

SÍNTESIS

Revista N°11

Artículos basados en tesinas de grado

S



SÍNTESIS

Revista N° 11

Autoridades

Decana

Lic. Flavia Dezzutto

Secretaria de Investigación, Ciencia y Técnica

Dra. Carolina Álvarez Ávila

Secretaria Académica

Lic. Vanesa Viviana López

Subsecretaria Académica

Lic. María Luisa González

Área de Comunicación Institucional

Lic. Pablo Giordana

Comité evaluador

Beatriz Bixio / Carolina Álvarez Ávila / Cecilia Luque / Eliana Lacombe / Ingrid Viñas Quiroga / Lucía Tamagnini / Marina Yazzi / Silvio Mattoni / Melisa Paiaro / Florencia Ortíz / Verónica Lema

Gestión editorial

Lic. Noelia García, Dra. Carolina Álvarez Ávila y Lic. Florencia Bacchini

Maquetación interna

Lic. Florencia Bacchini y Lic. Noelia García

Arte de tapa

Lic. Manuel Coll

Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

Secretaría
Académica

ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades | LUNC

ISSN 2314-291X | ISSN 1851-8060



Contenidos

EDITORIAL

Presentación del número 11 de la revista

Carolina Álvarez Ávila 5

ANTROPOLOGÍA

“Un trabajito artesanal”. Actuaciones estatales en el marco de una política gubernamental en Santiago del Estero, Argentina

María Pilar Velázquez 10

Uno trabajando en el Cementerio aprende lo que es la vida. Procesos de subjetivación y objetivación de restos humanos en el Cementerio San Vicente, Córdoba, Argentina

Ana Sánchez 23

Etiquetas que ‘encierran’ historias. Aproximaciones a los sentidos que configuran el diagnóstico de “padecimientos mentales” en el Hospital Neuropsiquiátrico Provincial de Córdoba

Antonella Gallego Gastaldo 35

Bienestar y sanación. Reflexiones antropológicas en torno al cuerpo y la salud en una formación en plantas medicinales

Sol Gelerstein Moreyra 50

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Voces de los docentes en relación a la accesibilidad académica en el nivel superior. Un estudio situado en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba

Cecilia Aldao y Gabriela Migueltoarena 63

FILOSOFÍA

Experiencia, narración y justicia en el pensamiento de Walter Benjamin

Lucía Ríos 76

LETRAS

Enseñanza de la escritura. Comparación entre propuestas editoriales en español como lengua materna y como lengua segunda/extranjera

Lucía Dambolena 88

Aborto y emociones. Un abordaje desde el Giro Afectivo y los Estudios de Género para repensar las interrupciones del embarazo Marina Busso	101
Visita a las Encomiendas de Indios de Córdoba (1692-1693). Una lectura desde la sociolingüística y los prejuicios Daiana Barone	114
Posición del sujeto léxico en oraciones temporalizadas del español. Una propuesta para el aula Silvia Lanza	127

Nota editorial. Presentación del número 11 de la revista

Editorial. Presentation of the journal issue 11

 **Carolina Álvarez Ávila**

Instituto de Antropología de Córdoba
Consejo Nacional de Investigaciones
Científicas y Técnicas (IDACOR-CONICET)
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba

Desbautizar al mundo,
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia.

El mundo es un llamado desnudo,
una voz y no un nombre,
una voz con su propio eco a costas.
(...)

El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.

El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.

La palabra: ese cuerpo hacia todo.
La palabra: esos ojos abiertos.

Roberto Juarroz, *Sexta poesía vertical*, 1975

Presentación del número 11 de la revista

¿Qué nos trae este nuevo número de la revista *Síntesis*? ¿Por qué invitamos a leerla y seguimos apostando a su publicación y renovación?

El número 11 nos encuentra celebrando su relanzamiento en el Open Journal System (OJS), un software libre para el desarrollo de publicaciones de acceso abierto y que provee la infraestructura para la presentación en línea de artículos y el flujo editorial completo: envío de artículos, múltiples rondas de revisión por pares e indexación. Celebramos haber inaugurado el envío de artículos a través de la plataforma y que todos los números de *Síntesis* publicados previamente ya están subidos y accesibles para su lectura. Además, la utilización del OJS habilita que la revista siga perteneciendo al portal de revistas de la UNC¹ y conforma un primer e importante paso hacia su indexación en otras bases de datos, portales y sistemas de información, además de su pertenencia actual a Sherpa Romeo y Google Scholar.

Renovamos también la propuesta de nuestra revista con el proyecto de volverla semestral, para poder dar mejor cabida a la multiplicidad de trabajos que llegan anualmente y que la circulación de la revista sea más dinámica y tenga mayor difusión en nuestra comunidad académica. Por este motivo, y para desanclar, como venía siendo hasta ahora la publicación del único número anual a año vencido, el número 11 contiene trabajos escritos en 2020-2021 y permitirá que la revista publique año a año dos números semestrales acompañados a la escritura de los artículos.

Estas nuevas apuestas reafirman el compromiso que festejábamos el año pasado en el décimo número de la revista: el de continuar nuestro aporte a la difusión de los diversos y nutridos trabajos de final de grado de nuestra Facultad, devenidos de experiencias de investigación o prácticas preprofesionales que permiten el devenir profesional en Humanidades de nuestros estudiantes. Homenajeando aquel lanzamiento en 2008, invitamos a quienes fueron los coordinadores de la original iniciativa, Cecilia Defagó y Consuelo Moisset de Espanés, a prologar el décimo número y ellas destacaban que muchas veces estos Trabajos Finales de Licenciatura sorprenden por su creatividad para pensar temas y abordajes, y "donde todavía las restricciones de orden formal no inhiben la imaginación, dando lugar para que la más auténtica curiosidad se exprese, aunque sus resultados son producto de un seguimiento metodológico estricto y sometidos a una estricta y criteriosa evaluación" (2019, p. 4). Los trabajos contenidos en nuestra revista derivan de esas experiencias de investigación, condensadas en esos Trabajos Finales de Licenciatura, y permiten subrayar que esos procesos de aprender a pesquisar, reflexionar, problematizar y escribir acerca de las temáticas y los problemas elegidos forman parte de la educación pública, laica, gratuita y de calidad de nuestras universidades nacionales.

1. <https://revistas.unc.edu.ar/>

Como Defagó y Moisset afirmaron: "las investigaciones desarrolladas en este espacio pocas veces son tenidas en cuenta por la academia, aun en el mismo ámbito donde se gestaron, ya que son parte de un trámite más, el último, el esfuerzo final de una cadena muy larga, el temido, y muchas veces postergado, Trabajo Final de Licenciatura" (2019, p. 4). *Síntesis* viene a realizar un sólido aporte para revertir esa cierta invisibilización e indiferencia, habilitando que lxs recientemente egresadxs tengan una de sus primeras experiencias de escritura de un artículo científico evaluado por referatos anónimos, y que sus trabajos trasciendan el ámbito de sus propias carreras, la de sus pares y allegadxs, llegando y reverberando en una comunidad de lectores cada vez más amplia.

Finalmente, como ambas precursoras señalaban, los equipos editoriales y de gestión, los modos de trabajar y el mismísimo formato de la revista fueron cambiando con el tiempo –sin ir más lejos ahora completamente digital y desde este nuevo número contenida en OJS para asegurar su acceso abierto–, pero hay una identidad que se sostiene y reproduce, que trasvasa los formatos y las personas. En este nuevo número seguimos adelante con la identidad que distingue a *Síntesis*.

Este número de la revista contiene interesantes trabajos sobre diversas temáticas y desde diferentes disciplinas enseñadas en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. A lo largo de este número encontraremos cuatro contribuciones desde la disciplina antropológica que tienen como punto en común trascender algunos prejuicios y prenociones acerca de los mundos donde las autoras pesquisarón y haber optado por el enfoque etnográfico para desarrollar sus trabajos. **Ana Sánchez** investigó los procesos de objetivación y subjetivación de los restos humanos en uno de los cementerios más grandes de la ciudad de Córdoba por parte de los trabajadores en el cementerio, así como la distribución del espacio y sus configuraciones, mediadas por las personas que trabajan en el lugar. Otro tipo de mediación se aborda en el trabajo de **Pilar Velázquez**: en el marco de una política pública nacional, el programa "Ellas Hacen", la autora analiza cómo las capacitadoras forman a mujeres jefas de hogar, en su gestión y convivencia con ellas en Santiago del Estero, respetando los contenidos pautados en el programa, pero también saliéndose del guión y los contenidos previstos en función a las necesidades de las destinatarias y las trayectorias de vida de las capacitadoras. Por otro lado, el trabajo de **Sol Gelerstein Moreyra** indaga cómo, a partir de la utilización de plantas medicinales con fines terapéuticos, los participantes de un taller de formación sobre aquellas, fueron (re)significando nociones relativas al cuerpo y la salud. Ubicada su investigación en las Sierras Chicas cordobesas, la autora va describiendo cómo el uso y consumo de las plantas a través de sahumos, fumos, infusiones, entre otros modos de vincularse con las plantas, va trascendiendo la formación sobre aquellas y conectándose con modos no hegemónicos de comprender el cuerpo, la salud y la sanación.

Finalmente, el trabajo de **Antonella Gallego Gastaldo** se dedica a desandar las configuraciones acerca de la salud mental en un hospital neuropsiquiátrico de la provincia de Córdoba, etnografiando cómo han impactado las nuevas leyes de salud mental, nacional

y provincial y cómo se imbrican ciertas transformaciones del campo de la salud mental con los modelos disciplinares de profesionales dedicados a la salud, por ejemplo, en el complejo ejercicio de diagnosticar pacientes. En la pesquisa que realizó, y atendiendo a la dinámica de la institución, se visibilizan diversas tensiones y disputas entre subjetividades e identidades diversas, así como la dificultad de pensar aun en una disolución de este tipo de instituciones asilares.

En la segunda sección, el trabajo de **Cecilia Aldao** y **Gabriela Migueltoarena**, licenciadas en Ciencias de la Educación, aborda las voces de docentes respecto de la accesibilidad académica en una específica carrera de la Universidad Provincial de Córdoba. Atendiendo a las diferentes trayectorias y experiencias de los docentes en relación a la discapacidad, analizan sus decisiones pedagógicas y didácticas en la práctica de enseñanza y cómo luego estas prácticas se articulan en el contexto universitario, específicamente en la construcción de condiciones institucionales de accesibilidad. Las autoras van mostrando cómo las experiencias personales ligadas a la discapacidad van dejando huellas en estos profesionales, y cómo su mayor o menor receptividad, su empatía y sensibilidades varían y se entran luego en las decisiones que toman en relación a la accesibilidad en un nivel institucional.

Por otra parte, en la sección de Filosofía, la contribución de **Lucía Ríos** se centra en la obra de Walter Benjamin y tres núcleos temáticos presentes en su producción: experiencia, narración y un modo particular de comprender la justicia, ejes que permiten comprender la importancia de este autor no solo para el contexto de la posguerra europea, sino para otros más contemporáneos y locales. La autora desarrolla cada uno de estos ejes emplazando históricamente la producción benjaminiana y subrayando las relaciones entre éstos, que a su vez le permiten mapear también otros conceptos tales como comunicación, memoria y testimonio.

En el mismo número, contamos con cuatro contribuciones en la sección Letras. En primer lugar, **Lucía Dambolena** emprende una comparación entre propuestas editoriales en español como lengua materna y como segunda lengua/extranjera, específicamente en los desarrollos destinados a la enseñanza de la escritura. Tomando dos corpus de manuales (aquellos pertenecientes a la enseñanza del español como segunda lengua -ELSE- y los otros manuales destinados a la enseñanza del español para hablantes maternos), busca interpretar cómo se entiende la escritura como objeto de enseñanza y qué aspectos son recuperados y profundizados. La autora analiza si la escritura es, efectivamente, objeto de reflexión y de conocimiento en ambos corpus elegidos, hallando similitudes y diferencias al respecto. Por otro lado, conectado a lo anterior, indaga sobre el predominio del qué sobre el cómo, es decir, cómo se posicionan ambos grupos de manuales frente al entendimiento de la escritura como un proceso. También compara la relación entre gramática y escritura, la dimensión estructural de los textos así como el espacio otorgado a la libre expresión y las posibilidades creativas. En segundo lugar, encontramos el trabajo de **Marina Busso**, que se dedica al análisis discursivo de testimonios de mujeres que abortaron, analizando

centralmente las emociones que emergen de dichas experiencias y cómo se entaban a las ideas de transgresión de normas de género -como maternar- o el daño que dicha transgresión puede causar en los vínculos familiares, de amigos o en parejas sexo-afectivas. La autora va a desentrañando, a través de diverso testimonios, cómo los vínculos afectivos están potencial o efectivamente en riesgo a partir de las experiencias del aborto, y las implicancias en las redes de apoyo, tan necesarias para transitarlas.

El tercer artículo de esta sección, de **Daiana Barone**, analiza un corpus particular: Visita a las Encomiendas de los indios de Córdoba (1629-1693) realizada por el Oidor Visitador a las encomiendas de la ciudad a fines del siglo XVII, focalizándose en los prejuicios lingüísticos en tanto prejuicios sociales. El trabajo entrecruza dos líneas de investigación: una sociolingüística que permite analizar las relaciones siempre dinámicas entre lenguaje y sociedad, y otro enfoque enunciativo, que le permite indagar sobre las voces presentes en el archivo histórico y sus jerarquías, enmarcadas en las condiciones de producción discursiva de fines del siglo XVII en la Córdoba del Tucumán. La autora describe las mediaciones en el decir, es decir, quiénes, cuánto y qué dicen los actores presentes en el corpus, las interacciones lingüísticas que se dejan entrever, las formas de nominación y clasificación que muchas veces asocian identidades con conocimiento y usos lingüísticos (ladinos, indígenas, entre otros), para finalmente dedicarse a los discursos de los encomenderos. Finalmente, el artículo de **Silvia Lanza** se centra sobre la gramática generativa chomskiana y particularmente en el Modelo de Principios y Parámetros (PyP), haciendo foco en la enseñanza gramatical de la educación secundaria. El corpus elegido por la autora son los test diagnósticos utilizados en la materia Gramática I en la carrera de Letras Modernas de la FFyH, del ciclo lectivo de 2015, teniendo en cuenta además un grupo de manuales del Ciclo Básico en la provincia de Córdoba. El trabajo de pesquisa le permite aportar algunas sugerencias para mejorar la enseñanza de la gramática escolar, trascendiendo la mirada meramente instrumentalista.

Esperamos que disfruten de la lectura de estos artículos y que encuentren en la renovación de la revista un nuevo estímulo para su lectura y difusión. Finalmente, les invitamos a que el nuevo número sea convidado a otrxs interesadxs y se acrecientan las iniciativas de enviar contribuciones a *Síntesis*, una revista que apuesta a la difusión de investigaciones en humanidades y ciencias sociales.

Carolina Álvarez Ávila
Córdoba, diciembre de 2021

“Un trabajito artesanal”. Actuaciones estatales en el marco de una política gubernamental en Santiago del Estero, Argentina

“A handmade job”. State actions within the framework of a government policy in Santiago del Estero, Argentina

 **María Pilar Velázquez**

Departamento de Antropología
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
pilarvelazquez3@gmail.com

Recibido: 28/09/21. Aceptado: 26/11/21

Resumen

El artículo parte de una Antropología de la Política y del Estado, centrándose en la implementación de consejerías sobre promoción y prevención de la salud, destinadas a mujeres en situación de vulnerabilidad socio-ocupacional, en el marco del programa nacional Ellas Hacen (EH) entre los años 2015 y 2017. Las preguntas giran en torno a la inquietud por conocer cómo las capacitadoras “formaban” a estas mujeres, es decir, parafraseando el nombre del programa, cómo “hacían” “mujeres” que “hacen”. De esta manera, el “objeto” de esta investigación fueron las actuaciones de gestión de las capacitadoras a partir del estudio de sus prácticas y trabajos cotidianos. Allí, se entrecruzaban diversas categorías y entendimientos propios de ese mundo social, a la vez que surgían relaciones afectivas entre capacitadoras y destinatarias. El reconocimiento de su trabajo en tanto artesanal, fue una categoría nativa que me permitió comprender el trabajo que realizaban cotidianamente las capacitadoras.

Palabras clave: mujeres; Estado; políticas públicas; consejerías; capacitadoras

Abstract

This article is based on an Anthropology of Politics and the State. It's focused on the implementation of counseling on health promotion and prevention, aimed at women in a situation of socio-occupational vulnerability, within the national program Ellas Hacen (EH) between 2015 and 2017. Questions revolved around the concern to know how the trainers “formed” these women, that is, paraphrasing the name of the program, how they “made” “women” that they “do”. In this way, the “object” of this research was the management actions of the trainers from the study of their practices and daily work. There, various categories and understandings typical of that social world intersected, at the same time that affective relationships emerged between trainers and recipients. The recognition of their work as artisan, was a native category that allowed me to understand the work that the trainers did on a daily basis.

Keywords: women; State; politics; counseling; trainers

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Velázquez, M. P. (2020/2021). “Un trabajito artesanal”. Actuaciones estatales en el marco de una política gubernamental en Santiago del Estero, Argentina. *Síntesis* (11), 10-22.

Introducción

Entre septiembre de 2015 y diciembre de 2017 realicé acompañamientos etnográficos en el marco de mi tesis de licenciatura en Antropología, en las diversas actividades y espacios destinados a la implementación del programa nacional Ellas Hacen (EH), creado en el año 2013 bajo la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner y de Alicia Kirchner como Ministra de Desarrollo Social de la Nación, organismo desde el cual surgió el programa.

A su vez, EH *impactaba*¹ –como decían algunas de mis interlocutoras– en diversas provincias del país, entre las cuales se encontraba Santiago del Estero. Consistía en una transferencia mensual de dinero cuya condición para recibirlo era realizar talleres de oficios, consejerías y finalizar la escolaridad en el caso de quienes lo necesitaran, mediante el programa FinEs.² A su vez, la condición para ser beneficiaria era ser mujeres jefas de hogar, que tuvieran 3 o más hijos y padecieran o hubieran padecido violencia de género.

El principal objetivo de las acciones promovidas por los agentes involucrados en el programa EH era promocionar y promover los derechos de mujeres consideradas "víctimas directas de años de abandono estatal" (Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, 2014, p. 34). Por lo tanto, otro de los objetivos que se desdoblaban del principal era el empoderamiento de estas jefas de hogar a partir de las herramientas brindadas por el programa, cuyo fin último era la formación de cooperativas de trabajo y que, a través de estas, las mujeres se constituyeran en "sujetos activos de la economía social" (Soledad (capacitadora), comunicación personal, febrero de 2017).

