Centinela de la Paz – Historia del Monumento Cristo Redentor de los Andes» (2004) y «La Vendimia para Ver – Historia de la Fiesta de los mendocinos en 850 imágenes» (2006). Y es capacitador del Programa «La vitivinicultura hace escuela», del Fondo Vitivinícola Mendoza. Actualmente, cursa el Profesorado de Historia.

Estela M. Zalba

Magister y Especialista en Ciencias del Lenguaje. Profesora Titular efectiva e investigadora (categoría 2) de la UNCuyo. Imparte docencia regular de grado en las Facultades de Ciencia Políticas y Sociales y Filosofía y Letras, en Semiótica y Análisis del Discurso. Ha participado en diversas carreras de posgrado. Ha dirigido y dirige tesis de grado y posgrado. Ha realizado

diversas capacitaciones a docentes de nivel medio y universitario. Sus líneas de investigación han estado vinculadas tanto al campo de la Comunicación como de la Educación. También ha diseñado y dirigido proyectos de I+D relativos al ámbito de la educación superior. Es autora de diversas publicaciones (libros y artículos). Fue Secretaria Académica de la UNCuyo.

MENDOZA; 26 de marzo de 2012.-

**VISTO:**

El Expediente CUDAP: EXP-FCP: 2577/2012 por el que la Vicedecana y la Coordinadora Académica de ésta Facultad, Lic. Azucena REYES SUAREZ y Lic. Marcela FICCARDI, respectivamente, solicitan auspicio para el “Encuentro de Investigadores FONCyT – ‘El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales’”, y

**CONSIDERANDO:**

Que el citado evento está organizado en el marco de la Carrera de Posgrado “Especialización en Análisis Institucional en las Prácticas Sociales” y se realizará los días 26 y 27 de abril de 2012, en las instalaciones de esta Casa de Estudios.

Que el Encuentro está estructurado con un dispositivo de Paneles de especialistas y Ateneos de Investigación. Además se informa que han confirmado su participación los siguientes profesionales: Lucía Garay y Silvia Ávila (UNCO), Cristian Varela, Lidia Fernández, Virginia Schejter (UBA), Sergio Carbajal (UNSA), Roberto Follari, Elma Montaña, Patricia Chaves, Rosa Goldar, Andrea Blazsek (UNCUYO), Liliana Barg (ATS) y José Bermúdez (Artista Plástico).

Por ello, y en ejercicio de sus atribuciones,

**LA DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y  
SOCIALES**

**RESUELVE:**

**ARTÍCULO 1°.-** Otorgar **AUSPICIO** de esta Casa de Estudios, de acuerdo a lo establecido por el artículo 1° de la Ordenanza N° 9/02-CD, al **“ENCUENTRO DE**

**INVESTIGADORES FONCyT: El análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales**”, a realizarse los días 26 y 27 de abril de 2012, en esta Facultad.

