

Cuadernos del Campo Psicosocial

Teorías e intervenciones en Psicología Social

Cuadernos del Campo Psicosocial

Teorías e intervenciones en Psicología Social

Compilador
Horacio Luis Paulín

 Editorial Brujas



Universidad Nacional de Córdoba
Facultad de Psicología

Ana Correa

Teorías e intervenciones en psicología social / Ana Correa ; Horacio Paulin ; Miguel Escalante ; compilado por Horacio Paulin. - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2013.
156 p. ; 25x17 cm. - (Cuadernos del campo psicosocial / Ana Correa)

ISBN 978-987-591-380-6

1. Psicología Social. I. Horacio Paulin II. Escalante, Miguel III. Horacio Paulin, comp.
CDD 302

© 2013 Editorial Brujas

1° Edición.

Impreso en Argentina

ISBN: 978-987-591-380-6

-

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de tapa, puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o por fotocopia sin autorización previa.



ENCUENTRO
Grupo Editor



Editorial Brujas

Miembros de la CÁMARA
ARGENTINA DEL LIBRO



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar

Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1485 Córdoba–Argentina.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Decana

Lic. Claudia Torcomián

Vice-decana:

Mg. Cristina Petit

COMITÉ EDITORIAL:

Lic. Ana M. Correa

Lic. Monica Pan

Mgter. Horacio Paulin

Lic. Silvia Plaza

Mgter. Cristina Petit

Lic. Andrea Pujol

Mgter. Maite Rodrigou Nocetti

SUMARIO

Presentación..... 9

Horacio Luis Paulín

Sección 1:

Perspectivas teóricas contemporáneas en Psicología Social 13

Capítulo 1: Aportes del Constructivismo al campo de la Psicología Social..... 15

Ana Correa, María Elena Previtali, Miguel Escalante, Matías Dreizick y Ariel Aybar

Capítulo 2: Construccinismo en Psicología Social..... 25

Maite Rodigou Nocetti, Ivana Puche, María Eugenia Gutiérrez, Natalia Miño, Paula del Río, Romina Rambeaud, y Paula Sarachú Laje.

Capítulo 3: Psicología Social Discursiva..... 37

Silvia Plaza, Valeria Bianciotti, Diego Cuesta, María Chávez, Mabel Elizondo, Silvina Ferreyra, Natalia Gambino, Camila González, Paula Nieves, Laura Pérez, Gastón Ponce y María Noé Soler.

Capítulo 4: Psicología Social Crítica..... 47

Horacio Paulín, Mariela Arce, Carlos Javier López, Victoria Mandrile, Valeria Martinengo, Santiago Rebollo y Marina Tomasini.

Sección 2

Intervenciones psicosociales en Extensión Universitaria.....63

Capítulo 5: Formación en gestión cooperativa desde el fortalecimiento de procesos grupales en situación de pobreza..... 65

Valeria Martinengo y Javier López

Capítulo 6: Construcción de un dispositivo de acompañamiento laboral para jóvenes socialmente vulnerables..... 87

Ariel Aybar

Capítulo 7: Los sonidos y los ritmos: nuevos lenguajes para construir derechos. Intervención psico-socio-cultural 101

María Elena Previtali

Capítulo 8: Producción simbólica y grupal a través del arte con adolescentes privados de libertad 123

Mariel Castagno

Presentación

En esta compilación presentamos la producción escrita realizada a partir de los Seminarios Internos de Formación de la Cátedra de Psicología Social de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Córdoba realizados entre los años 2004 y 2006.

Una de las preocupaciones de nuestro equipo docente siempre ha sido la posibilidad de conformar espacios de formación para los ayudantes alumnos y adscriptos que se integran en nuestra cátedra, a la vez que favorecer el compromiso de los profesores con la formación continua y la actualización en un espacio común con aquellos que se inician en la docencia, extensión e investigación en la universidad pública.

El balance de esta experiencia es altamente positivo ya que supone un espacio donde nos reencontramos con el interés por conocer y discutir en grupo, donde cada quien puede permitirse el desafío de aportar desde su saber y aprender a escuchar activamente al otro desde distintas trayectorias de formación. Por ello apostamos al seminario interno desde esos sentidos y esta compilación es un intento más de preservarlo.

La primera Sección está compuesta de textos que se originaron a partir del Seminario de los años 2004 y 2005, que coordinamos con Maite Rodigou Nocetti, en el cual se decidió profundizar en el estudio de perspectivas contemporáneas en Psicología Social tomando las líneas teóricas del Construccinismo Social, la Psicología Social Crítica, la Psicología Discursiva y el Constructivismo. La dinámica del seminario consistió en un trabajo colectivo en el que planteamos consignas de trabajo para el análisis de cada corriente teórica y que cada grupo conformado por miembros de todo el equipo docente (profesores, adscriptos y ayudantes alumnos) debía producir un informe para ser socializado en reuniones plenarios.

Las consignas de trabajo fueron:

- a) Presentación de una definición o síntesis de la corriente/línea en no más de 500 palabras.
- b) ¿Qué concepción de sujeto - conocimiento - realidad y de cambio social, plantea cada corriente?
- c) Temáticas y problemáticas teóricas-empíricas que investiga/interviene.
- d) Referentes teóricos y epistemológicos en que la corriente se fundamenta.
- e) Principales autores/representantes que se posicionan dentro del campo de la Psicología Social.
- f) Bibliografía utilizada.

En la Sección 2 presentamos el resultado del Seminario Interno Análisis de Experiencias de Intervención Psicosocial realizado entre 2006 y 2007. Su objetivo fue propiciar la discusión y articulación de contenidos teóricos y metodológicos sobre intervención con prácticas de extensión universitaria desarrolladas por miembros de la Cátedra, poniendo en debate también los contenidos teóricos del programa de la asignatura correspondientes a los temas de intervención y prácticas de los y las psicólogos/as sociales .

En esa oportunidad expusieron Valeria Martinengo, Javier López, Ariel Aybar, Malena Previtali y Mariel Castagno, quienes eran integrantes de la Cátedra y becarios del Programa de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba en el año 2005. Luego de cada presentación, se trabajó con las siguientes consignas, de manera de propiciar un análisis crítico de las experiencias presentadas y a la vez favorecer la difusión de las mismas al resto de los asistentes.

¿Qué presupuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos pueden reconocer en la postura asumida por los psicólogos que realizaron la intervención en la experiencias presentadas? y ¿qué roles y saberes pueden reconocer en la experiencia de intervención presentada?

Estas experiencias son un ejemplo de acercamiento a las llamadas *intervenciones participativas desde una perspectiva situada*¹ que plantea Marisela Montenegro, profesora del Departamento de Psicología Social de la Universidad de Barcelona.

1 Montenegro, M. (2001) Conocimientos, agentes y articulaciones. Una mirada situada a la intervención social, *Athenea Digital* – Nº 0 . <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/17/17>

Intervenciones en las que la “posición de sujeto” y sus articulaciones cobran relevancia, más que las clásicas definiciones prescriptas del rol profesional en psicología social como la intervención tecnocrática o la del agente de cambio social.

En esta perspectiva, las posiciones de sujeto no sólo se referirían a la posición de interventor/a o intervenido/a, sino que se referirían a múltiples posiciones que diferentes individuos o grupos pueden ocupar en dichas articulaciones. En estas articulaciones se construyen parcialmente dichas posiciones y, a la vez, se define qué es digno de transformación; es decir, se dan procesos en los que se fijan significados con relación a las propias posiciones y también a los contenidos a tratar.”(Montenegro, 2001:8)

Son experiencias surgidas luego de la crisis política y económica del 2001 en Argentina tratando de restituir la tramas de relaciones sociales con la participación de los actores involucrados en cada caso: niños, jóvenes, pobladores, pequeñas asociaciones y profesionales universitarios.

Esperamos que estos textos, además de un reconocimiento al esfuerzo de sus autores y autoras, proporcione un re-encuentro con el conocimiento de nuestros “*quehaceres*” con otros y por ello también, con nosotros mismos.

*Horacio Luis Paulín
Córdoba, noviembre de 2012*

SECCIÓN 1:
**PERSPECTIVAS TEÓRICAS CONTEMPORÁNEAS
EN PSICOLOGÍA SOCIAL**

Capítulo 1: Aportes del Constructivismo al campo de la Psicología Social

Ana Correa, María Elena Previtali, Miguel Escalante, Matías Dreizick y Ariel Aybar

Introducción

A partir de los años 70' se comienza a instalar la preocupación en Ciencias Sociales y Humanas por la aceptación de un pluralismo de modelos de referencias para el estudio, siempre inacabado y complejo, de los fenómenos sociales y de la constitución de la subjetividad social. En este sentido, en el lenguaje académico el enunciado “construcción de conocimiento” presupone principalmente que el conocimiento es elaborado socialmente, que es histórico y que tiene en cuenta los conocimientos previos. Los “actores sociales, individuales o colectivos”, son creadores de la realidad social, y se exteriorizan bajo el nomos de grupos, organizaciones, ritos, creencias, conflictos, etc. y se interiorizan bajo la forma de representaciones, aprendizajes sociales, socialización. Esta concepción constructivista de los actores sociales intenta resolver la oposición clásica entre individuo – sociedad y muchos *entre* ven la posibilidad de un nuevo Paradigma.

Los antecedentes para estos abordajes provienen de tres problemáticas de la relación conocimiento - realidad: la epistemología del sentido común y las dificultades provenientes del lenguaje, la comunicación y los problemas de la base biológica del conocimiento. Así también en los debates conceptuales de la Filosofía del Lenguaje, en la Pragmática y en los Escépticos; en la Teoría de los Sistemas; así como en el Evolucionismo Darwiniano desde la Etología; y algunas consideraciones de las Teorías Cognitivistas.

Existe una suerte de epistemología implícita que ubica al Constructivismo, con otros paradigmas, como una crítica al modelo único (Dortier,

2002). Para algunos es tomado como una *perspectiva* (García, 1997), es decir, una manera de organizar los datos de la experiencia mediante relaciones, transformaciones y estructuras para comprender la realidad empírica. Esta posición, más cercana a la Psicología de Piaget (1952) y la Escuela de Palo Alto. Para otros, principalmente en otras disciplinas, como sociología y antropología el constructivismo podría ser tomado como *un enfoque* o *un paradigma*.

Quienes adscriben a la postura constructivista se dividen en *radicales y críticos* de acuerdo a la posición adoptada en relación a la idea de *realidad* en el proceso del conocimiento. La controversia sobre ambas posturas hace hincapié en los siguientes aspectos:

- a. Los radicales discuten el *lenguaje* en sus distintas dimensiones, gramaticales y lingüísticas, incluyendo las nociones de *encaje*, tomado de la teoría de Darwin, y los conceptos de *autorregulación y autoorganización* compartidos por Von Foerster, Jean Piaget y otros.
- b. Para los críticos la discusión tiene raigambre más filosófica y cuestionan aquellos planteos que tienen un pensamiento unívoco y de búsqueda de “la verdad”: los grandes sistemas de creencias (científicos y políticos), ligados al proyecto de la modernidad, en tanto sistemas totalizadores que tienen una visión de la historia y un proyecto político basado en la creencia de un ideal científico de “progreso”.

El constructivismo interroga las prácticas tradicionales y los intercambios que se organizan desde las certezas -ya que desde éstas disminuyen las posibilidades de que emerjan nuevas realidades - y se propone romper con la ilusión de un discurso unitario y un diseño homogéneo, para así entrar en los variados espacios de la vida cotidiana en una perspectiva multidimensional de los fenómenos.

Desde este planteo, en consecuencia, hay más interrogantes que certezas. Por tanto, se propone explorar las condiciones de posibilidad para la planificación de las acciones, y para ello hay que poner en juego las visiones que se tengan acerca del cambio, de la realidad, del tiempo, y del rol de quienes planifican la construcción del “futuro deseado”.

Algunos antecedentes claves:

Aportes de Ernst Von Glasersfeld

Ernst Von Glasersfeld fue sin dudas uno de los pensadores **radicales** que más influyó en la corriente constructivista. Plantea que la “objetividad”

es la ilusión respecto a que las observaciones pueden hacerse sin un observador y destaca que éste no es un simple mediador sino un “interpretador”. “La noción de realidad tal como la hemos heredado desde hace más de dos milenios, y de hecho es el principal obstáculo para abordar problemas que lleva este concepto es una interpretación errónea” (Von Glasersfeld, 2000.p.98). La premisa es que no hay imágenes ni representaciones que existan en sí y para sí, independientes del sujeto.

La creencia del “conocimiento” como un “descubrimiento” es lo que ha denominado “realismo ingenuo”. Es decir, suponer que se pueden conocer las cosas como tal, tratando de separar la acción del objeto. Al decir de Von Glasersfeld, sólo podríamos comparar las ideas con las ideas, pero no con las cosas que las ideas deben representar. En este sentido, plantea algunas cuestiones respecto de “comprender” la realidad como objeto:

- El conocimiento de la realidad es “relativo” y de carácter “relacional”.
- La realidad no es objeto sino proceso.
- El conocimiento se basa en la experiencia y nos permite movernos en la realidad.
- Existen múltiples realidades y se da un principio de autorregulación.
- El conocimiento es construcción reflexiva.

Ante esta situación, se plantea otro camino que tiene su comienzo en la escisión que realizaron algunos escépticos entre lo que Von Glasersfeld llama conocimiento racional y conocimiento místico. Para hacer esta diferenciación el autor se apoya en Giambattista Vico (a quien él reconocer como el primer constructivista) para oponer el conocimiento por vía de la razón del conocimiento por vía de la “imaginación poética”. Al referirse al mundo real, Vico dijo que los seres humanos sólo pueden conocer lo que ellos mismos han creado (Vico,G. 1971, referido por Von Glasersfeld, 2000).

En este sentido, el conocimiento racional ya no encontraba medio de justificación si no podía brindar una representación verdadera del mundo externo. Para esto se requería otro tipo de respuesta que no implicase la *representación*. Es así que recurre al concepto de “*encaje*”, que se utiliza dentro de la “*Teoría Evolutiva*” para referirse a la supervivencia del que más encaja, “del más apto”. Es decir, en el conocimiento hay esquemas de estructuras conceptuales previas a las que el nuevo pensamiento debe adaptarse de un modo que no provoque contradicciones.

Von Glasersfeld cita a Baldwin y a Piaget como impulsores de esta concepción del desarrollo cognitivo como actividad adaptativa. Interpretar a Piaget de este modo supone un cambio en el concepto del conocimiento y de lo que es conocer; es pasar de lo representacional a lo adaptativo.

“El conocimiento no nos brinda una representación de un mundo independiente sino, más bien, un mapa de lo que puede hacerse en el ambiente en el que uno tuvo experiencias.” (Von Glasersfeld, 2000, p. 122)

Con respecto al *“lenguaje”*, el autor plantea que cuando se habla de lenguas, hay diferencias que no se tratan sólo de un problema de gramática o de vocabulario, sino de una manera distinta de contemplar el mundo, y parte de la consideración de que como para cada hablante *su* manera de ver el mundo es la correcta “cada grupo puede estar en lo cierto en lo que al propio grupo respecta, y de que no existe ‘certeza’ más allá de los grupos.” (Von Glasersfeld, 2000, p. 117)

Por otro lado, toma los conceptos de autorregulación y auto-organización de los organismos y plantea el interrogante de si el conocer es el resultado de la autorregulación, y entonces afirma que lo que se puede conocer es lo que el hombre ha creado - retomando lo que dijo Vico - debiendo para esto acceder a una materia prima, a elementos básicos.

Para mostrar cómo ocurre el proceso de construcción, Von Glasersfeld toma dos fuentes para el conocimiento: los sentidos y la reflexión de la mente sobre sus propias operaciones. Para comprender el proceso de reflexión recurre a los conceptos de *diferencia y semejanza*, que consisten en realizar una distinción, que inevitablemente será producto de una comparación, la cual también puede desembocar en una semejanza. Y de esta manera hace la distinción entre la ilusión y la realidad, entendiendo a esta última como realidad de la experiencia y no a la realidad ontológica de la filosofía tradicional.

En definitiva, para este autor radical, el constructivismo es un modo de pensar hipotético y no una descripción ontológica del mundo. En este sentido, el constructivismo sería un intento serio por tratar de separar la epistemología de la ontología, ya que la primera estuvo siempre ligada a una noción de conocimiento como representación de un mundo ontológico externo. Por el contrario, el conocimiento cumple una función: “encaja en el mundo tal como lo vemos, y no en el mundo como debería ser.” (Von Glasersfeld, 2000, p.128)

Von Glasersfeld habla del concepto de viabilidad de orden superior, en el que se incluye la construcción de los otros y esto hace referencia al elemento social que hay en el constructivismo, en el cual los otros se vuelven importantes ya que se necesita de ellos para confirmar algunas cosas que uno mismo construye.

La diferencia que el autor encuentra entre este modo de pensamiento radical y el constructivismo social radica en que para el **constructivismo radical no hay ningún entorno para el sujeto que éste puede captar racionalmente**, este ambiente es siempre místico, y no por ello de menor valor. Llama racionalidad a lo que uno ha construido como tal, y en este sentido nos estamos refiriendo siempre a *mi racionalidad*.

Aportes de Vygostky

La obra de Lev Vygostky (1896-1936) se puede pensar en relación al contexto social histórico, en que la exigencia de pensamiento era fuente también de goce y deseo de transformación. El autor hace hincapié en debates de filosofía y en expresiones del arte, la literatura, la cultura, para abordar y analizar la problemática de la relación sujeto - objeto de conocimiento. Su ocupación del conocimiento con niños/as con capacidades diferentes – auditivas, visuales y motoras- lo lleva a plantear fuertes críticas a la Psicología del sujeto que aprende. Afirma que el conocimiento está condicionado por estructuras (concepto que es más que la suma de las partes) que lo permiten: esquemas, capacidades, que si bien se desarrollan en un marco interactivo, necesitan niveles precedentes de maduración de estructuras que garantizan la aparición de nuevas. En efecto, es en el marco interactivo, en la relación con otro, cuando se hace posible el desarrollo efectivo de las funciones mentales requeridas para una determinada actividad.

“Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a escala social, y mas tarde, a escala individual; primero entre personas y después, en el interior del propio niño.” (Vygostky, 1978, p.92-94)

Esta posición de construcción del desarrollo del pensamiento (Vygostky, 1988) incluye aspectos que lo definen como acción (internalizada) y zonas de desarrollo donde interviene el otro, como andamiaje. No obstante, destaca que el desarrollo humano es desarrollo cultural, siendo la actividad

del hombre el motor del proceso. La noción de actividad de cuneo marxista, se da a través de una actividad práctica e instrumental y de cooperación social. La actividad dice, es un conjunto de actividades culturalmente determinadas y contextualizadas que se lleva a cabo en cooperación con otros. La actividad del sujeto en desarrollo es una actividad mediada socialmente en un mundo formado por procesos simbólicos en los que se destaca el lenguaje como herramienta.

Aportes de Jean Piaget

Jean Piaget fue un pionero de la revolución científica del Siglo XX y dio especial importancia a los sistemas autorregulados y auto creadores. Se interesó a partir de problemas epistemológicos en el estudio del desarrollo del conocimiento y buscó establecer un vínculo entre la reflexión teórica y la investigación empírica.

En este sentido, se abocó a la problemática de *la creación de la novedad* y ello implicó una real tarea de interdisciplina, en tanto hubo necesidad de discutir posiciones sustancialistas acerca de:

- la naturaleza del objeto y lo que determina sus propiedades,
- la historicidad de la construcción, el proceso de conocimiento y
- la concepción y definición de la acción.

A partir de ello, reformuló el modo en que se instaura la relación sujeto - objeto de conocimiento y, consecuentemente, el modo de conocer. En este sentido, avanza hacia la definición de una Epistemología Genética que contribuye desde una concepción de génesis en la lógica el constructivismo.

La lógica es un nivel de construcción interactiva, que no proviene de procesos de abstracción y generalización como lo propone el empirismo, ni tampoco de las intuiciones como propone el apriorismo. Posee un carácter estructurante y hay una dialéctica de la lógica y no una lógica dialéctica. Es decir, organiza los datos que provienen de la experiencia, establece relaciones desde donde adviene el sentido, identifica las interacciones y establece conexiones analizando las interdependencias entre formas y contenidos; y de esta manera, estas premisas son tomadas como constructivistas.

Aportes de Edgar Morin

Desde la perspectiva de este autor, el conocimiento es una co-construcción conjunta con otro sujeto. Es pertinente sólo en el espacio del sujeto, es decir, en el proceso por el cual éste produce una información

que se convierte en una fuente de información, una fuente de conocimiento. Enfatiza el papel activo de la teoría en la construcción de la realidad. El proceso de construcción de la teoría responde a la organización de las pautas interactivas en que tiene lugar, las cuales están influidas por elementos ideológicos, morales, éticos, históricos, etc.

El conocimiento no se refiere a una realidad constituida sino que es una forma permanente de producción de la misma. Se corresponde con los discursos y las negociaciones que funcionan en un momento dado. Así, la ciencia es resultante de la negociación entre sus actores en el espacio de discursos dominantes y las pautas interactivas. Ésta no aparece asociada a la noción de progreso, sino a momentos de ruptura que tienen que ver con la aparición de nuevos paradigmas, es decir, nuevas visiones del mundo.

Haciendo una síntesis, a los fines del Seminario de Psicología Social, podemos destacar que el constructivismo en sus bases de constitución, sustenta:

- Concepción de realidad: desde una postura radical, la realidad es una construcción del conocimiento. Esta es una construcción histórica en la que interviene la acción del hombre y, por consiguiente, el eje del análisis está en la relación sujeto-objeto de conocimiento. La realidad es construida, es inventada. Mientras que en el constructivismo crítico esa construcción asume el carácter interactivo – relacional (co-construcción)
- Concepción de sujeto: remite a un sujeto activo y racional. Un sujeto que conoce, que puede adaptarse, ajustarse y, en este sentido, hace referencia a las experiencias de aprendizaje social. El motor de la actividad de aprendizaje es el conflicto cognitivo. Estas nociones básicas de sujeto de aprendizaje, enfatizan el rol fundamental de la comunidad, la ayuda y cooperación necesaria de otros en las posibilidades de desarrollo de las funciones mentales de los sujetos.
- Concepción de conocimiento: coinciden los radicales y los críticos en que es un modo de pensar más que una descripción del mundo por lo que busca romper con la idea de que el conocimiento va a representar el mundo ontológico externo y tiende a estar acorde a lo que los hombres piensan de ese mundo.

Temáticas y problemáticas de investigación en intervención

El constructivismo en psicología considera que los individuos no se contentan con habitar un mundo ya existente. La Escuela de Palo Alto plantea en *La realidad inventada* una introducción al constructivismo. En Psicología se desarrollan principalmente conceptos críticos del conductismo, al pensar y analizar el aprendizaje y el desarrollo humano relacionados con la noción de autoorganización en cuestiones evolutivas de la cognición y la afectividad.

De esta manera, se define al constructivismo social como un modelo que busca explicar el conocimiento humano, donde operan procedimientos de la cognición para la reacomodación y nuevos aprendizajes. Generalmente emplea el término *cognición social* para referir al conjunto de procesos mentales que transforman los movimientos sensibles donde se construye el significado. Así pues, fueron en primer lugar los que se definieron como psicólogos cognitivos – gestaltistas, los que desarrollan la teoría del campo, los etnometodólogos y los interaccionistas simbólicos,- quienes se enrollaron en los debates teóricos y metodológicos del constructivismo.

La Teoría de las Representaciones sociales de Moscovici se inscribe en el constructivismo social, afirma el autor al mencionar las fuentes de la misma en Levy–Bruhl, quien claramente defiende a las representaciones como construcciones de una cultura. Sin embargo, no por ello son idénticas, sino que existen tensiones, diversidad y transformación. Moscovici, en la Teoría de las Representaciones Sociales, da una utilidad a la construcción de las mismas que enlaza la experiencia antropológica y el análisis psicológico, ampliando el modelo de cognición social en el que incluye emociones, pasiones, creencias. Pone en cuestión la ontología de la relación entre pensamiento y objeto social, que presupone una relación binaria y propone una relación de modelo ternario psicosocial.

“Francamente, responde Moscovici, no se porque el concepto de actitud se opone al de representación social ya que en realidad es una de sus dimensiones: Tampoco se como se puede reemplazar un concepto por otro si en realidad, lo que se desea es estudiar la génesis del conocimiento popular, que es la transformación de una forma de conocimiento institucional como la ciencia en otra que está enraizada en nuestro consenso y/o nuestras costumbres”.
(Entrevista a Moscovici. En Castorina, 2000, p.124)

Otros investigadores seguidores de Moscovici señalan que la TRS, es más cercana al construccionismo, pues aporta un marco de conceptos e ideas para el estudio de los fenómenos psicosociales tendientes a “superar las fallas de las teorías y enfoques dominantes en psicología social basados en el individualismo metodológico y epistemología que separa funcionalmente el sujeto del objeto.”(Valencia y Elejebarrieta,2007, p:90)

A lo largo de la modernidad y de las crisis del conocimiento, la psicología social desde el constructivismo incorpora, al debate científico e ideológico, el *conocimiento del sentido común*, dando lugar a campos de análisis, investigación e intervención de la comunicación social en la vida cotidiana.

Bibliografía

- Dortier, J. (1999) *Revue de Sciences Humaines* n° 100. Paris. Editions Sciences Humaines. Francia
- García, R. (1997). Análisis constructivista de los conceptos básicos de la ciencia. En *La epistemología genética y la ciencia contemporánea: homenaje a Jean Piaget en su centenario*. Barcelona: Gedisa.
- González Rey, F. (1997) *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Gutiérrez, A. (1995). *Pierre Bourdieu, Las prácticas sociales*. Posadas: Centro Editor de América Latina.
- Javiedes Romero, M. (2000) *Significados colectivos, procesos y reflexiones teóricas*. México: Tec de Monterrey.
- Castorina, J. y Lenzi, A. (2000) *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Luhmann, N. (1996) *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos.
- Morin, E. (2005) *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Gedisa.
- Pérez, G. (1993). *Constructivismo radical y Antropología*. Colección Los fundamentos de las ciencias del hombre. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Valencia José y Elejebarrieta (2007) Aportes sobre la explicación y el enfoque de las representaciones sociales. En Rodríguez Salazar Y García Curiel (coord.) *Representaciones. Teoría e investigación*. Universidad Guadalajara.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Crítica.
- Von Glasersfeld, E. (1995) La construcción del conocimiento. En Schitman, D. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Capítulo 2:

Construccionismo en Psicología Social

Maite Rodigou Nocetti, Ivana Puche, María Eugenia Gutiérrez, Natalia Miño,
Paula del Río, Romina Rambeaud y Paula Sarachu Laje

Principales referentes teórico metodológicos

Javiedes Romero (2001) señala que los referentes teóricos del construccionismo son: el pragmatismo, la teoría crítica, el interaccionismo simbólico, la teoría del lenguaje, la hermenéutica, la sociología del conocimiento, la teoría literaria y retórica.

Por otra parte, Spink y Frezza (2000) señalan tres fuentes, que tienen que ver más con los movimientos que se van produciendo tanto en el campo científico como en el social-político: a) la reacción al representacionismo en Filosofía, b) la deconstrucción de la retórica de la verdad con la Sociología del Conocimiento, y c) el *empowerment* de los grupos marginales desde la política.

Garay, Iñiguez y Martínez (2001) van a marcar como antecedentes en la Sociología al interaccionismo simbólico (G. Mead), la etnometodología (Garfinkel, Heritage) y la Sociología del Conocimiento de Berger y Luckman, y en Psicología, a K. Gergen, N. Armistead y J. Bruner.

Al respecto, Gergen señala como raíces o fuentes del construccionismo a la crítica social y literaria, y la sociología del conocimiento de Berger y Luckmann, entre otras, planteando que la relación que mantiene el construccionismo con estas tradiciones intelectuales es de intertextualidad. Es decir, que no se solapan, ni se subsumen, ni están en absoluta coherencia en sus términos. Así, señala que en el caso de la Crítica social, la predominancia de la “desmitificación y emancipación del conocimiento inválido queda eliminada de la tesis construccionista”, ya que “supone la posibilidad de una

representación verdadera y objetiva de la realidad”. O en el caso de Berger y Luckmann, obra clave para el construccionismo, no coincide con el supuesto de que “la sociedad existe tanto como realidad objetiva y subjetiva”, ya que crea un dualismo y a la vez esencializa lo material y lo mental. O con Kuhn, con quien disiente respecto de la concepción de los cambios en el paradigma científico como algo fundamentalmente psicológico.

Una primera presentación del construccionismo

“La investigación socioconstruccionista [en psicología] se preocupa sobre todo por la explicación de los procesos por medio de los cuales las personas describen, explican y dan cuenta del mundo (incluidos ellos mismos) en que viven” (Gergen, 1985, citado por Spink y Frezza, 2000, p. 26, traducción y élipis nuestra). Esta presentación sucinta del construccionismo se comprende mejor a partir de los cinco supuestos que sustenta dicha corriente teórica (Gergen, 1996)²:

1) “*Los términos con los que damos cuenta del mundo y de nosotros mismos no están dictados por los objetos estipulados de este tipo de exposiciones*” (1996, p. 72).

Con esto, se objeta la concepción del conocimiento como producto de la inducción, como pensaba el positivismo, y de una teoría del lenguaje referencial de la realidad. Por el contrario, el conocimiento está determinado por la cultura, la historia o el contexto social, es decir, por los contextos en los que se desarrolla.

2) *Los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas.* (Gergen, 1996, p. 73)

El proceso de entender resulta de una empresa activa y cooperativa de personas en relación y en un determinado contexto cultural. Términos y conceptos como *niño*, *amor*, varían su sentido según la época histórica. Las descripciones y explicaciones que se realizan no se derivan del mundo como es, ni son el resultado de las propensiones genéticas del individuo.

2 En 1985, Gergen publica un artículo “The Social Constructionist Movement in Modern Psychology”, en la Revista *American Psychologist*. (Vol. 40. n. 3, marzo de 1985, pp. 266-275) donde presenta sucintamente los supuestos metateóricos construccionistas, en franca oposición al auge de la psicología cognitiva norteamericana que, desde esta posición, ha quedado atrapada en la dualidad sujeto-objeto.

3) *El grado en el que un dar cuenta del mundo o del yo se sostiene a través del tiempo no depende de la validez objetiva de la exposición sino de las vicisitudes del proceso social.* (Gergen, 1996, p. 75)

Así, señala que, desde los científicos sociales, interpretar una conducta como envidia, enojo o coqueteo puede ser sugerida, afirmada o abandonada conforme las relaciones sociales se desarrollan en el tiempo, y por tanto, la metodología no proporciona una garantía trascendente para afirmar que ciertas explicaciones son superiores o más objetivas, ya que las comunidades de científicos son las que forjan ontologías locales, en procesos de negociación.

4) *La significación del lenguaje en los asuntos humanos se deriva del modo como funciona dentro de pautas de relación.* (Gergen, 1996, p. 76)

Interesan aquí los aportes de la pragmática social, ya que la forma de la relación es la que permite que la semántica funcione. Se retoma así la concepción de Wittgenstein del significado como derivado del uso social. El significado aparece “como algo que se deriva de intercambios microsociales incrustados en el seno de amplias pautas de vida cultural.” (Gergen, 1996, p. 77)

5) *Estimar las formas existentes de discurso consiste en evaluar las pautas de vida cultural; tal evaluación se hace eco de otros enclaves culturales.* (Gergen, 1996, p. 78)

Señala la necesidad de diálogos evaluativos críticos entre discursos de distintas comunidades (psicólogos, economistas, etc.), permitiendo “un entrelazamiento más completo de comunidades dispares de significado” (Gergen, 1996, p. 78), por lo que las fronteras relacionales se vuelven más tenues.

Garay, Iñiguez y Martínez (2001), desde España, por su parte, señalan algunos elementos que caracterizan una perspectiva construccionista:

- a. El antiesencialismo: No hay objeto natural ni independiente a nosotros. Esta postura es expresada por Ibañez en términos de que “los objetos que componen la realidad psicológica no proceden de una supuesta ‘naturaleza humana’ sino que resultan de nuestras prácticas de objetivación que nosotros mismos hemos desarrollado...” (1993, p.268). Este autor señala las implicancias de esta afirmación para nuestro trabajo en psicología, ya que con nuestros conocimientos y prácticas estaríamos ayudando a conformar una determinada realidad psicológica.

- b. El relativismo / antirrealismo: No hay una realidad ni una verdad con algún “status trascendente, objetivo y absoluto”, sino distintas realidades que son versiones construidas colectivamente en distintas sociedades y culturas.
- c. El cuestionamiento a las verdades generalmente aceptadas. Advierten que Gergen (1999) plantea que el construccionismo nos posiciona en un lugar de continua autorreflexión y de “evaluación político-moral”.
- d. La especificidad histórica y cultural del conocimiento.
- e. El lenguaje como condición de posibilidad de la realidad: el lenguaje permite construir realidad, a partir de su naturaleza formativa. Es también condición previa del pensamiento, ya sea individual o social.
- f. El conocimiento como producto de los procesos sociales.

Estos autores alertan acerca de ciertas formas de asumir el construccionismo, donde estas construcciones sociales van a ser nuevamente reificadas y se transforman en estáticas.

En referencia a la utilidad teórica del construccionismo, Gergen (1996) señala que “una teoría generativa”³ está diseñada para socavar el compromiso con los sistemas predominantes de la construcción teórica de modo tal que permita generar nuevas opciones, nuevas formas de inteligibilidad. La teorización generativa empieza con críticas a las explicaciones existentes; con esto Gergen no se refiere solamente a las teorías científicas vigentes sino también a los supuestos comúnmente aceptados de una cultura.