Desde un comienzo, el programa me despertó ciertas preguntas: ¿Cómo se configuraban los vínculos entre el estado³ y la sociedad en el cotidiano? ¿Qué nociones y sentidos acerca de "hacer" de las mujeres contenían los discursos estatales? ¿Cómo se definen las destinatarias de ésta política gubernamental en sus documentos oficiales?

Así, fui enfocándome en el espacio de las consejerías, en las que empecé a preguntarme: ¿Qué se ponía en juego en la acción de enseñar por parte de las capacitadoras? ¿Por qué las destinatarias debían aprender para poder mejorar su calidad de vida? ¿Cómo y qué se enseñaba y se aprendía en las consejerías? ¿Qué relaciones o usos se establecían con la normativa, textos y leyes "oficiales" del programa?

1. Las *itálicas* se emplearán para destacar categorías propias del mundo social descrito. Las comillas "dobles" se emplearán para citas bibliográficas (literatura académica, notas periodísticas, normativas, decretos, manuales) como también para citar la voz de mis interlocutoras.

2. El Programa de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) es un programa educativo creado por el gobierno nacional a partir del año 2008 en todas las jurisdicciones de Argentina.

3. En esta etnografía se intentó invocar a los llamados de atención de diversos autores en torno a eliminar "el aura de la 'E' mayúscula" del estado, puesto que este acto colaboraría con el ejercicio de des-reificar al estado como entidad específica y con voluntad propia: "Cuando por primera vez escribimos 'Estado' en lugar de 'estado', y a las enormes y opresivas sombras del Leviatán y Behemoth comienzan a cubrirnos" (Avineri en Taussig, 1995 [1992]).

Atendiendo a estas preguntas, el problema de la presente investigación fue la inquietud por conocer cómo las capacitadoras "formaban" a estas mujeres, es decir, parafraseando el nombre del programa, cómo "hacían" "mujeres" que "hacen". A su vez, también lo fue la gestión cotidiana de las capacitadoras, la observación de los modos en que ejercían su profesión, sus prácticas y representaciones.

Consideraciones teórico metodológicas

Para abordar el tema de investigación recurrí a la etnografía, entendida como técnica de recolección de datos y como perspectiva crítica-analítica que permite una aproximación diferencial a la realidad socio-cultural (Geertz, 1987) atendiendo a su aspecto microscópico y artesanal (Peirano, 2004, p. 343). Este abordaje provee herramientas para explorar los significados y matrices culturales en las actuaciones estatales, sin pretensión moral o normativa alguna. Las técnicas privilegiadas para la recolección de datos, en esta oportunidad, fueron la observación participante, las entrevistas etnográficas, el intercambio cotidiano (conversaciones, situaciones espontáneas) y demás experiencias surgidas en el "estar ahí". Una dimensión para el análisis fue, no sólo la atención minuciosa y paciente a las prácticas cotidianas y categorías empleadas, sino también el análisis etnográfico de diversos materiales documentales de la gestión del programa EH –leyes, manuales e informes–.

Esta investigación focalizó la atención en las personas que trabajaban para, con y en el estado: las efectoras/es y/o capacitadoras del programa EH como interlocutoras principales. Sin embargo, también se involucraron las interacciones de éstas con las destinatarias y con otros actores que formaban parte de su ejecución.

Un bagaje teórico dentro de la antropología, me concedió una caja de herramientas para leer y pensar esas prácticas; principalmente, los estudios sobre acciones estatales que inciden sobre sujetos consagrados como merecedores de "protección", en este caso el grupo conformado por las mujeres como recorte poblacional. Esto decanta, también, por efecto de una preocupación compartida en nuestro equipo de investigación⁴ en torno al estudio no ya de poblaciones sobre las que la antropología, desde sus comienzos, demostró un especial interés (indígenas, campesinos, sectores vulnerabilizados), sino grupos socio, económica, o políticamente dominantes (dentro de los que se incluyen el estado o las élites). Esta apuesta es tributaria del llamado de la antropóloga estadounidense Laura Nader (1972) a estudiar a "los de arriba".

4. "Implantaciones de la fórmula buenas prácticas en la Córdoba del siglo XXI" (partes I y II) y "Antropología de las gestiones en la Córdoba contemporánea". Ambos dirigidos por Gabriela Lugones y co-dirigidos por Lucía Tamagnini.

Problematización o construcción del problema

La elección de un enfoque antropológico en el análisis de una política gubernamental, implica resaltar y señalar “lo complejo y lo desordenado” (Shore, 2009, p. 9) en los procesos de formulación de políticas; específicamente, las maneras ambiguas en que las políticas son percibidas y recibidas por la gente.⁵ Asimismo, este enfoque resulta un antídoto contra algunos de los acercamientos más tradicionales, que consideran a las políticas como modelos lineales, cuya organización comienza en la formulación y termina en la implementación. La “toma y ejecución de decisiones políticas”, por el contrario, al ser un modelo lógico y lineal, está cargado de disputas e incoherencias (Shore, 2010, p. 25).

En relación a una “Antropología del Estado”, autores como Abrams, Gupta & Mitchell (2015) han sido una referencia para discutir sobre las dificultades de estudiar al estado. Su propuesta es la de desmitificar el conjunto de relaciones de dominación que supone el “Estado”, partiendo de la consideración del estado como “sistema” y del estado como “idea” (2015, p. 29). Lejos de ser una entidad homogénea y visiblemente separada de “la sociedad”, el estado constituye los contornos de una “organización amorfa” (Abrams, Mitchell y Gupta, 2015, p. 157).

Por su parte, Pantaleón (2005), quien investigó la implementación de políticas públicas en Salta, Argentina, explica que “todos los programas contienen nombres que son soluciones. Son acciones que a la vez se transforman en estados (y en Estado), en verbos que sustantivan (...) encabezando la identificación de cada programa (2005, p. 25). De ahí que el nombre del programa, puede entenderse en ese doble movimiento: el “hacer”, es pensando tanto como verbo (indicador de una acción) y como sustantivo (como entidad real e independiente). El autor reconoce en ciertas palabras –acción, promoción, fortalecimiento, atención, participación– la condensación de la identificación de diversos programas en Argentina.

Las consejerías

Antes que nada, las consejerías eran actividades de carácter obligatorio que las destinatarias debían cumplir; consistían en encuentros semanales que se desarrollaban en los dispensarios de salud barriales (UPAS)⁶, en clubes deportivos de la provincia,

5. En una compilación que reúne textos académicos compartidos junto con Abrams y Mitchell, Akhil Gupta (2015) pone a disposición su postura en torno al carácter “desordenado” del estado. Allí, plantea que existe una carga negativa en el aspecto de “desorden” del estado, que suele ser adulado por “teóricos de la modernización que lo interpretan como una prueba del fracaso en el proyecto de que instituciones eficientes se arraiguen en un contexto tercermundista” (Gupta, 2015, p. 98). En este apartado, utilizamos la palabra “desorden”, no utilizamos el término en un sentido negativo o despectivo, respecto de un modelo “ordenado”.

6. Unidades Primarias de Atención de la Salud. Son dispensarios de salud ubicados en distintos barrios de la provincia y desde los cuales se ejecutaron diversas actividades del programa, dado que pertenecen al Área de Atención Primaria en Salud del Ministerio de Salud Provincial.

bibliotecas, iglesias o plazas. Principalmente, en ellas se enseñaba y transmitía de qué manera prevenir enfermedades, cómo identificar y/o prevenir violencia de parte de sus cónyuges o padres de sus hijos, cómo cuidar de sí mismas y aprender a tomar decisiones saludables sobre sus vidas.

En ese marco, identifiqué dicho espacio como un lugar de enseñanza y aprendizaje, en el cual se reunían dos grupos de mujeres: por un lado, las destinatarias, quienes debían asistir bajo recomendación del programa para aprender, y las capacitadoras, quienes organizaban y gestionaban la puesta en marcha de estos espacios.

Estos encuentros podían variar de una a dos veces por semana, dependiendo del acuerdo que hicieran las capacitadoras con las representantes de las cooperativas –presidenta y vice-. En ocasiones, las representantes reprochaban las grandes responsabilidades para con el programa, por lo que, asistir dos veces por semana a las consejerías se tornaba complicado. Ese aspecto era objeto de preocupación constante, ya que a muchas les parecía estresante poder cumplir con todas sus obligaciones.

En el “mundo social” (Becker, 2008) descrito, capacitadoras era una categoría utilizada frecuentemente para aludir a educadoras y agentes sanitarias indistintamente.⁷ También se destacan los *efectores*, categoría nativa utilizada para referir a quienes trabajan en y con planes y programas sociales y tienen otras profesiones, por lo general vinculadas a áreas de las humanidades y de la salud. Los otros profesionales que trabajaban en la UPA –médicos/as, enfermeros/as, psicólogos/as, odontólogos, obstétricas/os- eran llamados con el nombre de su título, destacando así su especialidad. Por ejemplo “el médico”, “la psicóloga”, etc.

Las consejerías, en su versión descrita en el Informe (2014), eran instancias pensadas como espacios con una finalidad productiva determinada: “núcleo central de formación tendiente a empoderar a las cooperativistas en desarrollo humano: plena conciencia de cuidar y hacer valer los derechos (...)” (MDSN, 2014: 30). Sin embargo, las consejerías no tenían un sentido unívoco, como a menudo son definidas en las versiones “oficiales”. Tras el trabajo de campo, pude desentrañar que, en las consejerías, las capacitadoras hacían más que dictar un tema reglamentariamente determinado, plasmado en un manual otorgado por el MDSN.

Mediante tácticas y modalidades específicas, las capacitadoras que ponían en marcha las consejerías pretendían intervenir –y de hecho lo hacían- en actitudes o decisiones que las destinatarias tomaran frente a ciertos aspectos de sus vidas, como por ejemplo, en el trato con sus hijos y/o maridos. Esto se daba en el marco de un vínculo particular tejido entre ambos grupos de mujeres. Sus prácticas cotidianas no resultaban neutrales o carentes de

7. Para obtener el título de técnico o licenciado en Educación para la Salud, era menester cursar la licenciatura o tecnicatura en la UNSE. Por su parte, los que se formaban como agentes sanitarios, realizaban “cursos de capacitación” que se gestionaban desde el MSP y para lo cual les otorgaban certificados habilitantes.

emociones. Así, las proyecciones que sobre las destinatarias aplicaban las capacitadoras, podrían resumirse en un doble movimiento que iba desde la exaltación de cualidades de la mujer empoderada hasta el castigo moral hacia quienes no lograban aprender a serlo, es decir a re-conducir determinados aspectos de sus vidas. Entendemos que dichos ejercicios de "aprendizaje" pueden ser leídos bajo la inspiración del análisis microfísico del poder (Foucault, 1988) cuya apuesta radica en estudiar el cómo del poder partiendo de sus ejercicios, mecanismos y efectos. Esta forma de concebir el poder supone considerarlo como una acción que se produce en el marco de una relación entre sujetos "libres", sobre el campo de posibilidades de acción de otro (Foucault, 2008 [1984], pp. 78-99).

El programa como política gubernamental

El programa EH ha sido clasificado como Política Social de Inclusión (MDSN, 2014, p. 3) y Política Social (MDSN, 2014, p. 6-51) en los discursos de los especialistas consignados en el Informe. En los acompañamientos etnográficos realizados, los términos que mis interlocutoras utilizaban eran "programa" o "plan". En el transcurso de este trabajo, se optó por definir a EH como una política gubernamental (de Souza Lima y Castro, 2008), siguiendo los análisis y las decisiones metodológicas orientadas por estos autores. Sugieren pensar desde una mirada antropológica las políticas llamadas "públicas", a la luz de las ideas de gubernamentalidad planteadas por Michel Foucault (1999[1978]).

En este sentido, calificar a las acciones del estado –de antemano– como "públicas", implicaría abandonar la operación metodológica de "desnaturalización" del mundo social, propia del enfoque etnográfico. Los antropólogos brasileños rechazan la idea de los presupuestos que permanecen implícitos en las nociones de fines "públicos" o "colectivos": "(...) en que los mecanismos que aportarían 'equidad social' (otra expresión de moda) funcionarían generando solo positividad" (de Souza Lima y Castro, 2008, p. 18). Cuando las capacitadoras o destinatarias se referían a "el programa", se trataba de una expresión que hacía referencia al lugar físico en donde se desarrollaba la labor cotidiana de agentes estatales que hacían y construían cotidianamente este espacio en tanto "sede local de EH". Destaco el uso de mayúscula en la palabra "Programa" y en su artículo "El", ya que en el habla cotidiana dicha palabra era invocada en tanto entidad específica y sustantiva. Se destacan expresiones como: "el programa nos avisó que hay una reunión", "el programa nos controla" o "me llamaron los del programa". Así se evidenciaba un aura de voluntad y entendimiento propios otorgados a la "sede local", "no sólo como la representación concreta de la razón, de la Idea, sino también como una impresionante unidad orgánica, algo mucho mayor que la suma de sus partes" (Taussig, 1995, p. 1).

“Ni meras transferencias monetarias, ni meras instrucciones técnico-constructivas”

La frase que da nombre a este subtítulo forma parte de un texto más extenso que se propone como uno de los objetivos de EH. Presentado en el Informe (2014), era recuperado por las capacitadoras en las consejerías:

Esta herramienta de política social presenta como una de sus fortalezas el acompañamiento a los procesos de transformación socio-ocupacional sin restringir la intervención social a meras transferencias monetarias, pero tampoco a meras instrucciones técnico-constructivas; implica aspectos más integrales, culturales, de relacionamiento, hábitos, construcción de identidades, procesos grupales, organización para el trabajo, organización cooperativa, terminalidad educativa, cuidado de la salud, cuidado ambiental, compromiso con el barrio y la comunidad, etc. (MDSN, 2014, p. 38).

Las cuestiones planteadas en este fragmento permiten distinguir categorías que dividen al “aprendizaje” en cuestiones de índole “técnica” y otros de una impronta “social”. Así, el programa se invoca como un conjunto de dispositivos superadores respecto de lo que incluía en la categoría de “técnico” y “monetario” (talleres de oficios en carpintería, herrería, plomería y el subsidio recibido). Dichos encuentros serían justamente el lugar por excelencia en donde las destinatarias aprendían a ir “más allá de lo técnico”, aprendiendo sobre “aspectos más integrales, culturales, de relacionamiento, hábitos, construcción de identidades, procesos grupales, organización para el trabajo, etc.”

Como ya expliqué anteriormente, en las consejerías escuchaba recurrentemente acerca del modo en que las capacitadoras enseñaban a las destinatarias a actuar frente a algunas situaciones tales como: afrontar hechos de violencia, tratar con sus hijos, desarrollar su “autonomía”, y aprender a “empoderarse”. En general, en las consejerías, las capacitadoras debían seguir un guion que consistía en respetar temáticas impuestas en los llamados manuales o materiales áulicos. A veces, la letra del manual era dejada de lado y ponían sobre la mesa cuestiones que ellas consideraban necesario desarrollar, invocando aspectos que estaban “ausentes” en el texto. Para ello, remitían a experiencias de su vida cotidiana. Pese a la centralidad e importancia que las capacitadoras tenían en cuanto a hacer efectivos los objetivos de “ir más allá de lo técnico y lo monetario”, su función era invisibilizada en la letra del Informe. Las consejerías puestas en marcha por ellas, eran un espacio de potencial aprendizaje de todas estas cuestiones, de lograr el “empoderamiento” propuesto.

Esta investigación etnográfica permite rescatar la figura de las capacitadoras para destacar sus funciones como productoras y reproductoras de ciertos “hábitos”. Tanto producir nuevos hábitos y relaciones, como re-producir prácticas previamente llevadas a cabo, consideradas como un ejemplo, y por lo tanto dignas de ser nuevamente realizadas. Ellas le daban “cuerpo” (Lugones, 2017, p. 5) a los manuales y materiales áulicos. Su trayectoria (no solo) laboral y sus saberes incorporados, como las administradoras que describe Lugones (2017), resultaban especialmente marcantes en el desenvolvimiento de los procesos de gestión gubernamental.

Habilidades socio-emocionales como herramienta para la toma de (¿buenas?) decisiones

Ana se levantó de la silla, ubicada en el escritorio en donde estábamos sentadas ella, la psicóloga y yo. El espacio se veía similar al de una clase escolar, con un escritorio en el frente y muchas sillas colocadas en fila. Insistió en que hicieran una ronda, pero no todas las mujeres presentes movieron sus sillas; mientras tanto, comenzó a caminar por el club; tenía unas fotocopias en sus manos y el nuevo material áulico estaba en el escritorio. En el silencio, se escucha un susurro; rápidamente, Ana reacciona: "Carina, ¡Dejá de pelear!" y continuó: "Chicas, están muy lejos. Acérquense ¿Escuchan bien? Vamos a empezar con el módulo número tres. Lo vamos a hacer cortito, así que presten atención, escuchen y respondan, ¿sí?". En un tono seco y fuerte, indicó Ana: "Vamos a trabajar sobre las Habilidades Socio Emocionales (HSE) ¿Que les dice la palabra?"

La temática de la unidad consistía en alentar a la construcción de mejores formas de relacionarse en grupo. "¿Todas las personas tenemos habilidades?" preguntó Ana en voz alta. "Sí", se escuchó decir a una mujer sentada en la primera fila. Otras "chicas" iban aportando a la respuesta al ritmo del movimiento de cabeza de un lado a otro de Ana: "Bien... bien". Luego de diversos intercambios, se llegó a la conclusión de que las habilidades son universales y que las hay de distintos tipos. "Las habilidades, ¿se pueden desarrollar?" preguntó Ana mirando a todo el salón. Noemí, una destinataria, respondió: "Sí... a través del conocimiento, capacitándose". Recapitulando y agregando elementos a lo que se iba diciendo, la capacitadora continuó: "Ahora vamos a hablar específicamente de las habilidades socio-emocionales como herramienta para la toma de decisiones ¿Quién quiere seguir la lectura?" (pregunta en voz alta).

Juana, una destinataria, lee: "Las habilidades sociales emocionales son herramientas a través de las cuales las personas pueden entender y manejar las emociones, establecer y alcanzar metas positivas, mostrar empatía con los demás, establecer y mantener relaciones positivas, tomar decisiones responsablemente". Ana prosigue: "Siempre vamos a posicionarnos en ese lugar, ¿no? como cooperativa y como integrante de una cooperativa de trabajo. ¿Sí? siempre cuando pensamos lo hacemos en ese marco".