**ARTÍCULO 2°.-** Comuníquese e insértese en el libro de resoluciones.

**RESOLUCIÓN N° 144-12-D**

MVT /pcg

**JUAN BUCASTA**

Director Gral. de Gestión Adm. Financiera

**MGTER. GRACIELA COUSINET**

Decano

## Reunión Científica:

### El Análisis de las Instituciones y las Prácticas Sociales

# PROGRAMA



Ilustraciones: Obras de José Bermúdez

## Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNCUYO, Mendoza Argentina

JUEVES 26 de abril de 2012		VIERNES 27 de abril de 2012	
<b>Hora</b>		<b>Hora</b>	
8.00	Acreditación	8.00	Acreditación
8.30	Apertura académica: GRACIELA COUSINET Decana de la FCPyS de la UNCUYO AZUCENA REYES Vice Decana de la FCPyS de la UNCUYO MARCELA FICCARDI (UNCUYO) Coordinadora Carrera de Posgrado Especialización Análisis Institucional en las Prácticas Sociales	8.30	Ateneo Estudios Institucionales: Coordinación: MÓNICA BALADA (UNCUYO) Tercer Caso: "Condiciones institucionales para la producción interdisciplinaria de conocimientos en salud" VIRGINIA SCHEJTER (UBA)
9.30	Entrevista pública al artista plástico JOSE BERMÚDEZ «La pintura social en Mendoza»		
	<b>Pausa</b>		
	<b>Perspectivas Teóricas en el Estudio de las Prácticas Sociales y de las Instituciones</b> <u>Panelistas:</u> ARTURO ROIG (CONICET) ROBERTO FOLLARI (UNCUYO) LIDIA FERNÁNDEZ (UNCUYO) PATRICIA CHAVES (UNCUYO) <u>Coordinadora:</u> AZUCENA REYES (UNCUYO) <u>Comentaristas del Panel:</u> ESTELA ZALBA (UNCUYO) MARCELA FICCARDI (UNCUYO)		<u>Cuarto Caso:</u> "Entiendo pero no hablo". Maestros y niños bilingües (guaraní-castellano) signados por el discurso de la prohibición del guaraní" CAROLINA GANDULFO (Instituto Superior San José/ UNNE)  <u>Comentaristas del Ateneo completo:</u> ROSANA RODRÍGUEZ (UNCUYO) ANA LAURA RODRÍGUEZ (UNCUYO)
	<b>Pausa. Almuerzo</b>		<b>Pausa. Almuerzo</b>
	<b>Ateneo Estudios Institucionales</b> Coordinación: ELMA MONTAÑA (UNCUYO) <u>Primer Caso:</u> "IEC: una pequeña población isleña aislada" LIDIA FERNÁNDEZ (UBA) FERNANDO MORILLO (UBA) SOFÍA VISUARA (UBA)		<b>Análisis e Intervención en las Prácticas Sociales y de las Instituciones</b> <u>Panelistas:</u> CRISTIAN VARELA (UBA) LUCÍA GARAY (UNC) SERGIO CARBAJAL (UNSA) ROSA GOLDAR (UNCUYO) <u>Coordinadora:</u> SILVIA ÁVILA (UNC) <u>Comentaristas del Panel:</u> LAURA NERI (UNCUYO) SOFÍA ANTÓN (UNCUYO)
	<b>Pausa</b>		
	<u>Segundo Caso:</u> "MH: una comunidad andina, rural y de frontera del centro de mendocino" MARTÍN ELGUETA (Escuela Normal Superior 9-004/ UNCUYO) CLAUDIA REGHITTO (Escuela Normal Superior 9-004/ UNCUYO)  <u>Comentaristas del Ateneo completo:</u> ANDREA BLASZEK (UNCUYO) HILDA KARLEN (UDA)		<b>Cierre de la Reunión Científica</b> <u>Comentaristas:</u> CLAUDIA GARCÍA (UNCUYO) MARCELA FICCARDI (UNCUYO)
	<b>Finalización del primer día</b>		<b>Entrega de Certificados de asistencia</b>
			<b>Finalización de Reunión Científica</b>

Normas Editoriales para la presentación de trabajos (en consonancia con el Manual de Estilo de EDIUNC)

La extensión máxima para los artículos será de 9.000 palabras. Los artículos deben encuadrarse en los tres ejes de trabajo propuestos por la actual gestión de la FCPyS: Integracionismo Latinoamericano, Género y derechos humanos, Medio ambiente, Recursos naturales y sociedad.

Para los avances de investigación 2.500 palabras. Se sugiere que el mismo tenga en cuenta la siguiente estructura: identificación del Informe (denominación, responsables, institución, lugar y fecha), Introducción (formulación y fundamentación del problema, objetivos, marco teórico, hipótesis), Metodología (tipo de diseño, población, fuentes de datos, etapas, procedimientos de recolección, procedimientos de análisis), Resultados (síntesis introductoria, especificación de datos generales, etapas cumplidas, objetivos alcanzados), Conclusiones (interrelación de la información contenida en la introducción, la metodología y los resultados, proyecciones) Transferencias y beneficiarios/as, Formación de recursos humanos, bibliografía.

Ensayos o Misceláneas 2.500 palabras. Este apartado tiene por objeto presentar al género ensayístico fusionando la opinión y la creatividad con los saberes formales, en el tratamiento de temáticas que suscitan interés académico y social (acontecimientos, anécdotas o curiosidades distintas, eventos impensados, rarezas).

Las reseñas bibliográficas, alrededor de 2.000 palabras. Deberán ser de libros cuya fecha de publicación no exceda los dos años.

Los trabajos deben ser originales e inéditos. De cada artículo, avance de investigación, reseña y miscelánea deberá presentarse un original en papel y otro en versión digital (CD). Las copias no llevarán indicación alguna que permita identificar la identidad del autor/a.