Así, el construccionismo intentará ser un campo múltiple en donde se alojen teorías generativas, esto es, una metateoría de teorías generativas que pondrán más valor en los procesos de desestabilización de las convenciones y en la emergencia de nuevos significados. En palabras de Gergen, “la teoría generativa puede renunciar a la ontología común, reconstituir los modos de expresión existentes, subvertir las dualidades comunes y articular nuevos dominios de la realidad” (1996, p. 83).

3 El autor señala que para él, una teoría generativa consiste en “... los enfoques de carácter teórico que se introducen contra, o contradicen abiertamente, los supuestos comúnmente aceptados de la cultura y abren nuevos modos de percibir la inteligibilidad” (Gergen, 1996, p. 85).

Concepción de Realidad

Para el construccionismo, la realidad no existe con independencia del sujeto, en tanto la misma siempre es interpretada. Lo que es, lo es porque es pensable, y es pensable porque es significable. Se opone a la dicotomía sujeto – realidad. Gergen, en este sentido, va a plantear que el construccionismo es “ontológicamente mudo”, no dice nada acerca de alguna realidad que está por fuera de la inteligibilidad humana.

En realidad, para esta corriente de pensamiento, el conocimiento construye realidad. Esta realidad es cambiante ya que las significaciones son cambiantes. Es de naturaleza social y relacional.

Pero desde esta posición, se advierte, por otra parte, que esto no significa que el objeto sea de naturaleza lingüística. El objeto o la realidad no son un efecto de lenguaje, sino que lenguaje y prácticas discursivas son condiciones de posibilidad para la construcción de realidad.

Para M. J. Spink y Frezza, R.M. (2000), autores construccionistas como Bakar terminan por adoptar una doble noción de realidad: una desde el realismo ontológico (existe una realidad) y por otro, el construccionismo epistemológico (pero dicha realidad no existe independientemente de nuestro modo de abordarla).

Concepción de Sujeto

Para el construccionismo, no existe un yo aislado. Señala que somos herederos de una concepción del yo como unidad y que toda teoría del yo es una definición acerca del ser humano. Este discurso de la individualidad, señala Gergen, ha “enmudecido” el discurso de la relacionalidad, y el lenguaje psicológico, tan rico para caracterizar yoes individuales, tiene límites para pensar la relacionalidad.

En Psicología Social también ha sido hegemónica esta concepción del yo individual que opera en el exterior hacia la relacionalidad. Gergen (1996) discute también la idea del yo como manifestación del todo (estructura social) que lo precede. Señala las teorías de la intersubjetividad como esfuerzos notables para superar estas dicotomías: Mead, Vigotsky, la antropología simbólica de C. Geertz y la psicología cultural de J. Bruner, aunque también ve insuficiencias en ellas.

Para esta perspectiva, la misma idea de “Yo” es una construcción social. La teorización psicológica, desde esta perspectiva, no reflejaría una realidad interna, sino la expresión de un quehacer social. Así, sustituye al individuo por *la relación* como el lugar del conocimiento (y también dirá, como unidad fundamental de la vida social). Gergen (1996) va a argumentar que las identidades se construyen mediante narraciones, y estas son propiedades del intercambio comunal. En este sentido, “las emociones no son posesiones de mentes individuales sino constituyentes de pautas relacionales” (Gergen, 1996, p. 5). El “enojo” por ejemplo, sería parte de un rol social y no un estado mental y afectivo de un individuo. Las explicaciones y descripciones no derivan del mundo tal como es ni son propiedades del individuo; ello da cuenta de la oposición de los construccionistas a la dicotomía mente individual/ mundo independiente. Se debe volver a colocar entonces los conceptos psicológicos como componentes del proceso social, y no como fenómenos individuales.

Por lo tanto, la comprensión del funcionamiento individual queda remitida al intercambio comunitario. El foco sería *la relación*, de modo que los supuestos constituyentes de la mente individual (emociones, memoria, entre otros) son construcciones históricamente contingentes a la cultura.

Concepción de Conocimiento

Sostiene una concepción socioconstruccionista social frente al enfoque individualista del conocimiento. Así, “Los términos en que el mundo es comprendido son artefactos sociales, productos de intercambios históricamente situados entre las personas” (Gergen 1985, citado por Spink y Frezza, 2000, p. 26)⁴.

Desde esta idea, sólo es posible de conocer aquello que es elaborado por el conocimiento mismo. Y este conocimiento es el resultado del intercambio activo entre personas, ubicándose así en una perspectiva sociorracionalista, es decir, la racionalidad no está dentro de las mentes de personas independientes, no es un atributo de ellas, sino que es el resultado de inteligibilidades negociadas o compartidas.

Esta perspectiva discute así las dos tradiciones intelectuales: el empirismo (perspectiva exogénica) y el racionalismo (perspectiva endogénica), señalando así al conocimiento y el lenguaje como una actividad social y no

4 Traducción nuestra.

como representación mental. La primera entiende al conocimiento como una copia de la realidad, mientras que la segunda depende de procesamientos internos al organismo mediante los cuales puede organizar, no copiar, la realidad para hacerla entendible. Así, Gergen ubica dentro de la perspectiva empirista-exogenista a la Gestalt, mientras que dentro de la perspectiva racionalista-endogenista incluye al Conductismo y a la Psicología Cognitiva.

La validez del conocimiento se da por convenciones: se valida a través de prácticas sociales. En este sentido, es relativista en cuanto no ofrece reglas, pero sí depende de inteligibilidades compartidas entre comunidades, y en este sentido, se regirán en gran medida por reglas normativas.

En cuanto a las experiencias no estarían referidas a la expresión subjetiva de un dato exterior particular, de un suceso o de un hecho “real” en la que el sujeto exteriormente experimenta e interiormente vivencia. El construccionismo va a prestar atención al *discurso sobre la experiencia* y no sobre la experiencia. Lo que interesa es como este discurso, esta enunciación sobre la experiencia cumple un fin social, en las relaciones. No informan entonces los testimonios que recogemos acerca de un “mundo interno”, sino que permite entender, comprender “uno de los rituales culturales de los más importantes: pautas de revelación, compartir, confirmar y similares” (Gergen, 1996, p. 98).

Una categoría que Gergen trabajará es la de “núcleos de inteligibilidad”. Participar de éstos es “interpretar/dar sentidos mediante criterios propios de una comunidad particular” (Gergen, 1996, p.25). Sostendrá que estos núcleos pueden ser “limitados y totalizantes”, o “localizados y específicos”, y éstos están incorporados en una gama más amplia de actividades planteadas o forma de acción más completa. Si bien estos núcleos pueden ser independientes, es más esperable que se relacionen con otros núcleos, en forma antagónica o confirmativa.

Es importante señalar que para Gergen, “la elaboración de cualquier núcleo dado de inteligibilidad depende, en cuanto a su significado y significancia, de aquello que no es, inclusive sus contrarios, sus ausencias y aquellas posiciones que sus diversas apariciones han hecho posibles” (1996, p. 28).

Por otra parte, y en relación con la posibilidad de modificación de una determinada ontología, Gergen dice que:

“los intentos para contener, reducir o anular el poder de cualquier estructura discursiva dada tienen que llegar óptimamente en términos que estén fuera de la propia estructura. Utilizar los términos de una ontología contra esa

misma ontología es o bien autocontradictorio o bien logra sólo restablecer los términos de la ontología” (Gergen, 1996, p. 30).

La idea de Cambio

Gergen (1996) señala que el Construccinismo abre el camino de la innovación a partir de:

- la *deconstrucción*, que implica poner en suspenso y “bajo sospecha” los presupuestos acerca de la verdad, lo racional y el bien.
- la *democratización*, que implica ampliar la “gama de voces que participan en los diálogos” de la ciencia.
- la *reconstrucción*, donde nuevas realidades y prácticas “son modeladas para la transformación cultural”.
-

El construccionismo se plantea así como una forma de posicionamiento discursivo, una acción en sí misma y no una fuente causal de acción (Gergen, 1996). Para el construccionista, los términos son reconstituidos, lo cual exige tanto una deconstrucción ontológica como una reconstrucción discursiva. En este sentido, hay que estar alerta para no volverlas estáticas y reificar a estas construcciones sociales.

“El construccionismo se mueve en el sentido de una problematización acrecentada, resolver los problemas del bien y del mal en cualquier caso concreto es congelar el significado en un punto dado, es acallar las voces y segmentar el mundo social. (...) En la medida en que el diálogo sigue y las construcciones continúan abiertas, los significados locales tal vez se ramifiquen y quizá las personas lleguen a compartir o asimilar los modos de vida de los demás. En este resultado, descansa tal vez la mayor esperanza de lograr el bienestar humano” (Gergen, 1996, p. 150).

El construccionismo sustituye la pretensión absolutista (preceptos universales) por una búsqueda colaborativa de significado y disquisiciones sobre los bienes trascendentales con consideraciones de alcance comunitarias (relacionales).

Al respecto, es interesante señalar que una de las críticas que se han hecho al Construccinismo es el Relativismo Moral. Al respecto, Gergen (1996) señala que los argumentos construccionistas han permitido socavar

la autoridad científica, y desde este lugar abrir el debate para la deliberación moral. Pero esto no significa que se debe defender necesariamente ciertos supuestos morales sobre otros, ni es deseable desde esta perspectiva, ya que implicaría el arrogarse una ética universal “totalizadora” y “opresiva”. Sin embargo, esto no significa para este autor que el construccionismo no es un relativismo ético, pues esto no es posible y menciona a Fish (1980), quien sostiene que no habría posibilidad de relativismo libre de tradición cultural desde donde mirar otras posiciones.

Líneas de Investigación e intervención

K. Gergen (1996) propone tres modalidades de investigación que plantea una psicología social reconstruida:

1) *La crítica social y reflexiva al interior de la disciplina*. Se invita al psicólogo a un análisis comprometido con valores, ideologías y propuestas éticamente informadas en relación con modos alternativos de vida social. Se puede destacar aquí la teoría crítica y los análisis feministas, aunque este impulso crítico se extiende a través de un amplio espectro, sensibilizando a la disciplina frente al impacto social y político de sus informes. Ilustración de esta área de investigación es el capítulo 6 de “Realidad y Relaciones...”, donde Gergen analiza la producción del discurso del déficit en el ámbito de la salud mental. En dicho capítulo analiza las “patologías” y las “curas” como construcciones, caracterizando los efectos del discurso del déficit que ha construido la psicología como “devastadores” en la cultura contemporánea.

2) *Formas de construcción social*. Se interesa por la construcción del yo y del mundo, documentando las realidades que se dan por sentadas y que son así integrales para las pautas de vida social: cómo se caracteriza la gente a sí misma y el mundo con el que tratan, de modo que sus acciones son inteligibles y justificables. De este modo, la investigación misma se convierte en un instrumento de intervención. Ejemplo de esta modalidad son las investigaciones en torno a la naturaleza construida de las concepciones que damos por sentadas acerca del cuerpo, diferencias sexuales, enfermedad, infancia, etc.

3) *Los procesos de construcción*. Se busca indagar por medio de qué procesos logran colectivamente las personas la comprensión, de qué modo se producen los fracasos en la comprensión y bajo qué condiciones es probable que cambien o se resistan las construcciones comunes. Invita a un

análisis histórico y está asociado a cuestiones culturales destacadas, como por ejemplo, los temas de conflicto, relaciones sexuales, ideología, poder y otros, constituyéndose en accesos a diálogos culturales.

Principales representantes en el campo de la Psicología Social

Garay, Iñiguez y Martínez (2001) señalan al construccionismo como una perspectiva teórica amplia, y no como una nueva teoría. En este sentido, nombran una serie de autores que estarían dentro de esta perspectiva, aunque presenten diferencias en sus respectivas posturas: Kenneth Gergen (EEUU); Rom Harré; Julian Henriques; Wendy Holway; Cathy Urwine; Couze Venn y Valerie Walkerdine; Celia Kitzinger; Ian Parker y John Shoter; Nikolas Rose. En los estudios sociales de la Ciencia, señalan a Bruno Latour, Steve Woolgar, y Karen Knorr-Cetina; asimismo incluyen los desarrollos de la Psicología Discursiva como parte del construccionismo práctico y sus representantes: Michael Bilig, Derek Edwards, Jonathan Potter, y Margaret Wetherell.

Por último, mencionamos brevemente la aparición de algunos desarrollos de la psicología social, que si bien basados en el construccionismo, presentan dos líneas argumentales críticas a dichos desarrollos: por un lado, señalan que la preeminencia del papel del lenguaje y de las prácticas discursivas en los análisis e investigaciones ha llevado a prestar menor atención a las prácticas no lingüísticas, y por otra parte, remarcan la escasa intervención -tanto a nivel teórico como en el campo de las prácticas- en problemas que hacen al sufrimiento y la injusticia en nuestras sociedades, lo cual significa una escasa reflexión del construccionismo respecto de la dimensión política de sus presupuestos.

Bibliografía

- Garay, A., Iñiguez, L. & Martínez, L. (2001). Perspectivas críticas en Psicología Social: Herramientas para la construcción de nuevas psicologías sociales. *Boletín de Psicología*, 72, pp. 57-78.
- Gergen, K. (1996) *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós Básica.
- Ibañez, T. (2003) "La construcción social del socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas". *Política y Sociedad*. Vol. 40. N° 1. pp. 155 – 160.
- Javiedes Romero, M. (2001) La realidad formalizada. En González Pérez y

Cuadernos del Campo Psicosocial

- Mendoza García (comp.) *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, y CIIACO (Centro Interdisciplinario de Investigación en Administración y Ciencias Sociales)
- Spink, M. J. y Frezza, R. (2000) “Prácticas Discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social”, en Spink, M.J (Org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano*. São Paulo: Cortez Editora.

Capítulo 3:

Psicología Social Discursiva

Silvia Plaza, Valeria Bianciotti, Diego Cuesta, María Chávez, Mabel Elizondo,
Silvina Ferreyra, Natalia Gambino, Camila González, Paula Nieves,
Laura Pérez, Gastón Ponce y María Noé Soler

Presentación de la Psicología Discursiva

La propuesta de la Perspectiva Discursiva presta atención a la construcción social, más específicamente, a la construcción discursiva de los procesos psicológicos proporcionando una fuerte discusión y reflexión sobre la manera de comprender la labor psicológica y la producción del conocimiento.

La variedad de antecedentes con los que cuenta, su carácter transdisciplinar, la multiplicidad de usos del concepto discurso, como así también, la diversidad de tratamientos metodológicos de esta perspectiva y su constante renovación, dificulta su presentación de forma cerrada y concluida.

El trabajo desarrollado por esta perspectiva está dirigido a la comprensión social de los procesos psicológicos, ubicando el lenguaje en el centro de atención y criticando al individualismo de las orientaciones tradicionales.

La Perspectiva Discursiva no es exclusivamente una propuesta metodológica, en efecto, la reflexión teórica que ha acompañado y alimentado al Análisis del Discurso y a la Psicología Discursiva a lo largo de su desarrollo, ha convertido a ésta en una orientación desde la cual estudiar y analizar los procesos sociales.

Desde el punto de vista de la Perspectiva Discursiva, el habla es construida por los actores sociales. Esta perspectiva enfatiza el examen de las relaciones y las creencias en el habla, tal y como son usadas por los participantes en una interacción social cualquiera.

Así, el Análisis del Discurso representa la investigación de textos hablados y escritos, e intenta estudiar, describir, y analizar la variabilidad con que las personas hablan e interpretan el mundo social. El interés en lo discursivo, no radica en el discurso *per se*. Es decir, la Psicología Discursiva no es una nueva lingüística. Los psicólogos discursivos son psicólogos sociales que esperan comprender la vida social y la interacción social a través del estudio de la realidad social considerada como texto.

La Psicología Discursiva se presenta como un enfoque crítico y alternativo a la Psicología Social Tradicional y más concretamente como opción cuestionadora del programa cognitivo, convirtiendo a la cognición social en el objeto central del análisis y desplazando su interés de lo que podría denominarse el “dominio intelectual” hacia el carácter social de los seres humanos y hacia el mundo social que estos construyen.

Desde la interpretación que la Psicología Discursiva hace de la cognición social, se concibe el discurso como un acontecimiento social y más exactamente una acción social, en el sentido que trata de entender cómo el discurso es producido y formulado en forma conjunta y examinar qué fines locales e institucionales comunicativos públicos produce. De este modo, las explicaciones de las acciones humanas no son tratadas como informes de procesos cognitivos privados, sino como actos comunicativos públicos.

Concepciones de sujeto, conocimiento, realidad y cambio

En cuanto a los postulados de la Psicología Discursiva, ésta entiende al sujeto como actor social, antes que como un observador, sujeto pasivo o espectador, planteando que el comportamiento humano es un producto social bajo un régimen de propiedad compartida. El sujeto es considerado como creador, es decir, el sujeto se crea a sí mismo y al mundo.

Esta perspectiva considera que todas las formas de conocimiento son relativas a un momento histórico y cultural determinado, lo que implica que las concepciones del mundo generalmente aceptadas, actualmente, están sujetas a variaciones históricas y culturales.

Para la Psicología Discursiva, conocimientos y acción son inseparables, siendo las concepciones del mundo el resultado de negociaciones entre los seres humanos que dan lugar a diferentes construcciones sociales. Las diferentes construcciones y descripciones del mundo sustentan ciertos modelos de acción social y excluyen otros.

El planteo propuesto por esta línea no es buscar las explicaciones de la realidad en las psiquis individuales (actitudes, motivaciones, cogniciones), ni en las estructuras sociales (familia, economía, clase social), sino en las interacciones y prácticas sociales en las que participamos los sujetos, que son los responsables del conocimiento que compartimos en cada momento.

En referencia a la realidad, la Psicología Discursiva sostiene que ésta no se descubre, sino que es el resultado de una construcción. A través de los procesos sociales los seres humanos nos creamos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. De esta manera, se plantea que la realidad es el resultado de procesos sociales. Lo importante de la realidad social no son las entidades estáticas, sino la dinámica de la interacción social.

Desde la Psicología Discursiva se entiende que es en las relaciones sociales y especialmente en las relaciones cotidianas que construimos las versiones mediante las cuales los seres humanos fundamentamos el conocimiento. Es por ello que desde esta corriente se considera imprescindible estudiar todas las formas de interacción social y específicamente las que se desarrollan en el lenguaje, considerando a ésta condición previa del pensamiento. El lenguaje no es pasivo, ni neutral, sino que constituye una forma de acción social. No es sólo un medio de expresión, sino que hablar equivale a construir el mundo.

Pensamos que esta corriente al plantear una concepción de sujeto como constructor de la realidad. Propone una concepción dinámica de cambio, ya sea por considerar la movilidad existente en la forma de construcción de temas y modalidades de acción, como así también, la producción de rupturas argumentativas ante ciertas situaciones o acontecimientos.

Temáticas y problemáticas en las que investiga/interviene.

El interés de esta corriente radica en las explicaciones habladas o escritas de la vida social, en forma de conversaciones, novelas, discursos públicos, historias de periódicos, etc., por lo que esta corriente trabaja o interviene sobre los textos hablados o escritos.

A pesar de las diferentes definiciones de discurso y de las distintas concepciones sobre su análisis, se puede afirmar que las diferentes aproximaciones están unidas por la atención compartida hacia la significación y hacia los aspectos estructurantes del lenguaje y están asociadas a análisis interpretativos y reflexivos.

La psicología Discursiva ha estudiado la cognición social y la ha convertido en un objeto central de análisis. El interés no radica en el conocimiento o bagaje cognitivo que las personas poseen, sino en cómo las personas actúan en tanto miembros de culturas y/o grupos particulares, y hacen emerger el mundo social en el curso de la interacción.

Por lo expuesto, esta corriente considera que lo fundamental es la percepción y la descripción del mundo social, las formas en que los actores sociales lo piensan y significan, enfocado desde un marco dialógico y/o en el curso de la interacción social, en la que el discurso es asumido como una acción pública que puede desempeñar un sinnúmero de funciones sociales.

La cognición social se concibe distribuida entre las personas. Esto supone prescindir del estudio del procesamiento de información individual como tal e interpretar la cognición social como parte del dominio público, e imbrincada con las acciones en que las personas se ven involucradas. En efecto, asumir la naturaleza social de la cognición implica tratar al discurso como un recurso cultural, siendo el foco de interés orientado hacia el estudio de la manera en que las personas despliegan discursos para alcanzar metas-proyectos y las formas en las que el discurso puede construirse de modo conjunto.

La Psicología Discursiva realiza una lectura nueva acerca de dos procesos cognitivos ampliamente investigados en la Psicología Social contemporánea: los procesos de atribución y las representaciones sociales. Acerca de los primeros sostiene que no toman en consideración el funcionamiento de las conversaciones en situaciones cotidianas, obviando el carácter constructivo de las mismas. Las teorías de atribución prescinden del carácter constructivo del lenguaje, soslayando de esta manera el tipo de construcción.

Desde la Psicología Discursiva se plantea que las teorías de atribución, en su esfuerzo por dar cuenta de las explicaciones que elaboran las personas, descuidan que las conversaciones cotidianas están regladas y regidas por pautas circunscriptas a un momento histórico, a una sociedad y a una cultura.

Respecto a la lectura de la Teoría de las representaciones sociales, la Psicología Discursiva comparte con esta línea la concepción de que las representaciones sociales son construcciones. No obstante, se distancia de la concepción de “construcción”, ya que para la Psicología Discursiva todo producto humano es una construcción y uno de estos productos son las representaciones sociales, mientras que los investigadores de la teoría de las Representaciones Sociales afirman que una representación social construye aquello de lo que habla.

La Perspectiva discursiva sustituye el concepto de representaciones sociales por el de producciones discursivas, tornándose central la naturaleza construida del mundo social y de los seres sociales. Prescinde y cuestiona la necesidad de recurrir a este concepto de representación.

El trabajo desarrollado, teórica y empíricamente, por esta línea está orientado a la comprensión social de los fenómenos psicológicos y ubica al discurso en el centro de atención. La Psicología Discursiva, al tomar como objeto de estudio a la propia Psicología, nos invita a un ejercicio de reflexión sobre nuestra práctica. Reflexión referida a los supuestos y constructos teóricos que utilizamos y sobre los efectos o funciones que nuestra actividad produce.

La Perspectiva Discursiva permite seguir construyendo una Psicología que no coloque el conocimiento en ningún lugar fuera de lo humano, al evidenciar el carácter compartido del mismo.

El principio básico sobre el que descansa la propuesta de la Psicología discursiva es la comprensión del lenguaje por su uso. Los recursos técnicos que moviliza la Psicología Discursiva y el Análisis del Discurso son variados, entre ellos podemos nombrar: la retórica, los repertorios interpretativos, el estudio de la construcción de hechos y de la elaboración de narraciones.

Principales antecedentes y representantes en el campo de la psicología social.

La Perspectiva Discursiva presenta una gran variedad de antecedentes. Dado su carácter transdisciplinar, la multiplicidad de usos del concepto discurso, la diversidad de tratamientos metodológicos de esta perspectiva y su constante renovación, se dificulta su presentación de forma cerrada y concluida.

A continuación, se exponen autores y representantes que se posicionan en esta línea, presentándose también antecedentes y referentes teóricos y epistemológicos con los que la corriente se fundamenta.

La relevancia otorgada al carácter constructivo del discurso coincide con gran parte de los antecedentes que inspiran a la Psicología Discursiva y además constituye un posicionamiento epistemológico. De esta manera, con la noción de construcción, se enfatiza que el discurso está orientado hacia la acción, es decir, tiene consecuencias prácticas lo que permite afirmar que el discurso ‘construye’ nuestra realidad vivida.

	<p>logía -perspectiva sociológica-</p> <p>Ferdinand Saussure Lingüística estructural</p> <p>Michel Pecheux Estructuralis- mo</p> <p>Hans-Georg Gadamer Hermenéu- tica (1975)</p> <p>Jaques Derrida pos- estructuralis- ta</p>	<p>la interacción, el lenguaje actúa).</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Analiza la forma en que las personas utilizan el lenguaje en situaciones cotidianas, es decir, concede importancia a los procesos involucrados en las prácticas que dan sentido a la vida cotidiana, y al lenguaje como dimensión fundamental de dichas prácticas. ❑ Considera que el habla constituye un objeto de investigación en sí mismo, en la medida que puede ser adoptado como recurso explicativo de los procesos que se analizan. ❑ Toma en consideración el carácter intencional de los agentes sociales y la inherente reflexividad. ❑ Plantea que el contexto adquiere una importancia primordial (indexicalidad) ❑ Su influencia a la corriente discursiva es menor que las expuestas. Se recoge de la semiótica la noción de arbitrariedad del signo lingüístico tal. ❑ Dado que no existe una relación necesaria entre significado y significante, el significado se construye a partir de un sistema de oposiciones y diferencias. ❑ Se sostiene que el punto de separación entre la semiótica y el análisis del discurso, es que la primera concede demasiada importancia a la estructura del lenguaje, en perjuicio de su uso real. ❑ Introduce el método “análisis automático del discurso” con el cual se suele identificar el término análisis del discurso. ❑ El autor plantea que un discurso es determinado por las condiciones de producción (lugares ocupados por el emisor y el receptor en la estructura de una formación social) y por un sistema lingüístico. A partir de estos se puede conocer la estructura organizadora o proceso de producción, a través del análisis de la superficie semántica y sintáctica de ese discurso o conjunto de discursos. ❑ Sostiene que el lenguaje no es solamente un instrumento del que está dotado el ser humano, sino que es el fundamento para que los seres humanos tengan mundo. ❑ Entiende que el lenguaje no tiene una existencia autónoma frente al mundo que hablaría a través de él. El mundo es mundo en cuanto se convierte en tal a través del lenguaje. ❑ Plantea que el mundo está constituido lingüísticamente,
--	---	---

	<p>Michael Foucault (1966/69) Tradición pos-estructuralista</p>	<p>inseparablemente. El lenguaje implica constituir el mundo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Realiza un análisis sobre el papel de los discursos en la construcción de diferentes objetos y prácticas, así como también de las condiciones de posibilidad de discursos y prácticas. <input type="checkbox"/> Sostiene que el discurso es algo más que el habla, algo más que un conjunto de enunciados. El discurso es una práctica social, y se pueden definir las condiciones de su producción. Ese contexto es la formación discursiva. <input type="checkbox"/> Plantea que los discursos son prácticas sociales, prácticas discursivas, entendidas estas como reglas, constituidas en un proceso histórico que van definiendo en una época concreta y en grupos o comunidades específicas y concretas, las condiciones que hacen posible la enunciación. <input type="checkbox"/> La tarea en el análisis consiste en tratar los discursos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan y abandonar la consideración de los discursos como conjuntos de signos y elementos significantes que son la representación de una realidad.
<p>ANTECEDENTES INMEDIATOS. Hitos que señalan la emergencia del interés por lo discursivo en psicología social y que acabarán desembocando en la articulación y sistematización de un proyecto de Psicología Discursiva</p>	<p>Charles Antaki (1981)</p> <p>Ian Parker</p> <p>Jonathan Potter y Margaret Wetherell.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Recoge diversas perspectivas de articulación sobre la investigación de las explicaciones cotidianas; estudia los procesos atribucionales desde las prácticas cotidianas. <input type="checkbox"/> Este autor se identifica con la perspectiva pos-estructuralista, con la pretensión de que es posible experimentar un mundo que estará más allá del lenguaje. <input type="checkbox"/> Plantea que dentro de esta perspectiva los investigadores buscan entender cómo los objetos (tales como personalidad, actitudes y pre-conceptos) son construidos en el discurso y cómo son ahí construidos los sujetos. <input type="checkbox"/> Realizan una revisión de temas clásicos de la psicología social como las actitudes o las representaciones sociales. <input type="checkbox"/> Presentan un enfoque alternativo en psicología social, basado en la teoría y aplicación del análisis del discurso. <input type="checkbox"/> Se apoyan en la lingüística de Austin, la etnometodología y la semiótica. El énfasis de su propuesta está en el uso del lenguaje. <input type="checkbox"/> Su trabajo aporta concretización metodológica de los principios socioconstruccionistas. <input type="checkbox"/> Sostienen que existen tres grandes aspectos en el análisis

	<p>Michael Billig</p>	<p>del discurso; función (forma en que las personas utilizan el lenguaje para hacer cosas), variación (consideración del contexto de un enunciado) y construcción (las personas utilizan el lenguaje para construir versiones de la realidad social). La creencia principal del análisis del discurso es que la función implica construcción de versiones, y que se manifiesta por la variación del lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Representa una de las contribuciones a las nuevas formas de entender los procesos psicológicos y del pensamiento como procesos dialógicos. ❑ Defiende un enfoque teórico que mantiene que las actitudes son posiciones que se defienden en las polémicas públicas y que se deben entender dentro de un contexto histórico y argumentativo más amplio. <p>Derek Edwards y Jonathan Potter</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Plantean que el foco de la Psicología Discursiva es la acción en el habla y en la escritura, siendo la cuestión principal que las acciones sociales o el trabajo interaccional se hace en el discurso. ❑ Sostienen que la psicología discursiva define como temas discursivos, elementos que la gente, en la producción de su discurso, tematiza, insinúa o se orienta con ellos. Estas construcciones discursivas se examinan en el contexto de su ocurrencia. ❑ En sus trabajos se pueden distinguir tres premisas centrales de la perspectiva discursiva, ellas son: el interés en cómo las personas construyen la realidad, la consideración del lenguaje no como la descripción de la realidad sino como la construcción de ésta, y la comprensión del lenguaje como una práctica social. <p>Lupicio Iñiguez y Charles Antaki (1992)</p> <ul style="list-style-type: none"> ❑ Caracterizan el discurso como un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. ❑ El análisis del discurso consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente promoviendo estas relaciones, es decir, sacar a la luz el poder del lenguaje como una práctica regulativa y constituyente. <ul style="list-style-type: none"> ❑ Sitúan la producción de sentidos como forma de conocimiento que se asocia a la perspectiva construccionista, y a las prácticas discursivas entre las diferentes corrientes dedicadas al estudio del lenguaje. ❑ Sostienen que las prácticas discursivas constituyen el foco central de análisis en el abordaje construccionista,
--	------------------------------	---

	Mary Jane Spink y Mary Frezza Rose	implicando éstas una variedad de producciones sociales de las cuáles son expresión (acciones, lenguajes, contextos, etc.), constituyendo de esta forma un camino privilegiado para entender la producción de sentidos en lo cotidiano.
--	------------------------------------	--

Bibliografía

- Antaki, C.; Billig, M.; Edwards, D.; Potter, J. (2003). *El análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos*. Disponible en: [http : //www.lboro.ac.uk/ departmants/ss/ centres/dargindex.htm](http://www.lboro.ac.uk/departments/ss/centres/dargindex.htm).
- Collier, G; Minton, H.L.; Reynolds, G. (1996) *Escenarios y tendencias en Psicología Social*. Madrid: Edit. Tecnos.
- Garay, A., Iñiguez, L. y Martínez, L. (2003). *La perspectiva discursiva en psicología social*. Disponible en: [http: //www.antalya.uab.es/liniguez](http://www.antalya.uab.es/liniguez).
- Spink, M. y Frezza, R. (2000). *Prácticas discursivas y producción de sentidos*. São Paulo: Cortez Editora.

Capítulo 4:

Psicología Social Crítica

Horacio Paulín, Mariela Arce, Javier López, Valeria Martinengo,
Victoria Mandrile, Santiago Rebollo y Marina Tomasini

Introducción

La Psicología Social Crítica (PSC) se aboca fundamentalmente al análisis de la construcción de la individualidad – subjetividad con relación a los espacios de poder instituidos y las formaciones ideológicas hegemónicas en cada etapa histórica o época determinada. Es decir, se trata de una forma de hacer psicología social que enfatiza los aspectos de dominación social que se hacen presentes en la construcción identitaria de las personas mostrando, desde sus supuestos de partida los condicionamientos que los grupos sociales poseen desde sus instancias de género, clase social y etnia.

Un aspecto importante de esta corriente teórica de la Psicología Social es su planteo crítico en el que incluye a la misma disciplina psicológica, ya que concibe al quehacer científico como un conjunto de prácticas sociales que también operan en la tensión libertad-dominio, poder-contra poder (resistencia). En ese sentido, se hace hincapié en sumar una condición reflexiva a este autocuestionamiento de las prácticas psicológicas, en tanto se concibe que los supuestos metateóricos son los que finalmente tenemos que explicitar frente a los otros y frente a nosotros. Esto incluye una dimensión ético política siempre presente en el análisis crítico.

“La Psicología Social Crítica debe definirse básicamente en términos de nuevas prácticas. Más que proclamaciones generales o producción de conocimientos, la PSC debe ayudar a desarrollar prácticas que debiliten los

efectos de poder de la institución científica sin reproducir nuevamente sus estructuras de dominación. Esto significa que la PSC no puede limitarse a ofrecer herramientas para criticar la sociedad contemporánea (el discurso crítico no es suficiente por sí mismo), no puede limitarse a ofrecer herramientas para producir conocimiento emancipador (el conocimiento no tiene efectos emancipadores por sí mismo, sino que debe generar prácticas que debiliten los efectos de poder de la ciencia -incluida la Psicología Social” (Ibáñez, 1996, p., 156).

Referentes teórico epistemológicos

Según Collier, Minton y Reynolds (1996) los principales referentes son: La Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y el posestructuralismo de Foucault y Derrida. Según Ibáñez (1998), el contexto de formulación de esta teoría, se produjo en el marco de la política radical y de los movimientos de liberación de los años 60 y 70.