Entre lectura y lectura, "las chicas" iban participando de la clase. Una, por ejemplo, contó su experiencia sobre las consejerías en salud, explicando que era la primera vez que "aprendía tanto". Otra habló sobre unas capacitaciones del INTA, en donde se sentía cómoda dado que ella ya tenía conocimientos previos sobre jardinería y huerta, aprendidos en su hogar con su madre. Otra comentó que su cooperativa se encargaba de producir comida y vender, contando la manera en que se organizaban, y su modalidad de venta. Refiriéndose particularmente a las HSE, dijo "eso es fundamental", "hay que darse un lugar en tiempo y espacio de cómo uno va a saber dirigir, o defender su cooperativa".

Las HSE formaban parte del Módulo 3 del material áulico llamado: "Habilidades Socio-emocionales y Herramientas para el Trabajo". Estos temas se dirigían a mejorar el

“rendimiento” en las cooperativas de trabajo -en tanto se enseñaba “cómo tener éxito en un proyecto productivo”- a partir del manejo de las “emociones”, mediante la adquisición de “habilidades”. Por eso, el éxito radicaba en la modificación o reconducción de los propios modos de ser y hacer para “mejorar” sus formas de relacionarse. Estas HSE eran interpretadas por la capacitadora en tanto contrapuestas a cuestiones de índole “técnica.” Según Ana, ese tipo de habilidades, las socio-emocionales, permitía mejorar el vínculo entre las compañeras de la cooperativa y poder llegar a concretar sus proyectos. Esta contraposición de lo “técnico” con las HSE, mostraba cómo las capacitadoras retomaban la distinción de aprender “más allá” de lo técnico y lo monetario, para poder “incidir en los hábitos”. Las HSE implicaban saber manejar emociones, aprender a “potenciar y maximizar” sus habilidades, empatizar con sus compañeras, tomar decisiones “responsables”.

Como en más de una ocasión las capacitadoras decían, la intención del programa EH era trascender los límites de una política gubernamental y proyectar un cambio general de vida en las destinatarias.

Capacitadoras y destinatarias

Soledad (capacitadora)

Ante mi pregunta sobre el “origen” o surgimiento de EH, Soledad, quien había trabajado con la ex ministra de Desarrollo Social de la Nación, decía que era un programa porque iba “más allá” del concepto de plan, ya que programa indicaba un proyecto político e ideológico de largo plazo. Por el contrario, el plan se asociaba -para Soledad- “sólo” a la idea de subsidio o incentivo económico. Según la efectora, el programa EH “surgió cuando se infirió mediante encuestas, estadísticas y trabajo de campo que la división sexual del trabajo dejaba cada vez más por fuera del mundo laboral a las mujeres, particularmente a jefas de hogar”. A este panorama, Soledad le agregó los “crecientes índices de violencia de género en sus diversas formas (psicológica, física, económica)”. Padecer o haber padecido este tipo de violencia se convirtió en un “plus” para ser destinataria de esta propuesta. A su vez, comenzó a hablarme de la propuesta fuertemente centrada en fortalecer la economía social y la economía local del programa como parte de ese proyecto político e ideológico al que hacía alusión:

Entonces, nosotras -refiriéndose a las capacitadoras- insistíamos mucho en esto de, bueno, si hay un hospital en el distrito, empezar a hacer sábanas, camilleros y barbijos e ir a proponerle al estado municipal, que, en vez de comprarle a una empresa privada, se lo compre a ellas. De hecho, los guardapolvos que las chicas de EH recibían todos los años a principio de año para los hijos, estaban hechos por una cooperativa textil, que había sido salida del mismo programa. El Ministerio de Desarrollo tenía un listado de empresas cooperativas (Soledad, comunicación personal, febrero de 2017).

La cooperativa textil que "el estado" contrataba para hacer guardapolvos para los hijos de las destinatarias, permite observar una red de relaciones que volvía fluidas y porosas las relaciones de (mutua) dependencia entre las destinatarias y el ámbito estatal. "Este año hubiese madurado mucho ese proceso de producción hacia adentro", agregó y continuó:

Porque el efecto contagio funciona; cuando unas ven que otras lo hacen y empieza a funcionar, se copan, ¿viste? de hecho hicieron una feria a fin de año... ofrecían lo que hacían. Y era el deseo, que algún día venga una cooperativa y te diga: Bueno, ya no necesitamos más del subsidio del Estado, que se lo den a otra que lo necesite más. Y ahí estamos, en ese proceso trunco, que se yo, vamos a ver qué pasa (Soledad, comunicación personal, febrero de 2017).

Según Soledad, a partir del surgimiento del programa, las "compañeras" empezaron a armar grupos con otras mujeres, a reunirse con más frecuencia gracias a que las consejeras las obligaban a hacerlo. "Empezaban a hablar entre ellas, empezaban a contarse sus historias, a ayudarse con algunas cositas". También, destacó el modo en que su apariencia física había cambiado, que se veían más llamativas, signo de que estaban "mejor": "Cómo se pintan, cómo se arreglan para salir... cómo les empezó a importar... y también apareció el deseo que no tiene que ver solamente con ser mamás y esposas". El "empoderamiento" era utilizado de modo imperativo; un deber ser digno de apre(he)nder⁸. Este aprendizaje, requería del acompañamiento, facilitado por ciertos especialistas, compañeras o pares, que se encarguen de la enseñanza y el constante monitoreo de los casos. Así, el empoderamiento parecía ir tomando la forma de una acción o efecto de empoderar a otras, quienes no lo estaban. En este caso, mujeres declaradas por el estado argentino en situación de vulnerabilidad socio-ocupacional.

Soledad llamó "trabajito artesanal" a la técnica que utilizaba para intervenir en los aspectos, si se quiere, más "profundos" de la vida de las destinatarias en los casos en los que su rendimiento en el programa no era bueno según lo que ellas esperaban. Cuando faltaban mucho, cuando no iban, cuando se encontraban con alguna problemática; en definitiva, era algo así como hacerles un seguimiento. Consideraba que había que ver "qué es lo que pasa", "saber por qué"; el conjunto de esas acciones, las resumió con esa expresión. La noción de "trabajito artesanal", se vinculaba con la de empoderamiento en el punto en que, a través de este trabajito, se podía indagar en la vida privada de la destinataria, sus problemáticas cotidianas, y así poder "ayudarla" a empoderarse. Así, gracias a un largo proceso de acompañamiento, las destinatarias evidenciaban un aumento progresivo en el

8. El concepto fue propuesto por primera vez a mediados de los años 1980 por DAWN (1985), una red de grupos de mujeres e investigadoras del Norte y del Sur, para referirse al "proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos", según la página web del Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. "Desde su enfoque feminista, el empoderamiento de las mujeres incluye tanto el cambio individual como la acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género" (Briñón García, 2010).

interés por seguir estudiando, progresar, o por querer "estar mejor". A su vez, se vinculaba a una visión de "estado protector" a la que aludía, sin la cual sería imposible realizar ese "seguimiento".

Vanesa (destinataria)

Era la presidenta de la cooperativa "Manos a la obra", una mujer de treinta y nueve años; tenía tres hijos y convivía con ellos y su marido. Nos habíamos cruzado en numerosas ocasiones en las consejerías, y nuestro diálogo se dio una tarde de verano del año 2016, en una biblioteca cooperativa en el barrio parque. Vanesa vivía tan sólo a unas casas de distancia respecto de dicha biblioteca y frecuentaba el lugar como "voluntaria", ayudando a ordenar libros y enciclopedias. Luego de saludarnos rápidamente preguntó: "¿De qué se trata tu investigación?". Le contesté que era sobre lo que se aprende y transmite en las consejerías, y también la manera en que incide el programa en la vida cotidiana de sus destinatarias. Rápidamente, me dijo "Ahh ya sé... entiendo lo que quieres decir". Luego, le pregunté qué le parecían las consejerías del programa.

Al momento de la entrevista, los avatares políticos volvían las ya prolongadas e inciertas gestiones estatales, aún más inciertas. El gobierno nacional a través del MDSN, había informado a los Entes Ejecutores de cada provincia, que debían formarse las cooperativas de trabajo y, como decía, "largarnos solas". Largarse solas como cooperativa, significaba comenzar a trabajar de manera independiente y buscar trabajos en distintas dependencias públicas mediante la presentación de un proyecto de trabajo.

En la entrevista, recalca lo mucho que las habían capacitado y también que "no lo habían sabido aprovechar" puesto que "no se habían puesto de acuerdo como cooperativa" para trabajar y ser promotoras de salud, principalmente. Vanesa y algunas de sus compañeras habían estado en la búsqueda de espacios de trabajo, pidiendo colaboración a algunas capacitadoras. Así fue que Adriana, una capacitadora, les facilitó el contacto de la directora del colegio en donde ella trabajaba; "Y bueno, ahora en el colegio nos dicen que no... lo único que quieren es para hacer albañilería, para arreglar los muebles". Para comenzar a trabajar, no era necesario circunscribirse a las actividades de "oficios". Sin embargo, en la escuela de Adriana les hacía falta trabajos de albañilería. Vanesa pensó en la posibilidad de comenzar a producir blocks de cemento, ya que era un producto con aparente demanda en la ciudad. Uno de los problemas con los que se encontraban para realizar ese tipo de actividades en los primeros dos años del programa, era la exigencia de emitir factura: "Eso no podíamos hacer, porque teníamos que dar una boleta, entonces nosotros como cooperativa no estábamos todavía en eso. Ni aunque tengamos el estatuto". Vanesa hacía memoria:

Nos daban la opción de empezar la cooperativa sea antes o después de capacitarte. Pero la obligación era ir a las capacitaciones de la UPA, del INTA, cooperativismo, salud, violencia de género, eso sí era obligatorio. Por más que vayas a la escuela, o estés estudiando un oficio.

Durante la charla, reconoció haber “aprendido mucho”. Le parecía importante seguir predicando lo aprendido “hacia otros” que están “peores que nosotras”, contorneando una suerte de círculo que las ligaba con las prácticas de las capacitadoras. Los conocimientos de las capacitadoras podrían extenderse a las destinatarias, y a su vez por las destinatarias hacia “otros”.

A modo de cierre

En este trabajo nos propusimos comprender la complejidad del proceso de implementación de una política gubernamental –EH– en Santiago del Estero, Argentina, a través del acompañamiento etnográfico de una de sus actividades principales: las consejerías. En ellas se abordaban temáticas específicas como violencia de género y salud reproductiva, en vinculación con las preferencias de las destinatarias y la disponibilidad de las capacitadoras. Además, las capacitadoras tenían como referencia un guion previsto en los manuales o materiales áulicos, que solía ser dejado de lado para trabajar cuestiones que ellas consideraban necesario desarrollar, invocando aspectos que estaban “ausentes” en el manual, remitiéndose a experiencias de su vida cotidiana (por ejemplo, el vínculo entre madres e hijos/as). Así, las consejerías, lejos de ser instancias homogéneas y ordenadas, respondían a lo que constituiría un trazo fuerte de las políticas llamadas públicas, es decir, “acciones a menudo incoherentes, desorganizadas e inciertas” (Shore, 2010, p. 12). Estas características fueron entendidas aquí siguiendo las indicaciones de Gupta, no como un aspecto disfuncional, sino como la modalidad a través que ciertas políticas gubernamentales se conformaban (Gupta, 2015, p. 38).

Al igual que el ser capacitadora implicaba un trabajo artesanal de parte de quien lo ejercía, describir, relatar y analizar escenas etnográficas, implicó un trabajo artesanal (Pecheny, 2017, p. 14). Las descripciones y análisis aquí expuestos no pretenden agotar otra(s) descripción(es) y análisis de experiencias estatales, que cobren vida mediante el carácter “artesanal” de sus actuaciones.

Financiamiento

Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas

Agradecimientos

Agradezco a los directores y compañeros del equipo Implantaciones de la Fórmula Buenas Prácticas en la Córdoba del Siglo XXI I y II y al Instituto Interuniversitario Nacional que otorgó la beca para la finalización del Trabajo Final de Licenciatura.

Bibliografía

- Abrams, P., Gupta, A., y Mitchell, T. (2015). *Antropología del estado*. México: Fondo de Cultura.
- Becker, H. (2008). Los mundos del arte. *Sociología del trabajo artístico*, 99-111.
- de Souza Lima, A. C., y Macedo, J. P. (2015). Notas para uma abordagem antropológica da (s) política (s) pública (s). *Revista Antropológicas*, 26(2). <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/viewFile/23968/19471>
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista mexicana de sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población* (Vol. 265). Ediciones Akal.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*, Ed. Gedisa, México.
- Gupta, A. (2015). An anthropology of electricity from the global south. *Cultural Anthropology*, 30(4), 555-568. <https://journal.culanth.org/index.php/ca/article/view/ca30.4.04/203>
- Lugones, M. G. (2017). "¿Matronato? Gestiones maternas de protección estatal". Dossier Género y Estado: formas de gestión, prácticas y representaciones. *Cadernos pagú*. <https://www.scielo.br/j/cpa/a/pPgvCpCNGPjh8vXHDfvSC9p/?lang=es&format=pdf>
- Lugones, M. G. (2012). *Obrando en autos, obrando en vidas. Formas y fórmulas de Protección Judicial en los tribunales Previsionales de Menores de Córdoba, Argentina, a comienzos del siglo XXI*. Río de Janeiro: Editorial Epapers.
- Pantaleón, J. (2005). "Entre la Carta y el Formulario. Política y Técnica en el Desarrollo Social". *IDES. Serie Etnográfica*. Buenos Aires, Argentina. Editorial: Antropofagia.
- Pecheny, M., & Palumbo, M. (2017). *Esperar y hacer esperar: Escenas y experiencias en salud, dinero y amor*. Buenos Aires: Teseo.
- Peirano, M. (2014). Etnografía não é método. *Horizontes antropológicos*, (42), 377-391. <https://doi.org/10.1590/s0104-71832014000200015>
- Taussig, M. (1995). *Un gigante en convulsiones. El mundo humano como sistema nervioso en emergencia permanente*. Barcelona, España. Editorial: Gedisa.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: Reflexiones sobre "la formulación" de las políticas. *Antípoda. Revista de antropología y arqueología*, (10), 21-49. Bogotá, Colombia. <https://www.redalyc.org/pdf/814/81415652003.pdf>

Uno trabajando en el Cementerio aprende lo que es la vida: Procesos de subjetivación y objetivación de restos humanos en el Cementerio San Vicente, Córdoba, Argentina

Someone working in the Cemetery learns what life is: subjectification and objectification processes of human remains in San Vicente Cemetery, Córdoba, Argentina



Ana Sánchez

Departamento de Antropología
Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad Nacional de Córdoba

anita.sanchez.5k@gmail.com

Recibido: 01/10/2021. Aceptado: 02/11/2021

Resumen

Este artículo reúne las principales líneas de investigación que culminaron en mi Trabajo Final de Licenciatura en Antropología. El trabajo se llevó a cabo entre los años 2018 y 2020 y buscó indagar en los procesos de “subjetivación” y “objetivación” de restos humanos, por los empleados del Cementerio San Vicente, quienes manipulan los restos humanos desde su ingreso, hasta su inhumación, exhumación, reducción y cremación. El enfoque, atento a las representaciones y emocionalidades de estos agentes, me permitió comprender otros aspectos de las actitudes frente a la muerte. La posición que los empleados ocupan como intermediarios entre el mundo de los vivos y el de los muertos, a partir del trato directo con los restos humanos que ingresan a la necrópolis, me resultó fértil para indagar en estos procesos.

Palabras clave: cementerio; restos humanos; subjetivación; objetivación; muerte

Abstract

This article brings together the main lines of research that culminated in my Final Degree Project in Anthropology. The work was carried out between 2018 and 2020 and sought to investigate the processes of “subjectification” and “objectification” of human remains, by the employees of the San Vicente Cemetery, who manipulate human remains from their entry to their burial., exhumation, reduction and cremation. The focus, attentive to the representations and emotionalities of these agents, allowed me to understand other aspects of attitudes towards death. The position that the employees occupy, as intermediaries between the world of the living and the dead, based on direct treatment with the human remains that enter the necropolis, was useful for me to investigate these processes.

Keywords: cemetery; human remains; subjectification; objectification; death

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Sánchez, A. (2020/2021). Uno trabajando en el Cementerio aprende lo que es la vida: procesos de subjetivación y objetivación de restos humanos en el Cementerio San Vicente, Córdoba, Argentina. *Síntesis* (11), 23-34.

Introducción

Los restos óseos interesan a la antropología en distintos planos. La antropología de la muerte ha estudiado cómo, en todas las culturas, el cuerpo del difunto se vuelve un “locus”¹ (Hertz, 1990; Da Silva Catela, 2001) desde donde se estructuran otros, como la sepultura y los rituales que regulan el paso del sujeto de un ámbito profano a uno sagrado (Mauss, 1970). En continuidad con el valor que revisten las personas para cada grupo, en cada contexto los restos pasan a ser portadores de identidad y memoria, material único e insustituible, merecedor de ser preservado (Somigliana, 2012). Sin embargo, a veces esto se ve modificado.

A partir de mi experiencia como colaboradora en trabajos específicos y *ad honorem* en el Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF), desde octubre del año 2014, en el predio que comprende el Ex Centro Clandestino de Detención Tortura y Exterminio La Perla, pude reflexionar sobre los restos de los desaparecidos y cómo han sido investidos de diferentes valores (científicos, forenses, políticos, sociales, etc.) que se superponen y, simultáneamente, son tratados como sujetos portadores de identidad y objetos en el marco de la represión: han sido ocultados pero también buscados, y algunos encontrados (Salama, 1992; Somigliana, 2012). En otros contextos, y desde mi experiencia en el Servicio de Antropología Forense de la Ciudad de Córdoba,² me relacioné con otra realidad en la que los restos óseos humanos no son investidos de valores políticos, y, en cambio, frecuentemente son re-significados como objetos, cuando de alguna manera se disipa este lazo social que les da un valor afectivo con la “comunidad de vivos” (Ferrándiz, 2014). Los restos se vuelven material de descarte, de comercialización clandestina, de prácticas tabú como la brujería, inscribiéndose en otros entramados de relaciones sociales, en otros circuitos productivos, en otras formas de nominarlos y relacionarse con ellos (Carenzo, 2011).

Reincidentemente, el Cementerio de San Vicente ha sido objeto de denuncias y allanamientos debido a “irregularidades” que lo señalan como posible lugar de tráfico de huesos y cabello, lucro por cremaciones ilegales en sus hornos, contaminación del agua por desechos cadavéricos y la existencia de fosas comunes dispuestas para ocultar las pruebas – actas de defunción, constancia de traslados, etc. – de los hechos en cuestión. Prescindiendo de más detalles, diré que este hecho, sancionado en su momento penal y moralmente, me hizo reflexionar sobre las circunstancias en que algunos restos óseos modifican su valor, pierden sus atributos humanos.