Todos los artículos se acompañarán de los siguientes elementos, los cuales deberán ser presentados también en formato digital y en copia escrita, en hoja a parte:

Datos personales del/de la autor/a (incluyendo email y teléfono de contacto) y CV abreviado (extensión máxima 12 líneas). Este debe ser elaborado de manera comentada incluyendo los siguientes datos: nombres y apellidos, Título de grado, formación de posgrado, área en la cual investiga, actividad actual, últimas publicaciones (con referato). Resumen de no más de 100 palabras y su traducción en inglés (de alta calidad)

Se utilizará el párrafo latino: con sangría y sin separación entre párrafos. El texto, escrito en Word, tipografía Times New Roman, cuerpo 12, interlineado 1,5; en página A4 (210 x 297 mm) con los siguientes márgenes: superior, 3 centímetros; inferior, 2,5 cm; izquierdo, 3 cm; derecho, 2 cm.

#### Estilo de letra

El texto debe estar escrito en letra «normal» o «redonda». Se recomienda no abusar de los destacados. No se utilizarán ni la negrita o bold ni las mayúsculas para destacar palabras, expresiones o frases.

Solamente se admitirá la letra cursiva o itálica, según los siguientes criterios: Los títulos de obras literarias, científicas, didácticas, académicas y artísticas. En la mención de bibliografía.

Los nombres de publicaciones periódicas (diarios, semanarios, revistas).  
Palabras y expresiones en idiomas extranjeros poco utilizadas.

#### Uso de mayúsculas

Se escriben con mayúsculas iniciales:

Los nombres de instituciones: universidades, unidades académicas, institutos, ministerios, subsecretarías, direcciones, reparticiones, organismos públicos y privados, etcétera.

Los nombres de áreas institucionales, congresos y encuentros o actividades académicas, culturales, sociales y deportivas.

Los nombres de programas sociales, educativos, sanitarios, etc.

#### Los subtítulos

Se recomienda no exceder el cuarto nivel en la jerarquización.

Para diferenciar los niveles, se sugiere utilizar:

Título de primer nivel (tamaño 12 en negrita/bold)

Título de segundo nivel (tamaño 12 en cursiva)

### Título de tercer nivel (Tamaño 12 subrayado)

Las notas aclaratorias a pie de página se enumeran de forma corrida.

#### Citas textuales o directas

Si la cita es textual, va entre comillas y se señala el número de la página de donde se extrajo.

Por ejemplo «La incorporación de la mujer al mercado del trabajo (...) es la acción explicativa más importante en la configuración modal de la familia chilena» (Muñoz, Reyes, Covarrubias y Osorio, 1991: 29).

Muchas fuentes electrónicas no proveen número de páginas, a menos que sea una reproducción o material impreso. Si el número de párrafo está consignado, se debe colocar, luego del año, separado con coma:

Como señala Myers (2000, 5), «las emociones positivas son tanto un fin como un medio para una sociedad saludable».

Cuando no hay número de párrafo consignado, debe ponerse el subtítulo en el que aparece la cita y el número del párrafo dentro del subtítulo. Ejemplo: «Los objetivos de este estudio fueron determinar la prevalencia de tabaquismo en escolares chilenos» (Castro e Ivanovic, 1997, Introducción, 1).

#### Citas no textuales o indirectas

Se cita en el texto señalando entre paréntesis el apellido del autor/a y el año de edición de la obra de donde se extrae la idea. Ejemplos:

(Romero, 1993)

También Romero (1993) señala que... (idea no textual).

#### La bibliografía

Debe ser confeccionada una lista de referencias bibliográficas al final del trabajo, en estricto orden alfabético, según el apellido de los/as autor/aes/as. El apellido del autor/a irá en versales.

Si hay más de un texto de un mismo autor/a, se colocan en orden cronológico, desde el más antiguo al más nuevo. Si aparece una obra de un autor/a y otra del mismo autor/a pero con otras personas, primero se pone la del autor/a solo y luego la otra.

En las referencias de un texto impreso (artículo, libro o informe), el título de la obra principal va en cursiva y la referencia completa tiene sangría francesa en 1,25 cm. Ejemplo:

MARTÍ, José. (2005). *Nuestra América*. Bs. As: Editorial Nuestra América. 13-24.