Para Anastasio Ovejero Bernal (2000) puede situarse los orígenes de esta posición crítica en el marco del desarrollo de una Psicología Social alternativa y posmoderna, que se da en el contexto de los movimientos de liberación de los años sesenta y setenta y en la crisis que se produjo en la disciplina en la década de los setenta y parte de los ochenta. En los sesenta la guerra de Vietnam y sus secuelas (entre otras cuestiones) pone en cuestión el “sueño americano” y el Estado de Bienestar, radicalizando y polarizando la sociedad. Se cuenta el surgimiento de diversos movimientos pacifistas, contraculturales, feministas, etc. Ello hace que, algunas ideas que ya defendían autores de la Escuela de Frankfurt, se extiendan por América. Específicamente en PS se produce una “crisis de confianza de la disciplina” y el núcleo de los reclamos se centra en hacer una PS más relevante para la vida de la gente y que fuera aplicable a los apremiantes problemas sociales de la cultura contemporánea. También incluía una crítica de la teoría y la práctica establecida y el cuestionamiento fundamental a la Psicología social tradicional por su aceptación acrítica de las relaciones sociales existentes, que tendía a fomentar y mantener el *statu quo*.

Se puede referir que los comienzos de la Psicología Social Crítica, se relacionan con lo que se denominó “*crisis de la psicología*”, es decir, el momento en que las explicaciones de las “*representaciones y cogniciones sociales*” no eran suficientes para dar cuenta de lo social tal como se presentaba.

Gordo López (2002) señala que bajo la dominación experimental y positivista en las décadas de los 70 y 80, estas voces críticas empezaron a recuperar la noción de subjetividad en sus investigaciones y estudios psicológicos además de problematizar las nociones individualizantes del yo de la psicología hegemónica. Para ello se sirvieron de referentes teóricos diversos provenientes del feminismo, el marxismo, el posestructuralismo y el psicoanálisis.

La concepción de la teoría en términos de “*crítica*”, para la mayor parte de sus grupos de seguidores, se entendió como la posibilidad de movilizar y promover valores y derechos sociales básicos. Desde la teoría crítica se hacía evidente una “*gran desconfianza*” en la teoría y práctica psicológica. Los desarrollos de los “*críticos*” se realizaban, en palabras de Gordo López, como “*una estrategia concreta y temporal*” donde se buscaba la deconstrucción y problematización para elaborar un caudal de nuevos recursos que resguardara de los “*abusos*” de la disciplina psicológica.

“Ser crítico o crítica también suponía en muchos casos una gran desconfianza en la disciplina y práctica psicológica. El trabajo crítico se desarrollaba fundamentalmente desde los márgenes de la disciplina y la intervención crítica que en la disciplina se percibía, por tanto, como una estrategia concreta, temporal, como una herramienta de desarticulación y problematización, que permitían agrupar, reunir distintos recursos y asociaciones contra todo tipo de cuestiones, y dinámicas opresivas, abusivas en las que los abusos de la disciplina y práctica de la psicología eran solo unos entre tantos” (Gordo López, 2002, p.2).

Escuela de Frankfurt

En 1923 grupo de neomarxistas alemanes insatisfechos con el estado de la teoría marxista, y en particular, con su tendencia hacia el determinismo económico (Ritzer, 1993) se agruparon en lo que se llamó la Escuela de Frankfurt en Alemania, como Instituto de Investigación Social. Con la llegada al poder de los nazis en 1930 sus principales figuras emigraron de Frankfurt a Estados Unidos para restablecerse finalmente en Europa en 1950. Los principales exponentes de esta Escuela han mostrado la variedad disciplinaria que los inspira. Casi todas las grandes figuras han retomado varias disciplinas formales, algunos de ellos son: Max Horkheimer, Theodor

Adorno, Erich Fromm, Herber Marcuse.

“...la Escuela de Frankfurt surgió como una corriente teórica impregnada principalmente del pensamiento de Hegel, Marx, Weber, Husserl, Heidegger y Lukács”. (Arroniz Muñoz, 2002 p. 3).

Se puede señalar que la Escuela de Frankfurt tuvo como fin, por un lado, la crítica al capitalismo y a la cultura consumista de la sociedad occidental y, por otra parte, a las formas empiristas y positivistas de la sociología norteamericana.

“La teoría Crítica es una de las perspectivas teóricas que orienta el estudio de las bases ideológicas de la psicología social (...) intentaron integrar el marxismo con el Psicoanálisis para conseguir una comprensión más abarcadora de la interacción entre la psicología y las condiciones sociales. El método utilizado fue la crítica del conocimiento, que intenta saber de qué forma influye la ideología en la teoría y se pone así al servicio de los intereses de la clase gobernante” (Collier, Minton, Reynolds, 1996, p. 526).

De este modo, se pueden mencionar los desarrollos de Pichón Riviere, quien además, también guarda la intención en sus trabajos de integrar el psicoanálisis con el legado marxista del materialismo histórico. Este autor realiza a partir de 1960 desarrollos vinculados al estudio de la vida cotidiana, a partir de lo cual, se esboza una Psicología Social como crítica de la Vida Cotidiana.

“La Psicología Social que postulamos, en función de su abordaje del sujeto en sus condiciones concretas de existencia, se define como crítica de la cotidianidad. Su tarea implica un análisis objetivo – de allí ‘crítica’ – de las formas en que en cada formación social concreta, se organiza materialmente la experiencia de los sujetos, determinándose así el interjuego fundante para la constitución de la subjetividad entre necesidad y satisfacción vincular social de esa necesidad.” (Pichón Riviere y Quiroga; 1985, p. 23).

Desarrollos posmodernistas y posestructuralistas

Centrándonos a partir de 1960, los teóricos críticos - en el desafío de dar lugar a teorías alternativas que cuestionen el orden establecido por el pensamiento tradicional del período “moderno” - fueron agrupados bajo el nombre de “posmodernistas”. Tal como señalan Collier, Minton y Reynolds:

“todo el mundo está bastante de acuerdo en que la sensibilidad que surgió (...)

ha desafiado los presupuestos anteriores del período 'moderno' y produjo un movimiento que pretende modificarlos o sustituirlos. De esta forma el término 'postmodernismo' parece ser un rótulo adecuado para este nuevo espíritu de pensamiento y de autocrítica" (Collier, Minton, Reynolds, 1996 p. 486).

Consideramos que los desarrollos de autores como Derrida y Foucault son los que más han influido en las bases de una Psicología Social Crítica desde 1970 en adelante. En un intento de propedéutica para una PSC, Feliú y otros (1998) citan textos de Foucault como imprescindibles para este enfoque: *La Historia de la locura en época clásica, El orden del discurso, Vigilar y castigar e Historias de la sexualidad.*

"La lectura de los textos de Foucault nos sitúa en un universo donde la relación entre objeto y discurso es íntima, la relación entre saber y poder es inevitable y es posible analizar los objetos sociales a partir de las prácticas que los constituyen..." (Feliú y otros, 1998, p.29).

Más adelante retomaremos algunos de los aportes que se recuperan de los desarrollos postestructuralistas en la PSC.

Concepción de sujeto

Centrándonos en la concepción de sujeto de la PSC, se entiende al mismo como un producto fragmentario, histórico, relacional, construido en el seno de prácticas sociales que lo constituyen (Barroeta, 2001). En este sentido, se opone a la visión del "sujeto unívoco", que se sustenta en la creencia de que es posible reducirlo a instancias motivacionales y cognitivas. Objeta los "esencialismos" y las visiones que sostienen un sujeto sin constreñimientos, que puede decidir libremente:

"...se podría afirmar que todas las contribuciones (de la PSC) se distancian de la noción 'Cartesiana' en donde el sujeto se entiende como un universo motivacional y cognitivo compacto, único y más o menos integrado, un centro dinámico de conciencia, emoción, juicio y acción, organizado en una totalidad peculiar y en contraste con otras totalidades semejantes y con un trasfondo social y natural" (Bruner, 1990, citado por Barroeta 2001, p.3)

Una de las críticas más recurrentes es contra el esencialismo y voluntarismo implícito en la noción cartesiana del sujeto y sus lazos con las prácticas liberales, ya que se cuestiona al individualismo que considera al sujeto como dueño de su propio destino e independiente en sus decisiones.

El planteo de esta teoría en relación a la concepción de sujeto apunta entonces a reconocer la presencia del contexto social e histórico en el devenir del mismo y sus realizaciones; por lo que, la idea de separación del sujeto de la sociedad y su autosuficiencia aparece como “ficticia”.

“Para la teoría crítica, (...) el concepto de sujeto autosuficiente, es más una ficción que una realidad. No se puede desconectar al individuo de su contexto social e histórico, la separación del sujeto de la sociedad alimenta la creencia en un control personal ilimitado y debilita la acción colectiva que pretende un cambio social constructivo.” (Collier, Minton y Reynolds, 1996, p. 527).

Antonio Gordo López, en su análisis del estado actual de la PSC a principios de los 2000 agrega, la noción de sujeto no se confunde con la idea de personalidad como conjunto integrado de autoidentificaciones, sino que se acerca a una concepción de *de subjetividad* que “atiende a cómo los recursos disponibles, las representaciones, los valores, las éticas, los códigos sexuales y de género se generan en una continua relación e interpretación de las dinámicas institucionales y otras limitaciones. En este sentido la noción de sujeto como plantea Foucault es la de un ‘sujeto sujetado’, sujetado pero siempre con la posibilidad de interpretar y abrir a nuevas interpretaciones esos límites institucionales, morales, disciplinarios, etc.” (Gordo López, 2002, p.6).

En este sentido, se considera un proceso que comprende un sujeto construyendo su subjetividad en relación continua con la sociedad, enfrentado a limitaciones diversas que condicionan su dinámica pero a la vez, con posibilidad de apertura a nuevas lecturas, interpretaciones y prácticas de emancipación de dichas condiciones.

Concepción de conocimiento

Para la teoría crítica, el conocimiento es una producción social que genera consecuencias sociales y está marcado por la historicidad. Es decir,

se refiere a un conocimiento socio-culturalmente anclado: que se constituye en las prácticas sociales.

Los teóricos de esta corriente, proponen el carácter “reflexivo” de las Ciencias Sociales (las propias disciplinas como objeto de investigación). Por ejemplo, Tomás Ibañez considera que el conocimiento científico constituye un fenómeno “plenamente social”, atravesado por la historicidad y las prácticas sociales (Ibañez, 1992). Este autor cuestiona, por un lado, las investigaciones centradas en la propia disciplina que se practican y, además, el énfasis en analizar “objetos sociales” (a modo positivista), perdiendo de vista una búsqueda y dirección de análisis crítico hacia las propias prácticas y teorías sociales. Por lo que señala:

“...es necesario aceptar que las propias ciencias sociales, y en especial la psicología social, deben girar hacia sí mismas las armas de la crítica, considerándose a sí mismas como objetos ‘ordinarios’ del análisis social y como meras prácticas sociales que deben ser investigadas sin miramientos particulares...” (Ibañez, 1992, p. 20).

Por ello, la noción de *deconstrucción* va a ser capital en este enfoque: “... la psicología social debe proceder a una constante deconstrucción de todos los supuestos acríticamente asumidos que infiltran de forma subrepticia sus conceptualizaciones, sus teorías y sus procedimientos” (Ibañez, 1992, p. 22).

Esta necesidad de “deconstruir” planteada por el autor, se emparenta con el criterio de “elucidación crítica” que describe Ana María Fernández, como ejercicio de búsqueda, de auto revisión y de análisis sobre la práctica realizada. Al respecto, De Brassi señala:

“Elucidar es una labor: propositiva, una exploración acerca de...inacabada, sujeta a revisiones y ajustes provisorios, aunque no por eso menos rigurosos; se tratará de pensar sobre lo hecho mientras se buscará conocer con mayor precisión eso que como hecho deberá ser deshecho, para entender su irradiada composición, otorgando a la actividad de-constructiva un lugar central en la tarea de elucidación.” (De Brassi, 1986, en Fernández, 1989, p. 18)

Otro supuesto clave con respecto al conocimiento es que se jerarquiza el valor del conocimiento local, situado históricamente por oposición al conocimiento entendido como universal y atemporal. Este supuesto

implica que en la construcción de conocimiento adquieren valor los procesos dialógicos involucrados de los profesionales con los participantes de la investigación e intervención y el carácter reflexivo de dichos procesos.

“La reflexividad entonces se ha convertido en un elemento primordial en la Psicología social crítica proporcionando una opción ética, política y metodológica, para las prácticas de investigación y la construcción del conocimiento científico, así el investigador queda incorporado y comprometido con los resultados que produce y resaltando el valor del conocimiento local y ubicado históricamente como oposición al conocimiento trascendental y ahistórico propios de la modernidad.” (Barroeta, 2001, p. 3)

En relación al carácter histórico de los fenómenos y las prácticas sociales, se plantea la historicidad como constitutiva o intrínseca de lo social. Por ello, se define a la psicología social como una ciencia histórica y, siguiendo a Ibáñez, esto tiene dos implicaciones: “...las propiedades presentes de los objetos sociales (...) no son desligables del proceso que los ha constituido y no pueden ser explicados sin hacer referencia a ese proceso.” (Ibáñez, 1992, p. 21)

“...la historicidad de los objetos sociales implica que ninguno de ellos puede considerarse como una instanciación particular de un fenómeno más general, sino que cada objeto social es siempre particular y concreto, producto de sus prácticas y de unos contextos que siempre son específicos.” (Ibáñez, 1992, p. 21)

De este modo, se llega a la idea de que los objetos sociales no pueden ser investigados omitiendo lo sucedido anteriormente, como tampoco alejándose del contexto y las condiciones socioculturales en las que están inmersos.

“...el hecho de que todo aquello que es histórico, sea necesariamente contingente, concreto particular e inseparable de sus condiciones de producción, imprime unas características particulares a las ciencias (puesto que, sociales o no, éstas no dejan de ser, todas ellas, producciones sociales y, por lo tanto, históricas), y a los objetos sociales (y sólo a ellos, puesto que los objetos ‘naturales’ son temporales pero no históricos)” (Ibáñez, 1992, p. 22).

Por ello, este psicólogo social alude siempre a la complejidad de las ciencias sociales en tanto que son fenómenos históricos que versan sobre fenómenos históricos.

Otro aspecto que caracteriza la concepción de conocimiento en la PSC es que asume una estrecha relación entre *la producción de conocimiento en la actividad investigadora y la metateoría*. Posicionándose críticamente frente al paradigma experimental y su “*fetichismo metodológico*”, Ibáñez (1992) reprocha a la psicología social experimentalista y positivista dos cuestiones al respecto.

Por un lado, el supuesto de que la validez de los conocimientos científicos resulta sólo de la correcta aplicación del método adecuado. Por otro que éste último se considere adecuado si garantiza “la objetividad” de los datos.

Este autor sostiene que el punto de partida para la elección del método es “el problema que se quiere resolver” y que: “...la naturaleza del conocimiento producido por un investigador no depende tanto del método, ni de la teoría que haya utilizado como de la metateoría que haya sustentado su actividad investigadora” (Ibáñez, 1992, p. 23).

Por metateoría Ibáñez se refiere a los principios epistemológicos y supuestos de base que sustentan y atraviesan el conocimiento científico y la producción teórica. Desde este punto de vista, reconoce que la reflexividad, la historicidad (que aludimos más arriba) y la dimensión hermenéutica de las ciencias son los sostenes de una perspectiva teórica crítica en Psicología Social (1992).

La dimensión hermenéutica del conocimiento se refiere a la imposibilidad de un afuera del lenguaje como postula Wittgenstein, ya que la interpretación es siempre situada y atraviesa a todas las ciencias. Es así que “...los datos no son nunca puros (...) ni hablan por sí solos, puesto que lo que dicen depende de las teorías y conceptos a las que se recurre para interpretarlos” (Ibáñez, 1992, p. 18).

Asimismo cuestiona el lugar de “mímesis” de las ciencias sociales con las ciencias naturales. Sostiene que las primeras no siempre pueden ver la posición privilegiada en la que se ubican al investigar los procesos de producción de significado, ya que con ello tienen la posibilidad de develar cuestiones culturales arraigadas en el lenguaje que llevan a aceptar su naturalidad en tanto pensamiento de sentido común.

Ibáñez señala que una de las funciones de las ciencias sociales consiste en indagar las procesos de producción de significado develando los

implícitos culturales que se esconden tras lo que “las trampas del lenguaje’ nos incitan a aceptar como propiedades universales y como ‘categorías naturales’, ahistóricas, [lo que] puede ayudar al propio desarrollo de las ciencias naturales...” (Ibáñez, 1992, p. 19).

Como vemos, la psicología social crítica apuesta, desde su concepción de conocimiento, a la elaboración de teorías generativas que cuestionen las asunciones dominantes de la cultura y que propicien la reconsideración de todo aquello que se presenta como evidente, generando así nuevas alternativas de acción social.

Concepción de Realidad

La concepción de realidad para la Psicología Social Crítica, se presenta bajo la idea de una relación constante con los grupos e intereses que a su vez, participan en su construcción. Desde aquí, se sostiene la concepción de realidad atendiendo al carácter histórico de la misma, que la presenta en términos de “producción histórica”. Por tanto, sujeta a ser modificada en cualquier momento en función a las formas dialécticas que la caracterizan.

“...la realidad no puede ser independiente de los grupos, intereses y las operaciones de construcción que la constituyen, si se acepta esto, se puede concluir lógicamente que cualquier ‘realidad es relativa’ en cierta medida. De esta forma, ‘la realidad’ es una producción intrínsecamente histórica que responde a los intereses de los grupos dominantes de cada época, los cuales son susceptibles a modificaciones como resultado de la dialéctica ‘relaciones de poder – prácticas de libertad’, produciendo nuevos discursos, tecnologías y formas de subjetividades o reforzando las antiguas.” (Barroeta, 2001 p.2)

El carácter dinámico que le atribuyen a la realidad surge en contra de una ontología realista y de una postura esencialista. Sostienen que la realidad es dependiente de las condiciones de determinadas fases de desarrollo de la misma; es procesual, no sustancia fija.⁵

Otro aspecto a considerar de la concepción de la realidad es la necesidad de evitar reduccionismos en el concepto de lo social. Feliú y otros

5 Para Guba y Lincoln (1994) la ontología inicial de la teoría crítica se ha denominado realismo histórico. Se asume que la realidad fue moldeada por factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género y se cristaliza o reifica en una serie de estructuras que ahora son tomadas como “lo real”, es decir, como naturales e inmutables, las cuales a través de la crítica y acción política pueden modificarse.

(1998) definen lo social como “...lo consustancial a lo simbólico, aparece en el momento en que se constituye un mundo de significados compartidos entre varias personas. Por su vinculación con la dimensión simbólica y con la construcción y circulación de significados, queda claro que cualquier cosa que denominemos social está íntima y necesariamente relacionada con el lenguaje y la cultura” (Feliú y otros 1998, p. 33).

Esta concepción de la realidad lleva a ir más allá del individuo como unidad de análisis fundamental de la psicología social tradicional o de las actuales corrientes de la cognición social centradas en una psicología de la mente. En todo caso, “abarca las prácticas sociales, la intersubjetividad, la construcción de significados sociales y la continua reproducción y transformación de las estructuras sociales” (Ibañez, 1992 p.19).

Líneas de investigación e intervención y opciones metódicas

Psicología Cultural: A partir del giro que realiza Bruner de la psicología cognitiva a la introducción de una perspectiva cultural en la Psicología, se conforma este área de estudio en la cual se parte del supuesto - que la antropología ya había asumido hace tiempo - del relativismo cultural. En ese sentido, la temática de la diversidad cultural y de las distintas configuraciones subjetivas impregnadas por dicha diversidad es otro espacio de trabajo en la perspectiva de la Psicología Social Crítica (Bruner, 1991).

Feminismo y Género: se resaltan los análisis deconstruccionistas y reconstruccionistas de categorías relacionadas con la diferencia sexual, como también las disciplinas que han contribuido a generar dichas conceptualizaciones. Estos análisis buscan desenmascarar cómo las distintas disciplinas (biología, antropología, sociología, psicología, etc.) en tanto discursos, construyen significaciones de los sexos de las diferencias sexuales y de género, ocultando relaciones desiguales y de dominación entre los sujetos (Feliú y otros, 1998).

Relación saber- poder, prácticas e ideología en relación a estos temas, podemos detenernos en los intentos que ha realizado este enfoque en incorporar una perspectiva crítica a la psicología social, a través del análisis de la ideología y del poder. Al respecto Collier, Minton y Reynolds (1996), en su estudio acerca de las distintas tendencias en Psicología Social y el Posmodernismo, señalan que para la Psicología Social Crítica:

“...la ideología refleja las relaciones de poder, que crean tensiones y conflicto potencial entre los que gobiernan y los que están sometidos a la opresión. Las teorías tradicionales sociopsicológicas (y las teorías psicológicas en general) se describen como un mecanismo cultural que perpetúa la ideología y ayuda a mantener el statu quo...” (Collier, Minton, Reynolds, 1996, p. 526).

En relación al estudio de la ideología y el poder, surgen en Francia dos figuras centrales que pertenecen al movimiento filosófico francés denominado *posestructuralismo*: Jacques Derrida y Michel Foucault.

Derrida desarrolla la idea de “*deconstrucción*” para cuestionar la importancia primera dada a las palabras y a las interpretaciones convencionales; dando importancia a descubrir “*significados alternativos ocultos*”, a partir del análisis de las fisuras y contradicciones del pensamiento. En este sentido, tal como señalan Collier, Minton y Reynolds (1996) los textos escritos pueden adquirir un nuevo significado cada vez que se leen o se releen.

Foucault por su parte, va a reemplazar en principio la palabra “*texto*” por “*discurso*” para analizar las relaciones entre cultura y discurso. Su preocupación está en mostrar de qué forma las formaciones discursivas afectan a la cultura en tanto dispositivos de producción de subjetividades acordes a ciertas claves sociopolíticas imperantes.

“El poder que se basaba tradicionalmente sobre el control directo de una persona por otra, se relaciona ahora con los diversos sistemas del discurso que gobiernan las vidas de las personas” (Collier, Minton, Reynolds, 1996, p. 524).

A partir de estas formulaciones se observa que la teoría crítica al reunir estas perspectivas, no se quedó conforme con identificar las ideologías dominantes y las relaciones de poder, sino que dirigió su enfoque hacia el cuestionamiento de las formas convencionales y los mecanismos discursivos arraigados en las teorías científicas y en las prácticas sociales para pensar en alternativas de cambio.

En relación a la metodología de investigación se asume en esta línea un abanico heterogéneo, aunque se optan por métodos cualitativos, ya que se asume que la característica de los procesos psicosociales asociados al lenguaje y la cultura requieren aproximaciones metodológicas que sean coherentes con dicha forma de asumir la realidad social. Se destacan aproximaciones que recuperan la etnografía, el análisis conversacional y el análisis de discurso como métodos de análisis y de construcción de los datos, como la

observación participante, las entrevistas y los grupos de discusión.

De este modo, se puede señalar con Domènech e Ibáñez, que existe:

“...una recuperación de la metodología cualitativa para la investigación psicosocial. Los psicólogos sociales críticos, al trabajar con métodos cualitativos como la etnografía o el análisis del discurso, subrayan el contraste de éstos con los cuantitativos en tanto que, los primeros, les permiten atender a los significados intersubjetivos, situados y contruidos que se dan en la interacción humana, obviando, así, todo intento de buscar hechos objetivos o leyes que los expliquen. Se pretende, por tanto, dotar a las circunstancias de la vida cotidiana de todo su protagonismo y huir de cualquier pretensión de control que, por otra parte, es visto como dispositivo distorsionador” (Domènech e Ibáñez, 1998, p. 33).

Ante la controversia entre los “experimentales cuantitativos versus hermenéuticos cualitativos”, desde la teoría crítica se atiende a los “fines políticos” de las prácticas que están relacionados a recuperar y “mostrar” en la producción del conocimiento, aquellos aspectos que intervienen en esa misma producción.

Por ello, Ibáñez e Iñiguez sostienen: “...las posturas críticas enfatizan en los fines políticos de las prácticas de investigación y en la forma de producir ‘conocimientos’ dentro de los laboratorios mostrando los aspectos relacionales de la producción de conocimiento, las formas de construir la ‘objetividad’, de ocultar intereses, de manejar rivalidades...” (Ibáñez e Iñiguez, 1997; en Barroeta, 2001, p3).

Planteos críticos a la PSC

Correa Salinas (2003) alude a una serie de críticas e interpretaciones que se pueden retomar para ampliar el enfoque de esta perspectiva en psicología social. Cuestiona la presencia de una sola PSC. Más bien, atendiendo a sus características relacionadas a un tipo de discurso (general y abstracto) que da lugar a diversos desarrollos según las particularidades del investigador (en este sentido un “*metadiscurso*”), se estaría en presencia no de una sola psicología social como crítica sino de una “*disposición*”. Como señalan Domènech e Ibáñez (1998), la misma conduce a la elaboración de

otras teorías que cuestionen el orden dominante, lo evidente; para dar lugar a *“alternativas de acción social”*.

En el mismo sentido, se plantea una crítica a la tendencia a hegemonizar los trabajos de la PSC, considerando que esto puede hacer caer en el error de no problematizar la propia línea de conocimiento y su reproducción. A partir de esto, Correa Salinas señala la necesidad de *“reflexión sobre la propia PSC”* para evitar el *“acomodamiento a una ciencia normal”*.

En relación a este punto, Lupicinio Íñiguez señala:

“El peligro de una psicología social crítica, como el de cualquier otro tipo de concepción, puede estar en un paulatino acomodamiento institucional y en una complaciente aceptación de la cada día más obvia visibilidad académica. Por ello, quizás es tiempo aquí de comenzar, en la línea de algunas posiciones post-construccionistas, a ampliar la perceptiva hacia la problematización de la propia noción de ‘lo social’ y a la apertura de nuevas comprensiones de ello”. (Íñiguez, en Pipher 2002, p. 68 citado por Correa Salinas 2003, p.1).

Además, se reconoce la idea de que la PSC reúne en sí misma herramientas que le permitirían transformar esos obstáculos en alternativas de desarrollo, a partir de reconocer la importancia en la complementariedad con otras perspectivas. Desde esto, surge una última crítica señalada por el autor, como crítica a la *“metafísica negativa”* planteada en Foucault; atendiendo a que aparece la lucha ideológica contra el poder tomando como único camino la resistencia al mismo.

“Hay una notable tendencia entre los pensadores postmetafísicos profesos a dedicarse a la metafísica de tipo negativo. Cuando esto ocurre, un conjunto de hipostatizaciones se intercambian por otro: lo único por lo múltiple, lo universal por lo particular, la identidad por la diferencia, la razón por lo Otro de la razón, las estructuras del pensamiento por las infraestructuras del pensamiento, la esencia lógica del lenguaje por la esencia heterológica del lenguaje, etc. Una característica común de estas metafísicas negativas es la de una negación abstracta del aparato conceptual del racionalismo individualista: el individuo es representado como si estuviera completamente sumergido en una especie de lodo, y el movimiento histórico del todo es visto como go-

bernado por fuerzas subpersonales o suprapersonales más allá del alcance de la razón.[...] La fijación en la tecnocratización, en la informatización, en la burocratización, en la normalización, etc., tiende a hacer invisibles conquistas ganadas a pulso de derechos civiles, políticos, sociales y humanos –por no mencionar los frutos positivos de la ciencia y la tecnología, de las políticas democráticas y de las medidas de bienestar social-” (McCarthy, 1992, citado por Correa Salinas, 2003 p. 1).

En definitiva, lo que podemos resaltar de estas críticas es que el énfasis de la PSC en los aspectos de alienación del sujeto, los procesos de dominación social y la normalización en la producción de subjetividades no debe impedirnos el análisis de los procesos psicosociales en los cuales emergen rasgos de solidaridad, asociatividad y potenciación de los lazos colectivos que generan prácticas subjetivantes en y por los sujetos.

BIBLIOGRAFÍA

- Arroniz Muñoz, A. (2002) *Teoría Crítica y Escuela de Frankfurt. Psicología y teoría crítica*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barroeta, E. (2001) Reseña de Tomás Ibáñez & Lupicinio Íñiguez (compiladores) *Critical social Psychology* London. SAGE. 1997, en Athenea Digital. número 0 - Abril 2001 UAM <http://www.bib.uab.es/pub/athenea/15788646n0a12.htm>
- Bruner (1991). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Barcelona: Alianza.
- Correa Salinas, J. (2003). *Una interpretación pragmatista de la Psicología Social Crítica como discurso socioconstruccionista*. Athenea Digital N° 4.
- Collier, G., Minton, H. y Reynolds, G. (1996). *Escenarios y tendencias en Psicología Social*. Madrid: Tecnos.
- Fernández, A. (1989) *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Domenech, M. e Ibáñez, T. (1998). *La Psicología Social como crítica*. Revista *Anthropos Psicología Social*. Una visión crítica e histórica, nro 177, marzo abril 1998, Barcelona.
- Feliu, Garay, Martínez y Tirado (1998). Hablar de lo dicho. Tránsitos por la Psicología Social Crítica. *Anthropos. Psicología Social. Una visión crítica e histórica* 177, marzo abril 1998, Barcelona.
- Gordo López, A. (2002). “El estado actual de la psicología crítica”. *Atenea Digital*, 1.
- Guba, I. y Lincoln E. (1994). “Competencia de Paradigmas en la investigación

- cuantitativa”. *Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications.
- Ibáñez, T. (1992). La tensión esencial de la Psicología Social. En *Teoría y método en Psicología Social*. Barcelona: Ed. Anthropos.
- Ibáñez, T. (1996). *Fluctuaciones conceptuales en torno a la postmodernidad y la Psicología*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Ovejero Bernal, A. (2000) Psicología Social Posmoderna Emancipadora: entre la psicología crítica y el posmodernismo. *Revista electrónica Revista Iberoamericana de Psicología Social*, Vol. 1, N°. 1.
- Pichón Riviere, E. y Quiroga, A. (1985) Psicología de la vida cotidiana. En *Psicología Social y crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Ritzer, G. (1993). Teoría Sociológica Contemporánea, en Austin Millán, T. *La Escuela de Frankfurt y la teoría crítica*. www.geocities.com/tomaustin_cl

SECCIÓN 2

**INTERVENCIONES PSICOSOCIALES
EN EXTENSIÓN UNIVERSITARIA**

Capítulo 5:

Formación en gestión cooperativa desde el fortalecimiento de procesos grupales en situación de pobreza.

Javier López y Valeria Martinengo

Becarios de Extensión (U.N.C.): Javier López y Valeria Martinengo.

Directora: Ana María Correa.

Co-directora: Leticia Zavaleta Pineda.

Colaboradores: Silvina Ferreyra y Paula Sarachu Laje -

Instituciones participantes: Coop.: “La Mendoza” y Coop.: “Vecinos Solidarios”

Introducción.

El presente proyecto de intervención surgió de investigaciones previas sobre la construcción de las representaciones sociales (RS) del trabajo en situación de pobreza⁶, de la sistematización y evaluación de actividades extensionistas⁷ que desde el año 2001 se realizan en el marco del Programa de Extensión Interfacultades (PEI). Este último aborda y acompaña los procesos socio-organizativos de asociaciones de carácter cooperativo en situación de pobreza. El mismo inició en el año 2002 con el aval de las Secretarías de Extensión de las Facultades de Filosofía y Humanidades, Arquitectura, Agronomía, FAMAF, Ciencias Económicas y Psicología de la U.N.C.

6 Proyecto de Investigación: “Principales significados y contenidos sobre el trabajo en Centros de Cuidado Infantil. Estudio Psicosocial en situación de pobreza”. SECyT. 2001-2002.05P006. Directora: Ana Correa, codirector: Horacio Paulín.

7 Proyecto de Extensión: “Importancia de la socialización temprana en comedores”. C/subsidio de Fundación Arcor – Antorchas – Navarro Viola. Directora: Ana Correa.2003.

La intervención tuvo como propósito la formación en gestión cooperativa desde el fortalecimiento de procesos grupales mediante la estrategia de capacitación en acción, en dos cooperativas (incipientes) “La Mendoza” y “Vecinos Solidarios” ubicadas en una Villa y un Barrio de la ciudad de Córdoba (se reserva el nombre de los lugares donde habitan ambos grupos a fin de preservar la identidad de las personas).

Formulación del Problema

El problema que orientó la intervención en organizaciones en situación de pobreza se define en el marco de una crisis de confianza de la población (sociedad civil) y las estructuras de poder (Estado) como consecuencia, siguiendo el planteo de José Luis Coraggio (1998), de la insuficiencia dinámica del mercado capitalista y del estado actual, por no poder reintegrar a los millones de excluidos del empleo e ingresos dignos. Esta crisis, es como en toda crisis también una oportunidad y está dada por la irrupción de nuevas formas de dar respuestas a viejos problemas. En este sentido, el emergente social del 2001, hizo resurgir asociaciones barriales, trueques, cooperativas que vinieron a llenar el vacío producido por el desamparo del estado intentando dar respuestas a la pobreza.

Las organizaciones de carácter cooperativo se fundaron y recrearon a través de principios solidarios desde 1789, para resolver o buscar resolver, de una particular manera, las desproporciones y desigualdades en las relaciones sociales (económicas- políticas - culturales) y sustentan un modo de pensamiento y acción que revitaliza el sentido compartido, común, comunitario⁸. Son espacios privilegiados para el ejercicio de la responsabilidad social y son organizaciones que *“trabajan para poder trabajar”* amplía Leonardo Schvarstein (2003). No obstante, en esta situación actual se plantean dificultades de actitudes, competencias, recursos, para que los grupos e individuos puedan salir adelante.

Dentro de este contexto general se crearon, entre otras, estas organizaciones cooperativas (OC) incipientes de crédito, consumo y vivienda: “La Mendoza” y “Vecinos Solidarios”. Desde el origen de estas asociaciones aparecía como un dilema el sentido que las convocaba: ¿organizar la cooperativa para conseguir planes o conseguir planes para sostener la cooperativa?