1. Emplearé comillas dobles para remitir a categorías analíticas.

2. Colaboradora en trabajos específicos, ordenados por el juzgado federal N°3 de Córdoba, en el EAAF desde octubre de 2014 y en el Servicio de Antropología Forense de la Ciudad de Córdoba, desde el mismo año, en el marco del convenio de colaboración firmado entre la Universidad Nacional de Córdoba y el Tribunal Superior de Justicia de la Provincia.

Resultó específicamente inspiradora la lectura de “Between subjectification and objectification: theorising ashes” de Zuzanne Dziuban (2017)³. La autora aborda la configuración ontológica de los restos humanos y presenta un caso específico en relación a las cenizas, para analizar las técnicas de “objetivación” y “subjetivación” que se crean en torno a los restos humanos en estrecha relación con la identidad de estos. Su planteo expone a la subjetividad/objetividad inherentemente excesiva e inquietante de los restos humanos y manifiesta cómo, en su oscilación en la zona intermedia entre el hombre y la materialidad, los restos humanos pueden ser dotados con el poder de ejercer su propia política de cadáveres.

En este sentido, y tomando los aportes de Dziuban (2017), el trabajo a lo largo de la investigación consistió en penetrar lo más profundamente posible en el mundo del Cementerio, para dedicarme específicamente a los procesos de “subjetivación” y “objetivación” de los restos humanos. Me ocupé de prestar atención a la ambivalencia y transición de los restos humanos en relación con su cualidad de sujeto/objeto, por parte de los empleados, quienes manejan los cadáveres desde la inhumación original o incineración, hasta la exhumación y reducción de los restos, pasando por el acondicionamiento y *mantenimiento*⁴ de los diversos espacios de la necrópolis. Entonces, la pregunta que guió el trabajo final fue ¿Qué procesos de “objetivación/subjetivación” de restos humanos operan en el Cementerio San Vicente? ¿En qué prácticas y sentidos se puede observar?

Habiendo planteado una aproximación desde la perspectiva etnográfica, procuré dar cuenta de las experiencias propias de los sujetos mediante una “descripción densa” (Geertz, 1992), que me permitió reconstruir la complejidad de las prácticas y comprender la dinámica particular de significados que se crea en torno a ellas.

El cementerio de los pobres: la muerte y el peligro de la contaminación

Procedí realizando una historización que procuró ir desde lo general a lo particular. Este recorrido abarca temas que contextualizan, a nivel general, el momento específico de “las actitudes frente a la muerte”, estudiadas por Ariés (1983), en la que situó la investigación, prestando atención al surgimiento de los Cementerios extramuros en Argentina y de manera particular, el caso cordobés. Finalmente, me adentro en la zona este de la Ciudad de Córdoba y al Cementerio de San Vicente para seguir ahondando en las maneras de

3. Suzanne Dziuban (2017) utiliza los conceptos de “subjectification” (subjetivación) y “objectification” (objetivación). Con estos conceptos pretende distinguir dos prácticas que se pueden crear en torno a los restos humanos: otorgar la entidad de sujeto que el resto tiene en sí mismo por pertenecer a una persona que en algún momento estuvo vivo o, a través de otras prácticas, esos restos humanos se vuelven objeto, algo inanimado, sin agencia. Sin embargo, la autora, señala la importancia de la distinción conceptual, desarrollada dentro del campo discursivo de los estudios post / no humanos, entre los objetos como articulaciones pasivas de la división sujeto-objeto y las cosas como fuerzas activas imbuidas de sus propias formas y modos de agencia.

4. Emplearé *cursivas* para referir a categorías nativas.

construir un sentido sobre este espacio particular. La pregunta transversal que resume momento de la investigación es: ¿cuáles son los procesos socio históricos en la construcción del Cementerio y alrededores?

Lo primero a lo que debemos prestar atención es a la realidad física concreta del cementerio y sus alrededores, definida por marcas de marginalidad y abandono a lo largo de la historia. En las cercanías del Cementerio San Vicente, se fueron ubicando a lo largo de los años, distintas instituciones estatales atendiendo a diversas necesidades del momento. Cronológicamente: el Lazareto (1886) dispuesto para atender enfermos de Cólera, establecido en un sitio de fosas sanitarias; el Cementerio San Vicente (1888), junto con el Israelita y el Musulmán⁵; el Leprosario, que funcionó hasta 1978 a poca distancia de los Cementerios, para también internar a los enfermos del Cólera y Lepra; el Hogar de Ancianos Padre La Mónaca (1999), que albergó desde sus inicios a ancianos indigentes sin cobertura alguna; la prisión militar de encausados⁶ (1945-1947, luego mudada a La Calera durante los años de la dictadura), que luego pasó a utilizarse como Centro Clandestino de Detención, Tortura y Exterminio (1975-1978) y más adelante se reinserta como prisión militar (1978-1986), para luego utilizarse como tres escuelas, jardín maternal, primaria y secundaria (1986-1989) y finalmente como Espacio para la Memoria (2010). Estas instituciones, albergaron los despojos, lo “contaminante” (Douglas, 1973), lo “peligroso”, lo abandonado, lo “impuro”: los muertos, los viejos, los pobres, los enfermos, las formas de crueldad humana, el castigo.

Entiendo que la zona que me ocupa se ubica al “margen” en diversos sentidos: en primer lugar, respecto de la distancia física entre centro-periferia; también en el margen del foco de atención del control administrativo estatal y finalmente como albergadora de aquellas otredades “contaminantes”. También marginal en el sentido descriptivo y valorativo, en que “marginal” connota descuido, abandono, olvido, negligencia; y, por último, como una zona de la Ciudad de Córdoba, en las que se han agrupado y construido identidades estigmatizadas y frecuentemente despreciadas.

En este marco, el Cementerio San Vicente se anexa a esas identidades albergando, en parte, a los muertos que provienen de ese margen. Se anexan también los muertos de los sectores de bajos recursos, los restos de judíos y musulmanes, los ancianos indigentes, los enfermos, los militares castigados y presos políticos.

5. Estos tres cementerios actualmente comparten la misma administración, ubicada en el predio del Cementerio San Vicente, pero éste es municipal, es decir, depende del municipio de la ciudad de Córdoba. En cambio, tanto el israelita como el musulmán son dirigidos por sus respectivas comunidades. Los tres cementerios se encuentran ubicados en la misma manzana y limitan entre sí, separados por muros.

6. En 1904, el Estado Mayor del Ejército Argentino adquirió la titularidad de las tierras que forman el Campo de La Ribera. La compra originaria fue de setenta hectáreas que están atravesadas por el Río Suquía; escasos metros separarían a la institución militar del Cementerio de San Vicente. A partir de 1930 debido a los fuertes flujos migratorios que se produjeron provenientes del campo se originaron asentamientos espontáneos en los terrenos de la zona del Campo de La Ribera (Baldo, Maffini, Samoluk y Tabera, 2011, p. 21).

En la ciudad de Córdoba, hay tres cementerios públicos: *San Vicente*, *San Jerónimo*, y *San Salvador*, también conocido como Disidentes, anexo al San Jerónimo. Basados en estos hechos denunciados, hay una construcción de sentido fuertemente elaborada sobre el cementerio y los barrios que lo circundan, por parte de los medios de comunicación. Al realizar una búsqueda preliminar y comparativa sobre los Cementerios de Córdoba, se puede distinguir que la prensa registra contrastes entre ambos, no solo por el tipo de noticias que difunde, sino también por los modos en que las enuncian, deslizándose o incorporando valoraciones y prejuicios. Cada Cementerio parece contar una historia distinta. Se trata entonces, de una distribución clasista y patrimonial de los significados que presentan una y otra necrópolis:

Acá hay dos Cementerios solamente en Córdoba capital. La diferencia es que a San Jerónimo van los “nariz parada”, gente que tiene plata, y San Vicente viene toda la gente pobre, humilde, si se lo puede definir por eso [...] (Capataz, comunicación personal, junio de 2018).⁷

[...] el Cementerio no es un lugar visto [...] Cementerio de San Vicente es un Cementerio olvidado, el Cementerio de los pobres. Nadie se preocupa por nada. Nunca conseguís insumos porque el presupuesto es bajo, porque la gente no termina de pagar todos los restos [...] yo creo que son los gobiernos, las gestiones que están, uno pide seguridad en cada gestión y no te dan, porque imaginate: son 36 hectáreas y te ponen dos policías, es imposible cuidarlo. [...] (Ex empleado, comunicación personal, marzo de 2018).

Desde la perspectiva de los empleados, la desatención del cementerio es también homóloga a la que experimentan los sectores empobrecidos y marginados (en vida). Es un descuido que se hace visible en la existencia o en la concreción material de dos tipos de cementerios claramente diferenciados: uno de *los nariz parada* y otros de *los pobres*, según las expresiones frecuentes entre los empleados y habitantes del entorno de la necrópolis. “Las necrópolis, como las metrópolis son obras de arte conjuntas: no son una historia social aislada” (Schlögel, 2007, p. 435), la ciudad de los muertos funciona como un espejo de la ciudad de los vivos. Una veta de esta “historia” hecha de discriminación y abandono se evidencia en el Cementerio San Vicente.

En este apartado se muestra cómo, a lo largo de los años, el Estado ha estado presente conteniendo y manteniendo a “otros” lejos, posibilitando pensar uno de los niveles de análisis (histórico y contextual) a partir de los cuales se construye la idea de un *Cementerio peligroso*, un *Cementerio de los pobres*, una *tierra de nadie*.

Tierra de nadie: usos, disputas, y mantenimiento

A continuación, me adentro de lleno en el Cementerio San Vicente con el objetivo de

7. Esta y las citas que siguen han sido extraídas del material de entrevistas realizadas a los empleados.

exponer la manera en la que se estructura el espacio y los diversos usos y prácticas que se plasman en él. Entendiendo el espacio, en términos de De Certeau (1986), como un “cruzamiento de movilidades, animado por el conjunto de movimientos que allí se despliegan”, observo la necrópolis como un espacio que es construido, entendido y trabajado a partir de las diversas prácticas que allí se imprimen.

Me pregunté específicamente en este capítulo ¿cuáles son los rasgos de subjetivación y objetivación que se pueden leer en la espacialidad?

Podemos imaginar el diseño que ha regido la construcción de los cementerios, como un mapa de prácticas y funciones orientadas a fines específicos: sacar a los muertos del mundo de los vivos y ubicarlos en algún sector de la necrópolis, frecuentemente reubicarlos, darles un destino y gestionar los restos a partir del entierro y la cremación –según las necesidades de los deudos–, acondicionar los diferentes espacios para los vivos (lugares dispuestos para las visitas y el recuerdo). Sin embargo, hay otros usos imprevistos en su diseño original que se inscriben en una diversidad que abarca a vivos y muertos: niños que entran a jugar con sus bicicletas, sitio de citas, atajo, etc.. Lo interesante aquí es la experiencia espacial de los sujetos en la vida cotidiana y cómo el uso repetido del espacio es lo que remite y habilita su reapropiación. Los usuarios del espacio –deudos, empleados, vecinos– construyen un lugar completamente distinto del que construye quien sólo pasa por allí o sólo lo mira por fuera, incluso entre sí, también construyen espacios distintos. Es el uso del espacio lo que, a la vez que lo activa, lo vuelve algo necesariamente diferente y lo transforma. La presencia de otros usos habla, entonces, de la existencia de usos más oficiales de ese espacio, marcados por horarios en los que se debe concurrir “normalmente”. Ha sido De Certeau quien, prestando atención a este tipo de problemas, ha definido el espacio como un “cruzamiento de movilidades, animado por el conjunto de movimientos que allí se despliegan” (1986, p. 129).

Entonces, este diseño institucional predispuesto para funciones previstas del Cementerio, se encuentra expuesto a las transformaciones que le imprimen las prácticas normalizadas y no normalizadas de los transeúntes, de manera tal que al espacio del Cementerio también lo hacen las personas, a partir de las “prácticas significantes” que imprimen allí.

En segundo lugar, las perspectivas sobre el espacio, los barrios y las maneras en las que se transita el cementerio, varían. Pese a la antigüedad relativa de los empleados que entrevisté, parece regir entre ellos una manera común de entender el lugar donde trabajan. La labor cotidiana en la necrópolis se organiza a partir de los *servicios* y del *mantenimiento* del predio. Lo relativo a la subjetivación y objetivación del espacio tiene que ver con sectores más cuidados que otros. Dada la problemática de la falta de personal, se priorizan algunos espacios más que otros, y esto se relaciona con el relativo abandono por parte de los *deudos*: aquellos espacios más frecuentados por los *deudos* son los más priorizados para el *mantenimiento*, de manera opuesta, los lugares más abandonados u olvidados, allí donde hay sepulturas muy viejas, pasan a ser los sectores más postergados del cementerio. Las tumbas más abandonadas, ubicadas en sectores relegados del *mantenimiento*, sugieren

que esos restos han perdido su dimensión subjetiva, de sujetos. Si bien no son tumbas anónimas, si bien varias de las tumbas que están en estos sectores conservan sus nombres o sus retratos, uno podría preguntarse si ese nombre remite a algo más que a sí mismo, es una especie de signo vacío que no recupera otra cosa más allá de su materialidad de signo. De manera opuesta, los sectores priorizados, aquellos que la gente elige para sepultar y que los *deudos* frecuentan más seguido, conservan esa subjetividad a partir del vínculo con los vivos. El vínculo, entonces, con la “comunidad de vivos”, más allá de los cuidados que el Estado vierte en términos de salubridad y *mantenimiento* del predio, funciona como ese nexo “subjetivador” de las tumbas, que se ve reflejado en el espacio.

¿Cómo querés que hagamos el trabajo? El cementerio como espacio de muerte

En este apartado, me refiero al trabajo específico que se realiza en la necrópolis y junto con él, las disputas frecuentes que se producen allí. Para ello, me pregunto: ¿cómo es trabajar en el Cementerio San Vicente? Esta pregunta amplia, abarca otras más específicas: ¿qué conflictos se presentan en el día a día?; ¿cómo son las relaciones entre quienes desempeñan las diversas tareas? Teniendo en cuenta que me estoy refiriendo a un espacio de muerte, me pregunto también ¿qué implicancias acarrea trabajar en un espacio de muerte?

Hacer un primer acercamiento desde la perspectiva de los trabajadores del lugar me permitió advertir que el territorio comprende una serie de dinámicas propias del grupo que allí se desempeña, una multiplicidad de puntos de vista. El cementerio se “hace” en la práctica”. El universo de relaciones, emociones y problemas, con el material complejo que manipulan los empleados, entre los compañeros, con el *ejecutivo*,⁸ con los *deudos* y con las gestiones, hacen de este lugar un espacio complejo.

Los empleados comparten una serie de conocimientos inherentes a la tarea que desempeñan: trabajar con los muertos y relacionarse con los deudos. La posición que ocupan como intermediarios entre los dos mundos, también los afecta de diversas maneras. Por un lado, la confrontación con la muerte, el cadáver y su descomposición, propias de la labor a la que eventualmente se acostumbran y por otro, la confrontación con la muerte de los otros, que activa una serie de reflexiones sobre la propia vida y la propia muerte. Entre la vida cotidiana, “sin peligros”, “sin amenazas” y la situación frente a la muerte, hay una continuidad, un camino que se transita, que es un camino de adaptación, en el cual los empleados se allanan a trabajar en otras condiciones, se acomoda, se “domestica” en el sentido de hacerlo propio y de traducirlo al ámbito de lo familiar. Lo que al principio aparecía como amenazante o repulsivo ahora aparece como otro aspecto más de la labor.

8. Me parece importante aclarar que los empleados que trabajan en el campo, no se reconocen como agentes estatales y se refieren al ejecutivo como aquellas personas que varían con las gestiones cada cuatro años.

Es un mecanismo muy humano. Pero también los empleados se muestran sensibles al dolor ajeno, son testigos del sufrimiento de los *deudos*, entendiendo los *servicios* como el momento más denso de su tarea, algo que les produce un *quiebre*.

Los empleados se desplazan en un eje en que, entre la “domesticación” defensiva y adaptativa a un medio difícil y la apertura empática en que son “tocados” por el dolor ajeno, viven.

Principales resultados

Desde un primer momento el amplio espectro en el que se inscriben los distintos interrogantes de mi trabajo, fue el de los procesos de “subjetivación” y “objetivación”. Una vez iniciada la investigación el tema emergió en toda su complejidad, implicando muy distintos planos de relaciones (empleados/empleados; empleados/deudos; empleados/*ejecutivo*; empleados/gestiones; Cementerio/sociedad; Estado/contribuyentes; espacialidad) y significados. Incluso en momentos en que una parte de los datos construidos en el trabajo de campo parecía estar lejos de ser pertinente, una vez ubicada en el contexto del Trabajo Final de Licenciatura, se presentaba interesante. Esta es la razón de porqué hice lugar a un material tan diversificado en el que no siempre resulta explícita y directa su relación con el tema de fondo. Sin embargo, éste está presente de una u otra manera todo el tiempo, según espero haya quedado claro.

Durante la investigación preliminar, la búsqueda de archivos digitales, físicos, de documentación jurídica, durante las visitas al cementerio, la observación, la realización de entrevistas y a partir del registro, he podido entender que el problema del tráfico de restos óseos es una situación emergente, que está dada por un escenario más complejo de concepciones, relaciones y contextos. Otra vez, una *irregularidad* que se inscribe en una regularidad y en un contexto específico en el que los propios vivos están un poco abandonados.

Sobre el cementerio sobrevuela una serie de valoraciones que lo hacen aparecer como territorio de la muerte (contaminación), de los muertos que allí yacen (pobres, delincuentes), de quienes desempeñan sus tareas allí (trabajo estigmatizado), del contexto en el que está ubicada la necrópolis (zona este de la ciudad de Córdoba), que hacen de ese campo un territorio particular.

La frontera entre “subjetivación” y “objetivación” aparece como inestable. No definitiva, porque está inmersa en una red de valoraciones y prácticas en constante devenir. Que se manipulen restos humanos depende de factores de “des-subjetivación” u “objetivación”, por una parte, inherentes a la condición misma de *resto* (lo que queda de un sujeto que ha iniciado un proceso de dejar de serlo). Por otra parte, las condiciones contingentes de “des-subjetivación” –sociales, económicas, políticas– gravitan en distintos grados, modos y niveles.