Libros:

Se consigna el apellido del autor/a, una coma, un espacio, nombre, espacio, año entre paréntesis, punto, espacio, título del libro (en letra cursiva y solo con mayúscula la primera letra; excepciones: la primera letra después de dos puntos de un título en inglés, nombres de instrumentos, congresos o seminarios y nombres propios), punto, espacio, ciudad, dos puntos, espacio, editorial y punto. O sea:

Apellido, Inicial del nombre. (año). Título. Ciudad, Estado: Editorial  
DE OLIVEIRA, Rosiska Darcy. (1991). *Elogio da Diferença. O Feminino Emergente*.  
São Paulo: Editora Brasiliense.

Varios autor/aes/as:

SUÁREZ NAVAZ, Liliana; HERNÁNDEZ, Rosalía Aída (eds.). (2008). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.

Capítulo de libro

Autor/a, Nombre. (año). Título. En Inicial nombre autor/a, Apellido, Título (p. Inicial-final). Ciudad, Estado: Editorial.

FERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva Aída. (2008). *Feminismos poscoloniales: reflexiones desde el sur del Río Bravo*. En Suárez Navaz, Liliana; Hernández, Rosalía Aída (eds.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. (p. 75-113) Madrid: Ediciones Cátedra, Universitat de Valencia, Instituto de la Mujer.

Artículo de revista científica

El título del artículo se consigna en letra normal y en primer lugar, espacio, nombre de la revista en letra cursiva, coma en letra cursiva, número de la revista en letra cursiva y números arábigos, coma en letra cursiva, páginas separadas por guión en letra normal y punto. La primera letra de las palabras

principales (excepto artículos, preposiciones, conjunciones) del título de la revista es mayúscula.

Autor/a, Nombre. (año). Título. Revista, volumen (número), página inicial-página final.

Ejemplos:

CIRIZA, Alejandra. (2009). Perspectivas feministas desde América latina: habitar, migrar, tomar la palabra desde el sur. En *Feminaria*. Buenos Aires, Año XVII, N 32-33, 2-12.

Artículo de periódico o revista de circulación masiva

Se coloca el día y mes después del año, separados por una coma, punto, el título del artículo en letra normal, punto, el nombre del periódico o revista en letra cursiva, coma, espacio, p. y el número de la página. Si son más de una página y son seguidas, se pone p. 1-2. Si no son seguidas, se separan por coma. Ej.: p. 1, 4.

Si el artículo no tiene autor/a, el título reemplaza al autor/a.

El temor en los niños. (2002, enero 19). *Las Últimas Noticias*, p. 14.

Ponencia o comunicación publicada en libro de actas

Autor/a, Nombre. (año). Título. En Inicial nombre autor/a, Apellidos, Título (p. Inicial-final o en su Versión CD). Ciudad, Estado: Editorial

Ejemplos:

MORGADE, GRACIELA. (2006). Liderazgo femenino en educación. Sentidos hegemónicos y luchas particulares. En VIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres, III Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, (versión CD) Villa Giardino, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Tesis doctoral

Autor/a/a. Apellido, Nombre (año). Título en cursiva. Tesis doctoral sin publicar, Universidad, Ciudad.

Ejemplo:

LLAVER, Nora. (2008). La significación de la educación de adultos en los proyectos de vida de mujeres de sectores populares. Tesis de

Doctorado sin publicar. Universidad Nacional de San Luis.

Ponencias o conferencias en simposio, congreso, reuniones, etc.

Si la contribución está publicada en un libro con editor/a, se debe señalar la publicación. El título del simposio, congreso o reunión debe ir con mayúsculas.

RAVAZZOLA, Cristina, (1993, abril). La perspectiva del género en psicoterapia.

Trabajo presentado en el Seminario realizado en la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Documentos en soporte audiovisual

En general, se debe señalar al productor/a o director/a, o ambos, poner en paréntesis cuadrados el tipo de medio, y la ciudad de origen (en el caso de las películas, se pone el país de origen)

Ejemplos:

Película de cine

SCORSESE, Martin, (Productor) & LONERGAN, Kenneth. (Escritor/Director). (2000).

You can count on me [Película]. Estados Unidos: Paramount Pictures.

Videos/ Documentales

RODRÍGUEZ AGÜERO, Eva, (Idea y guión); FLORES, Diego, (Director) Remedieras del

desierto [Documental]. Mendoza: producida para Televisión Digital Abierta por Secano Cine. <http://remedieras.blogspot.com/>

Audio

ROS, Lázaro. (2008). Canto a los Orishas. Lázaro Ros, el apkwón mayor [CD].