⁸ Proyecto de Investigación: “ Identidad y cambio en organizaciones cooperativas”. Directora: Ana Correa. SECyT. 1995-1997. UNC, Córdoba.

Si bien el motivo principal lo constituyó la necesidad de dar alimentación y así se crearon los comedores comunitarios que posibilitaron una primera organización, a la manera doméstica, los actores convocados avanzaron y se procuraron un encuadre legal para administrar los subsidios individuales llamados Planes Jefes y Jefas de Hogar.

Es en este pasaje del comedor a consolidar una organización cooperativa, sin contar con respaldo institucional ni con trayectorias previas que les proporcionarían algunas certidumbres de los pasos a seguir, donde surgían dificultades para elaborar un proyecto colectivo. No obstante es posible evidenciar sus expectativas como organización, en la siguiente frase:

“No te puedes volver para atrás, por ejemplo con los cambios que vienen, que ustedes nos enseñan, podemos llegar más arriba, somos un grupo de personas que no teníamos idea de lo que era una cooperativa, es importante no quedarse en la ignorancia y al miedo hay que vencerlo, si uno no se larga...”
(Miembro de la cooperativa “La Mendoza”).

En este sentido cabe aclarar que en la experiencia realizada el año anterior⁹, se observó una definida identidad social configurada en la pertenencia territorial, sin embargo, la discriminación y estigmatización de “villero” producía conflictos que generaban efectos diversos en los procesos organizativos. Asimismo, la capacitación en acción posibilitó detectar – con los propios actores- aspectos a seguir elaborando para alcanzar con ciertos objetivos. A saber:

- Diferente involucramiento en las tareas con acusaciones de ejercer prácticas autoritarias.
- Malentendidos en la comunicación, que genera tergiversaciones de la información. Cualquier actividad o trámite se ve entorpecido a causa de la ausencia de registros escritos, a lo que se suman equívocos propios de las interacciones orales.
- Desconfianza que afecta los lazos sociales (distancia social, códigos, intereses y actitudes) y trae dificultades para establecer compromisos de reciprocidad e intercambio.
- Poca credibilidad en la organización por parte de la comunidad

9 Informe final: “Importancia de la socialización temprana en comedores”. Subsidio de Fundación Arcor – Antorchas – Navarro Viola.2003/2004

en función de una percepción de desorden interno, sumado a la falta de recursos materiales y simbólicos para el trabajo cotidiano y para su posible inserción en el mercado.

- Atravesamiento de instituciones políticas partidarias y asistenciales que perturba y distorsiona la construcción de una lógica de proceso en el que se sientan partícipes.

Se trató entonces, de pensar conjuntamente con los actores de las cooperativas en relación con la comunidad, en la construcción de un futuro colectivo y personal que intentara cuestionar una lógica de asistencialismo, generando una actitud crítica, potenciando los procesos socio-organizativos en un período de grandes crisis, donde las antiguas estructuras pierden vigencia (al menos en su funcionamiento) y no alcanzan las nuevas, o no están aún definidas, afectando directamente la identidad de y en las organizaciones.

La propuesta fue un aporte, desde la perspectiva psicosocial, para la formación en gestión cooperativa desde el fortalecimiento de procesos grupales en situación de pobreza. El enfoque propuesto desde el campo psicosocial a una economía solidaria (Laville, 1994) proporcionó categorías conceptuales y herramientas técnicas para intervenir en estas organizaciones, desde el análisis crítico de sus prácticas grupales para reconstruir y recrear con los actores sus sentidos, propiciando la adquisición de habilidades y competencias vinculadas a la gestión cooperativa.

Objetivos Generales:

- Capacitar a los actores sociales en acción, potenciando el desarrollo de habilidades y competencias para la gestión cooperativa.
- Fortalecer la dinámica de procesos grupales con sentido democrático y solidario, como base para los emprendimientos productivos.

Objetivos Específicos:

- Recrear con los actores el sentido del proyecto de la organización.
- Reconocer los conflictos más recurrentes y facilitar la elaboración de estrategias colectivas para su resolución.
- Instrumentar en el uso de herramientas claves para la gestión cooperativa.

Perspectiva Teórica

En nuestra formación para la intervención han sido claves los aportes conceptuales vinculados a grupos, grupalidad y procesos grupales a partir de la teoría y técnica de Grupos Operativos, siguiendo la escuela de Psicología Social de Enrique Pichón Rivière (1975), sus organizadores internos, estructura y dinámica grupal. Asimismo se recuperan los aportes y reformulaciones críticas realizadas por Ana María Fernández (1989 y 2007) relacionadas al campo de lo grupal, los organizadores socio-culturales y el encuadre de coordinación de grupos. En esta línea Marta Souto de Asch (1998) ubica a la formación grupal como configuración psicosocial y cultural en torno a la cuestión del aprendizaje.

Atender a los procesos grupales implica necesariamente un trabajo que enlaza y explicita un nivel de articulación entre las condiciones subjetivas y sociales constituyéndose inevitablemente en una bisagra del mismo, los conflictos. Conflictos entre personas, en el grupo, entre los grupos y con la comunidad de base.

Cuando se aborda y explica la noción de conflicto está presente la noción de cambio social haciendo prevalecer dos retóricas centrales, una inscripta en el sueño a-histórico de la armonía y otra en el problema de la integración o de la cohesión, según los campos en que se ubique, sea de la antropología, la política, la psicología, etc. (García Araujo y Carretero 2003).

Nuestro punto de partida, entonces, son algunas nociones generalizadas y por cierto discutibles, que expresan que el conflicto evidencia las tensiones entre sujetos, entre sujetos y organizaciones, entre sujetos y valores de la comunidad y expresa “algo” por lo que se lucha.

Desde la perspectiva psicosocial, estudiar el conflicto implica, señala Ana Correa (2005), asumir una perspectiva compleja multidimensional, en tanto se lo considera como fenómeno que expresa insatisfacciones afectivas, sociales, políticas y culturales.

Tal como sostiene Eugene Enríquez (1992) los conflictos están siempre en las interacciones y/o intercambios sociales y se constituyen en una bisagra entre los aprendizajes y las múltiples fidelidades o creencias que reubican la experiencia en el centro mismo de la vida psíquica (afectiva y cognitiva) y social.

Metodología

La estrategia metodológica se sustentó en una concepción dinámica del agente social y de su capacidad para producir o reproducir sus situaciones de vida en el marco de ciertas condiciones materiales, culturales y simbólicas. La intervención no tendría razón de ser sin el reconocimiento de que el agente social, dentro del marco de limitaciones y posibilidades, posee una capacidad genérica para actuar sobre su entorno y modificar algún aspecto de él, modificándose a sí mismo (Fernández y Manassero, 2003).

Es entonces que la intervención no se reduce a captar la realidad tal cual ella se presenta sino en acompañar, reconstruir y documentar el proceso colectivo mediante el cual los agentes sociales dan sentido a la realidad, la construyen con otros (Gutiérrez, 2002).

Intervenir al decir de Ardoino (1972) es venir- entre, los procesos que están en marcha, donde se entran significados enraizados y naturalizados, creencias, mitos, expectativas y deseos que configuran el sentido y orientan a las acciones sociales, para conservar lo que conocen o transformar, crear o inventar otras realidades posibles.

Recuperamos entonces una mirada dinámica de los procesos sociogrupales y organizativos, que contribuye para entender que toda intervención se inscribe en una historia en curso, en desarrollo, que no se inicia cuando iniciamos la intervención.

En consecuencia la elección de una estrategia de capacitación en la acción con los participantes implica por su utilidad social ya no una mera transmisión de contenidos sino sostener un intercambio de saberes y conocimientos que permiten analizar las situaciones problemáticas de la vida cotidiana y construir conjuntamente formas de resolución, que orienten y signifiquen sus prácticas con la finalidad de instaurar nuevos enlaces y compromisos¹⁰. Es así que los requerimientos de transformación de las realidades existentes surgen de la interacción entre los sujetos que se desarrollan cotidianamente en ese ámbito de acción y el equipo que interviene en él.

En síntesis, esta forma de entender la capacitación implica que la misma se lleva a cabo mediante la estrategia de acompañamiento que significa, tal como plantean Correa y Brunetti (2003), “*estar ahí y salir con*” en los procesos socio-organizativos, escuchando, mediando, aportando herramientas específicas para la recuperación y apropiación significativa de los

10 Informe Final : “Importancia de la socialización temprana en comedores”: “Algunos esbozos en torno a la capacitación en acción” Tomasini, M. C/subsidio de Fundación Arcor- Antorchas- Navarro Viola.2003

saberes disponibles en los agentes sociales, para la construcción de estrategias flexibles que posibiliten el desarrollo de un espacio grupal constructivo.

Para ello nos propusimos construir dispositivos de carácter participativo y crítico, tendiente al logro de los objetivos generales planteados, es decir - Capacitar a los actores sociales en acción, potenciando el desarrollo de habilidades y competencias para la gestión cooperativa y - Fortalecer la dinámica de procesos grupales con sentido democrático y solidario, como base para los emprendimientos productivos.

Entendemos por dispositivo, recuperando las consideraciones que realiza Ana María Fernández, como “arteficios tecnológicos diseñados por nosotros en las intervenciones institucionales y/o comunitarias. En estos casos el dispositivo es pensado como máquina que dispone a, que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias”. (Fernández, 2007, p. 115).

La estrategia metodológica se definió en torno a cuatro ejes de trabajo en concordancia con los objetivos propuestos, que fueron desarrollados mediante la implementación de dispositivos grupales con modalidad de taller.

- Primer eje: - Recrear el sentido de un proyecto colectivo de trabajo local de base cooperativa.
- Segundo eje: Abordaje de situaciones conflictivas.
- Tercer eje: Adquisición de herramientas en gestión cooperativa y en emprendimientos productivos.
- Cuarto eje: Transferir y multiplicar la experiencia a otras instituciones.

Estos ejes del proceso de intervención serán presentados como momentos diferenciados solo a los fines didácticos, ya que los mismos no necesariamente han seguido una secuencia cronológica rígida, en el transcurso de la experiencia han sido flexibles y se han desarrollado en algunas ocasiones de forma simultánea, han estado contenidos o bien han sido recuperados al interior de otros.

Evaluamos como táctica en cada uno de estos ejes de la intervención implementar distintas técnicas que operaran como disparadoras de sentidos, facilitando la recuperación y objetivación de sus saberes, sus trayectorias previas de trabajo cooperativo y colectivo, la construcción de nuevos sentidos, la consolidación de los grupos y la adquisición de distintas habilidades y competencias para la tarea abordada, ofreciendo la posibilidad en cada

caso de una producción grupal:

- a. Técnicas de carácter lúdico, de caldeamiento, de evocación: el uso de estas técnicas permitió por un lado, distender, disponer a otra forma de comunicación (de tipo gestual o corporal), instalar la risa, el movimiento y por otro, recordar sus experiencias previas y saberes disponibles.
- b. Técnicas de representación teatral : en el trabajo con los grupos el hecho de dramatizar creó un espacio entre fantasía y realidad que permitió poner en el “afuera” del espectador, situaciones que son difíciles de objetivar desde la rutina diaria debido a los procesos de naturalización que le son propios. Esta herramienta facilita la visión integradora de dichos conflictos, a partir del reflejo de realidades fragmentadas.
- c. Técnicas didácticas, expresivas, gráficas y escritas que han permitido mediante el uso del lenguaje y la escritura la expresión de sus ideas y opiniones, así como la construcción colectiva de nuevos conocimientos a partir de la circulación de la palabra en espacios de discusión grupal.

Desarrollo del proceso de intervención

Teniendo en cuenta que este fue un trabajo de intervención en proceso, es inviable una exposición cronológica de las actividades realizadas, en tanto, una premisa importante para intervenir es la oportunidad en las acciones que se produce en situaciones de emergencia.

Ello posibilita el reconocimiento de los fenómenos y facilita en los sujetos la apropiación significativa de los hechos fortaleciendo el alcance de los objetivos propuestos. Por lo tanto, el proceso es abierto, flexible y en consecuencia, la descripción que presentamos posee como criterio ordenador los siguientes ejes de trabajo realizados en función de los objetivos del proyecto.

PRIMER EJE: “Recrear el sentido de un proyecto colectivo de trabajo local de base cooperativa.”

Se realizaron encuentros - taller cuyo propósito fue trabajar con ambos grupos la posibilidad de evocar los primeros momentos de acercamiento a la cooperativa y de identificar las expectativas iniciales que circulaban en

los orígenes de la organización. Se implementaron técnicas de evocación y discusión grupal, que permitieron reconocer, recrear concepciones y vivencias de los sujetos en relación a los sentidos que los convocaron y convocan para emprender un proyecto colectivo.

Esta instancia fue un momento clave dentro del proceso de intervención en el sentido de que posibilitó crear un espacio de encuentro y reflexión, de conocimiento mutuo, de intercambio de experiencias individuales y grupales que eran parte de la historia de los sujetos con quienes trabajábamos, los cuáles contaban con una trayectoria grupal en actividades cooperativas comunitarias. Estos grupos eran el fruto de un recorrido previo y este espacio para recordarlo posibilitó a los sujetos situarse como protagonistas y sentir su aporte al mismo.

La intención se centró en conocer los sentidos que en los orígenes los llevaron a conformarse como grupo de trabajo y a realizar una tarea comunitaria: reconocer los sentidos fundantes, en un proceso que permitió re-crearlos, construyendo otros distintos, ni los viejos del pasado ni los nuevos del porvenir, sino aquellos que los contenían.

El no asumir este trabajo de reflexión, implicaría pensar que sus trayectorias previas, no tienen nada que decir al presente y que pueden quedarse dormidas negando así la idea de proceso. Y es que muchas veces los avatares de la vida cotidiana, de aquello que se tiene que resolver y se vive como urgencia en la inmediatez que nos exige el día a día, enmudece y oculta los sentidos que en los orígenes los convocaron a un trabajo colectivo.

A partir de la creación de este espacio de reflexión y de la evocación de los motivos convocantes en los inicios para constituirse como grupo y emprender un proyecto colectivo, podemos desprender dos líneas de sentido que prevalecieron en los orígenes.

Una de ellas hacía referencia a la necesidad de juntarse ante la situación de precariedad (vulnerabilidad) en la que se encontraban, cuyos efectos repercutían principalmente en los niños/as de la comunidad. De esta manera el objetivo real fue cubrir necesidades básicas de alimentación y vestimenta, dando forma a una primera organización que de manera doméstica los agrupó en la tarea de procurar alimentación por medio de un comedor y un ropero comunitario.

La segunda era la adopción de los Planes Jefas y Jefes de Hogar y la urgencia de constituir una organización que operara como contralor según las condiciones que establecía el subsidio, que generaba la exigencia de

organizar una cooperativa que regulara y administrara dichos planes. Es en este pasaje donde comenzaron a emerger nuevos sentidos que convocaron a los sujetos a la realización de la tarea, los mismos estuvieron asociados a la necesidad de cumplir horas de trabajo en tareas comunitarias como contraprestación al plan.

De esta manera, es posible advertir, en los decires de la gente, las contradicciones y/o ambigüedades que los llevaron a conformar una organización.

“Yo no lo tengo muy claro al concepto (...) uno nace con eso (...) es brindarse con lo mucho que uno puede tener, con lo que puede aprender y me comprometí y creo que me comprometí mucho en aquel momento, no me arrepiento”.

“Cuando yo entré no estaba G, yo vine a ayudar a cocinar, a ayudar...no cobraba todavía el plan, no nos daban nada teníamos que salir a pedir”.

“Ser solidario con las criaturas, yo no cobro el plan, yo doy una mano a cualquiera que le haga falta, soy del barrio.”

Asimismo expresaban esta búsqueda en un contexto de alta precariedad pero surgían iniciativas y metas compartidas. Sin embargo, cuando empiezan a recibir el subsidio surgen conflictos; la organización ya no es tanto para los/as otros/as, los/as niños/as sino que comienza a justificarse la posibilidad que se reconozca una tarea por la que la persona recibe el subsidio.

“Yo vine porque tenía que cubrir las horas de mi hijo y después se le cayó el plan”.

“Yo empecé en el comedor de la B. de La Mendoza... yo tenía que buscar un trabajo por el plan y después fui a la huerta”.

“Nos acercamos porque teníamos los planes y teníamos que devolver las horas”.

Durante la intervención, en ambos grupos, se fortalecieron las significaciones respecto a un proyecto colectivo propio desde los sentidos originarios de trabajo colectivo y solidario, principalmente su saber-hacer en ese contexto particular.

“Sería un grupo de personas tratando de armar una cooperativa (...) para tratar de conseguir algo por medio de esa cooperativa, no solo por el plan, la idea es formar una cooperativa y ver si podemos formar un emprendimiento, no solo para beneficio propio sino también para otros “.

Se advierte que en la posibilidad de concreción de un proyecto colectivo es necesario apoyarse en un grupo, creando así una organización cooperativa que vaya más allá de administrar los Planes Jefes y Jefas de Hogar para generar otros proyectos, nuevos emprendimientos, que intenten de alguna manera quebrar una lógica asistencialista. No obstante surgen las primeras dificultades:

“Mas que traba por falta de dinero puede ser la falta de compañerismo”.

“Yo pienso que hay gente que tiene miedo”.

“Yo pienso que no tienen interés, o no quieren salir del mismo círculo que haces siempre”.

“La gente no está acostumbrada a trabajar, nunca trabajó, entonces creen que ellos van a venir, el gobierno y que ellos tienen obligación de venir y darte, y no es así, para mí hay que trabajar”.

Fuertemente se hace visible el entrecruzamiento de dos lógicas de sentido que no han sido previstas en la implementación de los planes generando conflictos al interior de los grupos y fuimos observando de que manera la lógica de los planes fue produciendo una fragmentación, pues reforzaba disputas y conflictos existentes entre los sujetos, obstaculizando la posibilidad de agruparse y construir un proyecto de gestión autónoma.

La intervención estuvo entonces orientada a crear las condiciones de posibilidad que con sentido renovador permitieran la concreción de un proyecto colectivo de trabajo local de base cooperativa, con sentido solidario y democrático, en base a su saber-hacer.

SEGUNDO EJE: “Abordaje de situaciones conflictivas grupales”.

En ambos grupos se realizaron dos talleres específicos y numerosos encuentros para trabajar situaciones conflictivas grupales que permitieron, mediante técnicas de carácter lúdico, representaciones teatrales y discusiones grupales, la objetivación de los conflictos y la elaboración de estrategias

para su resolución.

Los sujetos con los cuales trabajamos habían conformado, en el transcurso de sus trayectorias previas, un modo de funcionamiento grupal para el abordaje de distintas tareas. La constitución y consolidación de estos grupos formó parte de un proceso en el que emergieron situaciones conflictivas que se convirtieron en obstáculos ante la imposibilidad de los grupos de elaborar dichos conflictos y darse otras estrategias de resolución de los mismos.

Cabe destacar que en ambas cooperativas se trabajó de manera transversal la emergencia de múltiples disputas y conflictos en el transcurso de todo el proceso. Específicamente, en el proceso del grupo de la cooperativa “La Mendoza”, las situaciones de conflicto fueron en relación con la entidad gremial que inicialmente le proporcionaba soporte social, produciendo un alto impacto en la dinámica grupal y consecuentemente en la definición de la organización.

En la cooperativa “Vecinos Solidarios” además de las mencionadas, las situaciones conflictivas se suscitaron a partir de la implementación de un emprendimiento productivo que ocasionó cambios en las relaciones vinculares (de familiaridad – doméstica).

A continuación recuperamos, a partir de sus propios discursos, la emergencia de conflictos durante el proceso.

“El problema que se genera es una pelea por el poder, quien manda más, están esperando que yo les diga lo que tienen que hacer y se sientan.”

“Yo estaba en la casa de mi mamá y fueron dos personas “¿qué pasó con el comedor que no les dieron la comida?”, comentaron (...) por lo general no me gusta hablar fuera del lugar donde se tiene que hablar, no porque tenga algo que esconder, sino porque se que hay gente que lo va a escuchar... “¿es cierto que se roban la comida?” y me dicen “sí es verdad” y yo le dije: no tenes que hablar sino sabes... no les sigo el juego.”

“Y mucha gente nos dice “ustedes la ropa que le donan en el ropero la venden y ¿esa plata que la hacen?” y esa plata les digo es para comprar la comida de los sábados, para darle a los chicos, para comprar leche, harina para amasar, yerba para hacer el matecocido, por que hay veces que no tenemos de donde sacarla y no entiende la gente.”

“En una época nos pidieron plata para afiliarnos...no se dijo que era para ser socio de la federación...si no llevabas los papeles, la federación no se hacia responsable de los planes”.

“Yo la semana pasada estaba enojadada, yo dije no voy más pero no porque

yo me prendía en el problema de ellas no, me ponía incómoda que yo venía y ponían cara de traste, yo no sabía si era por mí, porque viste que te empezás a poner incómoda, no sabes si sos vos el problema o quien... ni tampoco yo quiero estar peleada ni con ella”.

“Acá la mayoría lo hace, el 90% se dejan llevar por rumores... siempre viven de los demás, el interpretar mal trae problemas.”

“A las 10 hs vinimos a buscar arroz con una bolsa bien transparente para que no vayan a decir que lo robamos...vos no podes salir de una bolsita de acá porque ya dicen que robas”.

“Pero acá en el grupo se han disuelto con esto que pasó con el C... que se hizo a un costado.”

En este sentido los principales conflictos durante el proceso de intervención estuvieron dados por el malestar que produjo:

- El diferente involucramiento en las tareas generando acusaciones de ejercer prácticas autoritarias.
- Los disfuncionamientos y malentendidos en la comunicación, la ausencia de registros escritos.
- La desconfianza que afecta los lazos sociales y trae dificultades para establecer compromisos de reciprocidad e intercambio.
- La poca credibilidad en la organización por parte de la comunidad, en función de una percepción de desorden interno, sumado a la falta de recursos materiales y simbólicos para el trabajo cotidiano.
- El atravesamiento de instituciones políticas, partidarias y asistenciales que perturban y distorsionan la construcción de una lógica de proceso en las que se sientan partícipes.

Estas situaciones con su conflictividad se fueron haciendo visibles, por lo que consideramos pertinente, en el marco de la intervención, promover la manifestación de estas dificultades y la implicación en las interacciones entre ellos y con su tarea diaria.

Para ello fue necesario que los sujetos pudieran incluirse en una modalidad de funcionamiento grupal que permitiera incorporar lo que cada uno tiene para aportar, de modo que, sea integrado en la producción del grupo mediante procesos de complementación y cooperación. De lo contrario el predominio de situaciones que pueden ser vividas como ataque a lo que cada participante aporta, puede resentir la manifestación de los conflictos.

Consideramos además, que promover la expresión de dichos conflictos permitió analizar los diferentes aspectos y dimensiones implicados en los procesos organizativos y en los procesos grupales. Implicó trabajar conjuntamente con los sujetos para comprender la distribución de roles, la asunción y adjudicación de los mismos según las diferentes circunstancias y condiciones, los distintos atravesamientos institucionales, la confianza mutua y el soporte grupal como así también la implementación de estrategias de planificación, distribución y circulación de la información, en definitiva, la elaboración de situaciones de conflictos y cambio como inherentes a todo proceso grupal.

Evaluamos pertinente acompañar a los grupos en este proceso, generando condiciones de posibilidad como, por ejemplo, trabajar previamente los temores y ansiedades grupales relacionadas con el enfrentamiento de estos conflictos, posibilitando así una mejor apropiación de las herramientas conceptuales referidas a la dinámica grupal y organizativa que en términos de capacitación se podía transferir.

En ese sentido los esfuerzos estuvieron dirigidos a producir en los sujetos la capacidad de manifestar acuerdos y confrontar opiniones, la creación de una imagen positiva como grupo, la posibilidad de objetivar sus prácticas, la horizontalidad en la toma de decisiones, etc.

TERCER EJE: “Adquisición de herramientas en gestión cooperativa y en emprendimientos productivos”.

Si bien en los orígenes el motivo principal para agruparse lo constituyó la necesidad de dar alimentación y así se crearon los “comedores” que posibilitaron una primera organización, a la manera doméstica, los sujetos convocados avanzaron y se procuraron un encuadre legal para administrar los subsidios individuales “Planes Jefes y Jefas de Hogar”.

Es en este pasaje del comedor a consolidar una organización cooperativa, sin contar con respaldo institucional ni con trayectorias previas que les proporcionen algunas certidumbres de los pasos a seguir, donde surgieron dificultades para elaborar un proyecto colectivo. No obstante se evidencian en la siguiente frase sus expectativas como organización.

“...No te podes volver para atrás, por ejemplo con los cambios que vienen, que ustedes nos enseñan, podemos llegar más arriba... somos un grupo de personas que no teníamos idea de lo que era una cooperativa... es importante no quedarse en la ignorancia y al miedo hay que vencerlo, si

uno no se larga.

Es a partir de esta necesidad y motivación, expresada por los propios sujetos, de consolidar la organización, que desde el equipo de intervención se acompañaron los procesos socio-organizativos de ambas cooperativas.

En el marco de este trabajo previo, nuestra intervención se orientó a la formación en gestión cooperativa, como un modo de promover, mediante la capacitación en la acción, algunas herramientas con valor instrumental para el funcionamiento y consolidación de las mismas.

Particularmente en el proceso se trabajó este objetivo a partir de dos emergentes puntuales que surgieron en las organizaciones cooperativas: El primer emergente estuvo vinculado a la necesidad de los miembros de cooperativa “La Mendoza” de realizar una asamblea para la elección de nuevas autoridades que integraran el consejo de administración de la organización.

Atendiendo a esta situación se trabajó en la adquisición de capacidades ligadas al funcionamiento de una organización cooperativa como son: la inscripción de nuevos socios, los derechos y deberes de los mismos, los pasos formales en la organización y coordinación de una asamblea extraordinaria, la confección de actas, etc.

Para ello realizamos numerosas visitas barriales y participamos en cuatro reuniones y talleres coordinados principalmente por el equipo técnico de Ciencias Económicas (que formó parte del presente proyecto).

A partir de la asamblea, surgió como demanda por parte de los nuevos miembros del consejo, la capacitación en relación con los nuevos roles y funciones a desempeñar y la organización interna del comedor. Esto se trabajó no sólo mediante encuentros - taller sobre la temática sino también acompañando a los sujetos en el desarrollo de actividades y en el funcionamiento cotidiano de la cooperativa, lo que posibilitó ir construyendo conjuntamente roles y funciones adecuadas a las necesidades, posibilidades y condiciones de su organización cooperativa local.

El segundo emergente se produce en el quiebre originario de la organización con las entidades gremiales intermedias, exigiendo respeto y mayor información. Surge la necesidad de concreción de un emprendimiento solidario por parte de un grupo de mujeres que participaron en el proceso desde su inicio y que eran miembros o formaban parte de ambas cooperativas.

Dada la complejidad que implicó el trabajo de este emergente en cooperativa “La Mendoza” y atendiendo a la especificidad que requería la

intervención en el abordaje de estas temáticas, es que el equipo evaluó como estratégico un trabajo conjunto con el equipo de Ciencias Económicas.

En la cooperativa “Vecinos Solidarios” si bien se trabajó y acompañó en el proceso de formalización y obtención de la personería jurídica que les proporcionara un encuadre legal, hubo serias dificultades y obstáculos que respondieron a diversos atravesamientos, entre otros, gremiales y políticos que no permitieron avanzar en este aspecto.

Esta organización enfrentó un dificultoso proceso que se vio agravado por la crisis de la entidad gremial que los nucleaba provocando fragmentación, disputas y la fuerte resistencia de uno de los líderes para seguir trabajando en el proceso de formalización y consolidación de la organización, ante estos atravesamientos evaluamos que no estaban dadas las condiciones en ese momento para intervenir en ese sentido.

Como ya se ha dicho el estar atentos por parte del equipo de intervención al desarrollo de los acontecimientos locales y el disponer de un encuadre técnico flexible posibilitó, ante la aparición de un segundo emergente, recuperar en el proceso sus propios modos de organización cooperativa y de esta manera orientar la capacitación de ambos grupos en la adquisición de habilidades y competencias para la generación de emprendimientos productivos colectivos apuntando al fortalecimiento de las dinámicas grupales con sentido solidario y democrático.

Surgen de esta manera dos proyectos de emprendimientos productivos en el marco del proyecto “Manos a la Obra” dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación: “La Panadería” en la cooperativa “La Mendoza” y “Punto a Punto” en la Cooperativa “Vecinos Solidarios”.

Para ello se realizaron talleres coordinados conjuntamente con la directora de beca, que tuvieron como objetivo la construcción colectiva del qué- hacer, quiénes, cómo y con qué, lo cual dio forma al emprendimiento. (Cabe aclarar que los dos proyectos fueron seleccionados en una primera instancia de evaluación en la Universidad y se esperó durante el año de intervención la evaluación de Nación).

Proceso de constitución de ambos emprendimientos productivos

La constitución de los emprendimientos productivos se desarrolló en las siguientes etapas de trabajo:

Primera Etapa: Construcción de características de un emprendimiento local de base cooperativa, con sentido solidario y democrático.

Segunda Etapa: Planificación, organización y puesta en marcha.

Tercer Etapa: Acompañamiento en el proceso de consolidación

Cuarta etapa: Transferencia y multiplicación de la experiencia a otras instituciones.

El proceso de constitución y puesta en marcha de los emprendimientos se encuentra sistematizado en un cuadernillo de intervención¹¹, que fue elaborado en el marco del proyecto de beca de extensión, con el propósito de transferir la experiencia de intervención extensionista y la propuesta metodológica que tuvo lugar en la misma.

Otras actividades que nos convocaron al encuentro con la comunidad

En el transcurso del proceso de intervención se desarrollaron otras actividades que permitieron fortalecer el vínculo entre el equipo, el grupo y la comunidad como por ejemplo en el marco del festejo del día del niño se organizó una salida al teatro con los niños y adultos de las comunidades, para ello se contó con la colaboración de los propietarios de la sala y del grupo de teatro para niños/as que desinteresadamente pusieron a nuestra disposición las instalaciones y la presentación del espectáculo que versó sobre los derechos del niño.

Asimismo se realizó una salida al campo con uno de los grupos con el propósito de un encuentro fuera del espacio cotidiano de trabajo para afianzar los vínculos tanto entre los miembros del grupo como con el equipo de intervención.

Consideraciones finales: Progresos, logros y dificultades.

Para hablar de los progresos y logros del proceso de intervención se nos hace indispensable en primer término realizar dos aclaraciones puntuales que permitirán comprender en que términos nos referimos cuando hablamos de “progresos y logros”.

11 Cuadernillo de Intervención: Generación y consolidación de emprendimientos productivos apuntando al fortalecimiento de las dinámicas grupales con sentido solidario y democrático. López, J. Martinengo, V. 2005.

Por una parte al referirnos a los mismos, no podemos dejar de reconocer que éstos no han sido solo producto de una intervención de este equipo de trabajo, sino que estuvieron estrechamente vinculados con la participación y articulación con otros equipos de becarios, docentes, investigadores y profesionales de distintas disciplinas. Por otro lado entendemos la tarea extensionista como una tarea que no es asistencial donde se ejerce una relación saber - poder en una transferencia unidireccional de conocimientos; muy por el contrario se trata de una construcción conjunta de saberes existentes tanto por parte del equipo como de los sujetos sociales involucrados.

De acuerdo a estas concepciones es que una lectura de progresos y logros alcanzados solo puede realizarse en términos cualitativos y sobretodo entendiendo que, en una intervención en proceso, dichos logros muchas veces se hacen visibles a posteriori del trabajo en terreno. Por lo tanto hablar de logro y progresos es en función del mayor grado de autonomía que los sujetos puedan ir adquiriendo a partir de los lugares de sumisión y marginación a los que históricamente han sido relegados. De esta manera los avances están significados por las posibilidades de posicionarse activamente en el escenario social como agentes capaces de emprender y accionar sobre las circunstancias de su medio, de superar dificultades y sostener proyectos.

Tanto la constitución de los emprendimientos como la necesidad de conformar un nuevo consejo de administración, convocó a los grupos centrándolos en una tarea específica lo cual permitió resignificar y aportar nuevos sentidos en relación a la constitución de una organización cooperativa y de un proceso productivo. Pasaje crucial en las relaciones sociales de una modalidad de fraternidad comunitaria cuasi doméstica a un intercambio recíproco que invierte y apuesta a la acumulación de capitales (sociales y materiales) como así también al manejo de los recursos, al establecimiento de reglas que regulen el funcionamiento y organización interna del grupo y con el afuera. Lo que nos habla de la necesidad de soportes institucionales que los contengan y consoliden el sentido de pertenencia.

Asimismo se visualiza un mayor grado de afiliación y pertenencia grupal que supone formar parte de un grupo, enunciarse como un “nosotros”, que remite a la mutua representación interna, la aparición de códigos grupales, un afianzamiento en los procesos de cooperación y comunicación, dado por la capacidad que muestran los miembros de cada grupo para operar juntos en la realización de la tarea, por la participación y posibilidad de que

cada uno integre sus aportes solidariamente y el intercambio de información para resolver colectivamente la tarea.

En este marco se podrá entender que se han logrado aspectos que hacen al proceso de mayor autonomía al considerar:

- La resignificación y apropiación del sentido de la organización cooperativa (Cooperativa “La Mendoza”)

Como indicadores podemos referirnos a la necesidad, en la anticipación y planificación de la acción, de elaborar criterios para establecer reglas de funcionamiento en la cooperativa, el uso de mecanismos de transparencia de la gestión como publicar la información en soporte papel, la incorporación de nuevos socios, la distribución de cargos del consejo de administración, el pedido de capacitación en relación a las funciones que se desempeñan en cada cargo. El sentido y uso de la palabra autónoma en las asambleas, reuniones informales y en otras instancias en las que debieron presentarse como cooperativa, la necesidad de transmitir la experiencia a otras instituciones generando un proceso de mayor autoestima, de mayor confianza en sí mismos y la posibilidad de objetivar sus propias prácticas y experiencias colectivas.