Inicialmente, había supuesto que el trato directo con los agentes del cementerio constituiría un camino recto de investigación para completar los requerimientos del Trabajo Final de Licenciatura. Sin embargo, ya en el primer acercamiento al campo esta expectativa fue desmentida por la complejidad misma de aspectos involucrados: las condiciones en que pudiera acceder al Cementerio y permanecer en él, la existencia de una causa abierta. Esta complejidad propia del campo a ser indagado no entorpecía la investigación, sino que mostraba la complejidad y riqueza que debía considerar: la investigación alcanzó otros horizontes necesarios y sentó las bases para futuras investigaciones. A partir de este reconocimiento, se ha podido hacer una breve reflexión en torno a la posibilidad de llevar a cabo una investigación de este tipo, que profundice en temas que rozan lo polémico, la venta de huesos.

Hay varios factores que llevan a preguntarse por la venta de restos óseos: una multiplicidad de denuncias plasmadas en el territorio, una particular de la ex empleada que denuncia a sus compañeros; alumnos de las carreras de odontología, kinesiología y medicina que solicitan en el Cementerio huesos o dientes y el testimonio del ex empleado, alguien que participó de ese tráfico cuando desempeñaba tareas en el cementerio. Sin embargo, el tema del tráfico de restos óseos durante la investigación no apareció en el testimonio de los empleados. Al preguntar, dijeron que la venta de restos óseos hace tiempo que no sucede, y si tuvo lugar, fue durante otras gestiones. La intención no es verificar la veracidad del tráfico de restos óseos, ni realizar una valoración moral de lo que implican esas acciones, pero sí mostrar un campo complejo y, a la vez, reflexionar a partir de mi irrupción como alguien que investiga en un campo que objetivamente ha recibido denuncias. Motivo por el cual es un campo que tiene una serie de particularidades que hacen que mi estar ahí no sea insignificante. Creo que, como entienden Abelés y Badaró (2012), aquí hubo un efecto desestabilizador propio del enfoque antropológico que se sumerge en las paradojas, las contradicciones y las ramificaciones inesperadas de las realidades y los grupos sociales que estudio.

En primer lugar, respecto de los cementerios en la ciudad de Córdoba, el San Vicente y San Jerónimo –con sus diferencias respectivas–, reflejan la ciudad de los vivos, y las desigualdades presentes en ésta funcionan como un espejo de la ciudad de los muertos. Exhiben una distribución desigual de los capitales. La misma desigualdad parece afectar específicamente a los restos humanos en el ámbito de una y otra necrópolis. De hecho, no son objeto del mismo cuidado y atención por parte del Estado en uno y otro.

Mientras que no se conocen que los restos humanos sean frecuentemente reducidos a la condición de mero objeto (venta) o mercancía en el Cementerio San Jerónimo, abundan las evidencias y testimonios de perversiones en la manipulación y trato de restos humanos en el ámbito del Cementerio San Vicente. En palabras de Schlögel, “se advierte fácilmente a quién otorgó su mundo honores y respeto aún después de muerto, y de quién fue la memoria a dar en el olvido y el polvo” (2007, p. 435).

Sin embargo, lo relevante a la “subjetivación/objetivación” de restos humanos se vio

reflejada en otros ámbitos, en otras actitudes frente a la muerte: el orden y el *mantenimiento* del espacio. Adentrarse de lleno en el día a día del cementerio me permitió comprender ese mundo complejo en el que conviven diversos actores, disputando y defendiendo ese espacio y el desempeño de las tareas, las relaciones entre los trabajadores y los conflictos que frecuentemente aparecen en el transcurrir de las tareas.

Uno de los conflictos parece ser transversal y tiene que ver con la falta de insumos y personal. Frente a la escasez de recursos humanos y económicos, los empleados dirigen la explicación del desempeño de sus tareas, a una causa concreta: hay lugares más cuidados que otros y se priorizan espacios por falta de personal. Pero si se resolviera el problema de los recursos humanos ¿se resolvería el problema del “abandono” de algunos sectores?

La existencia de sectores más cuidados que otros, directamente relacionado al uso o abandono por parte de los deudos, nos habla de un sentido por parte del Estado en el cuidado relativo de los restos. El hecho de que haya tumbas más visitadas que otras, o sectores más frecuentados que otros, también inscribe un sentido sobre esos restos, le concede el carácter de sujeto. De manera opuesta, pareciera que, en aquellas *zonas* menos visitadas, menos frecuentadas por los deudos, y, por ende más postergadas para el *mantenimiento*, el carácter de sujeto se viese diluido.

Por otro lado, entre los momentos específicos en que se verifica la “objetivación”, el humor y el lenguaje juegan su parte.

Respecto de las disputas dentro de la necrópolis, la denuncia del 2016 tuvo un efecto desestabilizador tanto para el cementerio como institución como también para quienes trabajan allí, y que se constituyó en un trauma, por decirlo de alguna manera, para la sociedad. No solo el Cementerio de San Vicente está ubicado en una zona postergada de la ciudad de Córdoba, sino que allí, por estar hablando de temas sobre la muerte, *todo es creíble*. La manera en la que es presentado frecuentemente el cementerio en la opinión y la prensa públicas construye un sentido sobre esos barrios y sobre quienes gestionan la muerte. De la misma manera, los *contribuyentes* parecen verse afectados por esa construcción y, en palabras de los empleados, éstos actúan como *sus supervisores* en el cementerio.

A partir de la denuncia, los empleados hacen hincapié en dos cuestiones: por un lado, en el desconocimiento que la sociedad en general tiene acerca del trabajo que se realiza allí y las condiciones en las que se lleva a cabo. De nuevo, el contraste con el Cementerio San Jerónimo recae en comparaciones imposibles: el territorio que ocupa cada necrópolis, el tipo de trabajo que se realiza, la cantidad de empleados y los insumos destinados a cada una. Las explicaciones frecuentemente recaen sobre el tipo de *contribuyente* que usufructúa de cada uno de esos espacios. *El Cementerio de pobres y el de los nariz parada* es la frase que sintetiza esta distinción.

Pero el efecto que generó la denuncia también afectó al trabajo en el Cementerio San Vicente. Frente a esta situación, parece haber esfuerzos destinados a contrarrestar ese sentido común creado en torno a éste. Se toman una serie de medidas para posibilitar que, al menos en apariencia, estuviese a la altura de las naturales expectativas de los

contribuyentes: la privatización del horno crematorio junto con la edificación de una sala de espera, y la elección para el personal administrativo, de gente que sonría y tenga buen trato con los *contribuyentes* que llegan *mal predispuestos*.

Por otro lado, y en consonancia con el sentido creado en torno al Cementerio San Vicente como *tierra de nadie* donde *todo es creíble*, aparece –de la mano del desconocimiento de las tareas–, un imaginario de la muerte efectuado por el “tabú” que incita. El cementerio y el contexto que lo rodea, frecuentemente aparecen en los discursos como un territorio de excepción, útil para pensar que ciertas reglas están diluidas.

Llegando al final, me parece prudente razonar sobre la manera en la que me he encontrado ubicada durante el trabajo de campo. Como he mencionado en la introducción, tanto el ingreso al campo como la continuidad en él, fueron marcando diversas decisiones que a su vez fueron guiando hasta qué punto era posible indagar sobre ciertas cosas. En este sentido, al menos durante este primer acercamiento, he encontrado que hay un límite, que tiene que ver con la existencia de situaciones más –o igual de– *irregulares* que la venta de restos en las cuales se podría indagar.

Agradecimientos

Quiero hacer un agradecimiento especial a Anahí Ginarte por abrir la puerta de mi interés hacia el mundo de la antropología forense, por confiar en mí, por formarme y apoyarme tan generosamente, por liderar un equipo de trabajo orientado por convicciones éticas y políticas. Extiendo el agradecimiento especial a Fernando Olivares, quien colaboró activamente para que este trabajo sea posible, acompañándome al cementerio y motivando y sumando importantes aportes. A ellos les debo una parte preciosa de mi aprendizaje: la humana, del intercambio afectivo sin la cual la otra, la científica, no tendría en qué asentarse. De ellos he aprendido el valor del trabajo desinteresado, la convicción y el amor por lo que se hace.

A Darío Olmo, por estar dispuesto a abrir posibilidades de estudio a sus estudiantes, entre ellos, a mí. A Claudina Gonzales y Melisa Paiaro por sus sugerencias de lecturas, siempre precisas. A Mariana Tello que, además de ser la directora de este Trabajo Final de Licenciatura, incentivó mi interés por la investigación social y me acompañó permanentemente en el proceso; por su forma de guiar basada siempre en las buenas preguntas, por sus señalamientos que no fueron conclusivos, sino que abrieron a una más profunda y matizada reflexión sobre los temas. Por su confianza. A las compañeras del equipo de investigación: “Perspectivas etnográficas sobre las memorias de la represión y la violencia política en el pasado reciente: cuerpos, identidades y territorios” por la riqueza del intercambio que durante los últimos años fueron de gran aporte. En especial a Lucía Ríos, por su sinceridad y compañerismo, por ser amiga y consejera.

A los empleados del Cementerio: Marcos Arce, Andrés Agüero, Rubén Aventuroso, Lucas Alanis, Carlos Escobedo, Tere, Lili, Noemí y los anónimos, quienes cedieron tan amablemente a ser entrevistados y brindaron su tiempo para la construcción de mi trabajo.

Considero que el conocimiento es un bien imprescindible para una vida individual y socialmente digna. Por esto, mi agradecimiento al Departamento de Antropología y a la Universidad Nacional de Córdoba. Me siento orgullosa de haberme formado en esta Universidad Pública, fundada en los ideales de igualdad y democracia de la Reforma.

Bibliografía

- Abeles Beles, M. y Badaró, M. (2015). *Los encantos del poder, desafíos de la antropología política*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ariés, P. (2017). *Historia de la muerte en occidente. Desde la edad media hasta nuestros días*, Barcelona: Acantilado.
- Ariés, P. (1983). *El hombre ante la muerte*, Buenos Aires: Taurus.
- Carengo, S (2011). Desfetichizar para producir valor, refetichizar para producir el colectivo: cultura material en una cooperativa de “cartoneros” del gran Buenos Aires. *Horizontes Antropológicos*, 17(36), 15-42. <https://doi.org/10.1590/S0104-71832011000200002>
- Catela, L. (2001). *No habrá flores en la tumba del pasado. La experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Ediciones Al Margen, 126.
- De Certeau, M. (1986). *La invención de lo cotidiano*. México, DF: Universidad Iberoamericana.
- Douglas, M. (1973). *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- Dziuban, Z. (2017). Between Subjectification and Objectification: Theorizing Ashes. En Z. Dziuban (Ed.), *Mapping the 'Forensic Turn': Engagements with Materialities of Mass Death in Holocaust Studies and Beyond*. Viena: New Academic Press.
- Elías, N. (1989). *La soledad de los moribundos*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Fernández Asís, T. (2017). Los Cementerios, territorios de memoria urbana e identidad. VI *Jornadas de Investigación "Encuentro y Reflexión". Investigación, enseñanza y transferencia: Patrimonio intelectual*. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/5753/3.1.%20Los%20Cementerios%20territorios%20de%20memoria.pdf?sequence=32&isAllowed=y>
- Ferrandiz, F. (2014). *El pasado bajo tierra. Exhumaciones contemporáneas de la guerra civil*. España: Anthropos.
- Geertz, C. (1992). *La Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Hertz, R. (1990). *La muerte y la mano derecha*. Madrid: Alianza Universidad.
- Mauss, M. (1970). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Barral.
- Morin, E. (1994). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairos.
- Somigliana, M. (2012). Materia oscura: Los avatares de la antropología forense en Argentina. En A. Zarankin, M. Salerno y M.C Perosino (Eds.), *Historias desaparecidas, Arqueología, Memoria y Violencia política*, (pp. 25-34). Córdoba: Editorial Encuentro.
- Schlögel, K. (2007). *En el espacio leemos el tiempo, sobre historia de la civilización y geopolítica*. España: Biblioteca de ensayo siruela editores.
- Tello, M. (2013). Ética y antropología de la violencia. En C. Sarti y L. F. Dias Duarte (Orgs.), *Antropología e ética: desafíos para a regulamentação*, (pp. 172-229). Brasilia, DF: ABA.

Etiquetas que ‘encierran’ historias. Aproximaciones a los sentidos que configuran el diagnóstico de “padecimientos mentales” en el Hospital Neuropsiquiátrico Provincial de Córdoba

Tags that enclose stories. Approaches to the “mental illnesses” diagnosis configuration in the Provincial Neuropsychiatric Hospital of Córdoba

 **Antonella Gallego Gastaldo**

Departamento de Antropología
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
antonella.gallego@mi.unc.edu.ar

Recibido: 01/10/2021. Aceptado: 25/11/2021

Resumen

Este artículo aborda la visibilización de las lógicas que disputan los sentidos relativos a la enfermedad y al padecimiento a partir de una aproximación etnográfica al campo de la salud mental en la ciudad de Córdoba, Argentina. Esta aproximación está dada a partir de la categoría “diagnóstico” como un eje articulador de las prácticas y discursos que monopolizan el campo. Como parte de una política de desmanicomialización que se desprende de movimientos reformistas dados en el sector de la salud como respuesta a perspectivas de carácter biologicista y antiguas medidas higienistas, esta desarticulación de las instituciones asilares busca integrar a la salud mental en la atención primaria de la salud. Por tanto, en la actualidad, esta categoría está siendo disputada por los distintos actores subalternos que participan de las dinámicas que configuran los sentidos en torno a la salud mental en pos de un reconocimiento social y político de su existencia como sujetos de derecho por sobre la biología de sus cuerpos.

Palabras clave: salud mental; diagnóstico; institución monovalente; etnografía; Córdoba

Abstract

This article is about the logics that dispute the meanings related to illness and disease, based on an ethnographic approach to the mental health field in the city of Córdoba, Argentina. This approach is given from the category “diagnosis” as an articulating axis of the practices and discourses that monopolize the field. As a part of a policy of demanicomialization that arises from reformist movements in the health sector in response to biological perspectives and old hygienist measures, the dismantling of asylum institutions seeks to integrate the mental health into primary health care. Therefore, nowadays, this category is being disputed by different subordinate actors who participate in the dynamics that configure the senses around mental health in pursuit of a social and political recognition of their existence as right holders above the biology of their bodies.

Keywords: mental health; diagnosis; asylum institution; ethnography; Córdoba

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Gallego Gastaldo, A. (2020/2021). Etiquetas que ‘encierran’ historias. Aproximaciones a los sentidos que configuran el diagnóstico de “padecimientos mentales” en el Hospital Neuropsiquiátrico Provincial de Córdoba. *Síntesis* (11), 35-49.

Introducción

Este artículo se desprende de una relectura de un Trabajo Final de Licenciatura en Antropología, realizado entre los años 2017 y 2019 en la ciudad de Córdoba, bajo la dirección de la Dra. María Laura Freyre y el Dr. Manuel Alejandro Giovine.

El objetivo general de aquel trabajo fue indagar etnográficamente en los discursos y prácticas de los profesionales del ámbito de la salud mental local que median en la construcción de los diagnósticos de "padecimientos mentales"¹. Para tal propósito, los procesos de salud-enfermedad fueron utilizados como claves para el análisis social, cultural y político de las lógicas que definen el campo.

Durante aquella apuesta deseamos visibilizar cómo se construyen los diagnósticos de enfermedades mentales en el Hospital Provincial Neuropsiquiátrico de la Ciudad de Córdoba y su injerencia en el proceso de desmanicomialización enunciado por la Ley Nacional 26.657 de Salud Mental sancionada en el año 2010, en pos de un fortalecimiento de las redes de atención basadas en la comunidad y el territorio. De tal modo, nos propusimos analizar las representaciones en torno a los procesos de salud-enfermedad mental a partir de un acercamiento a los distintos actores que son parte de esta institución y, tomando la práctica médica como fuente de interrogación, indagamos sobre los sentidos y prácticas que éstos producen y reproducen. Esto nos permitió reconstruir el espacio de posiciones ocupadas dentro del campo según la distribución de capitales que definen las interacciones, las tensiones y las representaciones (Bourdieu y Wacquant, [1992] 2005).

Como parte de aquella pesquisa también nos aproximamos a aquellas lógicas 'dominantes' que son significadas y resignificadas desde la construcción de un *habitus* médico (Bourdieu, 1988; Bonet, 1999), en el marco de la formación médica en psiquiatría que se imparte en el Hospital Nacional de Clínicas, perteneciente a la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba. A su vez, propusimos un acercamiento a las políticas de gestión de la salud llevadas a cabo por la Secretaría provincial de Salud Mental y Adicciones, y a las estrategias de control social designadas por las fuerzas de seguridad de la provincia. Todas ellas instancias discursivas y dispositivos de acción que intervienen como factores condicionantes y/o habilitantes del diagnóstico de "padecimientos mentales", como de las posibles prácticas terapéuticas.

Asimismo, al aproximarnos a los sentidos que configuran al cuerpo humano como una entidad física que ocupa un espacio y tiene agencia y efectos sobre el entorno, éste se volvió posible de ser analizado como un enunciado performativo. Es bajo esta propuesta que torna al cuerpo como constitutivo de una realidad al crear la realidad social que expresa (Fischer-Lichte, 2011), que también participamos de las distintas instancias organizativas de la "5^{ta} Marcha por el Derecho a la Salud Mental", celebrada en año 2018. Estas jornadas

1. Se trata de una categoría incorporada por la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657.

de planificación nos permitieron acceder a un conjunto de identidades dentro del campo de la salud mental local que se definen y consolidan al organizarse alrededor de un ejercicio que pone en tensión la jerarquía de los sentidos y las prácticas que lo monopolizan.

Así, nos fue posible abordar las agencias que escapan a la lógica diagnóstica y al estudio clínico controlado. Para justificar esta propuesta, el TFL fue dividido en cinco capítulos en los que abordamos distintos aspectos de la problemática presentada.

Para comenzar a pensar este problema de investigación, en el capítulo I se realizó una reconstrucción del campo psiquiátrico a partir de un acercamiento a los razonamientos de producción y reproducción de saberes en torno a la salud mental impartidos desde la Cátedra de Psiquiatría Clínica del Hospital Nacional de Clínicas en la ciudad de Córdoba. Esto nos permitió vislumbrar las lógicas de construcción de diagnósticos desde la perspectiva de un modelo médico de carácter más 'cientificista'.

El capítulo II fue dedicado a los procesos históricos que dieron lugar al desarrollo de distintos esquemas de entendimiento sobre la "locura" y las modalidades de acción que estos discursos habilitaron en el plano local.

En el capítulo III, a partir de una aproximación a la práctica de distintos profesionales del campo de la salud mental del Hospital Neuropsiquiátrico Provincial, cuestionamos el "saber-hacer" del modelo médico presente en la institución. De aquel modo, nos propusimos tensionar la práctica médica en relación a las condiciones sociales y económicas de grupos específicos. La presentación del diagnóstico como un modo de ejercicio de poder, nos permitió hacer foco en la reproducción de jerarquías profesionales dentro de este espacio y su impacto en la producción de sentidos en torno a los padecimientos mentales.