La Habana: Egrem.

Documentos en soporte electrónico

Es importante incluir dos datos: la fecha de recuperación y la url o dirección web. Ejemplos:

Documento de internet

Con autor/a

MURARO, Luisa. (2006). El pensamiento de la experiencia. En XII IAPH

Symposium International Association of Women Philosophers. Roma:

(agosto/septiembre del 2006), Recuperado el 07 de agosto de 2012. <http://host.uniroma3.it/dipartimenti/filosofia/laph/english/schedule.htm>.

## Libro

AREA, Moreira. (2009). Introducción a la tecnología educativa. Universidad de la Laguna. Recuperado el 7 de enero de 2009, de <http://issuu.com/manarea/docs/tecnologiaeducativa>

## Conferencias, ponencias y comunicaciones en Internet

TIANA, Alejandro. (2006). Una reforma educativa para el Siglo XXI.

Conferencia impartida en el V Congreso Internacional «Educación y Sociedad». Recuperado el 26 de noviembre de 2008, de <http://congreso.codoli.org/conferencias/Tiana.pdf>.

## Artículo formato electrónico

MOLERO, David. (2007). Rendimiento académico y opinión sobre la docencia del alumnado participante en experiencias piloto de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Electrónica de Investigación Educativa (RELIEVE), 13 (2). Recuperado el 17 de diciembre de 2008, de [http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_2.htm)

## ÍNDICE GENERAL

A modo de presentación	
Comité Editorial .....	9
Palabras iniciales	
Graciela Cousinet, Azucena Reyes y Ana Marcela Ficardi .....	13
José Bermúdez: La mirada social de la plástica	
Ariel Sevilla .....	21
Conferencias en Paneles .....	29
Primer Panel: Perspectivas Teóricas en el Estudio de las Prácticas Sociales y las Instituciones .....	31
Sobre prácticas e instituciones (la ideología de los neutros y la opacidad de la conciencia	
Roberto Follari .....	33
La cuestión del análisis institucional y la intevención para generar posibilidad de análisis	
Lidia Fernández .....	43
Historias y memorias de las instituciones en relación a mitos y silencios de la historia reciente	
Patricia Chávez .....	57
Un cálido encuentro de despedida: homenaje al Dr. Arturo Roig Ana Marcela Ficcardi y Ariel Sevilla	65
Segundo Panel: Análisis e Intervención en las Prácticas Sociales de las Instituciones .....	67
Por qué la institución. Su surgimiento como objeto de estudio	
Cristian Varela .....	69
Nuevos desafíos al análisis institucional en el campo de las prácticas sociales y educativas	
Lucía Garay .....	87
Una práctica social educativa «construyendo nuestro lugar en el mundo»	
Sergio Carbajal .....	93
Procesos organizativos comunitarios como nuevas formas de construcción de ciudadanías: una reflexión desde el quehacer del Trabajo Social y el impacto de las políticas públicas».	
Rosa Goldar .....	113

Ponencias de Investigadores .....	125
Dinámicas institucionales en condiciones sociales críticas. Investigación en IEC, una población isleña socialmente marginada	
Lidia M. Fernández .....	127
Tenencia de la tierra, trabajo y relación con el Estado: tres núcleos dramáticos de una comunidad andina, rural y de frontera de Mendoza	
Víctor Martín Elgueta y Claudia Reghitto .....	181
Condiciones institucionales para la producción interdisciplinaria de conocimiento en salud	
Virginia Schejter .....	197
“Entiendo pero no hablo” Maestr@s y niñ@s bilingües (guaraní – castellano) signados por el discurso de la prohibición del guaraní. La constitución de una línea de investigación – intervención institucional	
Carolina Gandulfo .....	207
Ecos del encuentro	
Ana M. Ficcardi, Ana L. Rodríguez Yurcic y Víctor M. Elgueta .....	239
Noticias de autores y autoras .....	251
Resolución de auspicio del encuentro .....	266
Programa del encuentro .....	268
Pautas para la presentación de trabajos .....	269
Índice .....	277

Este libro se terminó de imprimir en marzo de 2013 en la Dirección de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, Centro Universitario, Casilla de Correo 217, Código Postal 5500.

Mendoza - República Argentina