- La apropiación del encuadre de trabajo propuesto con el equipo.

En este sentido podemos mencionar los siguientes indicadores en ambos grupos de emprendimientos: asistencia y participación de todos los miembros en los talleres, la concreción de las tareas planificadas en encuentros anteriores, la mayor autonomía para establecer horarios y días de trabajo distintos de los planificados para los talleres.

Indicadores que nos permiten hablar de grupos consolidados en sus dinámicas como base de los emprendimientos colectivos con sentido democrático y solidario.

- Fortalecimiento de las distintas dinámicas que hacen a los procesos grupales.

Cada uno de los grupos que desarrolla el emprendimiento ha establecido pautas propias de funcionamiento y distribución de roles en función de la tarea, la planificación de actividades, la gestión autónoma de recursos para la producción y distribución de lo producido. Podemos mencionar algunos indicadores empíricos como: la construcción de un horno de barro

para la elaboración del pan, la compra de insumos en comercios mayoristas para la reducción de los costos, la búsqueda de potenciales compradores del producto, el intercambio entre los dos grupos de lo producido, la rotación de roles y horarios en función de las dificultades diarias, la innovación y creación en los productos, la toma de decisiones grupales, la procuración de un espacio de trabajo, la posibilidad de enunciarse como grupo diferenciado de otros grupos dentro de la cooperativa. La decisión de alquilar un local de trabajo por parte de uno de los grupos.

- Instalación de otros mecanismos de abordaje y resolución de conflictos distintos de los que tenían previamente.

En el inicio y durante el proceso, ante la emergencia de situaciones conflictivas como por ejemplo la ausencia de una de las integrantes en la tarea diaria, lo primero que operaba era el rumor y ante la imposibilidad de trabajar grupalmente el conflicto acudían al equipo para que operara como regulador en dichas situaciones problemáticas.

Hacia el final del proceso fundamentalmente en el grupo de “Vecinos Solidarios”, ante la aparición de algún conflicto si bien lo comentaban con el equipo, ellas mismas implementaban estrategias para abordarlo discutiendo grupalmente el conflicto, sin instalar el rumor como mecanismo y dándose el espacio necesario para una resolución del mismo de manera colectiva y autónoma.

- El Fortalecimiento de trabajo en equipo con un enfoque interdisciplinario.

El trabajo compartido con el equipo de Ciencias Económicas permitió articular una serie de competencias específicas que como psicólogos desconocemos y aportamos al trabajo el dominio de ciertos dispositivos como los de trabajo grupal que permitieron avanzar en la elaboración e implementación de estrategias de intervención conjuntas.

A inicios del presente proyecto la dificultad central con la que nos encontramos y que siguió vigente, si bien no con la misma fuerza y urgencia que en los comienzos, estuvo originada por el atravesamiento de entidades gremiales con fines político partidarios que perturbaron y distorsionaron la construcción de una lógica de proceso en el que los vecinos se sintieran protagonistas y no solo receptores pasivos de un paliativo externo.

Este factor afectó y ejerció extorsión en las relaciones sociales y consecuentemente en los vínculos grupales al interior de las cooperativas y con

la comunidad produciendo una fragmentación y enfrentamiento entre los actores involucrados. En momentos, se vivió la amenaza de la continuidad de los proyectos, pero el desarrollo de los mismos aún en estas condiciones adversas, se vio facilitado por la resistencia de los propios grupos a estos mecanismos que insisten en perpetuar la exclusión, la marginalización, la vulneración de los derechos desde prácticas clientelares asistencialistas.

En este sentido el acompañamiento y la escucha fue clave para sostener y en algunos casos reconstruir lazos de confianza, resignificar los sentidos fundantes que los convocaron a gestar un proyecto solidario y colectivo, ubicando a los actores en una posición activa y crítica como sujetos de derecho.

En relación a los emprendimientos productivos, una dificultad que el equipo evaluó como importante a tener en cuenta es que, si bien los mismos se han constituido con los recursos disponibles y se han puesto en marcha, sin contar con el financiamiento previsto por el proyecto Manos a la Obra del Ministerio de Desarrollo de la Nación, el sostenimiento de los emprendimientos en el tiempo requiere de un encuadre legal y soporte económico de base que les facilite una mayor producción y comercialización de los productos.

No obstante en el caso del emprendimiento en costura se realizó la producción de cortinas y telones a pedido de una institución. Lo que en principio les permitió sostener el alquiler de un local y la continuidad del emprendimiento. Para finalizar queremos transmitir a través de sus propias voces y a modo de condensación de sentidos lo que significó para ellas este proceso de trabajo en relación con el equipo y con su propia tarea.

“Ellos nos enseñan y nosotros le enseñamos, entonces ellos aprenden de nosotros y nosotros aprendemos de ellos, a través de ellos se enciende la mecha.”

“Parecíamos unas estúpidas, cuando aprendimos a cortar parece no se que hubiéramos inventado la luz” en serio y cuando pudimos comprar esas argollas de plástico unas tontas parecíamos, “inventar la luz” uno se siente realizada”.

“Y cuando viene alguien lo primero que hacemos es ¿te gusta? “Sí”, pero te gusta y lo cansamos y cuando nos dice “está bien ¿qué querés que te diga?”, ahí dejamos de molestar pero si no hartamos y cada día le encontramos un defecto entonces tratamos de solucionarlo y volvemos todo de nuevo.”

Bibliografía

- Barus, Enriquez, Levy (2002). *Vocabulaire de Psychosociologie*. Erès. Fr. Paris.
- Bauleo, Armando (1970). *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires: Kargieman.
- Brunetti, Correa (2003). *Informe final del Programa de Extensión Interfacultades*.
- Coraggio, J. L. (1998) *Economía urbana: la perspectiva popular*. Abya Yala- Ildis-Flasco, Quito.
- Correa, A. (2003-2004). *Informe Final Importancia de la socialización temprana en comedores*. Subsidio de Fundación Arcor- Antorchas - Navarro Viola.
- Correa, A y Otros (2003). *Notas para una Psicología Social...como crítica a la vida cotidiana. Aproximación al campo de una Psicología Social*. Córdoba: Brujas.
- Enriquez, E. (1992). *La organisation en analyse*. Presse Universitaires de France PUF. Traducción: Ana Correa.
- Fernández, A. (2007). *Las Lógicas Colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Fernández, A. (1987). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, N. y Manassero, I (2003). *Investigación- Acción: un marco metodológico pluralista para la implementación de proyectos sociales*. *Revista Conciencia Social*. Escuela de Trabajo Social, U.N.C.
- Gutiérrez, A. (2002). *La lógica de la práctica y el proceso de reflexividad en el pensamiento de Pierre Bourdieu*. *Revista Conciencia Social*, Año 2, Vol. 2. (Nueva Época) Escuela de Trabajo Social. Universidad Nacional de Córdoba.
- Laville, J. L. (1994): *L' économie solidaire*. Paris: Desclée de Brouwer
- Pichon Riviére, E. (1985). *El proceso grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon Riviére, E. y Quiroga, A. (1985): *Psicología de la vida cotidiana. Psicología social y crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Rojas Coria, R. (1961). *Introducción al estudio del cooperativismo. Ensayo metodológico. La cooperación y otros movimientos sociales. ¿Qué es la cooperación?* México.
- Schvarstein, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones. Desarrollando las competencias necesarias para el ejercicio efectivo de la responsabilidad social*?. *Los programas para el desarrollo de la inteligencia social. El Cooperativismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Souto de Asch, M. (1998). *Hacia una didáctica de lo grupal. Lo grupal, la grupalidad, los grupos en las situaciones de enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Tomasini, M. (2003). *Algunos esbozos en torno a la capacitación en acción. Informe Final. Importancia de la socialización temprana en comedores. Con subsidio de Fundación Arcor- Antorchas- Navarro Viola*.

Capítulo 6:

Construcción de un dispositivo de acompañamiento laboral para jóvenes socialmente vulnerables.

Ariel Aybar

Becarios de Extensión (U.N.C.): Ariel Aybar y Sabuquillo Gisela

Director: César San Emeterio

Instituciones participantes: Fundación La Luciérnaga 2005-2006

Introducción:

El proyecto de extensión comunitaria que denominamos “Construcción de un dispositivo de acompañamiento laboral para jóvenes socialmente vulnerables” que se ejecutara en el período enero – diciembre de 2005, en Fundación la luciérnaga; ha perseguido como objetivos:

- La construcción de la herramienta de acompañamiento laboral integrando las múltiples dimensiones comprometidas en la problemática del trabajo en estas poblaciones con miras a mejorar sus posibilidades de integración social,
- El desarrollo de manera integral de los aspectos operativos de tal herramienta y
- La realización de una prueba piloto del dispositivo generado evaluando su instrumentación y explicitando apreciaciones sobre su funcionamiento.

Para cumplir tales metas se ha recurrido a metodología cualitativa, utilizando diversas técnicas que articulan los aportes de las disciplinas psicológicas y sociales en un dispositivo integrador ajustado a la realidad de un grupo de sujetos específicos (los jóvenes socialmente vulnerables de La Luciérnaga).

La experiencia se llevó a cabo siguiendo diversos momentos que han incluido: la aproximación a la población destinataria, la capitalización de los aportes antecedentes, la construcción del dispositivo en sí, y su puesta en funcionamiento en una instancia de prueba piloto.

De tal experiencia emerge un manual en donde se transmiten lineamientos para la operación del dispositivo. Los objetivos propuestos han sido cumplidos en tiempo y forma; resultados arrojados por las instancias de evaluación llevadas a cabo de manera conjunta con los actores involucrados.

Antes de relatar las actividades y estrategias puestas en práctica, es importante aclarar a que nos referimos, de manera sintética, cuando hablamos de “Acompañamiento”.

El dispositivo de Acompañamiento, recupera algunos de los postulados básicos desarrollados por el Acompañamiento Terapéutico clínico.

Desde este punto de vista proponemos a la instancia de acompañamiento individual como el campo donde se motoriza la contención, la escucha y la generación de un espacio que tienda a favorecer el surgimiento y anudamiento de la palabra.

Desde el momento en que iniciamos nuestra tarea, intentamos trabajar con la idea de acompañar a los jóvenes en lo diversos ámbitos de su vida cotidiana, siempre estableciendo conjuntamente un encuadre propicio para el logro de los objetivos planteados. En este sentido las instancias de acompañamiento individual se realizaban, en primera medida, dentro del ámbito institucional, de todos modos estos momentos en algunas situaciones iban mas allá de la propia institución, ya que se continuaba el acompañamiento en distintos lugares por Ej.: camino a la parada de venta de la revista, en sus propios hogares, en la elaboración de sus Curriculum Vitae, en el llenado de planillas de solicitudes de búsqueda de un empleo, etc. El acompañamiento toma como ejes tres tareas: 1) Contener: como sostén, auxilio ante la angustia, los miedos, la desesperanza, la frustración que se van suscitando. 2) Brindarse como aquel “tercero”, que opera a la manera de un organizador que le ayuda al joven, en nuestro caso, a reflexionar sobre sus conductas, ideas, pensamientos, decisiones, etc. 3) Ayudar a desplegar los propios recursos: no solo a desplegarlos, sino también y en primera medida a reconocerlos ya que, en algunos casos, se advierte dificultades para auto reconocer las propias capacidades y habilidades, lo cual trae aparejado sentimientos arraigados de baja autoestima y desaliento. A partir de estos ejes,

podemos pensar a la tarea del acompañante como diversificada y variante según las necesidades de los jóvenes con los cuales se está trabajando.

Estrategias y actividades desarrolladas

La creación, el desarrollo y la prueba de funcionamiento del dispositivo de acompañamiento laboral ha incluido en su metodología técnicas cualitativas de tipo psicológico y social, tales como: entrevista clínica, instancias grupales de apoyo, entrevistas, instancias de mediación, sesiones de acompañamiento, orientación vocacional – ocupacional, visitas familiares domiciliarias etc.

La ejecución del proyecto ha integrado diversos momentos metodológicos: puntualmente instancias de diagnóstico (aproximación a la población destinataria, su situación socio laboral, su perfil ocupacional, consideraciones sobre su empleabilidad), instancias de capitalización de los aportes antecedentes y momentos específicos de construcción del dispositivo de acompañamiento laboral (lo cual incluye: diseño de estrategias, instrumentos de trabajo y actividades específicas que se realizarán para cumplir los objetivos que el dispositivo se propone, explicitación del encuadre del rol de acompañante laboral y sus incumbencias, contemplación de situaciones típicas y sus formas de resolución, consideraciones sobre selección, formación y capacitación de acompañantes laborales, construcción de un manual instructivo para la aplicación de la herramienta y consideraciones para su puesta en funcionamiento que permita la reproducción de la experiencia).

Tales momentos han estado atravesados por instancias de puesta en funcionamiento del dispositivo: prueba piloto de la herramienta de acompañamiento laboral y explicitación de su funcionamiento – eficacia - optimización. De lo cual emergen indicadores del funcionamiento de la herramienta, y mecanismos para su seguimiento y evaluación.

Técnicas: Aquí incluimos principalmente a la entrevista, el encuentro grupal (espacio laboral), la visita familiar, y la visita a empleadores.

Entrevista Psicológica: Se opera con la misma en tanto situación de encuentro interpersonal entre dos o más sujetos con roles claramente pautados.

En tal sentido es que se recurre a la misma permanentemente (incluso en las técnicas que mencionamos a continuación).

Se recurre a esta técnica en su versión de tipo estrictamente etnográfico, y en la forma de encuadre clínico.

Encuentro grupal: La operación de instancias grupales con poblaciones con características de vulnerabilidad social, y con sujetos que atraviesan el particular periodo evolutivo de la adolescencia y temprana juventud, adquieren características privativas a considerar en la coordinación de tales espacios.

La propuesta grupal en el marco del dispositivo de acompañamiento laboral se relaciona con la posibilidad de construir lazo social con pares desde el quehacer de subjetivar lo particular trascendiendo la exhibición de posturas victimizantes y el lamento colectivo pasivo.

Se trabaja en el espacio grupal desde: el apoyo social, la modalidad grupo focal, recuperando también aportes del grupo en torno a un esquema conceptual referencial. En este sentido se privilegia el trabajo en grupos, como otra posibilidad de encuentro, con el propósito de generar un espacio de apuntalamiento.

El grupo posibilitaría el ámbito para reparar vivencias y sentires en relación al “ser excluidos”, espacio donde los que participan comparten colectivamente estas experiencias, donde se establece un sistema de apoyo y sostén afectivo, en estos espacios se propicia la generación de aprendizajes colectivos donde el relato de las propias experiencias, el identificar los recursos puestos en juego, las estrategias llevadas a cabo funcionan como insumo de trabajo y de debate y sobretodo de sostén.

Visita domiciliaria – familiar: Utiliza a la entrevista en situación como una forma de acceder al campo en donde se inserta el sujeto: su grupo primario de apoyo. El acercamiento a la cotidianidad del sujeto constituye uno de sus principales fundamentos; otros se vinculan a la inconstancia de la presencia del joven en los espacios habilitados, el predominio de variables de impacto relacionadas a cuestiones sociales e interactivas.

El relevamiento de las condiciones de vida y el posicionamiento del sujeto en el sistema familiar nos otorgan acceso a aspectos utilizables luego en la modalidad de acompañamiento a realizar.

Visita a empleadores: Se puntúan como entrevista de mediación y negociación, que responden a objetivos delimitados y pautados de antemano, relacionados con las estrategias de los jóvenes en su proyecto ocupacional y con las relaciones interinstitucionales. Principalmente conciernen al es-

tablecimiento de un vínculo y de relaciones que funcionen como redes de contención en el acompañamiento la inserción laboral de los jóvenes.

Modalidades de intervención en la práctica

Se recurre a diversas estrategias de intervención, que reviste las posibilidades operativas del dispositivo; las mismas se relacionan con: apoyo social, aprendizaje vicario, escucha, mediación, análisis del discurso, acompañamiento terapéutico. Desarrollamos brevemente las mismas, focalizando en sus características ejecutivas, y las características que adoptan en el proceso de acompañamiento laboral.

Se considera que el proyecto constituye una experiencia de alto impacto, en tanto el mismo habilita condiciones para su réplica en otras instituciones con poblaciones de similar perfil. La sistematización del dispositivo construido y la explicitación de los lineamientos técnicos de intervención en un manual operativo de fácil acceso para actores que se desempeñan con estas poblaciones, contribuyen a mencionada valoración.

La herramienta elaborada se presenta como de posible adaptabilidad a otros contextos institucionales y a poblaciones con similar perfil.

Descripción de las acciones llevadas a cabo y resultados obtenidos

A continuación detallamos las intervenciones realizadas desde la ejecución del proyecto, explicitando los resultados obtenidos en términos de la respuesta poblacional y el cumplimiento de los objetivos pautados en cada uno de ellas. Mencionamos para cada actividad la herramienta sistematizada que emerge como corolario de la misma y que aporta a la constitución del dispositivo en sí.

Talleres grupales

El número de jóvenes convocados en cada taller fue de veinte en el primer encuentro, quince en el segundo y cinco en el tercero, siendo la asistencia parcial, pero superando la misma el cincuenta por ciento de los convocados. Tales espacios de trabajo grupal adoptaron la modalidad de grupos de encuentro, basados en el apoyo social y asumiendo modalidades basadas en la reflexión, focalizados en el emergente en torno al área laboral-ocupacional. Los objetivos planteados en cada una de dichas instancias

fueron cumplidos parcialmente. Siendo la respuesta a la convocatoria el principal obstáculo. La participación por parte de esta población se presenta como inconstante y de difícil captación. Por tal motivo se emplearon diversas técnicas de comunicación para lograr el acercamiento a las mismas y trabajar sobre la demanda de los jóvenes en torno a tal área.

El desafío constante a las figuras de coordinación asociadas a las posiciones de autoridad, la dificultad para escucharse, el escaso acceso al mundo simbólico, el predominio de la inteligencia práctica –concreta, constituyen otros factores de obstáculo al trabajo grupal, resueltos adoptando técnicas de trabajo particulares direccionadas al perfil de la población.

El corolario instrumental de este quehacer se patentiza en los lineamientos específicos explicitados en el manual operativo del dispositivo atinentes a: porqué trabajar grupalmente con estas poblaciones, como coordinar el trabajo grupal con estos jóvenes, principales dificultades y particularidades de la experiencia.

Entrevistas de seguimiento individual

Pautadas previamente y espontáneas respondiendo a la demanda emergente del sujeto. Las mismas adoptan modalidades clínicas escasamente estructuradas, ocasionalmente se ejecutan en espacios relativos a la vida cotidiana del joven (la parada, por ejemplo, el comedor de la fundación, etc.). La totalidad del dispositivo como un circuito recurre a esta herramienta en diversos momentos del proceso de acompañamiento. La instrumentación de las mismas responde a diversos objetivos atendiendo a tales tiempos. Su ejecución ha demostrado alta efectividad, cumpliendo los objetivos propuestos, logrando favorables resultados en las diversas tareas a las cuales se direccionaba el objetivo: esclarecimiento individual, contención, escucha, actividades de psicoeducación, introspección y reflexión, elaboración de herramientas para el desempeño laboral adecuado, etc.

Como corolario instrumental de esta intervención emergen precisiones y puntualizaciones en torno a la estructuración de la entrevista como un campo de convergencia de factores sociales y subjetivos a abordar en la tarea del acompañamiento laboral a jóvenes socialmente vulnerables.

Estas instancias fueron el espacio para la confección de un total de sesenta curriculum vitae pertenecientes a jóvenes de la fundación. También propiciaron la realización de otras intervenciones tales como: el apoyo para la participación de los sujetos de proyectos provinciales de empleo transitorio

y primer empleo (se acompañó a treinta jóvenes en el proceso de inscribirse y participar de plan primer paso, del Ministerio de Trabajo de la Prov.). Finalmente las instancias de entrevistas habilitaron a la tarea de asesoramiento en la elaboración de proyectos para presentar en organizaciones nacionales y / o provinciales, permitiendo la presentación de emprendimientos e iniciativas que surgen de los sujetos acompañados.

Entrevistas de negociación con empleadores efectivos y potenciales empleadores

Se concertaron instancias de acercamiento y negociación con representantes empresarios locales que empleaban a jóvenes luciérnagos o que potencialmente podrían hacerlo (a partir de haber expresado tal voluntad previamente, o en virtud de los puestos de trabajo que contemplaban sus empresas). En tales espacios de encuentro y diálogo se socializó al dispositivo y a sus posibilidades operativas; propiciando el conocimiento por parte de tales actores locales de cual sería su rol en dicha operación. Se trabajaron aspectos tales como: porque emplear a un joven luciérnago, cuáles son los beneficios, riesgos y particularidades de hacerlo, criterios a considerar en las relaciones laborales, la figura del acompañante laboral como figura a la cual recurrir ante eventualidades en la adaptación del joven al contexto laboral y a la tarea, etc.

Se sistematizan como elementos técnicos que emergen de esta intervención: fichas de base de datos que contienen información de los contactos establecidos, convenios, precisiones en torno al trabajo con tales actores.

En esta instancia se recurre principalmente a la estrategia de mediación. El contacto con los empleadores tuvo lugar en diferentes casos: por cuestiones puntuales a solicitud del joven y a solicitud de la empresa, y espontáneamente como parte del proceso de acompañamiento.

Visitas domiciliarias - familiares

Las mismas se realizaron en casos puntuales caracterizados por: inconstancia en la participación del joven en los espacios institucionales, y seguimientos a jóvenes empleados con dificultades para acercarse en la institución por la carga horaria de sus puestos. Tal intervención se propone también para casos en donde los factores socio-familiares impactan como agravantes de relevancia.

Los datos que se recaban en tales instancias, y las intervenciones

que posibilita tal espacio se explicitan en la ficha de seguimiento individual confeccionada para cada joven.

En tales visitas se realiza un acercamiento único a la cotidianeidad del joven, se detecta su posicionamiento en el sistema familiar, y se aprehende el capital cultural y social que tal grupo primario detenta, lo cual impacta en la relación del joven con sus posibilidades de empleo en el mundo del trabajo.

Tales objetivos fueron cumplidos satisfactoriamente, alcanzándose los objetivos propuestos a la realización de esta actividad.

Visitas a los jóvenes en el lugar de trabajo

Tal intervención se llevó a cabo en los casos de los jóvenes que se desempeñaban en instancias de trabajo formal, previa autorización de sus empleadores, y en los casos de aquellos jóvenes que realizaban tareas callejeras informales (changas y venta ambulante en 'paradas urbanas'). Tales actividades lograron favorables resultados al permitir la realización de un seguimiento cercano del joven en su situación laboral cotidiana; se realizaron en casos puntuales y apuntando a objetivos específicos en el proceso de acompañamiento.

Institución del espacio laboral en la fundación:

La legitimación de un espacio especialmente destinado a la psicoeducación en lo que aspectos ocupacionales y vocacionales respecta, significó la presencia continua de acompañantes que brindaban información en torno al seguimiento laboral, las posibilidades de empleo, y asesoraban en relativo a la construcción de estrategias laborales. Esta intervención arrojó resultados positivos, siendo visitada permanentemente por los jóvenes, quienes invitaban a sus pares a acercarse (funcionaba dos veces por semana en horas de la tarde, siendo su apertura y vigencia de público conocimiento en la institución).

Para su sostenimiento y montaje se contó con un espacio físico particular y elementos específicos tales como: cartelera de avisos ('carteludo laboral' en la jerga de la población), folletos explicativos que los jóvenes retiraban, afiches con contenidos educativos referidos a temáticas socio laborales, etc.

Dicho espacio también funcionó favorablemente como lugar de encuentro y de diálogo con la población, a través de la recepción inquietudes

(se habilitó un 'buzón' de sugerencias) y se llevaron a cabo encuestas de opinión. (El formato de las mismas constituye el corolario instrumental de esta actividad).

Colateralmente este aporte institucional colaboró en la sistematización y organización de la variada información que la institución contaba acerca de la relación jóvenes-trabajo.

Resultados obtenidos

Reconocemos como resultados obtenidos de la experiencia realizada:

1. Una herramienta de intervención psicosocial: el dispositivo de acompañamiento laboral; y una exhaustiva sistematización del mismo en un manual operativo el cual incluye elementos técnicos y precisiones sobre su ejecución. La explicitación de tal instrumento en una modalidad de fácil acceso para los operadores comunitarios garantiza sus posibilidades de aplicación en futuras experiencias con nuevas poblaciones. El desarrollo de todos sus aspectos presenta una novedosa modalidad de integración de las múltiples dimensiones comprometidas en la problemática laboral de jóvenes socialmente vulnerables.
2. El establecimiento de un precedente en la institución en donde se ejecutó la experiencia, habilitando en la misma nuevas modalidades de intervención psicosocial en la asistencia a la población objetivo.
3. La iniciación y el sostenimiento de procesos de acompañamiento laboral a jóvenes socialmente vulnerables pertenecientes a la fundación La Luciérnaga, quienes fueron asistidos en sus procesos subjetivos de inserción socio laboral, respondiendo a múltiples demandas relativas a tal área provenientes de mencionada población.
4. La organización e institucionalización de un espacio de atención socio- laboral, en el cual los jóvenes podían acceder, para obtener información acerca de las demandas laborales que se receptaban de distintos empleadores. En este espacio también se llevaban a cabo las entrevistas laborales, con aquellos postulantes para alguno de los trabajos solicitados.

5. La organización y sistematización de 60 curriculums vitae de los miembros de la Luciérnaga con los que se trabajó, de manera directa e indirecta, con el objetivo de que este grupo de jóvenes pudiera reconocer y apropiarse de su trayectoria laboral. A partir de esta tarea se constituyó un “banco de datos” para el fácil acceso a la información requerida por los miembros del equipo técnico de la fundación.

Algunos aportes y recomendaciones a modo de conclusiones

Se logra el diseño, la prueba y optimización de una herramienta de intervención psicosocial destinada a jóvenes socialmente vulnerables, que integra los múltiples factores involucrados en la problemática laboral – ocupacional de dichas poblaciones.

Se garantiza la recuperación de tal experiencia, asegurando sus posibilidades de réplica al explicitar los lineamientos técnicos para la operación del mencionado dispositivo en un manual de fácil acceso para quienes trabajan con poblaciones de jóvenes socialmente vulnerables.

Por tales motivos, se considera que los objetivos propuestos han sido conseguidos.

- El trabajo con poblaciones de jóvenes socialmente vulnerables reviste la consideración de tiempos particulares relativos al proceso de adaptación de los jóvenes a la presencia de los operadores, el acceso a códigos grupales distintivos, la creación de espacios comunes de encuentro, la legitimación de quehaceres, entre otras cuestiones, por lo tanto, la intervención en mencionados grupos conlleva la estimación de largos plazos; según nuestra experiencia.

Algunas consideraciones a estimar en la operación del dispositivo, que se desprenden de la experiencia (construcción y optimización de la herramienta) con carácter de ‘recomendaciones’:

- Se sugiere la integración del dispositivo de acompañamiento laboral en una estrategia de abordaje más amplia, que se constituya como una propuesta institucional y de la cual el dispositivo que presentamos constituya un momento de un proceso de inserción

- social – laboral más abarcativo.
- Estimamos importante la especial consideración de los tiempos propios de cada población para la operación del dispositivo, tales ritmos revisten características únicas, y deben ser contemplados para que la ejecución de la intervención no se ejerza con violencia (la consideración de tal dinámica impactará en los pasajes por los diversos momentos que constituyen secuencias de la herramienta que presentamos).
 - Sugerimos el estudio exhaustivo del manual que presentamos antes de realizar acompañamiento laboral, deteniéndose con especial consideración en el punto que denominamos “Dificultades – más comunes- y esperables en la operación del dispositivo: consideraciones en torno a la casuística”.

A partir de nuestro recorrido por esta práctica y teniendo en cuenta los diversos aprendizajes obtenidos, dejamos algunos puntos a modo de reflexión teniendo en cuenta que solo es una “puerta” abierta para pensar y seguir construyendo.

Es necesario para este tipo de tareas plantear una línea de trabajo, un encuadre técnico, que sea lo suficientemente flexible y dinámico, teniendo en cuenta las distintas vicisitudes que se presentan y que emergen en lo cotidiano de nuestra intervención, a las cuales es necesario analizar y repensar, estos emergentes nos permiten ver el desarrollo de los acontecimientos, nos avisan acerca de nuestros marcos teóricos y metodológicos.

Es necesario deconstruir en el camino de nuestro hacer nuestras representaciones, imágenes, significaciones que son atribuidas, en lo concreto estas poblaciones, elucidar que queremos decir cuando hablamos de jóvenes, de vulnerabilidad, de pobreza, de trabajo, de mercado de empleo, desde donde nos sostenemos en las intervenciones, estar atentos a nuestro discurso a nuestros puntos de vista. Esta tarea que en muchas ocasiones se vuelve dificultosa, se logra a partir de la escucha atenta de aquellos/as que nos entregan sus saberes locales, ya que dan cuenta de una experiencia social que es compartida y nos permite visualizar “otras” zonas de sentidos construidas a partir de la experiencia y desde posiciones distintas.

Es preciso que en nuestras intervenciones sea considerada la cuestión de la distancia cultural que se deriva de la diversa y desigual posesión de ca-

pitales entre los que participan del proyecto (jóvenes, familias, empleadores, etc.) y los miembros de los equipos técnicos que intervienen, en este caso se hace necesario considerar los niveles de formación, las trayectorias que poseen los técnicos y de donde han sido obtenidas dichas trayectorias ya que los miembros de las comunidades con las que trabajamos construyen una imagen, en nuestro caso de la Universidad la cual influye y deja traslucir esta diversidad de la cual hablamos párrafos mas arriba.

Para finalizar, este tipo de reflexión, exige por parte de los que formamos equipos de intervención una “vigilancia teórico- epistemológica y ético-política permanente” (Correa, et al ., 2005).

La posibilidad de reflexionar nuestras acciones cotidianas, en las prácticas que emprendemos, intenta explicitar hasta donde nos sea posible “el que hacemos” cuando intervenimos, que instituímos cuando intervenimos, cuales son los propios límites y cuales son los límites de los grupos y/o sectores donde se interviene, para que desde allí se pueda monitorear y evaluar resultados”. (Correa, et, al 2005)

Consideramos, que antes de finalizar este apartado, es pertinente retomar los aportes que distintos referentes en la materia, nos han propiciado en el devenir de este hacer.

Estos autores mencionan una serie de proposiciones que sería interesante considerar en el momento de diseñar, implementar y evaluar programas que tienen como objetivo, “resolver” la problemática de la inserción laboral en relación a este grupo etáreo.

Al pensar en programas de formación y asistencia a jóvenes en materia de empleo se debería contemplar los siguientes aspectos: “las políticas públicas de educación, formación y empleo para jóvenes; la legitimidad social de la formación profesional (ya que en el caso de Argentina su valor como credencial es escaso); las características del mercado de trabajo y su segmentación, y los perfiles socio-demográficos y las expectativas de la población que accede a la capacitación” (Jacinto, 1995).

“La formación profesional dirigida a adolescentes que han salido del sistema educativo antes de finalizar la escolaridad media, debería responder a varios desafíos: capacitar técnicamente incluyendo saberes técnicos y prácticos y “saber hacer” o sea capacidad de transferencia de estos saberes a situaciones de trabajo concretas y diversas”.

Aparte se debería instar a la creación de espacios de contención, acompañamiento y participación social de aquellos jóvenes que han sido

marginados y expulsados del mercado laboral y en el sistema educativo. Se hace necesario crear estrategias de articulación con el mundo del trabajo, no solo con el fin de mejorar o ampliar las competencias recibidas sino también por la carencia de capital social de este grupo de jóvenes. Debe ser fuerte la transición Formación-Trabajo y al respecto, el papel de las instituciones socializadoras en y para el trabajo y la educación, es de suma importancia. En este sentido la formación tiene que tener un carácter continuo y permanente “la formación se debe dar no solo al inicio de la actividad laboral, sino a lo largo de la “vida activa” (Ramírez Gómez y Castro Mendoza, 2000).

Para finalizar y a modo de corolario nos parece que aquellas estrategias que se lleven a cabo, deben ser pensadas teniendo como “cimientos” los derechos y los deberes del trabajador; una lectura de la realidad socio-económica y cultural del país contemplando las diversas transformaciones de la estructura productiva y sus consecuencias en el mercado de trabajo, pero sin dejar de lado la mirada del joven con el cual estamos trabajando y acompañando, en este sentido es necesario interrogarnos reflexivamente acerca de nuestros objetivos y representaciones que tenemos acerca de estas problemáticas.

Bibliografía

- Abdala E; Jacinto C; Folla A. (2000): “La inclusión laboral de los jóvenes entre la desesperanza y la construcción colectiva”. Cinterfor.
- Aybar, A; Mayer A y San Emeterio C (2004): “Las significaciones del trabajo en jóvenes vulnerables. Entre la espera y la quimera en un horizonte de exclusión”.
- Ponencia presentada en las IV Jornadas de encuentro interdisciplinario. “Las ciencias Sociales y humanas en Córdoba”. Facultad de Filosofía. U.N.C.
- Catalano, A. (2000): “Grupos vulnerados por la pobreza y estrategias colectivas de empoderamiento”. En “La inclusión laboral de los jóvenes entre la desesperanza y la construcción colectiva”. Cinterfor.
- Correa, A. et al. (2005): “Análisis de una intervención Psicosocial sobre la socialización temprana en comedores de sectores populares. Sus implicancias metodológicas”. En texto de trabajos de compilaciones para el Primer Congreso Internacional “La cultura del trabajo y sus valores”. Inclusión Social Sustentable.
- Gallart, M. (1995): “La formación para trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social” Bs. As, Santiago y México:

Red Latinoamericana de Educación y Trabajo y OREALC-UNESCO.