En el capítulo IV analizamos el funcionamiento del subsistema público de salud mental y las condiciones sociales, políticas, normativas y económicas de producción de los servicios de salud ante la persistencia de un modelo manicomial a 10 años de la sanción provincial y nacional de las leyes de Salud Mental y Adicciones. Finalmente, en el capítulo V, mediante el análisis etnográfico de la mencionada Marcha por el Derecho a la Salud Mental y a partir de las modalidades de acción de distintos actores del campo, nos acercamos a las tensiones que definen, delinear y disputan los sentidos en torno a la salud mental, y la vulnerabilidad social de los cuerpos que median dicho proceso de (re)construcción.

Desarrollo metodológico

"¿Qué hace un antropólogo en Salud Mental? ¿qué tiene que ver?" fueron los interrogantes que protagonizaron los primeros contactos con el campo de la salud, que nos condujeron a cuestionar, tensionar, deconstruir y reconstruir las trayectorias y posiciones que los científicos sociales ocupamos en los campos en los que, a priori, se nos posiciona (y nos posicionamos) como ajenos/as. Por tanto, desde una posición que entendimos como "cuestionada" a partir de los mencionados interrogantes, hemos llevado a cabo esta pesquisa con el fin de producir y construir conocimientos que permitan politizar y

desnaturalizar las desigualdades que se ocultan, en este caso, detrás de un rasgo estructural del campo: la biologización de los fenómenos.

Como adelantamos, esta investigación forma parte de un estudio de enfoque antropológico, lo que supuso un trabajo de campo desde un método etnográfico. Este método nos permitió un acercamiento a la comprensión de lógicas culturales desde un nivel de investigación micro. Metodología que, a su vez, nos ha permitido una aproximación al objeto de estudio con miras a comprender e interpretar una realidad que interactúa con un contexto más amplio. Es así que, con el objetivo de indagar acerca de la medicalización de la enfermedad mental, y ante la posibilidad de pensar aquello como un problema social, "es decir, lo que en algún momento determinado [constituye] una crisis del sistema social" (Lenoir, 1993:58), nos hemos enfocado en la (re)producción de saberes que definen a la "enfermedad mental" en la sociedad occidental moderna. Más específicamente, tomamos como eje analítico la construcción de los diagnósticos de las "enfermedades mentales"² que se producen a nivel local.

Esta propuesta metodológica se materializó en un trabajo de campo realizado entre abril de 2017 y octubre de 2018. Este trabajo se basó en la observación participante de distintos espacios físicos en los que convergen las redes de relaciones que conforman el campo de la salud mental en la ciudad de Córdoba. Por tanto, los datos que se presentan a continuación, surgen de diversas fuentes como: casos de estudio, fragmentos de entrevistas publicados en revistas, entrevistas a actores claves –principalmente profesionales de salud mental de las instituciones antes mencionadas– la participación en la organización de la lucha, desde los sectores subalternos, producida desde dentro del campo.

Partiendo de un interés situado en este campo fue que también buscamos desentrañar qué actores, lógicas y saberes son constitutivos de esta red de relaciones. Es decir, cómo se configuran las relaciones sociales en el ámbito de las instituciones que atienden las problemáticas de salud mental, tomando como caso distintas instancias que configuran la amplitud de este campo.

Por tanto, ante la propuesta de analizar la construcción de los diagnósticos de enfermedades mentales en relación a las políticas públicas de salud, al momento de pensar en una institución específica como instancia local a investigar, fue considerada la posibilidad de realizar el trabajo de campo en torno a alguna institución de salud de carácter público, entendiendo que aquella institución gubernamental se caracterizaría por un acceso irrestricto y abierto. Razonamiento que más tarde problematizamos ante las dificultades de ingreso al campo.

Por esa razón, y como mencionamos anteriormente, fue que tomamos como caso de estudio

2. En este trabajo la categoría de enfermedad mental, en oposición a la de padecimiento mental, ha sido utilizada como una posibilidad para tensionar las relaciones de poder, los discursos, las prácticas y representaciones que el campo de la salud mental encierra.

principal al Hospital Neuropsiquiátrico Provincial, ubicado en la ciudad de Córdoba. A su vez, esta institución nos condujo a participar de la cátedra de Psiquiatría Clínica, asignatura del plan de estudios de la Carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Córdoba. Fue desde aquel lugar que nos propusimos analizar cómo se configuran los diagnósticos que se construyen desde un vínculo médico-paciente para así poder reconstruir su definición, los parámetros que se utilizan para su elaboración, las intervenciones que de ellos se derivan y las relaciones que se establecen entre las demás profesiones abocadas a la salud mental que también intervienen y disputan el mismo objeto y espacio.

Del mismo modo, al indagar en los actores claves que conforman el campo de la salud mental local, también nos acercamos a otras instancias discursivas y de toma de decisiones en torno a las políticas públicas provinciales de salud a partir de una aproximación a la Secretaría de Salud Mental y Adicciones de la provincia de Córdoba y a la Dirección de *Casa del Joven*. Esta última se trata de una institución de salud mental que ofrece tratamientos ambulatorios para jóvenes de entre 14 y 20 años, ubicada en un sector aledaño al Hospital Neuropsiquiátrico Provincial.

La locura como discurso

Al enfocarnos en las estrategias discursivas que se imponen desde el saber médico, comenzamos por definirlo como un saber que (re)produce formas de existir a partir de una concepción biologicista de lxs sujetxs. Entendiendo que la medicalización y el desarrollo de la *biopolítica*³ (Foucault, 1979), desde el siglo XVIII hasta hoy, han permitido la materialización de dicho proyecto.

Las sociedades occidentales han tomado forma no solo gracias a todo un conjunto de terminologías organicistas, siendo la división entre lo "normal" y lo "patológico"⁴ la más evidente. Sino que también las racionalidades políticas que interpelan las posibilidades de transformación de los modos de existencia comenzaron a hacer uso de la racionalización médico-biológica para forjar un orden moral específico. De tal manera, mecanismos dirigidos a mitigar las enfermedades y a promover el bienestar comenzaron a formar parte del modo de vida de la sociedad occidental moderna. Como señala Foucault en *Los anormales* (1999), la construcción de una teoría general de la degeneración⁵ sirvió de justificación

3. Definida por Foucault (1979) como la manera en que se busca racionalizar los problemas planteados a la práctica gubernamental por los fenómenos propios de un conjunto de vivientes en cuanto población.

4. Destacamos aquí la construcción de una frontera entre lo "normal" y lo "patológico" a partir de los aspectos políticos y culturales que juegan un papel importante a la hora de determinar y definir un estado de salud que presenta síntomas de incapacidad.

5. En 1857 el médico austriaco Benedict A. Morel publicó su obra *Traité des dégénérescences Physiques, Intellectuelles et Morales de l'Espèce Humaine et des Causes qui produisent ces variétés malades*, que se convirtió en la referencia privilegiada del discurso psiquiátrico hasta los primeros años del siglo XX. Su teoría de la degeneración se transformó en un verdadero programa de investigación ampliamente usado por los médicos, higienistas y

social y moral de todas las técnicas de identificación, clasificación e intervención sobre los anormales. Junto con el desarrollo de una red de instituciones que, en los límites de la medicina, constituyeron un sistema de ayuda para los anormales y de defensa para la normalidad.

Es así que este trabajo retoma el mencionado enfoque que conceptualiza las artes de gobierno al considerarlo una herramienta que permite la comprensión del proceso de construcción de los diagnósticos de las "enfermedades mentales" como una problemática históricamente situada. A partir de los aportes de Foucault (2006 y [2003] 2007) y de Goffman (1961) –quien analiza los efectos de la institución psiquiátrica hospitalaria tanto en la constitución de identidades psiquiátricas como en la vida cotidiana de profesionales e internos–, nos ha sido posible transformar en un hecho social y cultural lo que a priori puede ser percibido como un hecho médico, consecuentemente, la locura⁶ deja de ser una afección de carácter orgánico sustentada en un individuo.

De este modo, en línea con el pensamiento foucaultiano, siguiendo a Rose (2012) también arribamos a una imagen sobre la medicina como mediadora en las artes de gobierno, que ocupa un lugar de influencia tanto en la tarea de gobernar a otrxs, cuanto de gobernarse a sí mismx. Consecuentemente, surgen terapeutas, consejeros y asesores como una nueva clase de poder pastoral que, según el autor, se configura en un conjunto de relaciones de poder dadas en un contexto biomédico. Asimismo, Silberglet (2009) señala la disposición del saber médico más allá de los límites de lo científico, para constituirse como una actividad técnica que se sustenta en prácticas institucionales que, a su vez, le dan forma. De modo tal que la incuestionabilidad que adquiere este modelo en cada práctica ritual⁷ no hace más que reforzar un poder que, sujetado desde un saber legitimado y mediante un lenguaje técnico, es sacralizado y ubicado en el plano de lo científico y, por ende, 'verdadero'. Asimismo, un acercamiento a las configuraciones históricas ocurridas a nivel local también nos ha permitido comprender la legitimación de los saberes bio-médicos sobre otros, y cómo aquello aún participa de la configuración del campo de la salud mental.

En esta línea, para comprender las lógicas que allí operan, hallamos necesario realizar una reconstrucción de los discursos alrededor de la locura y la sinrazón, desde sus orígenes socio-históricos anclados en la moral cristiana y sus conocimientos sobre el

criminólogos en todo el mundo Occidental, para comprender las enfermedades mentales y las anormalidades (Vásquez Valencia, 2018).

6. Conceptualizamos aquí la noción de locura como una construcción social variable ya que se trata de una categoría social producto del delineado específico que el discurso sobre la enfermedad mental tomó en el contexto de recepción de ideas argentino.

7. El proceso ritual, definido por Turner (1967), sirve para reconducir periódicamente a los individuos a los principios estructurales y a los valores que rigen el funcionamiento y la organización de la sociedad. Según este autor, los rituales forman parte de procesos sociales más amplios, y contienen significados que muchas veces no son posibles de ser explicitados por quienes los (re)producen.

alma, hasta el surgimiento de la clínica médica como saber racional e instituido sobre el cuerpo (Foucault, 2006).

Al conceptualizar a la locura como un tópico historiográfico (Glutting, 1994), habilitamos un acercamiento a los diagnósticos médicos como reveladores del sistema social, más que del individuo, y de cómo la sociedad históricamente ha reaccionado frente a los comportamientos no convencionales (Sacristán, 2009). Es así que parte de este trabajo también buscó poder dar cuenta de un proceso de construcción de el/los saber/es sobre la locura que permitan analizar cómo se entiende el proceso de medicalización de la salud mental, tanto a nivel nacional como en las modalidades locales de producción del discurso ligado a este concepto.

En consecuencia, durante este recorrido, nos aproximamos a algunos hitos históricos del campo de la salud mental en el país, desde la creación de las Facultades de Medicina en la Universidad de Buenos Aires (1822) y en la Universidad Nacional de Córdoba (1877) y las respectivas cátedras de psiquiatría;⁸ como su accionar en conjunto con las sociedades de beneficencias, que hacia fines del siglo XIX y principios del siglo XX continuaron haciéndose cargo de la locura frente a las disputas de saberes entre la religión y la ciencia; para arribar, finalmente, a los discursos reformistas ligados al surgimiento de la medicina social y las perspectivas de salud de carácter colectivo. Esto último se manifestó en la legislación de algunas provincias en la década del 90 (Río Negro, Santa Fe y Entre Ríos),⁹ y en un cambio normativo a nivel país en el año 2010 (Ley Nacional Nro. 26.657), mismo año en el que la provincia de Córdoba también adoptó una nueva Ley de Salud Mental.¹⁰

El lugar del diagnóstico en la reproducción de las jerarquías profesionales

A partir de una aproximación a la construcción de los diagnósticos en el Hospital Provincial Neuropsiquiátrico nos fue posible observar la reducción de "malestares psicológicos" a hechos físicos, químicos o anatómicos por parte de algunxs agentes del campo, como parte de una lógica habilitadora de intervenciones que pueden prescindir de la subjetividad del sujetx padeciente: de su palabra, de sus significaciones y de su historia. O que simplemente consideran estos aspectos como meras circunstancias de su contexto social, cultural o familiar, cuya incidencia no es considerada como parte de los procesos vitales del paciente. Bajo esta concepción comprendimos porqué las preguntas sobre el malestar son orientadas al cuerpo físico, siendo el diagnóstico parte de una lógica cuyos saberes son monopolio de la medicina de carácter más científico.

8. A partir de 1865 se sentaron las bases para la aparición del alienismo como especialidad médica en la Universidad de Buenos Aires (Vezzetti, 1983), mientras que en el año 1888 se incorporó al plan de estudios de la Carrera de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba, la Cátedra de Psiquiatría.

9. Ley Nro. 2.440 de la provincia de Río Negro (1991), ley nro. 10.772 de Santa Fe (1991) y ley nro. 8.806 de la provincia de Entre Ríos (1994).

10. Ley provincial Nro. 9.848.

Asimismo, nuestra participación en las clases de Psiquiatría Clínica nos ha permitido argumentar que la psiquiatría, junto a otras especialidades, intenta reproducir un modelo disciplinario que ubica al objeto de estudio en un órgano humano. Reduciendo, así, el sujeto al cerebro. Esta división del sujeto-objeto, producto de una relación de fuerza asimétrica, es decir, de una división dentro de los sectores dominantes por el poder de objetivación-subjetivación, tiene la capacidad de clasificar a un/x otrx. Lo que contribuye a denotar una relación de sujeción (parte de una multiplicidad de redes de relaciones de fuerza) que fabrica individuos y que, a efectos del poder, opera sobre ambos términos de la relación transformando a los sujetos (Foucault, 1975). A su vez, esta dinámica de poder es ejercida mediante mecanismos disciplinarios que, como espacios analíticos, son propicios para la vigilancia y el control (Gil, 2011), ayudándonos a comprender la operatividad de las disciplinas –como lo es la psiquiatría– desde una lógica que posiciona al cuerpo como objeto analizable y manipulable en términos técnicos y políticos. Lo que habilita la construcción de determinados sujetos como parte de una lógica de ordenamiento de las multiplicidades 'peligrosas' (Foucault, 1993).

En este sentido, el análisis llevado a cabo en la institución monovalente nos ha llevado a definir a esta última como un dispositivo cuyo origen puede ser señalado en el seno de la sociedad disciplinaria (Foucault, 1975).

Cabría entonces preguntarnos sobre aquellos dispositivos de sujeción que, propiciados por el actual contexto socioeconómico, han surgido como discursos 'verdaderos' que conllevan efectos sobre las individualidades. Tal es el caso de la industria de los psicofármacos.

Como pudimos observar, la principal razón que habilita el desarrollo de la psiquiatría dentro del campo de la medicina es su capacidad legítima del trato farmacológico a partir de un saber y una búsqueda técnica que se constituyen como partes centrales del proceso de obtención de respuestas clínicas mediante un estudio sistemático de la biología del paciente. Estos recursos definidos por Bourdieu como *capitales*, es decir, "como aquello que es eficaz en un campo determinado, tanto a modo de arma como de asunto en juego en la contienda, que permite a sus poseedores disponer de un poder, una influencia, y por tanto existir en el campo en consideración" (Bourdieu y Wacquant, 2005, p. 152), sostienen una situación de poder frente a otros profesionales del campo de la salud mental como psicólogos, trabajadorxs sociales, enfermerxs, talleristas, etc, habilitando la toma de decisiones en un contexto dominado por la presencia de un modelo biomédico.

El diagnóstico de las patologías como un ejercicio de poder legitimado por ciertos saberes nos ha permitido analizar las jerarquías profesionales que se establecen entre distintxs agentes del campo de la salud mental a partir de las dinámicas profesionales que se (re)producen en el espacio del Hospital Neuropsiquiátrico Provincial. Es así que en la actualidad un aparente carácter autogestivo de la salud, como expresión de la fluidez de los vínculos en la modernidad, también nos ha conducido a cuestionar el crecimiento y la ampliación del mercado terapéutico y de la industria de los medicamentos, y los avances farmacológicos que tal desarrollo propicia. Lo que nos ha llevado a preguntarnos si aquello

forma parte de una (re)actualización de antiguos dispositivos de sujeción, de modo que su exploración etnográfica podría constituir un gran aporte al campo de estudio.

La persistencia del modelo manicomial a más de 10 años de la sanción de las Leyes de Salud Mental

Como señalamos anteriormente, durante el año 2010 fueron sancionadas la Ley Nacional de Salud Mental Nro. 26.657 y la Ley Provincial de Salud Mental Nro. 9.848. Ambas contribuyeron en el establecimiento de un orden de las narrativas de este campo al definir "la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona" (Ley N° 26.657 de 2010). De esta manera, los Estados nacional y provincial entienden el estado de salud como consecuencia de una serie de procesos diversos y una complejidad de factores que llevan a pensar la enfermedad mental no sólo como un problema biológico o psicológico. Del mismo modo, la introducción de la noción de "padecimiento subjetivo", re-nombramiento que suplanta el término "trastorno/enfermedad mental" como expresión de la lucha de sentidos en torno a la salud mental, también sugiere un cambio de perspectiva sobre los modos de abordaje de los padecimientos.

Sin embargo, a través de este trabajo nos fue posible vislumbrar durante el proceso de implementación de las leyes que pareciera ser que tanto los aspectos económicos, como las voluntades políticas y profesionales, tienen sus efectos sobre la cuestión jurídico-legal. Lo que ha generado –y aún genera– un impacto decisivo en las posibilidades de concreción de un proceso de transformación en el área de la salud mental. Lo que demuestra su capacidad para (in)habilitar el proceso de desmanicomialización y su injerencia en la construcción de un modelo comunitario de educación, promoción, prevención y atención de la salud, como también la falta de posicionamiento de la salud mental en las instituciones polivalentes de salud.