Gallart, M.: “Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina” En Pieck, Enrique (coord.): Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social. Coedición UIA/IMJ/UNICEF/Cinterfor – OIT, RET Y CONALEP.

Jacinto, C. y Gallart, M. (1998) “Por una segunda oportunidad: la formación para el trabajo de jóvenes vulnerables” CINTERFOR-OIT Y Red Latinoamericana de educación y trabajo. Montevideo.

Capítulo 7:

Los sonidos y los ritmos: nuevos lenguajes para construir derechos. Intervención psico-socio-cultural.

María Elena Previtali

Becaria de extensión (U.N.C.): María Elena Previtali

Directora de Beca: Ana M. Correa

Instituciones participantes: Cooperativa La Mendoza – Fundación FFyH.

Período : Mayo 2004 – Mayo 2005

Animadores colaboradores: Laura Pérez y María Ana Dosio y Santiago Rebollo

Introducción

El presente proyecto se desarrolló en el marco del Programa de Extensión Interfacultades, donde se ha realizado durante los años 2002, 2003 y 2004 un acompañamiento técnico y de capacitación con organizaciones cooperativas, que a través de espacios de comedores se encargan de la alimentación de los niños/as mediante los subsidios de FOPAR¹². Estas cooperativas-comedores se encuentran en grave situaciones de pobreza, como consecuencia de la fuerte crisis económico-social que se vive en el país, y dan cuenta de la precariedad de las condiciones materiales en que se asiste al proceso alimentario de los niños/as.

A comienzos de 2002, este programa (PEI) inicia actividades (por una demanda expresa de las organizaciones cooperativas) en barrios ubicados en la zona periférica del nordeste de Córdoba – capital. Se trabaja con 3 organizaciones cooperativas, que disponen de comedores para 550 personas (niños y ancianos).

12 Programa proveniente del gobierno nacional que destinaba alimentos para comedores comunitarios en barrios empobrecidos en todo el país.

Dentro de este programa, la cátedra de Psicología Social (Fac. de Psicología) realizó durante el 2003 el Proyecto de intervención “Importancia del proceso de socialización en los comedores”, financiado por las fundaciones ARCOR, Antorchas y Navarro Viola donde se trabajó con los adultos agentes encargados de los comedores, aspectos de la socialización temprana en espacios colectivos; que a la vez implicó el trabajo sobre las conflictivas intergrupales, de organización y de relación con la comunidad.

Ubicado en la Villa, el comedor La Mendoza se sostiene gracias al esfuerzo de los adultos que allí “devuelven las horas de los planes jefas y jefes de hogar dando de comer a los niños/as de la villa”.

Esta Villa se encuentra ubicada en el sector noreste de la ciudad de Córdoba. Está rodeada por los barrios Sargento Cabral, Marqués de Sobremonte Anexo y Alta Córdoba. En esta villa viven aproximadamente 380 familias. Las características de sus viviendas y el tipo de distribución de las mismas responde a las de una “villa de emergencia” descrita por Alicia Gutierrez (2004:118) quien afirma que: una primera cuestión en la definición de las villas es la forma ilegal de ocupación de terrenos y otra son las condiciones materiales y simbólicas que definen una villa. Así, es posible visualizar dos variables importantes que permitirían definir un asentamiento como “villa”: a) que las condiciones de habitabilidad sean precarias y que b) las familias estén asentadas ilegalmente sobre los terrenos que ocupan.

Es en estas condiciones, con fuerte escasez de recursos materiales y con grandes dificultades para la supervivencia que los niños/as de la Villa crecen y se desarrollan en constante situación de riesgo y vulnerabilidad.

En esta villa tampoco se contaba con espacios para los niños/as donde se promoviera un acercamiento al aprendizaje colectivo de destrezas relacionadas con la música, la danza, la plástica, que al desarrollarse en la grupalidad fomentaran la cooperación y la oportunidad para la toma de decisiones y el control sobre sí mismos.

A su vez, en el marco de proyectos realizados desde el PEI, las intervenciones de miembros de la Escuela de Artes ha sido a través de la combinación de la plástica, el juego y la música convocando a los más chicos a formar una murga mientras los adultos realizaban talleres con miembros de la cátedra de Psicología Social. En estas oportunidades fue factible observar cómo la música, los ritmos, la combinación de colores y el juego con diversos materiales unen a una gran cantidad de niños/as del barrio, de diversas edades, en un momento de fiesta, un momento para encontrar en medio de

la cotidianeidad abrumadora motivos para aprender en sociabilidad.

Teniendo en consideración estas condiciones contextuales y la experiencia previa de trabajo en dicha comunidad es que se trabajó bajo la hipótesis de que los medios artísticos, la música y el baile, constituirían herramientas para la mediación y el sostén en los procesos de socialidad en grupo, permitiendo la apropiación en los niños/as de sus derechos de crecer y desarrollar aspectos socio-cognitivos a través de una reafirmación de su identidad social y cultural.

Conociendo otras experiencias de trabajo con dispositivos artísticos se trabajó también según la hipótesis de que el encuentro de los jóvenes y los niños/as a través de los ritmos, la música, los disfraces, etc. puede constituirse en un espacio donde difundir y hacer oír la alegría que los niños y jóvenes tienen para mostrar; a la vez que permite en estos niños/jóvenes que se estimule la curiosidad, la exploración del mundo, en constante relación con otros semejantes y con otros referentes asimétricos. Tanto los amigos/compañeros como los animadores en el proyecto podían así cumplir un papel de apoyo y acompañamiento en este aprender a aprender, a través del contacto con la música, la danza, la plástica, como objetos intermediarios entre lo que del dolor y sufrimiento del mundo interno tienen para elaborar y lo que en el contacto con el mundo externo, con los otros tienen para crear.

Es así que el presente proyecto se orientó mediante los siguientes objetivos:

Objetivos generales:

- Promover en los niños/as el desarrollo de capacidades de creación y destrezas de socialidad con otros a través de la música y los ritmos mediante instrumentos de percusión y materiales de murga.
- Desarrollar actividades de recreación, creación y celebración tendientes a la prevención de los riesgos a que los niños/as están expuestos en situación de pobreza.

Objetivos específicos:

- Construir un espacio de encuentro colectivo entre los niños/as de Villa 4 de Junio donde se potencien las riquezas del encuentro con pares y vecinos en grupos informales.
- Reconocer en la relación con otro la imagen del propio cuerpo y del cuerpo del otro.
- Desarrollar con estos niños/as ritmos y músicas propias del

cruce de culturas de Latinoamérica así como también propiciar la creación de otros ritmos por parte de estos niños/as.

- Promover el interés y el conocimiento por los orígenes de la música y los distintos ritmos que actualmente estos niños disfrutaban en sus grupos de pares.

Metodología

A lo largo de las distintas etapas por las que se desarrolló el proyecto el eje articulador de los distintos momentos fue la metodología de conformación y trabajo en grupo.

Se buscó la construcción de un espacio común de encuentro con los niños/as que circulaban por la zona próxima al comedor La Mendoza (lugar de referencia para quienes íbamos desde el PEI).

Se trabajó desde una metodología taller en tanto: a) recupera las experiencias de los niños/as en su cotidianeidad, b) propicia el contacto y los intercambios en reciprocidad entre los niños y entre niños y adultos, y c) se considera una instancia de síntesis y de elaboración a través de los sonidos como intermediarios entre el cuerpo y la palabra.

Se toma la noción de esquema corporal de Pichón-Rivière como una representación relativamente constante que cada uno de nosotros tiene de su propio cuerpo. “Representación que incluye aspectos conscientes e inconscientes. Es un elemento articulador de la identidad y el cambio. Este esquema corporal es fundamental al sentimiento de mismidad, a la vivencia emocional de identidad. El impacto del grupo toca esa representación, porque la imagen del cuerpo, según Pichón-Rivière (1977), siempre remite a otro, ya que el cuerpo es en relación, vive en relación, surge y se gesta en relación. Desde ese cuerpo en relación adquirimos un saber de nosotros mismo a la vez que conocemos el mundo.”

Por consiguiente, mediante los sucesivos encuentros con los niños/as de la villa se fueron trabajando diversos aspectos como el sentimiento y reconocimiento del propio cuerpo, la resignificación de experiencias previas, la promoción de la creación musical en grupo y del aprender a aprender con otros, para ir alcanzando la reafirmación y construcción de la identidad de sujetos de derecho.

En tanto los derechos implican afirmar las condiciones para el sostenimiento o andamiaje social que promueve procesos cognitivos; son la base para

la sociabilidad, promueven la confianza para un pensamiento con mayor libertad y de un accionar con responsabilidad acerca de los efectos de sus propios actos.

Freud al explicar el lazo social a partir del "...pasaje por la experiencia de la castración simbólica le permitirá al niño/a, integrar normas y valores de su grupo y ser capaz de sublimar las pulsiones mas violentas en el arte, las ciencias y el trabajo." (Correa 2002: 2). Y permite la conformación de mecanismos de identificación, proyección, culpabilización, regresión, para entender donde se juega la formación del lazo social y, por ende, del sujeto social.

La metodología fue flexible según el proceso de trabajo que el propio grupo de niños/as realizara. Sin embargo, este proceso particular de los niños/as tuvo muchas correlaciones con las etapas estipuladas para el desarrollo del proyecto en un inicio del mismo.

Marco teórico

Se tomaron como marco general de la intervención las nociones, líneas metodológicas y analíticas de la intervención psico-social.

Fue de mucho valor en la articulación de la práctica con los conceptos desarrollos por los autores de la psicociología francesa el seminario dictado por el Dr. Eugene Enriquez en Mayo de 2004. Este autor ubica a la psicociología como disciplina bisagra en tanto se interesa tanto por los fenómenos sociales globales, así como por "las prácticas cotidianas que hacen de cada individuo, como lo pensó W. Benjamin "un personaje histórico", es decir, un sujeto poseedor de un rol central en la constitución siempre inacabada del lazo social."(Enriquez, 2004).

Por este lugar de puente que la psicociología ocupa estaría destinada a dar cuenta de la articulación entre las múltiples instancias que atraviesan la vida de los grupos, de este modo, para Enriquez, las trayectorias e historias individuales permiten preguntarse qué de ellas están reflejando vivencias colectivas y configuración globales de un determinado contexto.

Enriquez historiza cómo el desarrollo un tanto oculto y silencioso de la psicociología constituyó una oportunidad para que ésta disciplina difundiera entre su público sus principales nociones como el cambio social, la expresión y dinámica de los grupos, la concepción de sujeto social y la relación con los micro-poderes, la construcción de la democracia en espa-

cios colectivos, etc. En este sentido, el autor afirma que los cambios son posibles en tanto hay una “colaboración activa de los objetos-sujetos de estudio que nutren las relaciones de simpatía con los intervinientes en los métodos clínicos” (Enriquez, 2004: 3).

A su vez, la psicopsicología también ocuparía un lugar de articulación de la investigación y la acción. En esta articulación, el rol del psicopsicólogo se enfrenta a un mundo cambiante y complejo, ante el cual, las teorías y nociones construidas deben permanecer “abiertas a fin de admitir la parte imprevista y de sorpresa que esconde toda realidad o para despedirse y dar a luz a otras teorías y otras nociones” (Enriquez, 2004: 5).

Cuando el autor reflexiona y sintetiza los roles que debe asumir el psicopsicólogo en la intervención, quería resaltar aquellos que me parecieron fundamentales para plantear la intervención con niños/as en contextos de iniquidad.

Enriquez habla del rol de *homo viator*, y con esto se refiere a que el psicopsicólogo debe “permitir a los otros desplazarse en el espacio de su propia vida, representar nuevos roles, renovar sus inversiones y los objetos de esas inversiones.” Junto con las personas de su intervención deberá inventar “los lugares de encuentro, los espacios de convivencia y de experiencia”. Aquellos espacios de regulación, que muchas veces son vividos de modo angustiante y son rechazados, pueden transformarse en “lugares colmados de nuevas potencialidades y un poco mágicos” (Enriquez, 2004: 10).

Para que se produzcan estos movimientos, el psicopsicólogo debe poner en práctica su rol de *homo ludens*. Será el posibilitador del espacio creador del juego. Tomando aportes de Winnicott, Enriquez plantea que el psicopsicólogo hace que el juego actúe en la praxis como el fundamento de la actividad creadora del hombre. “Para permitir a los personajes acercarse felices a los rivales, él mismo debe ser alguien que ame el juego, la danza, la risa, la diversión y que deje hablar en sí a su libido y su afecto por los demás. La risa puede ser, contrariamente a lo que pensaba Bergson, el signo de la pulsión de la vida y del tejido del lazo social” (Enriquez, 2004: 10).

En el rol fundamental como potencializador de la capacidad creadora de los sujetos, éste ayuda a que los individuos puedan posicionarse como sujetos de una historia individual y colectiva. Este lugar creador y activo de los sujetos es lo que los coloca como constructores de la democracia. Donde sólo como parte de un contexto de verdadera democracia ellos podrán “inventar siempre, definirse como creadores de historia” (Enriquez, 2004).

Para esto, desde la intervención psicosocial se busca favorecer que cada uno pueda encontrar ese lugar en la sociedad que más les permita hacer este proceso creador, y que a la vez responda a sus posibilidades reales actuales.

Enriquez plantea como problema central al que siempre se ha dedicado la psicología el de cómo hacer para que “cada uno pueda hablar en nombre propio, cooperar con los otros reconociendo su alteridad y fundando las instituciones en las cuales cada uno se sienta integrante” (Enriquez, 2004: 8).

Es en la cooperación con los otros donde se podrán desatar los nudos en los cuales se encuentran. Con una visión más realista y más imaginativa de sí mismo y de los otros, los sujetos se podrán conducir “hacia la autonomía (proceso sin fin) y ser creadores de instituciones en las cuales la invención democrática encontrará su lugar de refugio” (Enriquez, 2004).

“La psicología está, entonces, en el centro mismo de la cuestión de la democracia, de la ciudadanía y de la aparición del sujeto. No como sistema jurídico, sino como conductas que vienen generando acontecimientos y que pueden hallar su forma en una figura determinada” (Enriquez, 2004: 7).

Por otro lado, en el presente proyecto se propone la utilización de la creación artística a través de la murga, partiendo de la noción de objeto intermediario que se despliega en los grupos, en el lazo social, en la reciprocidad y la cooperación.

Para esto se toman las nociones que Ana Correa (2000) desarrolla con respecto a esta elaboración de las situaciones de crisis en lo social, donde ante algunas manifestaciones de la cultura globalizante el sujeto puede encontrarse con la oportunidad para abordar la crisis desde la propia autoría de la creación artística. “Pues, allí donde emerge una situación de dificultad, se reconocen algunos componentes que posibilitan hacer-se otras preguntas y buscar otros sentidos.”

En este sentido, Ana Correa considera que la crisis y la resolución de la misma es a su vez, estructura estructurante de la relación psicosocial y es constitutiva de la regulación de esta relación.

En la conformación del grupo, en el trabajo y la creación de ritmos y música dentro de las condiciones de grupalidad brindan la posibilidad de constituirse en objetos intermediarios. Estos espacios intermediarios pueden resolver la crisis de búsqueda de identidad mediante la ilusión (la espera) que crea la posibilidad de “un lazo o un espacio de contención simbolizante

de “algo” que se representa como el “objeto intermediario” (Correa, Ana M. 2000: 3).

Esta ilusión, es ilusión ligada a la reciprocidad, y es tal en tanto “resguarda la existencia del sujeto en una trama vincular que sustenta la diferencia. El grupo se constituye en el mediador de las relaciones de subjetividad y el código social y en el garante de la grupalidad” (Correa, Ana M. 2000: 4).

La utilización de instrumentos musicales y la propuesta de la creación artística grupal, se plantean así como objetos intermediarios en tanto promueven la elaboración de la crisis, de la vida cotidiana a través de la vivencia “de lo estético, de lo maravilloso, con ese sentimiento subyacente de angustia, de temor a lo siniestro y a la muerte (...) sirve para recrear la vida” (Pichón-Riviere, citado por Correa, Ana M. 2000: 4).

En la conformación del grupo como dispositivo de la intervención se tienen en cuenta ciertas nociones que atraviesan la vida de todo grupo. Esta comprensión del proceso grupal desde nociones teóricas es la que permite la constante modificación/acomodación mutua del dispositivo artístico y del grupo como intermediarios según los distintos momentos y configuraciones por las que se va atravesando.

Desde las nociones de Pichon-Riviere (1977) tenemos como primer vector los fenómenos de afiliación o identificación con los procesos grupales, pero en los cuales el sujeto guarda una cierta distancia, sin incluirse totalmente en el grupo. Luego esto se transforma en lo que da a llamar pertenencia, que se refiere a una mayor integración al grupo, permitiendo de esta manera la planificación. La cooperación se refiere a la contribución, aun silenciosa, a la tarea grupal. Esto se establece mediante roles diferenciados. Con pertinencia se refiere al centrarse del grupo en la tarea prescripta, y en el esclarecimiento de la misma. “La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad y productividad del grupo y sus aperturas hacia un proyecto.”

Como quinto elemento se encuentra la comunicación de todo grupo, la cual puede ser verbal o preverbal. A través de la metacomunicación se toma en cuenta no sólo el contenido del mensaje transmitido, sino también el cómo y el quién de ese mensaje.

En el sexto vector está el aprendizaje, como la sumación de información en los integrantes del grupo. De esta manera es observable la ley de la dialéctica, donde la acumulación de cantidad produce una transformación en calidad. Esta transformación se puede ver en resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad, proyectos, etc.

Por último, una categoría que se presenta como universal en los grupos, es el factor telé, que fue utilizada por Moreno para referirse a la disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo. Esto estaría configurando el clima grupal, que puede observarse en las transferencias positivas y negativas de los miembros entre sí y con el coordinador.

Por último, teniendo en cuenta que los sujetos que participan de esta intervención son niños que abarcan edades desde los 4,5 años hasta los 12, 13; es que también se toman para la planificación y comprensión de los distintos momentos las nociones desarrolladas en torno a la socialización como proceso de construcción que realizan los niños en su devenir sujetos sociales, y que da cuenta de experiencias sucesivas que mantienen con su contexto socio-cultural a lo largo de su vida.

Por ello, el análisis de las condiciones socio históricas, como las condiciones para el acceso diferenciado al capital opera como condición de producción del proceso de socialización. Es decir, que este proceso es llevado a cabo de diferentes formas mediante prácticas sociales.

En general, hay un cierto consenso en definir a la socialización como un proceso que induce al individuo a formar parte de una sociedad. Esta inducción, en mayor o en menor grado constituye una cierta imposición de las normas, valores y significados de la cultura en la que el niño/a nace, cultura que le precede y que es transmitida principalmente por el lenguaje.

Es por esto que en este proyecto se le da tanta importancia a estas normas, valores y significados propios de la cultura de la comunidad a la que estos niños/as pertenecen. Estas pautas culturales no sólo son tomadas en el diseño y planificación de las actividades, sino que se busca lograr que sean pensadas y complejizadas para darles una utilización desde una comprensión más crítica y de elaboración propia.

Esta posición que los niños/as pueden asumir con respecto a los bienes culturales que consumen, nos hace pensarlos desde aquella concepción del niño/a como sujeto activo en el proceso de socialización, capaz de implementar estrategias y de dar cuenta de sus experiencias.

La adquisición de conocimientos prácticos en esta fase del desarrollo del niño/a es la apertura al mundo. Cargada de cierta dosis de afecto, de identificación, y de normatividad el niño/a podrá o verá definitivamente obturado la comprensión del mundo donde vive.

En consecuencia, desde esta perspectiva nos interesa tomar las condiciones de la posición diferencial o relativa de los sujetos en situación de

pobreza y las condiciones cognitivo-afectivas que permiten, o dificultan, un aprendizaje en términos de apropiación instrumental de la realidad.

Desarrollo de la intervención

PRIMERA ETAPA: Conformación de grupo – Confianza y respeto mutuo.

En una primera fase del proyecto (Mayo – Julio de 2004) se trabajó según el objetivo de conformación del grupo y construcción de vínculo con los animadores en la creación de condiciones de simbolización. Mediante el aprendizaje y la construcción de vínculos grupales se trabajó el reconocimiento de la imagen del propio cuerpo y del cuerpo del otro, en actividades que se fueron desarrollando sobre progresivos sentimientos de confianza.

En esta primera etapa se realizaron actividades que implicaban condiciones para establecer un encuentro entre los niños/as y el equipo de trabajo. Un vínculo entre ambos, buscando principalmente promover la conformación del grupo de niños/as (entre 6 y 12 años) y el reconocimiento entre ellos como integrantes y partícipes de los encuentros regulares. Se conversó con los adultos encargados del comedor respecto del proyecto a realizar, el tipo de actividades que éste incluía, así como la participación y/o colaboración que se podía requerir tanto de ellos como de los padres/madres de los niños/as para sostener un “encuadre” compartido que favorezca la regulación de los comportamientos y el aprendizaje colectivo.

Se realizaron juegos para la conformación de grupos, variados y heterogéneos, y se buscó que esto implicara la mirada sobre el otro, sobre su cuerpo, su estatura, su edad, su nombre, haciendo a la vez al reconocimiento de semejanzas y diferencias en los procesos de identificación entre los niños/as y con los animadores. Se buscaba que los juegos resultaran divertidos y convocantes, a la vez que algunos de ellos tenían el desafío de la competencia, donde para ganar se debía recurrir a la cooperación en la formación de equipos.

De esta forma, se generaron las condiciones de sentir el propio cuerpo y, desde ese lugar de relación con otros, el sentido de hacer mímicas comenzó a ser comprendido como actividad colectiva.

Mediante la dinámica de la imitación se fue acercando al grupo de niños/as al contacto con la música y con la creación de ritmos, a través de juegos en donde se realizaban distintos sonidos (utilización de toc-tocs) que

se acompañaban con movimientos de todo el cuerpo.

También se realizaron actividades donde se proponía un objetivo común para todo el grupo y que por lo tanto implicaba trabajar en colaboración, compartiendo los elementos a utilizar (toc-tocs, maracas, banderines, palillos, etc.), tolerando la espera, respetando los tiempos de los otros.

Durante muchos de los encuentros de esta etapa se puso fuerte énfasis en poner en práctica la capacidad de creación de los niños/as en actividades simples y divertidas para ellos como la invención de adivinanzas y dibujos.

A medida que se avanzaba en el objetivo de conformación del vínculo con los animadores y entre ellos en la conformación del grupo, se realizaron juegos que implicaban comenzar a identificar diferentes ritmos y a responder a cada uno de éstos (realizados con toc-tocs) con movimientos específicos del cuerpo. Esta identificación y diferenciación de ritmos y de respuestas a estos, ejercitaba la implicancia atenta a la vez que divertida de los niños/as en el juego.

Siguiendo el objetivo de reafirmación de aquellos aspectos y símbolos presentes en la identidad cultural del entorno de estos niños/as es que compartíamos las canciones que a ellos más les gustan y se realizaba una escucha atenta de las mismas, intentando comprender con ellos qué decían sus letras y charlando sobre las mismas. De este modo, se escucharon en grupo canciones de la Mona, Floricienta, La banda de Carlitos y algún otro grupo de cuarteto.

SEGUNDA ETAPA: Aprendizaje y creación grupal de ritmos y canciones.

Adentrados en una segunda etapa del proyecto (mediados de Julio – Noviembre 2004) comenzamos a realizar las actividades de sonidos y movimientos con instrumentos realizados y pintados por los niños/as (como toc-tocs y maracas). Esto generó sentimientos de apropiación hacia los instrumentos, hacia el cuidado de los mismos, y hacia la importancia del uso compartido por el conjunto de los niños/as.

Se realizaron encuentros donde se escuchaba la música del cuarteto, y se charlaba sobre los cantantes y grupos, y se buscó en la vinculación con los animadores una reafirmación de estos aspectos constitutivos del proceso identitario de los niños/as en esta comunidad. Se continuó realizando dinámicas grupales donde los movimientos del cuerpo acompañaban el ritmo de los toc-tocs.

Se adquieren los instrumentos de percusión para murga: redoblantes, zurdos, repique y cencerros; y se realizan actividades de experimentación con estos instrumentos, donde en los primeros encuentros se daba rienda suelta a la creación de ritmos, y se buscaba que mediante la experiencia de trabajar en grupos puedan vivir la riqueza de crear en solidaridad y colaboración con otros.

En esta fase se comienza a trabajar en pequeños sub-grupos para conocer los instrumentos de murga contando con la ayuda de un animador por sub-grupo. Se distribuyen los instrumentos de manera que cada sub-grupo cuente con variedad de sonidos (palmas, toc-toc, maracas, zurdo, redoblante, repique, cencerro).

De cada uno de los sub-grupos surge una creación rítmica, que luego se comparte entre todos y se comienza a practicar en varios encuentros, afinando detalles de silencios y toques. De estos encuentros se elige una canción que identifica al grupo-murga: “Los Calamares”. Constituido el grupo se organizó una “Pasada” por la villa tocando la canción “Los Calamares”, en donde los más chicos repartieron volantes y se invitaba a los adultos a finalizar la primaria (se realizó en conjunto con el proyecto de alfabetización de adultos). Con esto se buscó que todo el barrio conociera la murga que este grupo de niños/as estaba iniciando. Esto reafirmó el sentimiento de pertenencia de los niños al grupo y revalorizó su capacidad de creación y de desarrollar acciones que sean reconocidas en el barrio y posiblemente en otros ámbitos.

A raíz de esta actividad se comienza a destacar la importancia en el baile y se comenzó a promover en los niños/as un cierto interés por distintos tipos de bailes y de ritmos. Para esto, se comenzó a trabajar la relación entre la música del cuarteto y otros ritmos y bailes, como aquellos de origen negro; compartiendo así con los chicos los conocimientos previos que ellos poseen sobre instrumentos utilizados en los distintos estilos musicales y los bailes relacionados a los mismos. Se brindó importante espacio a las historias entrecruzadas de todos estos ritmos latinos y las diferencias entre los mismos. Este entrecruzamiento de música, baile, instrumentos, fue creando posibilidades de conversar y compartir el sentido musical a partir del conocimiento de los orígenes y de los usos en la actualidad; por ejemplo: el cuarteto, ritmos afroperuanos, ritmos latinos, españoles, etc. Se contó para esta instancia con la colaboración de un profesor de baile y percusión.

En esta etapa se fueron diferenciando algunos roles según las edades

de los que participaban. Así, aquellas chicas más grandes que el resto, de 12 a 14 años, comenzaron a participar de las actividades desde un rol de colaboración de nuestra tarea de animadores, ayudando a organizar a los más chicos, preparando los afiches y papeles, etc. Esto estaba de la mano de la adquisición de un mayor sentimiento de seguridad en ellas y el fortalecimiento de sus capacidades diferenciales como “más grandes que los demás”.

Se realizó una salida al teatro “La Chacarita” a ver la obra “Los derechos de los niños...y los izquierdos también”. Esta fue una instancia en donde muchos de los chicos/as se acercaron por primera vez a lo que es una obra de teatro, y donde pudieron tener una visualización mediante imágenes, objetos y palabras de todos los Derechos de los Niños (declarados por la UNESCO); para luego charlar sobre los mismos, cuáles les gustaron, cuáles no, su importancia, el por qué y el para qué.

Cuando se les preguntaba qué derechos les habían gustado más, decían que los

“izquierdos”, que eran aquellos que tenían que ver con poder desarrollar la capacidad de crear, de fantasear, de soñar e imaginar.

Una vez adquiridos los instrumentos de murga comenzamos a enseñarles ritmos básicos de murga y batucada. Algunos de ellos ya tenían experiencia de tocar este tipo de instrumentos en sus colegios, por lo que ayudaban a enseñarles a aquellos que nunca habían tocado algunos de estos tambores.

Los instrumentos se constituían cada vez más en mediadores en las relaciones cuando la consigna era hacer que los mismos dialogaran. Esta actividad consistía en que un tambor hacía un ritmo y el otro debía responderle haciendo el mismo ritmo o comenzar uno diferente. Los chicos iban esperando qué diría el otro tambor, y así se lograba espera y respeto por el lugar que ocupaba el otro en esta actividad.

Ya finalizando el mes de Noviembre y en los primeros días de Diciembre, los adultos que participan en la cooperativa y el comedor comienzan a organizar la fiesta de fin de año con el objetivo de darle la posibilidad a los niños/as de la villa de poder disfrutar de una Navidad distinta al resto de los años, donde hubiera pesebre, papá Noel, golosinas, etc. En la organización de este evento se decide la participación de la murga en la fiesta de fin de año.

Principales logros y dificultades en la segunda etapa:

Es destacable en esta etapa cómo el grupo de chicos/as que participaron de los encuentros llegaron a realizar varias producciones grupales que fortalecían el sentimiento de cohesión grupal. La creación de la canción “Los Calamares” fue uno de los mayores logros de esta etapa, lo que también permitió darle un nombre al grupo y ser un facilitador de sentimientos de pertenencia al grupo de murga. Esto también demostraba cada vez mayor capacidad de invención y creación al tocar los tambores. Era posible observar cómo en las interacciones entre ellos predominaba en mayor medida que la etapa anterior la cooperación, la tolerancia a la espera, la capacidad creativa por el fortalecimiento de los vínculos entre ellos y con los animadores.

La principal dificultad de esta etapa se encontraba en las peleas que se generaban cuando no querían compartir los instrumentos de murga. Ante esto nunca se dejó de hacer hincapié desde la animación en lo importante y fundamental que era para la realización de la murga que aprendieran a cooperar entre ellos y a compartir los materiales.

En esta etapa los chicos centraban mucho de su esfuerzo en aprender a tocar los ritmos, en aprender a cambiar de un toque a otro, lo que podía hacer ese fuerte afán que todos tenían por querer tocar todo el tiempo y tolerar poco la espera a que toquen otros chicos.

Otra dificultad fue en el trabajo directo que se intentó hacer sobre los derechos de los niños a partir de la obra de teatro. Cuando en los sucesivos encuentros se intentó trabajar sobre esta problemática los niños/as distraían enseguida su atención hacia otras actividades o bien parecían no comprender siquiera de qué se hablaba con la palabra derecho. Es por esto que se decidió trabajar indirectamente charlando con ellos de situaciones concretas de su vivencia cotidiana, donde pudieran distinguir lugares y espacios que ocupan los niños en la villa, riesgos a los que están expuestos, situaciones que allí viven que les agradan y aquellas que no, etc.

TERCERA ETAPA: Preparación de actuaciones y puesta en escena. (desde Diciembre de 2004 a Mayo de 2005)

Esta etapa tiene como objetivos principales que los chicos/as puedan realizar creaciones grupales de ritmos y canciones propias; y que ya avanzado el aprendizaje en lo que hace al trabajo grupal puedan focalizarse en tareas y proyectos de la murga como puede ser la creación de carteles, disfraces, organización de eventos, etc.

En esta etapa se trabajó según pautas organizativas claras en la utilización de los instrumentos, mediante reglas de juegos de competencia que permitieran un encuadre fijo de trabajo para que a partir de allí se pueda dar lugar al trabajo sobre la creación de nuevos ritmos.

A partir de los primeros días de diciembre se comienza a dar una mayor focalización en la tarea de la murga y permanencia de un grupo estable de niños/as para participar en la organización del festejo de fin de año.

Al mismo tiempo, se comenzaron a realizar reuniones con algunos adultos (mujeres principalmente) para organizar la fiesta para fin de año que ellos habían manifestado el deseo de realizar. En estas reuniones con los adultos se va decidiendo la organización de un pesebre viviente y la presentación de la murguita al barrio.

Durante los días previos a la fiesta se realizaron muchos ensayos de la murga para preparar dos canciones para el día de navidad. Durante los ensayos pudieron ir respetando reglas para la organización de los ensayos. En el mes de Enero se decidió organizar un campeonato de fútbol que incluyera tanto varones como mujeres. Un grupo de 3 o 4 chicas de unos 12 años organizaron todo el campeonato. Se encargaron de avisar y anotar a todos los chicos que podrían estar interesados en participar, y de conseguir la pelota, las camisetas para los equipos y la red para los arcos. De esta forma, era notable que el compromiso que habían asumido de organizar el partido lo habían desarrollado con suma responsabilidad y por lo tanto el requerimiento de todos estos materiales le daba una jerarquía a este partido, que otros no habían tenido.

Se puede evaluar que esta fue una muy buena jornada ya que en comparación con otros partidos de fútbol observados, en este hubo notables diferencias con respecto a que no se recurrió a la agresión ni a insultos en las interacciones durante el partido. También es importante destacar la labor de las chicas que organizaron el partido. Este partido organizado por ellos pareció cobrar otras significaciones con respecto a otros, lo que también habla del aprendizaje que este grupo de chicos/as han realizado con respecto al cumplimiento y el respeto de las reglas de los juegos, y a poder disfrutar de estos juegos sin llegar a peleas y agresiones durante los mismos.

Durante el mes de Febrero (mes de carnaval) se organizó una PASADA de la murga por la villa. Se habían realizado varios ensayos previos a este día, y esto dio sus resultados cuando se observaba que durante la pasada podían cambiar de ritmo a la señal del silbato y se retoban los instrumentos sin demasiados problemas entre los que iban a los ensayos.

Durante los meses de Marzo y Abril los encuentros estuvieron centrados en fortalecer aprendizajes ya realizados y en la creación de toques y ritmos. Así, en los encuentros se realizaron algunos juegos grupales donde se buscaba involucrar la participación de todos, si bien los chicos/as no participaban del mismo modo por las diferencias de edades. Luego se trabajaba con los instrumentos, se los dividía en parejas por instrumento y se les daba la consigna de crear en cada pareja un ritmo distinto al ensayado hasta entonces.

Durante estos encuentros fue notable una importante capacidad en los chicos de trabajar en conjunto con otro niño que podía no ser muy amigo ni de la misma edad, pero que sin embargo se respetaban las pautas del juego que implicaban compartir y crear juntos un ritmo, mediando esta relación el instrumento de percusión.

Si bien algunos de ellos presentaban más dificultades que otros para realizar esta actividad, mostrando a veces resistencia para compartir los instrumentos o cederlos cuando perdían; considero que en general estos encuentros implicaron el aprendizaje de importantes pautas de trabajo y creación en grupo y les permitió encontrar un disfrute no sólo en el juego cotidiano, sino más bien en la capacidad de aprender con otro.

Como actividades de cierre durante el mes de Abril se planificaron diversas instancias. Primero se los convocó a todos los niños/as que habían estado participando con más constancia a los encuentros realizados durante los 12 meses estipulados por el proyecto a una reunión. Para esto, ellos mismos quisieron escribir las tarjetas de invitación para la reunión. En éstas decía que se los invitaba a una reunión donde se hablaría sobre la murga y sobre el resto del año. Para este día habíamos planificado con Santiago (animador) hacer una reconstrucción con los chicos de todo lo realizado hasta entonces. Nos focalizaríamos en algunas actividades del año y luego les explicaríamos como se seguiría el resto del año.

El día estipulado para esta actividad no fueron todos los chicos que habían sido invitados. De todos modos, comenzamos la actividad con un juego para la conformación de equipos. Desde el comienzo se notaba una resistencia que se traslucía en timidez o vergüenza para participar de estas actividades que eran parte del cierre, con todo lo que ello puede implicar para los chicos/as.

Considero que esta situación en particular generaba en todos ellos cierta ansiedad y rechazo porque la estaban viviendo como un cierre que

implica despedida y quizás “abandono”. Sin embargo, cuando realizamos la actividad donde íbamos colocando en un afiche qué les gustó más, que no les gustó y qué querían hacer de ahora en más, se generó mucha participación e involucramiento de los chicos en esto. Sobre qué hacer de ahora en más dijeron: no dormir la siesta, jugar al fútbol, jugar, tocar el bombo, compartir y estudiar.

Cuando les explicábamos por qué Santiago no iría más, ya había cesado todo el alboroto que estaban haciendo y muchos le preguntaron interesados a Santiago por qué no iría más. El les contó que iba a comenzar a trabajar en otro barrio como había hecho allí y que por una cuestión de tiempo es que no seguiría yendo asiduamente. Se hizo mucho énfasis en que esto era un proyecto que estaba previsto que durara un año, que ese año ya había pasado y que por eso se seguiría de modo distinto. Yo les dije que yo iría menos cantidad de veces por mes y que era importante saber quiénes querían participar de la murga para preparar presentaciones en lugares que a ellos les gustaría.

Dentro de las actividades de cierre se preparó un festejo de cierre, donde se les entregarían certificados a quienes estuvieron participando de los encuentros realizados durante el año del proyecto.

Se debe resaltar que a partir de allí yo continué yendo los dos encuentros previstos por mes para la murga, lo que pareció generar en los chicos/as mayor predisposición para sostener ese vínculo con nosotros, y así ha sido muy positiva la participación y el aprendizaje en los encuentros; lo que se puede relacionar con la entrega de certificados que posiblemente hayan vivido como un fuerte reconocimiento a sus capacidades y a su participación a lo largo del año.

Durante el resto del año 2005, el grupo de chicos que participaban con mayor constancia (unos 10 chicos/as de entre 8 y 13 años) ensayaron para la presentación de “Los Calamares” en un acto de la escuela Mutualismo Argentino, que es la que se encuentra más próxima a la villa, y que también es uno de los referentes institucionales más importante para los habitantes de la villa.

Un notable indicador en relación a los objetivos de esta etapa son los mecanismos de regulación propios del grupo. Con esto me refiero a que ellos mismos sabían quienes habían estado participando en los ensayos anteriores y ellos mismos determinaban qué instrumentos debían tocar aquellos que ya conocían los ritmos. Vale aclarar que este modo de regular

quiénes participaban, no parecía generar sentimientos de exclusión ya que generalmente iba acompañado de una explicación de por qué debían tocar quienes hubieran estado ensayando. Finalmente la murga toca en el acto del 9 de Julio de la escuela, lo que significó todo un acontecimiento para los chicos/as que participaron; por la visibilidad que cobró la murga, y porque al ser en “la escuela”, este contexto le dio una relevancia que trascendía el espacio de la villa.

Los chicos/as que tocaron aquí fueron felicitados tanto por las maestras y directora de la escuela como por Ana y por mi, que los alentamos a que están listos para presentarse en otros actos y en el otro colegio al que asisten chicos de la villa (“Simón Bolívar”).

Con esta escuela se entabló una relación muy positiva que de ahora en más abre la posibilidad de coordinar otros eventos en que los chicos/as de la villa puedan encontrar el espacio para expresar sus capacidades creativas y de esfuerzo conjunto.

Principales logros y dificultades de la tercera etapa:

Los cambios durante esta última etapa fueron bastante más profundos que en las etapas anteriores. Los chicos/as fueron logrando un modo de trabajo en grupo más organizado según pautas implícitas e explícitas establecidas muchas veces por ellos mismos. Durante los encuentros de ensayos cobraba un lugar central el objetivo de tocar ante un público nuevo, y se vivía como objetivo de la murga.

Esta posibilidad de coordinar la tarea en base a un objetivo común produjo importantes logros a nivel de las capacidades creativas en el grupo. Rápidamente aprendían a cambiar de un ritmo a otro, y lo que es aun más importante ellos mismo iban introduciendo las modificaciones que se realizaban para el final de la canción, para hacer una introducción, etc.

En las instancias de juegos colectivos y de partidos de fútbol también se observaron interesantes cambios en cuanto a que las interacciones entre ellos ya no se recurría constantemente a peleas para la resolución de conflictos, sino que parecía priorizarse el momento de juego y diversión por sobre la pelea y el conflicto.

De este modo, vale decir que la progresiva conformación del grupo de murga fue afianzando relaciones de menor frustración, conflicto destructivo y agresión entre ellos, y dando lugar a intercambios de reciprocidad, de trabajo conjunto y en cooperación, respetando los derechos de cada uno

de participar, aprender y desarrollar sus capacidades cognitivas en grupo y socialidad colectiva.

Las principales dificultades se hicieron presentes en los momentos del cierre. En estas instancias los chicos/as manifestaron de distintos modos su rechazo a la despedida que era vivido como un abandono, y así muchos de ellos no quisieron asistir a los encuentros previstos para charlar de lo mismo, otros iban y mostraban toda su bronca y su enojo con modalidades similares a las que se observaban en las etapas iniciales del proyecto. Como ya se dijo, esto tiene que ver con la dificultad que encuentran los niños/as para resolver estas situaciones que viven con mucha angustia y ansiedad, y ante las cuales no cuentan con los suficientes recursos de simbolización para la elaboración de las mismas.

Conclusiones

En relación a los objetivos propuestos como guía orientadores del proyecto creemos que la mayoría de estos fueron alcanzados en buena medida y así fue posible ir observando que de un modo muy pausado y dando cuenta de un proceso grupal se fue construyendo un grupo estable de niños/as que se reconocían como miembros e integrantes de un espacio de encuentro común, con objetivos y tareas comunes. En el proceso de conformación de este grupo los niños/as fueron aprendiendo a lidiar y resolver las situaciones conflictivas desde nuevas herramientas que se presentaban en el rol de intermediación que ocupaban los juegos, los otros niños, los animadores, y finalmente los instrumentos y sus ritmos.

En este lugar de intermediación el cuerpo fue cobrando el valor de ser utilizado en el juego, el aprendizaje, la diversión (el cuerpo en movimiento) y de a poco se fueron abandonando los intercambios agresivos, donde precisamente era el cuerpo del otro el que se buscaba dañar, pasando a ser este un cuerpo a mirar, reconocer, imitar, diferenciar.

La construcción del vínculo con los animadores se dio siempre de un modo positivo y se constituía constantemente en un garante para poder establecer y sostener ciertas pautas del trabajo grupal en los encuentros. Creemos que en la relación de los niños/as con los animadores se logró una combinación de diversión compartida a la vez que de autoridad en el sostenimiento de ciertas reglas y en la contención y el intercambio afectivo.

Este vínculo positivo fue fundamental en el intercambio con los

niños sobre los distintos tipos de músicas, ritmos y bailes; lográndose un reconocimiento simbólico de su identidad cultural desde un aprendizaje más crítico sobre los estilos y ritmos musicales.

Las dificultades que se fueron suscitando con mayor frecuencia a lo largo de todo el proceso se manifestaban en la fragilidad – principalmente en los primeros momentos – para el sostenimiento de relaciones entre los niños/as con menor agresividad como respuesta a frecuentes sentimientos de frustración y poca tolerancia a la espera.

Esto limitaba la posibilidad de desarrollar actividades con elementos compartidos, y así también se veía limitada la capacidad de creación grupal como apuntalamiento para fortalecer el desarrollo socio-cognitivo creativo de cada niño/a.

Metodológicamente se optó por mantener durante el desarrollo de toda la intervención ciertas pautas organizativas que progresivamente podían ir siendo aprendidas por los niños para que encuentren otros modos de vinculación entre sí y se den lugar y oportunidad de desarrollar creaciones artísticas. Así, se pautó que los materiales eran del grupo y no de personas individuales (excepto creaciones como dibujos o banderines) y que esto determinaba la regla de tener que compartirlos.

Cuando se presentaba resistencia a respetar estas pautas de organización y trabajo grupal se reiteraba cuantas veces sea necesario el por qué de la importancia de sostener y cumplir estas pautas. Así, se le daba un lugar fundamental al uso de la palabra en la resolución de los conflictos y angustias que suscitaba en los niños/as el querer tener algo y no poder cederlo, el querer tocar y no dejar que otro lo hiciera, etc.

A medida que los chicos/as fueron experimentando a lo largo de los encuentros qué posibilidades brindaba el responder a estas pautas, ellos mismos fueron estableciéndolas de común acuerdo. Comenzaron a ser incorporadas como otras reglas de un juego: el juego de crear y tocar en grupo. Fueron logrando sostener estas pautas como encuadre estable de trabajo que a partir de allí permitiría el trabajo sobre la distribución de roles, la combinación de juego y creación en conjunto con otro, generando mayores condiciones de posibilidad de desarrollarse en socialidad con otros niños/as y en la riqueza del intercambio creativo.

En las sucesivas presentaciones que realizó la murga a la comunidad y a la escuela se dio un espacio donde mostrar todo esto que los niños/as tenían para decir de su derecho a desarrollar más plenamente sus capacidades de

creación en grupo y de sociabilizarse en intercambios recíprocos con otros.

Sin embargo, creemos que aun son muchas las falencias que existen en materia de real cumplimiento de los derechos de los niños en contextos de fuerte pobreza como en el caso de esta villa. Por otro lado, muchas son las voces que se alzan con preocupación sobre esta situación de no cumplimiento de los derechos de los niños/as, y muchas también son las voces (las de estos niños/as) que parecieran no estar legitimadas socialmente para hablar en nombre propio de sus derechos. Son sus actos, sus prácticas, sus juegos los que dan cuenta de cómo quieren vivir, qué tratos esperan recibir, cómo esperan ser reconocidos y qué posibilidades muestran y reclaman para poder crecer y desarrollar sus capacidades de crear y aprender con otros.

Bibliografía

- Correa, Ana M. (2000) “Elaboración de crisis a través de la producción artística: el objeto intermediario.” Documento elaborado para el Curso de Postitulación en Teatro. FFyH
- Correa, Ana M. (2002) “Algunas referencias de las definiciones y la/s finalidad/es del trabajo grupal.” Documento elaborado para la Maestría en docencia universitaria, Seminario de comunicación grupal.
- Enriquez, Eugene. (2004) “La psicociología en la encrucijada”. En Documento para Seminario de Intervención en Psicociológica. Traducción autorizada: Ana M. Correa. Artículo publicado en *Revue Internationale de Psychosociologie*, 1994, vol. 1, N° 1.
- Fundamentación del PEI 2002. (Programa de Extensión Interfacultades) Universidad Nacional de Córdoba.
- Gutiérrez, Alicia (2004) “Pobre’ como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza”. Ferreyra editor. Córdoba.
- Pichón Riviere (1977): “El proceso creador”. Ed. Nueva Visión, Bs. As.
- Quiroga, Ana. (1986) “Matrices de Aprendizaje”. En *Enfoques y Perspectivas de Psicología Social* Ed. Nueva Visión, Bs. As.

Capítulo 8:

Producción simbólica y grupal a través del arte con adolescentes privados de libertad.

Mariel Castagno

Becarias de extensión (U.N.C.): Valeria Prato y Mariel Castagno.

Directora: Alicia Acin

Instituciones participantes: CeTraM II (Centro de Tratamiento al Menor II. Institución correccional para adolescentes infractores de la ley penal), Libertad Asistida (programa educativo para jóvenes en etapa de reinserción social), Secretaría de Justicia de la Provincia de Córdoba, IPEM Deán Funes, IPEM Pablo Mirizzi y agrupación “La Murguita del Sur” de barrio Mirizzi.

Introducción

Este trabajo es una síntesis y reelaboración del informe final de beca de extensión del proyecto “Teatro de títeres como dispositivo para la reinserción social de jóvenes en conflicto con la ley penal. CeTraM II”. Llevada a cabo en el período 2004-2005.

Dicha experiencia se inicia como una propuesta de abordaje de los aspectos simbólicos involucrados en el problema de la reinserción social del adolescente¹³ infractor de la ley penal, que está finalizando un “tratamiento” privado de libertad en un instituto correccional¹⁴.

El problema: En los trabajos que intentan explicar el fracaso de la etapa de reinserción social de adolescentes con trayectorias de judicialización

13 Se utiliza la palabra adolescente para remarcar el estatuto de niño que según la Convención Internacional de Derechos de NNyA tienen los jóvenes hasta los 18 años.

14 Hasta el 2006 los institutos como el CeTraM II (Centro de Tratamiento al Menor II) se denominaban así, hoy les han asignado otros nombres dentro del “Complejo Esperanza” construido en el mismo predio.

y privación de libertad, se hace referencia a dos cuestiones: En lo concerniente al adolescente, porque finalizado el tratamiento retorna a las mismas condiciones de vulnerabilidad (pobreza, falta de trabajo, de posibilidades educativas, mismas relaciones sociales, etc.) Y en relación a la sociedad, una cuestión que obstaculiza la supuesta reinserción, es el estigma instalado respecto a estos jóvenes, presente en las prácticas cotidianas de exclusión por parte de distintos sectores sociales (desde “portación de rostro” hasta vago, peligroso, irrecuperable, etc).

Sin embargo, las respuestas de las instituciones correccionales orientadas a promover la reinserción social, están fundamentalmente vinculadas al encierro por tiempos indeterminados y, según intenciones explícitas, para brindarles a los adolescentes educación y oficios. Propuestas que, aunque no siempre se efectivizan ó se hace de manera muy precaria, no abordan los aspectos simbólicos involucrados en los procesos de reinserción social.

Esta experiencia de intervención psicosocial consistió en un abordaje del problema desde una arista diferente: lograr, con el aporte de las herramientas que proporciona la expresión artística, en este caso el teatro de títeres, producciones simbólicas de la realidad psicosocial de estos jóvenes, y crear nuevas formas de intercambio cultural con otros adolescentes de la sociedad pertenecientes a instituciones no correccionales (como escuelas medias, organizaciones informales, centros culturales).

Se comenzó instalando un espacio grupal en una institución “correcional de menores” de Córdoba, con metodologías cualitativas, de producción colectiva en Taller de Teatro de Títeres (en adelante TTI) para promover en los adolescentes detenidos el reconocimiento de sus condiciones de existencia (respecto del lugar social atribuido, de la realidad institucional y las relaciones que determina, etc.) y su consecuente crítica, plasmada en la producción artística: las obras de títeres.

A partir de estas, en un segundo momento, se realizaron muestras (funciones de títeres con distintos públicos dentro y fuera de institutos) e intercambios colectivos (de producciones artísticas de distintos grupos de jóvenes participantes de diferentes organizaciones). En este proceso se retoman sus opiniones, aportes y lecturas de lo que ellos describen como una “experiencia única que les tocó vivir”.

Contexto y Demanda en la construcción de un objeto de intervención

El supuesto sobre el cual se basó esta propuesta es que la utilización del TTT podría contribuir a la construcción de instancias de comunicación entre adolescentes privados de libertad y otros que no, pertenecientes a distintos sectores sociales. Lo que posibilitaría doblemente: al joven en la etapa de reinserción social otra posición como sujeto social, así como el acceso a diferentes redes y nuevos vínculos y, a los jóvenes de escuelas secundarias y centros culturales, a poner en cuestión los estigmas con los que representan a los jóvenes detenidos. Incidiendo de esta manera en aspectos simbólicos del proceso de reinserción social.

Los objetivos que se plantearon fueron:

1. Promover un espacio grupal cuyas producciones artístico-culturales posibiliten a los jóvenes detenidos en el CeTraM II, que en breve transitarían la etapa de reinserción social, objetivar su realidad cotidiana y ejercitar nuevos roles, a modo de bisagra entre un supuesto “adentro-institucional” y un “afuera-social”.
2. Favorecer mecanismos sociales de articulación/inclusión de jóvenes en situación de encierro, que están en la etapa de reinserción social, mediante el establecimiento de otros vínculos sociales a través de la presentación de sus producciones en su entorno inmediato así como del intercambio artístico con jóvenes de otros grupos sociales.

La Institución. La propuesta se llevó a cabo en el Ce.Tra.M II. Centro de Tratamiento del Menor II, de máxima seguridad, para adolescentes varones, infractores de la ley penal. Está en la localidad de Bower a 20 km de la ciudad de Córdoba, en un gran predio rural en el que se encuentran otros 2 institutos, “San José” y el “Ce.Tra.M I”, de baja y mediana contención respectivamente. Actualmente todos pertenecen al “Complejo Esperanza”. El Ce.Tra.M II alojaba casi 60 jóvenes de entre 14 y 21 años. Inicialmente la institución se proyectó para albergar a 40 por lo que se encontraba excedida en un 50% de su capacidad. El hacinamiento provocado por la sobrepoblación trajo como consecuencias distintos problemas.

Acerca de la Demanda. El TTT se planteó como respuesta a un

pedido de un sector de la institución: un grupo de guardias¹⁵ del CeTraM II. Éstos venían desarrollando desde el 2002, instancias de encuentro entre los adolescentes detenidos y referentes sociales y culturales de Córdoba. Haciéndose eco de las necesidades de los jóvenes, en mayo de 2003 nos convocaron a plantear un proyecto para llevar a cabo en la institución. Así el TTT se inició en octubre de ese año, enmarcándose en principio, en la propuesta, de un grupo de guardias, de Talleres de Producción Simbólica¹⁶ siendo pionero de una serie de talleres realizados y el primero en cerrar un ciclo con el reconocimiento de diferentes sectores. Esto fue posible también por el otorgamiento de la beca de Extensión en abril del 2004, por el asesoramiento que aportó la UNC, entre lo que se contó con el aval y consecuente acompañamiento del Programa Universitario en la Cárcel (PUC).

Explicitación de algunos supuestos en el camino metodológico

Este proyecto consistió en una intervención a nivel grupal- institucional, basado en metodologías cualitativas y realizado desde un enfoque Psicosocial; en la cual se concibió al TTT como un dispositivo para intervenir en torno a la problemática de la reinserción social de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad, haciendo confluir al menos tres saberes: el arte, la educación popular y la psicología social. En este sentido, si bien la constitución del equipo de intervención no fue multiprofesional, la propuesta sí fue interdisciplinaria e interinstitucional (UNC-CeTraM II-Escuelas Medias).

Específicamente se planteó el Taller de Teatro de Títeres como dispositivo psicosocial para incidir, a nivel simbólico, en el proceso de reinserción social que los jóvenes transitarían, puesto que éste posibilita:

- Un acompañamiento del joven que transita desde la institución correccional hacia fuera de la misma, al constituirse en un espacio de escucha y comunicación grupal.
- La producción artístico-cultural que favorece la reflexión de los jóvenes acerca de su cotidianidad y su autoconocimiento en tanto toma como “insumos” la vida cotidiana de sus productores.

15 Los guardias también llamados maestros o celadores son civiles que están a cargo del contacto cotidiano directo con los adolescentes. Hasta el 2006 no hubo servicio penitenciario en los institutos, a partir de allí estuvieron a cargo de la “seguridad exterior” de los mismos.

16 Para más detalles de ellos ver la publicación “De la Inserción laboral a la inserción social” de Pablo Castillo 2007. Editado por Talleres gráficos de la Fundación Enlace Social.

- La objetivación, en una obra, del análisis crítico de la realidad cotidiana.
- Representar en términos simbólicos el mundo de los productores de la obra; no sólo en las cuestiones que problematizan sino también en sus deseos de cambio de las mismas.
- Poner en escena un modelo representacional de las realidades socio-históricas tanto de la institución como del grupo primario y significativo del joven.

En el TTT, a partir de la construcción grupal, se realizaron sucesivos acercamientos hacia una producción colectiva, plasmada en obras de títeres. Estas se concibieron como “textos del grupo”, en el sentido que lo entiende Ana M. Fernández, quién afirma que “más allá de sus dimensiones expresivas y comunicativas, el texto grupal tiene un poder generador de sentidos.” (Fernández, 1989:148).

La población que participó de la experiencia. Los llamados “participantes directos” fueron jóvenes en conflicto con la ley penal, que estaban finalizando un tratamiento¹⁷ en CeTraM II atravesando la llamada etapa de reinserción social y los “participantes indirectos” se incluyeron a través de la presentación de las obras y en las instancias de intercambio artístico. Entre ellos, en las presentaciones dentro de la institución correccional se incluyó: jóvenes institucionalizados (no participantes del taller), familia de los jóvenes participantes del taller, autoridades y otros adultos como guardias, docentes, integrantes del equipo técnico, administrativos, etc. Fuera de la misma participaron otros jóvenes del mismo y diferente grupo social y con pertenencia a instituciones como Escuelas secundarias, Centros culturales y Libertad Asistida.

Concepciones ontológicas y epistemológicas para crear un “Marco Teórico”

Se tomaron los aportes de la Psicología Social Argentina de E. Pichón-Rivière y sus seguidores, de la escuela francesa con Eugene Enríquez.

17 Cabe aclarar que por ser “menores”, estos adolescentes no cumplen condena; es decir no está especificado por el juez el tiempo que permanecerán en la institución. No existen fechas ni desde lo legal, ni desde el diagnóstico o pronóstico del tratamiento que, en adversas condiciones, intenta realizar el equipo técnico.

Desde lo artístico se tuvieron en cuenta los trabajos de Rojas Bermudez y en relación a lo institucional se utilizó, principalmente, aportes de E. Goffman y de Ana M. Fernández.

Teóricamente la propuesta se basó en considerar, a todo sujeto como productor a la vez que producido, emergente de una configuración social que se da a partir de la dialéctica entre necesidad y satisfacción (Pichón-Riviére, 1978). Si así entendemos al joven, la delincuencia sería un efecto y no una causa y el abordaje de la problemática necesariamente implicaría tener en cuenta las condiciones concretas de existencia de los mismos y sus producciones simbólicas representacionales, que construyen realidad en la vida cotidiana.

Institución de Encierro, texto de la experiencia

Marta Souto (2000) sostiene que “Lo institucional, lo grupal y lo subjetivo se atraviesan. Así en lo grupal encontramos inscripciones institucionales y subjetivas, en el sujeto, institucionales y grupales, y en la institución, subjetivas y grupales. No se reducen unas a otras. Hacen a lo heterogéneo y múltiple de los campos... Se trata de transversalidad y de entrecruzamiento.”(...) Son campos, entonces, que pueden diferenciarse conceptualmente pero que se implican uno en otro.” (pág. 58)

Según Eugene Enríquez (2005) las organizaciones están para constreñir la libertad de los sujetos. Aquí nos referimos particularmente a instituciones de encierro, las que E. Goffman (1984) define como institución total. Tomando esta línea de pensamiento L. Siccardi (2002) sostiene que en éstas instituciones se dan fuertes procesos de masificación y despersonalización de los sujetos. El encargo social de las mismas es intentar el último eslabón en el control social de “los menores” a fin de lograr su socialización.

Tal como describe Julio Zino Torrazza (1993) “La pérdida de identidad de las personas en situación de encierro está originada, en primer lugar, en el distanciamiento, la separación del marco social en que ésta se sustenta. Por contra, se ve inmerso en un nuevo universo social, con una conformación diferente a su marco original y respecto al cual debe reconstruir sus posiciones y, consiguientemente, su identidad. Esta inmersión se caracteriza por ser un proceso totalizador (Goffman, 1984), en el sentido que, a diferencia de otras organizaciones (caso de la familia, el trabajo, la escuela, etc.), su incorporación a la prisión abarca todos los aspectos de su vida y, al menos en una primera etapa, el individuo no podrá ejercer los roles que conforman su identidad exterior” (Zino Torrazza 1993, pag.2).

En este sentido Schlemenson (1987) plantea que: “(...) El individuo que se ve inmerso en una institución (caso de la prisión) traerá consigo y se vinculará a ella a partir de imágenes de autoridad y experiencias anteriores en otras organizaciones, previamente internalizadas y que tiñen de subjetividad la percepción de esta institución” (pág., 34).

Reinserción Social de los Menores: dos nociones a cuestionar

Respecto a los efectos marginadores de la cárcel, a su imposibilidad estructural para cumplir la función de reeducación y de reinserción social que la ideología penal le asigna, concurren la observación histórica y una vastísima literatura sociológica ampliamente basada en la indagación empírica (Daroqui, 2005).

Mario Oscar Carricart (2001) hace referencia a las contradicciones de la ideología penal de la reinserción, y que las mismas refieren a la relación entre cárcel y sociedad. Esta relación es, dice el autor, una relación entre quien excluye (sociedad) y quien es excluido (detenido). Toda técnica pedagógica de reinserción choca con la naturaleza misma de esta relación de exclusión, ya que no se puede excluir e incluir al mismo tiempo.

En la misma línea de desmitificación del concepto, y su práctica consecuente, se cuestiona el término minoridad. Ya que “el menor como categoría social se forja en un circuito de nominación y tutela que inhibe el pasaje a otros lugares espacios de la sociedad y la cultura. (...) El menor como condición construida arroja al niño a una situación de inferioridad y subordinación” (Costa y Gagliano 2000, pág. 74). Así “la clasificación de sujetos infantiles en *niños propiamente dichos* (en posiciones de sujetos vinculados a su condición de familia legítima y a su inscripción como alumno del sistema de educación público nacional) y en *menores* (posiciones de sujetos relacionadas con la carencia de familia, hogar, recursos o desamparo moral y a su condición de pupilo, de protegido por el Estado) es consecuencia directa de los dispositivos legales e institucionales desplegados en la propia constitución del Estado moderno Argentino”(Costa y Gagliano 2000, pág. 70).

No solo que en el mismo nombre del instituto se incluye la palabra menor, sino que las propuestas de “reinserción” de este se basan en el encierro y la privación de libertad, extrayendo de su contexto de pertenencia a los adolescentes que supone *reformular*. En otro sentido, en este trabajo se utiliza la nominación de adolescentes en situación de encierro, infractores o privados de su libertad.

Aspectos simbólicos involucrados en procesos de inclusión

Cuando hablamos de aspectos simbólicos involucrados en los procesos de inclusión social hacemos referencia a aquellos fuertemente vinculados a las representaciones y a los procesos de discriminación social. La importancia de las representaciones es tal, dice Erriquéz (2005), porque se busca actuar sobre el sentido que los hombres le dan a la acción. Por ello se trabaja con nociones como: fantasma, ilusión, creencias dentro de la construcción del lazo social.

Denise Jodelet (1984) entiende las representaciones como sistema de interpretación que organiza el mundo y orienta nuestras conductas, la comunicación en definitiva, la relación con los otros. Las representaciones, para esta autora, intervienen en la definición de las identidades, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales.

Los procesos de discriminación consisten básicamente en tomar aspectos referidos a grupos o colectivos y, a partir de estos, valorar negativamente dichos colectivos. Mario Margulis (1999) caracteriza a la actitud etnocéntrica¹⁸ como aquella en la que “se tiende a reducir al otro a una categoría, a transformar al otro en una cosa, a reificar al otro. El otro no es considerado como una totalidad compleja sino que se lo reduce a ser de acuerdo con los rasgos que le son atribuidos. Se lo empobrece mediante las operaciones ideológicas implícitas en el racismo, y a partir de allí se posibilitaría incluirlo en una categoría despreciada. Esto facilita el rechazo” (pág. 57). “Pero, por lo contrario, tendría dificultades en odiar o matar al otro si lo considero con una condición de humanidad semejante a la mía: si me identifico de alguna manera con el otro. Para despreciarlo, estigmatizarlo, rechazarlo, maltratarlo, debo primero poder incluir al otro –reducido en su complejidad- en alguna categoría en la que prevalecen rasgos rechazados, descalificados, estigmatizados. Y eso está instaurado en las categorías culturales con las que un grupo social encara sus relaciones con determinados otros. (Margulis 1999, pág. 57). El autor plantea que lo opuesto a la segregación, a la discriminación sería reconocer en el otro a un semejante. “Reconociendo ante todo su condición de humanidad, su situación de ser y estar en el mundo, sus posibilidades particulares de comunicación y de

18 Retomamos esta aclaración del autor: en este libro utilizaremos, con un sentido amplio y extendido, racismo, discriminación, etnocentrismo, xenofobia asumiendo que la palabra ‘racismo’ no apela ya exclusivamente al concepto de raza sino que se refiere a la gama de rasgos y manifestaciones discriminatorias, centradas real o imaginariamente en el cuerpo, en el lugar de origen, en la cultura o en otra variable social, y que ‘etnocentrismo’ supera el plano de la etnia...”

encuentro” (pág. 57).

Dicho proceso de reconocimiento se buscó favorecer a través de esta experiencia. Esa idea fue la que “motorizó” esta intervención, al decir de Eugene Enríquez. Como afirma este autor, la intervención siempre supone alguna necesidad de cambio. Un venir entre una y otra realidad. Lo que nos hace siempre preguntarnos por los efectos de nuestras intervenciones. El cambio para el psicosociólogo es pensar los seres humanos en movimiento psíquico, la posibilidad de actuar en conjunto que las personas tienen y que no suele verse. En este sentido siempre hay un aspecto militante en las intervenciones: que la gente con la que se trabaja pueda salir de su alienación, reflexionar autónomamente, accedan a tener una palabra libre y a desprenderse de ciertas creencias ilusorias. Que puedan representarse otra cosa, diferente a la que viven allí, pensar la sociedad en la cual quieren vivir. (Eugene Enríquez, 2005).

Un camino de reflexividad: desandar lo hecho

La propuesta incluyó estrategias que se llevaron a cabo en tres fases. La primera fase: puesta en marcha del proyecto consistió, por un lado, en la profundización y sistematización de la aproximación al terreno de intervención y de la inserción institucional efectuada entre septiembre y diciembre del 2003 y, por otro, en la re-inserción institucional en abril del 2004 para nuevas condiciones que garantizaran la continuidad del proyecto a partir del otorgamiento de la beca. Paralelamente se trabajó en la selección de conceptos y perspectivas teóricas que posibilitaron el análisis y reflexión permanente en torno a la experiencia. Participando también de la construcción de un espacio de intercambio con otros equipos que también desarrollan proyectos con poblaciones privadas de la libertad en el marco del PUC.

En esta etapa el principal obstáculo se trató de la resistencia institucional ante la propuesta, al punto de no cumplir con lo convenido con la UNC, dificultando y hasta impidiendo el re-inicio de proyecto; a lo que se sumó los sucesivos cambios de director, rotaciones de la planta de maestros-guardias y, en el 2005, la inclusión de servicio penitenciario, hecho que históricamente no había sucedido en ningún instituto del menor.

En la segunda fase: Apropiación del Taller de Teatro de Títeres (TTT), fue necesario refundar el contrato con la institución a la vez que acordar condiciones que garantizaran la continuidad del taller (horarios,

transporte, materiales, espacio, etc.). Se desarrollaron actividades en torno a la gestión de un Taller de Teatro de Títeres destinado a jóvenes detenidos en el Ce.Tra.M II. Se concretaron 36 encuentros con metodología de taller, de frecuencia semanal, con la participación, en diferentes etapas, de un total de 20 jóvenes de los 4 sectores del CeTraM II. El TTT se constituyó en espacio de escucha y comunicación entre los jóvenes privados de la libertad, conformando un grupo de entre 5 y 8 integrantes centrados en una tarea: la confección de títeres, y con un objetivo común: contar a otros las historias construidas colectivamente. Cuestión que se plasmó en la creación de dos obras de títeres.

En dicha fase la principal tarea consistió en generar la dinámica que implica un proceso creativo en personas que ya no confían en poder crear nada. Se trabajó canalizando la agresividad en procesos creadores y, a la vez, favoreciendo que del agrupamiento pudiera conformarse un grupo, acceder a crearse a sí mismo creando con otros.

En este sentido se fue logrando por momentos, en términos de la Psicología, salir del malestar para entrar en la crisis; y dramatizar esa crisis que puntualmente era, más que sobrellevar las condiciones de encierro, proyectarse en libertad de otra manera. Ese *nudo* de la crisis se constituyó en tema de las obras de títeres. Una de las cuales versó sobre la dramática familiar en la vida cotidiana y la otra, sobre los posicionamientos de la sociedad frente al “retorno al barrio” de estos jóvenes.