Mediante un análisis de la evolución del presupuesto destinado al sistema de salud mental pudimos dar cuenta de una falta de compromiso tanto del gobierno provincial, como desde la jurisdicción municipal, ya que, a través de los años, el porcentaje destinado al área no se ha visto modificado. Esta situación no solo produce brechas respecto a los recursos y coberturas, también limita la transformación de los servicios. Como parte de los recursos brindados por el Estado, los presupuestos destinados a los distintos profesionales del campo de la salud mental pública en Córdoba también denotan la falta de compromiso en la concreción de políticas públicas. Al respecto, una de las entrevistadas, psicóloga del Hospital Provincial Neuropsiquiátrico, comentaba:

Psicólogos en el primer nivel de atención hay muy pocos, además hay equipos comunitarios que son de la provincia, porque en realidad cómo está organizado el sistema es que el primer nivel de atención

es municipal, entonces los equipos de atención comunitaria que eran de Salud Mental de la provincia, bueno es como que los han ido dejando caer porque sería el primer nivel... están en los dispensarios que son de la municipalidad y en realidad siempre se habla que hay una red, digamos que el primero deriva al hospital general y el hospital general deriva al hospital psiquiátrico, pero bueno nosotros estamos pensando que todo el padecimiento se tiene que atender en el primer nivel. O sea, si es necesaria alguna internación, en el hospital general, pero que en el 2020 hay que sustituir todos los hospitales monovalentes... estamos muy lejos de eso. Ya han dicho que no lo van a hacer. Ya hubo una declaración [...] a nivel nacional, que no lo van a hacer (Ana, comunicación personal, noviembre de 2019).

Como mencionamos al inicio de este apartado, la actualización de las leyes nacional y provincial de Salud Mental incorporaron una nueva definición de salud mental y que, para su promoción, se requiere de un primer nivel de atención de la salud que cuente con una serie de dispositivos de contención de los sujetos, distintos de los de los hospitales monovalentes. También contempla que se precisan recursos humanos, técnicos y de infraestructura, y el diseño e implementación de estrategias interdisciplinarias e intersectoriales para el abordaje de los padecimientos.

Sin embargo, como pudo ser observado tanto desde el funcionamiento de la institución hospitalaria como en el accionar de la Secretaria Provincial de Salud Mental y Adicciones, la escasa articulación de las jurisdicciones –que generan una hiperfragmentación del subsector público-estatal de salud– contribuye a producir organismos autónomos, cuya superposición de funciones genera relaciones jerárquicas entre los diferentes niveles. Lo que ha acentuado las inequidades en la prestación de servicios y recursos. Esto último también tiene sus efectos en la complementariedad de las políticas de salud impartidas por las distintas jurisdicciones que conviven en una misma ciudad, sin poder establecer mejoras en la calidad de vida de quienes acuden al sistema público de salud mental.

Por tanto, entendemos que la proyección de un enfoque de derechos en los modos de construcción de diagnósticos médicos se trata de un compromiso, en primera instancia político, para la comprensión, atención y trato de las aflicciones por las que las comunidades se dirigen (o no) a un centro de atención médico. Su planteo también posibilita otros sentidos en torno a lo que es o debería ser la "salud", comenzando por disponer el efectivo acceso como un derecho. En este sentido, insistimos en la puesta en marcha de los centros de Atención Primaria de la Salud como un elemento fundamental en el trabajo de naturalización del derecho a la salud en las poblaciones en oposición a su constante capitalización. La mercantilización de la salud como producto de un sistema de mercado que tiene injerencias en las decisiones políticas, nos lleva a repreguntarnos desde dónde es coordinada la acción de los agentes de la política del cuerpo.

En este contexto, la accesibilidad, como parte de una dimensión de la salud que debería estar contemplada por políticas públicas, emerge y resuena como uno de los principales reclamos que se plantean a los distintos niveles del poder estatal desde una construcción de la ciudadanía en torno a la concesión del derecho a la salud.

Esta situación nos señala que no hay nada lineal entre la sanción de una legislación

y su “aplicación” en el mundo social. El Estado, al adherir a pactos internacionales se encuentra obligado a garantizar y promover el derecho a la salud, es así que ante luchas que hicieron posible esta legislación éste pudo dar cuenta de una condición de *precaridad*^{II} de los sujetos, definida por la distribución diferencial de la vulnerabilidad en la que “se designa la condición políticamente inducida en la que ciertas poblaciones adolecen de falta de redes de apoyo social y económico y están diferencialmente más expuestas a los daños, la violencia y la muerte” (Butler, 2010, p. 46). Es decir, el daño sufrido por una población históricamente invisibilizada, se convirtió en la base que posibilitó enunciar una pertenencia social que organizó las demandas por el ejercicio de ciudadanía (Petryna, 2016). Sin embargo, ante la falta de aplicación de la ley, realizamos una nueva lectura de este trabajo y nos preguntamos si bajo esta modalidad de reconocimiento no se ha corrido el riesgo de convertir aquella práctica política en un proceso que terminó por devolver a aquellas vidas a su condición de precariedad (Butler, 2009).

Si pensamos en las definiciones producidas desde un marco jurídico como un tipo de ciencia moral, una demostración de la intención del Estado de hacer visibles los reconocimientos como un modo de garantizar su propia legitimidad social y así la gobernabilidad (Petryna, 2016), al indagar sobre la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental y, teniendo en cuenta los escenarios de disputa en los que se amplían los márgenes de participación ciudadana, nos preguntamos en qué medida aquella instancia de reconocimiento jurídico que permite construir canales de exigibilidad ha sido un avance clave en el devenir de las personas con padecimiento mental como sujetos de derecho, es decir, en qué medida ha funcionado como una forma de reconocimiento legítimo; y en qué medida ha actuado como un ejercicio de incorporación/asimilación de personas que históricamente han sido marginadas por el orden social dominante.

Combatiendo el encierro en libertad

Los sujetos pertenecen a la trama histórica, por tanto, entendemos que se encuentran constituidos por las relaciones de la estructura que conforman su subjetividad. Esto nos ha llevado a reflexionar sobre las categorías de nominación que se ejercen sobre los sujetos como ejercicios de poder que reproducen desigualdades. La patologización, sostenida desde un modelo que medicaliza al demarcar una desviación en el “normal” comportamiento, en términos de derechos, se traduce en una incapacidad jurídica y en una normatividad que se reproduce en las políticas públicas. En este sentido, una de las entrevistadas, una antigua

II. Mientras que el concepto de precariedad (término original en inglés, *precariousness*) designa el carácter social de la vida, haciendo referencia al hecho de que la propia vida depende de otros –incluso desconocidos– para ser vivida, cuya exposición vuelve a los sujetos vulnerables. Butler (2009) denomina como precariedad (*precarity*) a la condición política en la que la vulnerabilidad y la precariedad son el resultado de una decisión política de excluir a ciertas poblaciones de las redes sociales de contención que hacen que la vida sea posible y digna.

psicóloga del HNP, nos comentaba:

Los usuarios plantean todo el tiempo que les roban, que los abusan y en realidad es cómo se los mira desde el diagnóstico, no les creen, no les creen, entonces eso tiene consecuencias muy graves para la vida de las personas. Primero ver desde estructuras porque las intervenciones que se diseñan por ejemplo desde la dirección de salud mental van en atención a psicóticos. Entonces te formás en psicosis, toda la capacitación va en esa dirección (Ana, comunicación personal, noviembre de 2019).

A partir de este relato observamos que la salud mental se ve anulada en el entramado social pero no en la subjetividad de quien padece. Ya que el malestar y/o sufrimiento a causa del padecimiento que genera el circuito institucional no encajaría en las normas y los roles sociales. Por este motivo, nos es útil retomar el concepto de precariedad, formulado por Butler (2009) para pensar en las vidas que, constituidas en relación a la vulnerabilidad social de sus cuerpos como condición que amenaza su vida, conforman una identidad política que se moviliza junto con el apoyo de organizaciones de derechos humanos, académicas, profesionales y político-partidarias.

El ejercicio de la libertad se construye y pone en práctica, entonces, alrededor de la apropiación del espacio público. A través de la organización y la "puesta en marcha" se ejerce una resistencia a los términos del poder que los excluye y produce como imposibles de ser pensados. De tal manera, el modo diferencial de distribuir la precariedad es puesto en tensión ante una organización y movilización política que buscan transformar las condiciones sociales que hacen que una vida sea (o no) digna de ser vivida.

La marcha, como práctica política, fue organizada y llevada a cabo en un contexto en el que se revela el incumplimiento de las leyes, en repudio al intento de las nuevas reglamentaciones y frente a un estado concreto de la institución hospitalaria que vulnera los derechos de sus usuarixs y trabajadorxs. A su vez, uno de los tópicos abordados durante su organización fue la persistencia y el sostenimiento de un modelo biomédico en la atención del padecimiento mental. Un modelo que propone un abordaje de las problemáticas como el resultado de causas neurobiológicas y, con ello, la administración de psicofármacos; y como señalamos anteriormente, la marcada desinversión en el sector que imposibilita el desarrollo de enfoques interdisciplinarios para la comprensión y el tratamiento de los padecimientos. En suma, la persistencia de este modelo atenta contra las posibilidades de autonomía de lxs usuarixs¹² del servicio de salud mental sobre su propia salud a causa del poder y la custodia –disfrazada de cuidado– que se ejerce sobre sus vidas.

Presenciar los diálogos que definían las modalidades que tomaría la movilización política

12. La categoría usuariix, enunciada tanto por la nueva normativa como utilizada por los sujetos que acuden al servicio de salud mental, a diferencia de la noción "paciente", hace referencia a la capacidad de decisión de los sujetos.

nos permitió conocer, a partir de la exposiciones de lxs participantes, dos consignas recurrentes que podrían ser categorizadas bajo el rótulo de lo legítimo vs. lo urgente. Como señalaba una de las usuarias durante la ronda de propuestas "la salud mental nos incumbe a todos, sólo que los que estamos adentro pagamos los platos rotos" (notas de campo, 2018). De aquel modo no solo se marcaba una distancia entre quienes participaban de aquella reunión. Sino que también se deseaba construir una consigna que fuera capaz de dar cuenta de la importancia de la participación activa del resto de los miembros de la sociedad que se piensan ajenos al servicio de salud mental, ya que el padecimiento mental era entendido y presentado como cualquier otro fenómeno médico, pudiendo irrumpir en la cotidianidad de cualquier persona. Aquel discurso tenía el objetivo de resignificar qué se entendía por salud mental, tendiendo a concientizar, responsabilizar y hacer a la comunidad partícipe de la lucha. Al mismo tiempo, mediante esta argumentación, se pretendía generar un sentimiento de empatía capaz de conducir a una superación del prejuicio, marginalización y desentendimiento producto de una identidad ya creada en torno a un discurso específico sobre la locura y la consiguiente naturalización de su reclusión.

La marcha es pensada a partir del reclamo específico por la implementación de las Leyes de Salud Mental como una cuestión urgente a resolver. Cuya falta normativa afecta en lo inmediato a quienes sufren los efectos que el paso por esta institución monovalente, asentado en una historia clínica, puede ocasionar a diferencia de otras afecciones. Estas disputas no solo señalaban una pluralidad metodológica en torno al curso de la lucha sino que como generadoras de enfrentamientos que configuraban y delimitaban una identidad profesional, también operaban demarcando un distanciamiento de lxs profesionales del campo respecto de lxs usuarixs.

Durante aquel proceso de construcción de una identidad grupal, la tensión que se generó a partir de la expresión de diferentes puntos de vista de usuarixs, trabajadores de la institución, talleristas, estudiantes y miembros de organizaciones sociales, también nos permitió comprender la heterogeneidad y la jerarquía de las demandas, y las luchas que encerraban las distintas posiciones de los sujetos en el espacio social. Aquella situación nos acercó a los sujetos padecientes en tanto sujetos políticos y sociales, y a los espacios de militancia que construyen.

A modo de cierre

A partir de la sanción de las leyes es posible argumentar que, tanto a nivel nacional como provincial, se desean establecer modelos interdisciplinarios en el abordaje de la salud mental. Esto también implicaría la superación de los modelos de formación de grado que reciben lxs profesionales que se especializan en el área de la salud mental.

Durante este artículo, que rescata la observación del modelo disciplinar en el ejercicio profesional donde se encuentran distintas disciplinas abocadas al cuidado de la salud, observamos que a nivel de la práctica éstas no se posicionan horizontalmente. Más bien, su

disposición proyecta y reproduce hegemonías profesionales, construidas históricamente a razón del devenir de la modernidad.

El ejercicio diagnóstico, al tratarse de una situación que tiene consecuencias importantes sobre la vida de aquellxs que son definidos y categorizados desde una clasificación de las enfermedades mentales, se nos presenta como una posibilidad de reflexionar sobre las relaciones de poder que estas categorías clasificatorias encierran; ya que la vulnerabilidad social de los cuerpos sobre los que se ejerce el poder medicalizante conduce a los sujetos a experimentar una exclusión de la sociedad a partir de un desconocimiento político de su existencia como sujetos de derecho.

Si bien el curso histórico de transformación de los sentidos en torno a la salud mental se ha visto plasmado en un cambio legislativo tanto a nivel nacional como provincial, no se trata de un punto final en el proceso reformista de desmanicomialización de la salud mental. Como mencionamos, el campo de esta última está compuesto por grupos de intereses antagónicos que se encuentran en constante tensión: unos por conservar el poder con el fin de perpetuar el modelo médico ya establecido; y otros que se configuran alrededor de discursos que cuestionan las lógicas hegemónicas en torno a la salud mental al luchar por una transformación del orden social y por subvertir las reglas del campo para hacer que sus capitales sean más valiosos.

En este sentido, fue importante recordar algunas incorporaciones y modificaciones a las lógicas del campo de la salud mental a partir de las leyes nacional y provincial de Salud Mental, que añaden una perspectiva de derechos en la definición de los servicios de salud mental. Tanto la incorporación de la categoría de "padecimiento subjetivo", el pasaje de paciente a usuario, como la habilitación de otrxs profesionales en la construcción de diagnósticos, representan modificaciones normativas que dan cuenta de espacios, subjetividades e identidades que se encuentran en constante disputa.

No obstante, más allá de la sanción de nuevas normativas, al analizar los modos locales de producción de salud-enfermedad-atención y los patrones de funcionamiento del circuito institucional monovalente, nos aproximamos a algunas de las razones por las cuales su desarticulación aún no es posible, ya que aún continúa manifestándose una fuerte presencia del modelo biologicista en los discursos y en las dinámicas de acción de las instituciones de educación, salud y gobierno que impiden la plena vigencia de las leyes orientadas hacia un total cierre de las instituciones asilares, como el hospital neuropsiquiátrico.

Por tanto, para trabajos futuros, sugerimos continuar indagando tanto en la implementación de las normativas de salud mental que se enmarcan en un determinado modelo de salud –y sus posibilidades de concreción–, como también acompañar la dinámica de los procesos identitarios que se van construyendo en conjunto a las disputas que definen el campo de la salud mental en la ciudad de Córdoba.

Bibliografía

- Bonet, O. (1999). Saber e Sentir: una etnografía da aprendizagem da biomedicina. *PHYSIS. Revista de Saúde Coletiva*, 9(1), 123-130. <https://www.scielo.br/j/physis/a/c3PCws7x6dVZgd4TgSLV8Kb/abstract/?lang=pt>
- Butler, J. (2009). *Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2010). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*. México D.F.: Paidós.
- Bourdieu, P y Wacquant, L. ([1992] 2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada.
- Foucault, M. [1966]. *Les Mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. ([1975] 1992). *Vigilar y castigar: El Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. ([1979] 1993). *Microfísica del poder*. Madrid: Ed. La Piqueta.
- Foucault, M. [1979]. *Naissance de la biopolitique. Curso en el Collège de France 1979*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,
- Foucault, M. ([2003] 2007). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France (1973-1974)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Gil, M. (2011). Poder, verdad y normalidad: genealogía del hombre moderno a través de la lectura de M. Foucault. *Cuaderno de Materiales*, (23), 443-456.
- Goffman, E. ([1961] 1972). *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gutting, G. (1994). Michel Foucault's Phänomenologie des Krankengeistes. En M. S. Micalé y R. Porter (Eds.), *Discovering the History of Psychiatry*, (pp. 331-347). Oxford: Oxford University Press.
- Lenoir, R. (1993). Objeto sociológico y problema social. En P. Champagne, P. R. Lenoir, D. Merllié y L. Pinto (Eds.), *Iniciación a la práctica sociológica*, (pp. 57-102). México: Siglo XXI.
- Ley Nacional de Salud Mental Argentina N° 26.657 (2 de diciembre de 2010). Boletín Oficial N° 32.041. Buenos Aires, Argentina.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.
- Sacristán, C. (2009). La locura se topa con el manicomio. Una historia por contar. *Cuicuilco*, 16(45), 163-189. <https://www.redalyc.org/pdf/351/35112428008.pdf>
- Silbergleit, C. (2009). *Produciendo saberes hegemónicos. Una mirada antropológica sobre las residencias médicas hospitalarias*. Tesis de Licenciatura en Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Turner, V. ([1967] 1999). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu*. México: Siglo XXI.
- Vazquez Valencia, M. F. (2018). El papel de la teoría de la degeneración en la comprensión de las enfermedades mentales, Colombia primera mitad del siglo XX. *Historia y sociedad*, (34), 15-39. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/64570>

Bienestar y sanación: Reflexiones antropológicas en torno al cuerpo y la salud en una *formación en plantas medicinales*

Well-being and healing: Anthropological reflections about body and health in a training in medicinal plants

 **Sol Gelerstein Moreyra**

Instituto de Investigaciones en Humanidades
y Ciencias Sociales (IDIHCS-CONICET)
Universidad Nacional de la Plata (UNLP)
juli.gelerstein@gmail.com

Recibido: 01/10/2021. Aceptado: 04/11/2021

Resumen

Este artículo recupera las apuestas teórico-analíticas de la investigación etnográfica realizada para mi Trabajo Final de Licenciatura en Antropología (TFL), entre los años 2018 y 2019: un análisis socioantropológico sobre las prácticas y representaciones en torno al *cuerpo* y la *salud* que se elaboraban en una *formación en plantas medicinales* dictada en una localidad de las Sierras Chicas, Córdoba. Se realizaron entrevistas en profundidad a las integrantes, observación participante de los encuentros e indagación de los materiales bibliográficos y audiovisuales allí ofrecidos.

Este escrito recupera el análisis de esas prácticas y sentidos en torno a los procesos de salud-enfermedad-atención en donde, desde una postura crítica hacia el saber-poder biomédico, la *salud* es entendida de manera holística y multidimensional, excediendo la mera ausencia de enfermedad. Vinculado a ello, indaga en torno a las experiencias corporales allí vivenciadas, ligadas al uso y consumo de plantas medicinales. Por último, explora las relaciones efectuadas con otros seres no-humanos, entre ellos, y principalmente, las plantas.

Palabras clave: cuerpo; holismo; plantas medicinales; salud

Abstract

This article recovers the theoretical-analytical stakes of the ethnographic research that I carried out for my Final Degree Work in Anthropology during 2018 and 2019. Its objective was to make a socio-anthropological analysis about the practices and representations around the *body* and *health* that were elaborated in a *training in medicinal plants*, dictated in a town of Sierras Chicas, Córdoba. To do this, I made in-depth interviews, participant observation of all the meetings and bibliographic and audiovisual investigation about the materials offered there.