En la tercera fase de intervención: Muestra e Intercambio Colectivo, se realizaron numerosas actividades destinadas a su gestión y logística. Por un lado, se tramitó el permiso necesario para que los jóvenes privados de la libertad pudieran salir a participar en las instancias extrainstitucionales¹⁹. Por otro, se llevaron a cabo los contactos con las escuelas y otras instituciones que participarían en los mismos, construyendo ejes de producción, acordando temas y actividades a realizar. En las escuelas medias se trabajó con tres grupos-clase de 4to y 5to año del IPEM Deán Funes y 6to del IPEM P. Mirizzi, en un contexto donde era apremiante poner en discusión lo sucedido ese año en el motín en la ex cárcel de encauzados y a partir de allí socializar las ideas que circulaban en la escuela acerca “del encierro como

19 En esta etapa el esfuerzo estuvo centrado en la realización de muestras y encuentros, entre distintos grupos de jóvenes, fuera de la institución correccional. El principal obstáculo fue la no concreción del compromiso de traslado a cuatro jóvenes por parte del CeTraM II hacia el CECAM (instituto de adolescentes mujeres) donde la muestra se preparó dos veces, tanto por parte del equipo como por parte de las jóvenes alojadas en dicha institución, y no se realizó.

tratamiento de adolescentes infractores” para luego, elaborar con docentes y alumnos los temas en relación a los cuales realizarían sus producciones artístico-culturales para la jornada de intercambio. Las cuestiones emergentes giraron en torno a un eje, este fue definido finalmente como “la convivencia”. Llamativamente el mismo tema articulaba paralelamente los genotextos construidos por los jóvenes en el TTT del Ce.Tra.M II ²⁰.

Se concretaron tres Muestras de obras en institutos del menor y un Intercambio Colectivo en la Secretaría de Justicia. En el Intercambio Colectivo, llevado a cabo en el salón de la Escuela del Programa de Libertad Asistida, participaron alrededor de 120 personas de distintos sectores e instituciones: familiares de 4 de los 5 jóvenes que actuaron, jóvenes del CECAM y del Instituto San José, profesor y alumnos de 5to y 6to año TM de la escuela Deán Funes, Murga de barrio Mirizzi, 6to año, profesores y directivos del IPEM 313, docentes del Taller de periodismo gráfico del penal de San Martín, periodistas de la Cooperativa Cocecor, autoridades de todos los Institutos Correccionales de Menores, Secretarios de Extensión de la FFyH y de la Facultad de Psicología, docentes e integrantes del PUC de la UNC, guardias de institutos correccionales, equipo técnicos del Ce.Tra.M II, docentes del Programa de Libertad Asistida y administrativos de la Secretaría de Justicia. En una instancia posterior a la presentación de las obras de títeres, los jóvenes del CeTraM II y los de las escuelas secundarias presentes, se encontraron en un espacio de intercambio de cuatro producciones artísticas realizadas por ellos.

Lo grupal y sus obras: ‘Titereteros Unidos’²¹ a escena

El espacio de taller fue distinto al “adentro” institucional, a ese cotidiano signado por la institución total²². En este sentido fue “otra escena” posibilitó de que los jóvenes recuperaran su palabra, sus historias de la “calle”, sus otros vínculos, sus otras maneras de hablar y de ser. En este sentido entendemos que cuando se trata de una institución total, el grupo media y el títere media entre las formas hegemónicas y homogenizantes de producción de subjetividad y otras modalidades ya sean previas, propias, colectivas (o todo junto). El taller pasa a ser un espacio con potencial instituyente.

20 Decimos “llamativamente” porque el dispositivo fue marcadamente diferente en el trabajo con estos grupos, en uno, más desde la pedagogía crítica y en el otro, más “puramente” psicosocial.

21 El nombre que el grupo se dio fue Titereteros (y no titiriteros) Unidos.

22 Término acuñado por Goffman.

M.O. Carricart (2001) sostiene “la cárcel refleja, sobre todo en las características negativas, a la sociedad. Las relaciones sociales y de poder de la subcultura carcelaria tienen una serie de características que la diferencian de la sociedad exterior y que dependen de la particular función del universo carcelario. En su estructura más elemental, dichas relaciones no son sino la ampliación en forma menos mistificada y más pura, de las características típicas de la sociedad capitalista. Son relaciones sociales basadas en el egoísmo y en la violencia ilegal, en cuyo seno los individuos socialmente más débiles se ven constreñidos a funciones de sumisión y explotación.”²³

A partir de la tarea grupal se concretaron 2 obras. Una abordaba la temática familiar. La pelea cotidiana entre dos hermanos, uno “vago” y el otro “trabajador”, mientras su madre se escapaba con el vecino, despreocupada de los problemas entre sus hijos. La otra obra, trataba de un chico que vuelve al barrio después de obtener la libertad en un instituto. El joven desea “cambiar”, hacer otra vida, buscar un trabajo, pero encuentra entre sus vecinos desconfianza, prejuicios y finalmente, también esperanza.

Sobre las temáticas planteadas en las obras Pablo Castillo reflexiona: “El acceso a la temática familiar implica, también, un ‘trabajo’ por parte de los jóvenes titiriteros, la creación espontánea de un argumento basado en sagas de sujetos comunes, historias de barrio. La vida cotidiana por ser pública, exige una interpretación, que cada uno en el barrio se encargará de dar”²⁴.

En todo el proceso de construcción de las obras puede verse cómo, a partir del genotexto²⁵ original y a medida que se iba poniendo en escena la misma en los ensayos, los personajes adquirían características cada vez más definidas, tomando como “insumo” las historias de vida de los titiriteros. Por ejemplo: El títere que, en un principio, había sido diseñado/pensado como juez (en la etapa que luego llamamos de visión maniqueísta de la realidad, donde unos detentan todo lo bueno y otros personajes todo lo malo) finalmente terminó siendo el personaje que los mal-juzga, afuera, el que los condena de antemano. Ya que, cuando se comenzó a complejizar la lectura de la realidad y a “salir” del encierro en la temática de las obras, este muñeco termina representando a un vecino desconfiado del barrio. Por

23 Mario Oscar Carricart “Escuela y Derecho Penal como sistemas de coerción Social”. Recuperado de www.derechopenalonline.com

24 Pablo Castillo fue uno de los guardias-maestros que nos invitó a realizar una propuesta de trabajo en la institución. Una vez en marcha, acompañó el proyecto, y con él fue posible la construcción de una mirada común respecto al proceso de trabajo. Así concretó informes de proceso, de alta calidad de observación y análisis de lo ocurrido en cada etapa del taller.

25 Idea-texto generador, a partir del cual se comienza el proceso que tendrá como producto la estructura general del guión de la obra a representar.

otro lado, el títere que desde el principio fue pensado como la “abuelita”, finalmente fue la vecina que les da una oportunidad, la que habilita la posibilidad a pesar de los juicios previos del otro vecino (ex juez), devenido en verdulero, chismoso, “calentón” y explotador.

El títere, éste le permite al actor, cambiar roles, asumir los personajes de otros en función de las necesidades colectivas del grupo. Los títeres posibilitan decir pero desde otro lugar de menos exposición y con más condiciones para ser escuchados. Tal como sucedió durante la primera función: en medio de la obra, en una improvisación muy oportuna, uno de los personajes se dirige al director del instituto y le pide que le firme un permiso de salida. Ante esto todos ríen, los adultos y los 50 chicos espectadores privados de libertad en el CeTraM I. Luego de lo cual, estos jóvenes que oficiaban de público, comenzaron a intervenir en la obra agregando comentarios a lo que los títeres decían o manteniendo diálogos con estos mientras se actuaba. Es difícil de transmitir lo que allí sucedió, como el títere habilita la palabra.

Esto último se enmarcaría dentro de uno de los puntos claves que plantea Eugene Enriquez para la intervención: la democracia. El autor sostiene al respecto: “La democracia no se funda en la verdad sino en la capacidad de actuar de las personas para poder intercambiar, argumentar y escucharse mutuamente. Esto no se da en el mundo actual porque “no todo el mundo tiene la palabra y porque la palabra de uno no vale lo mismo que la del otro” (2005, pág. 28)

La puesta en valor de la palabra, así entendida, durante el trabajo diario del taller así como en las muestras e intercambios permitió que los jóvenes pudieran decir acerca de sí. Lo cual no fue tarea simple puesto las características institucionales, su estructura e imaginario; sin embargo tras mucho tiempo y esfuerzo el espacio se fue tornando un lugar de palabra, un lugar para decirse, incluso para hablar de cosas que les pasaban “adentro”: si te enojaste, si te aislaron, si te cambiaron de sector. O simplemente preguntarse ¿cómo estás?. Generando un diálogo entre ellos impensable de escuchar al principio de la experiencia. El taller fue un lugar dentro de la institución donde la palabra cobró valor en una dinámica grupal. Y, a su vez, el grupo tuvo palabra y nombre, de hecho se bautizó como: Los Titereteros Unidos.

En nombre de este grupo, fue que uno de los Titereteros, durante el debate posterior a la última muestra en Libertad Asistida, pidió ante las 120 personas del público que los ayuden a seguir llevando adelante esta actividad porque los dignificaba...los diferenciaba del resto, dijo, pero esta vez, positivamente.

Impacto de las producciones colectivas en los públicos y otros participantes

La evaluación de las producciones del TTT y del intercambio con distintos públicos, da cuenta de que los mismos impactaron a nivel subjetivo en los adolescentes del Ce.Tra.M II en tanto les permitió reconocer-se y ser reconocido a través de la valoración de sus producciones artísticas y no desde el lugar atribuido o estigmatizado, abriendo el espacio a un nuevo posicionamiento subjetivo. Mientras que, en el público contribuyó a poner en cuestión el estigma del que muchas veces son portadores estos jóvenes y el cual sostiene acciones de exclusión hacia estos jóvenes en la vida cotidiana.

En este sentido Enriquez (2005) dice “La democracia se funda en dos supuestos contradictorios: Por un lado la autonomía del individuo, es decir la capacidad individual de ser sujeto político, civil con derechos y obligaciones, sujeto moral, sujeto ético. Pero por otro lado, postula que debemos vivir en conjunto, yo no puedo ser sujeto si los otros no están allí. No soy efectivamente si los otros no me reconocen como tal” (pág. 31).

En relación a esto último rescatamos un comentario de participantes como público en las muestras:

“Quiero decirles cuánto de espectacular tiene la obra de los títeres!!!! Felicitó a todos y cada uno de los que participan y espero puedan contarles a los chicos lo importante de su producción para quien la ha disfrutado muchísimo. Se que tras de esto hay un proyecto, que es necesario leer y comprender el proceso total y que aunque la puesta final no hubiese sido del todo perfecta, vale por su propio peso; pero la obra final, también es genial!!!!!! De una calidad artística, de profunda lectura de la realidad, y humor, en fin valgan todas las felicitaciones” (espectadora docente. Registro de la muestra e intercambio- junio 2005) .

En un principio, el público eran los propios compañeros de encierro, los guardias, los jueces y directivos de la secretaría de Justicia; luego los otros, en las distintas muestras e intercambio, eran sus familias, sobrinos, hermanos, otros jóvenes de la misma edad que no han tenido procesos judiciales, chicos que van a la escuela secundaria, otros chicos y chicas detenidos en otros institutos o en procesos de libertad. Eran otros otros. Los otros que también vivieron su proceso, se cuestionaron, sufrieron y en algunos casos, hasta cambiaron de opinión y actitud.

Margulis sostiene que: “La interacción con el otro se opone a los estereotipos y prejuicios, el conocimiento y el reconocimiento dificultan el odio racista,

la decisión de rechazar, de agredir o ignorar al otro flaquea cuando hay apertura hacia la experiencia de mirar, apreciar, escuchar” (Margulis y Urreti 1999, pág. 53).

Algunas opiniones a posteriori de preguntas que buscaban indagar este tema, realizadas con la técnica de grupo focal:

“Me gusta haber ido porque me di cuenta que no son como las personas piensan, y estuvo bueno porque a lo mejor es la única vez que tengo una oportunidad así” (alumno 5to año de la esc. Deán Funes).

“Lo que rescato de las obras es que eran de producción propia o improvisación. La motivación de los chicos para trabajar, las ganas con que hacen las obras cómo conquistan al público y por supuesto la enseñanza de cómo viven los chicos y cómo sufren la discriminación cuando salen del instituto, el maltrato que reciben por parte de la gente afuera. (Alumno 4to año de la escuela Deán Funes).”

“Me da la posibilidad de ver las cosas de otro punto de vista. Ayuda a las personas a abrir su mente”. (Alumna 4to año de la escuela Deán Funes).

“Lo que más me gustó fue el análisis que hacen los chicos sobre la respuesta de la sociedad para con los problemas de los jóvenes. Rescato cómo ellos demuestran lo que ese siente respecto de ciertas cosas como los conflictos familiares o la salida de la cárcel. Me parece que este tipo de jornadas son muy importantes porque así los chicos pueden mostrar sus actividades y sus ideas; Y nosotros nos enteramos de todo eso”. (Docente y preceptor de la escuela Deán Funes).

“Rescato que pude conocer a personas que pensaba que eran de otra manera. Las conocí mejor y son personas igual o mejor que todos”. (Alumno 4to año de la escuela. Deán Funes).

“Me pareció una experiencia inolvidable. Este encuentro me hizo reflexionar, me di cuenta que los chicos necesitan mucho de compañía, gente que los escuche, que esté con ellos”. (Alumna 5to año de la esc. Deán Funes).

Toda cultura supone un ‘nosotros’ que constituye la base de las identidades sociales. Éstas se fundan en códigos compartidos, en las formas simbólicas que permiten apreciar, reconocer, clasificar, categorizar, nominar y diferenciar. La identidad social opera por diferencia: todo ‘nosotros’ supone un ‘otros’, en función de rasgos, percepciones, códigos y sensibilidades compartidas y una memoria colectiva común. Estas características se tornan más evidentes al encontrarse o coexistir con grupos diferentes.

Este espacio pareció haber posibilitado un lugar de encuentro distinto entre los grupos, pero por sobretodo permitió un encuentro ya que, los lugares de encuentro de estos jóvenes no coinciden. Dos motivos que funcionan por separado: Uno, porque sus lugares de circulación social son muy distintos, al recuperar la libertad, y el otro, porque los institutos correccionales se encuentran muy alejados de la visibilidad social, no sólo por sus políticas de encierro sino también por el lugar geográfico que ocupan. En diversas entrevistas es notable como los trabajadores de estas instituciones remarcan “cada vez nos ponen más lejos, como si no nos quisieran ver”. Lo mismo transmiten los chicos cuando dicen “y nosotros estamos acá, aislados, lejos de todo”. En relación con ello Enriquez (2005) plantea como objetivos de las intervenciones psicosociales en el cotidiano: crear nuevos sujetos sociales, luchar contra las formas de poder, tomar conciencia de las formas de manipulación de las que uno puede ser objeto o ejercer.

Algunos “efectos” de la Jornada de Intercambio de producciones artísticas entre adolescentes de distintos grupos sociales

Esta Jornada de intercambio de producciones artístico culturales entre jóvenes de distintos sectores se realizó a continuación de la muestra de las obras de títeres y plenario abierto con el público, a cargo de los actores (titiriteros). El evento se extendió por más de 3 hs., en ese segundo momento sólo participaron los jóvenes presentes mostrando un hecho artístico o cultural comunicante de su visión de la realidad, dando espacio a debates y preguntas en la ronda de 40 jóvenes que ofició de escenario de las distintas propuestas (otra obra de títeres, dos de teatro, exposición de propuestas de educación sexual integral). La jornada finalizó en el patio de la Secretaría de Justicia, con la actuación de la murga de barrio Mirizzi, en la que uno de los chicos del CeTraM se puso a tocar el redoblante mientras los otros bailaban con integrantes de “Murguita del Sur”.

En toda sociedad conviven grupos diferenciados, cuyas identidades sociales se constituyen en torno de diversas variables vinculadas con su cultura, su historia o bien sus características étnicas, generacionales, de clase e, incluso, de género.

La otredad es una condición común aunque la distancia social y simbólica que nos separa de un ‘otro’ puede ser mayor o menor y variar en

su carga afectiva y valorativa. Por ende, la otredad es condición normal de la convivencia social y la base de toda identidad colectiva pero el grado de otredad que se adjudica, de extrañeza, y, principalmente la carga afectiva y la actitud apreciativa con que nos relacionamos con la ‘otredad social’ en general y con determinados ‘otros’ en particular varía la distancia que nos separa del otro” (Margulis 1999: 44).

En la línea que plantea Margulis se inscriben muchos de los comentarios de los participantes de las escuelas respecto de la jornada, ya que hablaban valorando las producciones de todos al mismo nivel y la experiencia de intercambio como iguales. Algunos de ellos:

“Creo que lo que rescato de las jornadas es que conocemos las cosas que hacen otros chicos y de alguna manera aprendemos más a cerca de distintos temas” (Alumna 4to año de la escuela Deán Funes).

“Lo malo fue que era un lugar con poco espacio y los chicos fumaban y no se podían abrir las ventanas. No obstante todos tenían muy buena onda, ninguno miraba mal al otro, los colegios bailaban juntos y se trataban y escuchaban como si se conocieran de hace muchos años” (Alumno 4to año de la escuela Deán Funes).

“Las cosas que rescato son, en primer lugar, la dedicación que le pusieron los chicos a este trabajo. En cuanto a nuestra participación fue muy importante para nosotros poder mostrar nuestro trabajo. Al cual le pusimos mucho empeño, y que los demás lo puedan apreciar” (Alumno 6to año de la escuela Mirizzi).

“Ojalá a ellos les haya gustado tanto como a mí esta reunión en la que creo les hicimos y nos hicieron compañía. Admiro la fuerza de ellos para superar todo obstáculo o problemas y me gustó mucho que a este “salir adelante” lo demuestran a través de su creatividad y el arte (como lo hicieron con los títeres). También me gusto mucho las exposiciones del otro colegio y el espacio que nos brindaron a los jóvenes para charlar y demostrar todo lo que cada uno de nosotros sabía. La verdad que disfrute un montón del encuentro y estaría encantada de poder volver a hacerlo” (alumna 5to año de la escuela Deán Funes).

En relación a esto nos preguntamos si es posible pensarlo como una contribución a lo que podría ser una instancia instituyente que dará lugar

a prácticas transformadoras. En el sentido que lo plantea Castoriadis (en Fernández 1989), como instancias instituyentes que diseñan las utopías, en tanto conjunto de deseos no anudados al poder²⁶.

Quizás también nos hace pensar en esto un comentario de una alumna de la escuela Deán Funes, respecto al último baile de La Mona al que había ido dos semanas después de la jornada de intercambio: *“Me encontré con uno de los Titereteros (un joven que ya estaba en libertad) y le presenté a mi grupo de amigos, como estaba solo, y ¿Porqué no lo iba a hacer?”*

De alguna manera los participantes de las muestras pero sobretodo del espacio de intercambio miraron a los jóvenes en conflicto con la ley de otra manera y así, se miraron ellos mismos, distinto. Por ejemplo, ante la pregunta que surgió en un grupo focal, ¿Este tipo de jornadas favorecen la inclusión social?, plantearon repuestas como las siguientes:

“Pienso que sí y bastante porque yo fui y pude ver y valorar lo que los chicos hicieron con esfuerzo y que aquellas personas que no tuvieron oportunidad o que no accedieron a este tipo de encuentros puedan valorar o simplemente comprender que todos necesitamos oportunidades para cambiar y progresar”. (Alumno 6to año de la esc. Mirizzi).

“Yo sí creo que ayuda a la inclusión social porque cuando me dijeron de ir a un encuentro con los chicos del CeTraM, me imaginé cualquier cosa, pero al ver las cosas y escuchar a los chicos, me di cuenta que no eran como yo creía, y que se merecen otra oportunidad y así, como yo al ver las obras y conocer un poco a los chicos, cambie de opinión la gente que no estuvo en el encuentro debería ver y conocer como son las cosas, que no todo es como parece y que se puede cambiar”. (Alumno 4to año de la esc. Deán Funes).

“Sí, favorece y mucho porque así, conocemos cómo son y cuando salen podemos darle otra oportunidad” (alumna 4to año de la esc. Deán Funes).

“Considero que sí, porque ayuda a estos chicos a relacionarse con otros de su misma edad que no están en las mismas condiciones, pero que pueden intercambiar muchas vivencias”. (Alumno 5to año de la esc. Deán Funes).

“Esto les ayuda a ellos, para ver con qué se van a encontrar cuando salga, cuál va a ser la actitud de las personas al relacionarse con ellos. Pero también nos favorece a nosotros para darnos cuenta de que en realidad tienen deseos

26 Este autor, según Fernández, entiende al Imaginario Social como un “conjunto de significaciones por las cuales un colectivo, un grupo, una sociedad, se instituye como tal, inventando no sólo sus formas de relación social y sus formas contractuales, sino sus figuraciones subjetivas” (Fernández, 1989: 176)

de cambiar y necesitan de nuestro apoyo para hacerlo". (Alumno 5to año de la esc. Deán Funes).

"Si, porque al ver la obra y al hablar con los chicos nos hicieron cambiar la forma de pensar sobre ellos" (alumna 6to año de la esc. Mirizzi).

"Creo que si favorecen a la inclusión, porque los chicos comentaban que ellos a veces no saben cosas de la actualidad o que se sienten "apartados" de cosas que pasan y estas actividades las hacen acercarse a la realidad". (Alumno 5to año de la esc. Deán Funes).

La diferencia que los discursos destacan respecto a cómo conciben a los jóvenes detenidos, después de la experiencia, nos hace pensar que la representación socialmente arraigada acerca del joven delincuente (peligroso, vago, merecedor de castigo, etc) empezó a sufrir fisuras en su cristalización en adolescentes y adultos que participaron del proceso. Cuenta de ello nos da, aunque en sentido inverso, que esta reflexión, este cuestionamiento no pareció producirse en los jóvenes que -aún conociendo la intervención por terceros, escuchando las hipótesis y experiencias concretas de sus propios compañeros y docentes- no estuvieron presentes en la jornada, no experimentaron el intercambio artístico cultural. Estos jóvenes, en las entrevistas tanto individuales como grupales, opinaron:

"No, porque estas actividades no tienen que ver con la forma de actuar y de ser de cada individuo que está preso, entonces no pienso que haciendo una obra de títeres u otra actividad, van a cambiar su forma de actuar en la sociedad o van a dejar de delinquir" (Alumno 5to año de la esc. Deán Funes).

"Y... los ayuda a rehabilitarse, por decirlo de alguna manera, y tratar de ver las cosas como un chico normal sin resentimientos hacia la sociedad". (Alumna 5to año de la esc. Deán Funes).

"No, no rescato nada, porque para mí no cambian más". (Alumno 5to año de la esc. Deán Funes).

Sin embargo, cabe destacar en este análisis que, aún sin haber participado, estos adolescentes reflexionan y quedan sorprendidos de sus compañeros que sí estuvieron:

"Yo no fui a participar pero rescato de mis compañeros que ellos fueron con

una visión del tipo de personas que iban a encontrar. Pero resultó que al final mis compañeros cambiaron su forma de pensar con respecto a los chicos que están presos”. (Alumno 4to año de la esc. Deán Funes).

“Si, porque les permite a ellos darse cuenta de que no todas las personas discriminan, y nos permite a nosotros conocerlos a ellos y saber que sienten; para nosotros no juzgar sin saber”. (Alumna 5to año de la esc. Deán Funes).

O se preguntan, instalan cuestionamientos, como el siguiente:

“En mi opinión y por los comentarios de los compañeros que fueron al intercambio de actividades, no rescato muchas cosas positivas, ya que la mayoría de mis compañeros al realizar la obra dijeron que no les prestaban atención, era como que no les interesaba nada de lo que hacían. Sin embargo, algo positivo podría ser cuando ellos les pedían las bufandas a nuestros compañeros; pero todavía no sé el significado que implicaba esa acción”. (Alumno 5to año, Deán Funes).

Justamente al final de su artículo Mario Oscar Carricart (2001) plantea: “es necesario señalar que la sociedad entera debe realizar un sinceramiento respecto de sus pautas de relaciones, y pensar que antes de querer modificar a los excluidos es preciso modificar a la sociedad excluyente, llegando así a la raíz del mecanismo de exclusión” (pág. 12).

Las obras de teatro en general, y estas de títeres en particular, permiten la apertura de múltiples sentidos sobre el tema que versan y otros, tanto en el grupo a cargo del proceso de construcción como en el público que la ve. En este último, se destacan las interpretaciones que hacen de las distintas escenas y la posibilidad de reflexionar conjuntamente a partir del diálogo que habilitan con los actores a posteriori. Por ejemplo, un funcionario de la Secretaría de Justicia pregunta en el plenario a uno de los jóvenes titiriteros si ellos sienten que la sociedad les exige demasiado cuando salen en libertad (refiriéndose al personaje del viejo verdulero que cuando les da trabajo les pide que se presenten a las 5 de la mañana). Evidentemente los jóvenes han objetivado en la obra cierta lectura de la realidad y el público lo capta. Lo cual permite que puedan comunicarse.

Impacto: una posible valoración de la experiencia

El impacto se puede valorar al menos en cuatro niveles:

- **Respecto de los jóvenes privados de libertad y el grupo “Los Titereteros Unidos”:** La evaluación de las producciones del TTT y del intercambio con distintos públicos, da cuenta de que los mismos impactaron a nivel subjetivo en los jóvenes del Ce.Tra.M II en tanto les permitió reconocer-se y ser reconocidos a través de la valoración de sus producciones artísticas, más allá del lugar atribuido o estigmatizante.
- **A nivel de los participantes como público o actores** en la jornada de intercambio artístico cultural: En el público la experiencia contribuyó a poner en cuestión el estigma del que muchas veces son portadores los jóvenes en conflicto con la ley y el cual sostiene acciones, de exclusión, en la vida cotidiana de los grupos sociales.
- **A nivel Institucional. Respecto a la institución correccional:** Las muestras de las obras producidas por los jóvenes en el TTT y el desempeño de los mismos, tanto en los espacios donde se presentaron como en la cotidianeidad institucional, generaron la iniciativa, por parte de la Secretaría de Justicia, de extender la experiencia a otras instituciones correccionales; a solicitud de la cual se elaboró en agosto del 2005 una propuesta en el marco de la Secretaría de Extensión de las Facultades de Filosofía y Humanidades y de Psicología, a partir de un convenio entre ambas instituciones. La misma incluye talleres de fotografía y video y se extiende a tres institutos. Se presentó a la Secretaría de Justicia para ser evaluada su factibilidad para el año 2006, pero nunca se implementó debido al cambio de gestión.
- **A nivel interinstitucional:** En agentes de instituciones no correccionales las muestras provocaron (además de lo expresado por los testimonios individuales) invitaciones que implican un importante reconocimiento artístico y cultural, aunque los Titereteros no pudieran aceptarlas (dada su situación de privación de libertad y habiendo finalizado y sin continuidad este proyecto). Algunas de ellas: Invitados a formar parte de un ciclo de Muestras

de Títeres que se realizó durante en mes de agosto del 2005 en Compay Segundo donde presentarían compañías de trayectoria local y reconocimiento nacional como CHON CHON. A su vez, la invitación a las noches de “Aguante el Arte” que organiza anualmente la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. También las escuelas medias participantes del proyecto habrían sus puertas para que los “Titereteros Unidos” mostraran sus obras a los adolescentes que allí asisten, buscando ampliar y dar continuidad a lo que para ellos era una buena experiencia que deseaban replicar con toda su población.

Reelaborando para concluir

Finalmente es posible afirmar que el Taller de Teatro de Títeres constituye una estrategia válida para el abordaje de aspectos simbólicos involucrados en los procesos de reinserción social de adolescentes infractores de la ley penal. Efectivizar el mismo a través de un dispositivo grupal, dio lugar a relaciones de horizontalidad donde los vínculos que se establecieron, tanto entre los jóvenes entre sí, como entre los jóvenes y el equipo coordinador y, entre los jóvenes y los guardias, fueron muy diferentes a los propiciados por una institución cuya organización verticalista y autoritaria, en función del mandato social de “gestionar la seguridad”, no favorece relaciones participativas, todo lo contrario. Por tanto, promover la planificación colectiva en el espacio del taller, basada en la escucha y el consenso, posibilitó la objetivación del mundo interno y de la crítica a la realidad cotidiana por parte de los adolescentes.

Ya en las instancias de muestra e intercambio, los jóvenes pudieron ser reconocidos y reconocer-se en el ejercicio de roles distintos a los de su cotidiano. Lo cual, con los diferentes públicos - ya fueran del entorno inmediato (otros adolescentes detenidos, guardias, familias, autoridades) como ante otros grupos sociales (adolescentes pertenecientes a escuelas, centros culturales, etc.)-, favoreció poner en cuestión el estigma del que son portadores, que obstaculiza procesos de inclusión social y también posibilitó que los jóvenes se posicionaran subjetivamente a través de otras maneras de constituirse grupalmente, poniendo en práctica nuevas habilidades sociales tales como: el ejercicio de la grupalidad, la centración en la tarea, la distribución de roles, nuevas modalidades de comunicación, democratización del espacio.

En definitiva la participación activa en una producción colectiva los acercó a herramientas de análisis que permitieron la transformación de la lectura de sentido común a una lectura crítica de su realidad cotidiana que quedó plasmada en las obras de los títeres, para ser comunicados al interior y fuera de la institución correccional. Todo lo cual logró generar nuevas condiciones para habitar el encierro, accediendo a un reconocimiento de sí y de los otros desde un lugar diferente al rol instituido. Sin embargo cabría preguntarse ¿cómo, fuera de estas condiciones, podrán sostener sus incipientes modificaciones subjetivas, habiendo condiciones objetivas tan adversas al retomar a su libertad y no existiendo, al momento, propuestas que las mitiguen?

Es importante destacar que la posibilidad de llevar a cabo este proyecto en una institución con las particularidades descriptas, estuvo dada fundamentalmente, por su carácter interinstitucional. En este sentido, remarcamos que la participación de la Universidad en instituciones correccionales, garantiza ciertas condiciones de trabajo que de otra manera resultarían inviables. Como dice Alicia Acin, en sus aportes al informe final de beca, “La universidad en tanto productora de conocimiento ha sido condición para esta nueva construcción en el camino a contribuir en el análisis y generación de posibles soluciones a los problemas sociales de su época, en este caso la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley penal, que le compete como institución estatal desde su quehacer específico” (en Castagno y Prato, 2006, pág. 53).

Bibliografía

- Amado, B. y Szulkin, C.(2003) Entretelones. Una propuesta para el uso del teatro de títeres como una herramienta socio-pedagógica en las escuelas rurales. Fundación Arcor y Fundación Antorchas. Córdoba. Argentina.
- Carricart, M. O. (2001) Escuela y derecho penal como sistemas de coerción social. En www.derechopenalonline
- Castagno, M.(2002): Educación por la Identidad. La Autorepresentación Documental desde una perspectiva Psicosocial y pedagógica, en *Soy de Bella Vista. Una Experiencia de Autorepresentación*. Trabajo final de la licenciatura de Cine y Televisión de Dpto. de Cine y TV de la Esc. de Artes. FFYH. UNC de Alicia Cáceres, Carlos Cáceres y Laura Tourn.
- Castel, R. (1991): La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión, en Acevedo y Volnovich, *Espacio Institucional*

- I, Ed. Lugar.
- Costa, M. y Gagliano, R. (2000): Las Infancias de la minoridad. En *Tutelados y asistidos*. Duschatzky, S. (compiladora). Paidós: Buenos Aires
- Enriquez, E. (2005): Las Nuevas perspectivas de la Psicología, en *Cuadernos del Campo Psicosocial 2*. Compiladores Ana Correa y Mónica Pan. Edit. Brujas, Córdoba.
- Fernández, Ana María (1989): "El campo grupal". Nueva Visión: Buenos Aires
- Firpo, A. (2000): "Nuestra Pobreza". Compilación y presentación. Ed. Fundación Ross. Santa Fé.
- Foucault, M. (1989): *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno editores. Argentina.
- (1973): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo Veintiuno Editores. Argentina.
- Geertz, C. (1992): *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goffman, E. (1984): *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu. Buenos Aires
- Guber, R. (1984): Identidad social villera. Resignificación de un estigma. *Primer Simposio Argentino y Latinoamericano de Antropología Urbana*. FLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Gutiérrez, A. (2004) : *Pobre, como siempre. Estrategias de reproducción social en la pobreza*. Ferreyra Editor, Córdoba.
- Jodelet, D. (1991) Representaciones sociales: un área en expansión, en Páez, D y otros (comp.) *Sida, imagen y prevención*. España: Ed. Fundamentos.
- Legendre, P., Etelman, R., Kozicki, E.; Abraham, T.; María, E.; Le Roy, E. y Vezzetti, H. (1982): "El discurso jurídico". Ed. Hachette, Buenos Aires .
- Margulis, M. y Urresti M. (1999) *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires : Ed. Biblos
- Puebla, M. (1990) *Los componentes del Modelo Positivista penal y su posibilidad de incorporación de otros Modelos*. UNSJ, FACS, IISE, San Juan.
- Siccardi, Laura y D'erao, Liliana (2002) Salud Mental entre rejas: la violenta conflictiva de dos mundos. *1er. Congreso de salud mental de la provincia de Córdoba* "Encuentro de profesionales de la Salud Mental del Cono Sur.
- Sirvent, M. (1999) *Cultura Popular y Participación Social, una investigación en el barrio de Mataderos (Buenos Aires)* Buenos Aires - Madrid: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Zaffaroni, E. (1998) *Criminología. Aproximación desde un margen*. Temis: Bogotá.
- Zino Torrazza, J. (1993) *Trayectorias sociales y procesos de identidad en prisión* <http://www.ub.es/penal/zino1.htm>.

Impreso por Editorial Brujas • junio de 2013 • Córdoba–Argentina