This writing recovers the analysis of this practices and meanings around the health-disease-care processes, where from a critical stance towards biomedical knowledge-power, *health* was understood in a holistic and multidimensional way, exceeding the mere absence of disease. It also investigates the body experiences lived there, related to the medicinal plants use and consumption. Finally, it explores the relationships with other non-human beings, mainly plants.

Keywords: body; holism; medicinal plants; health

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Gelerstein Moreyra, S. (2021). Bienestar y sanación: reflexiones antropológicas en torno al cuerpo y la salud en una *formación en plantas medicinales*. *Síntesis* (11), 50-62.

Introducción

Hacia mediados del año 2017, momento en el que estaba definiendo un tema de investigación para la realización de mi Trabajo Final de Licenciatura en Antropología (TFL)¹, me encontraba entre cierta variedad de intereses con algunos puntos en común. Tenía en claro que quería investigar “algo sobre cuerpos” y, a la par, comenzó a llamarme cada vez más la atención el observar una tendencia a la proliferación de prácticas y discursos ligados a las medicinas “alternativas”, “complementarias” y “tradicionales” en medios de comunicación y en mi entorno más cercano (Idoyaga Molina, 2015; Menéndez, 2003; Saizar, Bordes y Sarudiansky, 2011). En este sentido, aparecían cada vez más ofertas de cursos y talleres sobre *plantas medicinales*,² tanto en la zona de las Sierras Chicas³ –que fue donde se desarrolló la *formación* en la que llevé a cabo mi trabajo de campo–, como en la ciudad de Córdoba. Por último, en ese momento la discusión por la despenalización de la marihuana de uso medicinal se encontraba en un punto álgido de la agenda del debate público.⁴ A partir de la conjugación de estos intereses, circunstancias y observaciones es que comencé a preguntarme por la trama de sentidos que se pone en juego en estas formas de atender y abordar ‘el cuerpo’ y ‘la salud’, desde prácticas que no se encontraban dentro del campo de la biomedicina, y más específicamente, comencé a interesarme por las experiencias corporales de quienes utilizaban *plantas medicinales* con fines terapéuticos, y cómo esas experiencias podían (re)significar nociones relativas al ‘cuerpo’ y ‘la salud’.

A partir de esto, decidí realizar trabajo de campo en una *formación en plantas medicinales*, que fue planteada en una duración de seis meses, bajo una modalidad de cursado de seis encuentros intensivos mensuales. De este modo, fui dando forma a lo que constituye el objeto de investigación del TFL: realicé una etnografía sobre las experiencias corporales con y desde el uso de *plantas medicinales*, junto a las participantes de un espacio llamado por su organizadora como *formación en plantas medicinales*. Analicé los sentidos y prácticas que estas personas construyeron sobre formas particulares de entender ‘el cuerpo’, ‘la salud’ y ‘las *plantas medicinales*’; y cómo éstas se (re)configuraron a partir del tránsito experiencial

1. El Trabajo Final de Licenciatura fue dirigido por Fabiola Heredia y co-dirigido por Agustín Liarte y se enmarcó en el proyecto de investigación “Lógicas y desvaríos corporales: reflexiones metodológicas en investigaciones, intervenciones y prácticas estéticas de/desde y sobre los cuerpos”, dirigido por Fabiola Heredia y Magdalena Arnao, que a su vez forman parte del programa de investigaciones “Subjetividades y sujeciones contemporáneas”, dirigido por Gustavo Blázquez y María Gabriela Lugones.

2. Me valgo de las *itálicas* para hacer referencia a frases y términos extraídos de la experiencia de campo, las “comillas dobles” son utilizadas para hacer referencia a citas textuales de orden académico y las ‘comillas simples’ son utilizadas cuando se desea relativizar algún término.

3. El corredor Sierras Chicas se ubica al este del cordón montañoso homónimo, a unos 25 km. de la ciudad capital, y está compuesto –de sur a norte– por las localidades de Villa Allende, Mendiolaza, Unquillo, Río Ceballos, Salsipuedes, El Manzano, Agua de Oro, La Granja y Ascochinga.

4. Este tema ha sido abordado ampliamente en las investigaciones de María Cecilia Díaz (2019).

por la *formación*. Para ello, exploré las historias y experiencias de vida de las participantes de la *formación*, en torno a sus relaciones con el uso y consumo de *plantas medicinales* en particular y a sus itinerarios terapéuticos en general. Por otro lado, indagué en las prácticas pedagógicas que se desarrollaron en torno a las nociones de ‘cuerpo’, ‘salud’ y ‘*plantas medicinales*’ a lo largo del desarrollo de la *formación en plantas medicinales*, incorporando el análisis de las fuentes y modos de transmisión del conocimiento entre quien la dictó y las participantes.

En relación a los aspectos metodológicos, el abordaje del TFL fue realizado a partir de un enfoque etnográfico, cuyo trabajo de campo fue llevado a cabo desde principios del año 2018 hasta mediados del 2019. Si bien la *formación* fue planteada en un principio con una duración de seis meses, por motivos personales de la coordinadora del espacio, el último encuentro se postergó, por lo que finalmente tuvo una duración de un año. El trabajo de campo implicó las observaciones participantes durante los encuentros programados y la realización de entrevistas abiertas en profundidad, que comprendieron las trayectorias de vida de las participantes. También incluyó el análisis de los manuales que nos eran entregados en todos los encuentros, elaborados por la coordinadora y que daban sustento a lo desarrollado en ese espacio. En esta misma línea, también fue abordado como parte del trabajo de campo el contenido de los grupos de Facebook y de WhatsApp, integrado por todas las participantes del espacio. Por último, en consonancia con la propuesta de algunos autores que se desenvuelven en el campo de la antropología del cuerpo (Csordas, 1990, 1994; Jackson, 1983; Citro, 2010; Aschieri y Puglisi 2010; Mora, 2011), considero al ‘cuerpo’ como un espacio de construcción de conocimiento y herramienta de aprendizaje, por lo que mi participación en ese espacio implicó el involucramiento *vivencial y experiencial* que allí era propuesto, a partir del uso y consumo de las *plantas medicinales* que en ese espacio nos fueron sugeridas. Llevé a cabo un registro regular sobre mi propia experiencia corporal ligada a esos consumos, lo que también formó parte integrante del trabajo de campo aquí abordado y analizado.

La formación en plantas medicinales y las participantes

La *formación en plantas medicinales* fue dictada en la fundación que llamé *Vivir en Expansión*,⁵ ubicada en una localidad de las Sierras Chicas, donde también se ofrecían otros cursos, talleres y capacitaciones –todas actividades aranceladas– como yoga, masajes ayurvédicos, fitoterapia, metafísica, coaching ontológico, entrenamientos de liderazgo, Munay Ki y chamanismo.

5. El nombre del espacio fue cambiado, a los fines de resguardar la intimidad de quienes lo integran, pero respetando la intencionalidad a la que es asociada su nombre verdadero.

Los saberes en torno a las *plantas medicinales* que allí nos eran enseñados se basaban, según la coordinadora, en la *medicina aborígen*, y en menor medida se tomaban algunos aportes de la *medicina china* y de la *medicina ayurveda*. La categoría *medicina aborígen* era utilizada como sinónimo de *medicina tradicional* y *medicina ancestral*, y hacía referencia a los saberes terapéuticos utilizados, desde hace muchos años, por los *pueblos aborígenes* locales. En relación a éstos, si bien no se explicitaba de qué *pueblos aborígenes* en particular eran recuperados estos saberes, frecuentemente se nombraba a los comechingones.⁶ Por otro lado, en este espacio se planteaba que este tipo de medicina se distanciaba de la biomedicina, esto es, la medicina oficial, en su forma de abordar 'el cuerpo' y 'la salud'. No obstante, desde el principio de la *formación* nos fue indicado que lo que allí se enseñaba era considerado como *medicina complementaria*, aludiendo a la sugerencia de complementar los sistemas médicos *aprovechando lo mejor que cada uno pudiera ofrecer*, y no reemplazar uno por otro. Respecto a esto, para abordar el pluralismo de sistemas médicos coexistentes en Argentina, Idoyaga Molina (2015) propone la siguiente categorización: biomedicina (medicina oficial), medicinas tradicionales (curanderismo y chamanismo), medicinas religiosas (prácticas curativas en el contexto de Iglesias institucionalizadas), medicinas alternativas (tradicionales en su contexto de origen, principalmente China e India, y difundidas en las últimas décadas a Occidente, ligadas con los fenómenos de la *new age*) y tratamientos de legos (intervención de individuos con diferentes niveles de conocimiento). En relación a las participantes, en el primer encuentro éramos treinta las personas presentes, cantidad que fue mermando hasta ser dieciséis en el último encuentro. Todas se presentaron como mujeres cis género, excepto por una persona que se presentó como varón cis género, y que sólo participó de un encuentro, es por ello que utilizo el femenino para referirme a las participantes. Más de la mitad nos encontrábamos en una franja etaria de entre 22 y 35, algunas tenían entre 35 y 50, y sólo dos tenían más de 50 años. La mayoría éramos estudiantes universitarias, estudiantes-trabajadoras o profesionales, y algunas pocas se dedicaban laboralmente a actividades como dar clases de yoga, vender comidas o al cuidado de personas. Por otro lado, este espacio era arancelado. En este sentido, resulta relevante que todas las participantes pertenecíamos a un sector socioeconómico con las necesidades básicas cubiertas y el acceso al sistema formal de salud asegurado, algo que no fue puesto en cuestión en ningún momento de la *formación*.

Finalmente, además de llevar adelante las actividades académicas y laborales, casi la totalidad de mis compañeras dedicaban tiempo a la realización de otras actividades –ya sea recibiendo, ya sea dando– como reiki, biodescodificación, yoga, registros akáshicos, flores de Bach y masaje ayurvédico. La coordinadora, por su parte, se había formado en lo que ella nombró como *medicina ayurveda*, luego en *medicina china* y finalmente en *medicina aborígen* o *tradicional*. Sobre esto, varios autores han señalado que quienes forman parte de

6. Pueblo indígena de la zona de las Sierras Pampeanas de Argentina.

los circuitos de terapeutas y pacientes de medicinas y terapias alternativas, generalmente son personas que pertenecen a la clase media con ingresos medios o altos y con educación media o superior (Carozzi, 2000; Bordes, 2009; Cornejo Valle y Blázquez Rodríguez, 2014). Es así que las trayectorias, tanto de la coordinadora como de gran parte de mis compañeras, abonaban a la conformación de una plataforma de nociones y sentidos que convergían en un lenguaje relativamente común para casi todas las participantes del espacio. Se partía de una base de conocimientos y circuitos previos que permitían un intercambio fluido –nunca exento de negociaciones, disputas y contradicciones–, con un acuerdo tácito en torno a gran parte de las nociones, representaciones y prácticas allí desenvueltas, particularmente en relación a una mirada holística del ‘cuerpo’ y la ‘salud’, a partir de una postura crítica hacia el discurso biomédico.

En relación al contenido de la *formación*, desde el principio se nos planteó que íbamos a consumir todos los días las *plantas medicinales* allí propuestas, en forma de infusión (té) o tintura (maceración de una planta en un medio hidroalcohólico), administradas por cada una de nosotras. Las plantas que nos eran indicadas que utilizáramos se basaban en lo que allí fue nombrado como el *ciclo anual de toma de plantas*. Con este ciclo se buscaba hacer una *limpieza profunda e integral*, que incluyera los cuerpos *físico, mental, emocional y espiritual*, planteados de manera holística, como distintas dimensiones interrelacionadas de la persona. Se buscaba, entonces, crear un *medio limpio y adecuado* para que el cuerpo, a través de sus propios mecanismos, tendiera a curarse solo. De esta forma se planteaba que la principal diferencia con la biomedicina era que desde la medicina aborígen no se buscaba tratar o suprimir síntomas, “reemplazando una pastilla por un yuyo”, sino que se buscaba “sanar de raíz y de manera integral aquello que origina el malestar”.

Dentro del *ciclo anual de toma de plantas* nos encontrábamos con diversas dimensiones involucradas e interrelacionadas, tales como la corporalidad –en su aspecto físico, emocional, mental y espiritual–, fenómenos climáticos, calendarios estacionales, relaciones interpersonales e ineludiblemente, las plantas. Respecto a esto, Martínez (2010), quien investiga desde un enfoque etnobotánico las plantas en la medicina tradicional de las Sierras de Córdoba, ha señalado que el recurso contemporáneo de las *medicinas tradicionales* está ligado a un sistema de creencias diferente al de la *biomedicina*, donde corporalidad, salud, enfermedad y medio socio-ambiental se entrelazan. A modo de ejemplo, desde la *formación* se planteó el inicio del *ciclo anual de toma de plantas* para el 21 de marzo, con la correspondencia con el inicio del otoño, que es cuando la Tierra se limpia. De este modo se planteaba una suerte de analogía y conexión entre los procesos personales de búsqueda de sanación con los *tiempos y procesos de la Tierra*, ya que se consideraba que éstos influían y se relacionaban con aquéllos.

Por último, la alimentación fue otro tópico central dentro del desarrollo de la *formación*. Nos fue sugerido, por parte de la coordinadora, que acompañáramos la *toma de plantas* con particulares hábitos alimenticios. Principalmente nos indicó reducir y reemplazar lo que llamó los *cinco venenos blancos*, esto es: azúcar blanca refinada, harina refinada, sal refinada,

arroz blanco y lácteos de origen animal. Si bien se hizo hincapié en éstos, la recomendación fue la de reducir alimentos *ultraprocesados* y refinados en general, reemplazándolos por aquellos integrales, caseros, artesanales, orgánicos, libre de agrotóxicos, y cuyo origen fuera de productores locales. La idea general de esta propuesta era modificar los hábitos alimenticios en pos de *volver a lo natural*.

Los itinerarios terapéuticos dentro de los procesos de salud-enfermedad-atención

Respecto a lo que varios autores han llamado itinerarios terapéuticos (Alves y Souza, 1999; Idoyaga Molina, 1999; Tavares y Bonet, 2008), esto es, los recorridos concretos en búsqueda de ‘salud’ que hacen las personas por distintas prácticas médicas y diversos practicantes dentro de las mismas, en la mayoría de los relatos de las participantes aparecieron algunos puntos en común. Por un lado, en relación a cómo y cuándo es que comenzaron a interesarse por las *plantas medicinales*, muchas de ellas comentaban que desde la infancia se encontraban de alguna manera en contacto con plantas: rodeadas por huertas, árboles frutales y/o jardines con muchas plantas, y por abuelas, madres y/o vecinas que *curaban con un té*. En general, estas historias se encontraban ligadas a una transmisión del uso y del conocimiento de las plantas y de las *plantas medicinales* por parte de un linaje materno, o de otras mujeres cercanas, siempre relacionadas a un mundo ‘femenino’. Por su parte, dos de ellas se identificaban como *descendientes de comechingones*, planteado esto como un motivo de conexión con las *plantas medicinales* y con la *medicina aborigen* en general.

Por otro lado, otras señalaban que su interés se inició a partir de la indagación en otras disciplinas ligadas al “circuito alternativo”, como biodescodificación, homeopatía y flores de Bach, lo que luego las fue llevando a cruzarse con la propuesta de las *plantas medicinales*. De modo que el interés venía acompañado en todos los casos por una predisposición general en torno a prácticas terapéuticas ligadas a las *medicinas alternativas y tradicionales*, a partir de la intención de abordar ‘el cuerpo’ y ‘la salud’ de manera holística. Era recurrente, además, la idea de tomar conciencia en relación con lo que consumían, haciendo mención sobre todo a medicamentos y alimentos, en pos de *volver a lo natural*, a los *saberes originarios*, a nuestras raíces, y la conexión con *lo ancestral* y *lo nativo*.

Sumado a eso, en todos los casos se hacía referencia a un distanciamiento con el saber biomédico, y a una búsqueda del cuidado del ‘cuerpo’ y ‘la salud’ a partir de otras prácticas que se diferenciaban de las alopáticas. Todas expresaron haber tomado cierto distanciamiento de la biomedicina a partir de (malas) experiencias personales o de terceros cercanos a ellas. Las críticas más recurrentes hacia la misma eran: *el uso abusivo de químicos y la intervención invasiva en el tratamiento de los malestares*; la consideración de la biomedicina, conjuntamente con los laboratorios farmacéuticos, como *grandes negociados que buscaban sacar rédito económico del malestar de las personas*; la mirada *limitada y microscópica* por parte de la biomedicina, puesta meramente en el aspecto fisiológico del cuerpo –inclusive de sólo fragmentos del cuerpo– sin tener en cuenta los aspectos emocionales, mentales, espirituales y las historias de vida de las personas; y por último, el carácter alopático, que

apuntaba solamente a la *supresión de los síntomas*, y no a la resolución de los malestares de raíz. Estas críticas se encuentran en consonancia con lo planteado por investigadores del área de la antropología médica y de la salud, como Menéndez (2003) y Martínez Hernández (2008). A partir la caracterización de la biomedicina en la misma línea en que era planteado por mis interlocutoras, Menéndez (2003) propone la concepción de Modelo Médico Hegemónico (MMH), a partir del cual el discurso biomédico ha logrado perdurar sobre la base de su transmisión por medio de diversas instituciones, como el hospital y la escuela.

No obstante estas críticas, tanto mis interlocutoras como desde la *formación* misma planteaban la necesidad de considerar los distintos enfoques y saberes terapéuticos como complementarios, aprovechando las herramientas y virtudes que cada uno pudiera ofrecer. Se hacía énfasis, sobre todo, en la capacidad y eficacia de la biomedicina en y para el diagnóstico. De este modo, acorde a lo planteado también por Menéndez (2003), se podía observar un eclecticismo en el que mis interlocutoras (re)constituían y organizaban una parte de estas formas de atención en actividades de “autoatención”, lo que el autor ha señalado como una de las actividades básicas del proceso salud-enfermedad-atención, siendo la actividad nuclear y sintetizadora desarrollada por los grupos sociales respecto de dicho proceso.

Es así que, en las prácticas y representaciones ligadas al proceso de salud-enfermedad-atención que en ese espacio tenían lugar, la noción de *sanar* adquiría especial importancia. Si bien nunca fue explicitado a qué se hacía referencia con dicha categoría, a partir del trabajo de campo realizado considero que *sanar* se diferenciaría de la noción de ‘cura’ en la medida en que implica un espectro más amplio y holístico del proceso de salud-enfermedad-atención. Se trataría de la búsqueda de la ausencia de enfermedad, pero también de la resolución y trascendencia de ciertas situaciones que pueden resultar dolorosas, angustiantes, incómodas, a *niveles mentales, emocionales y espirituales*, y vinculadas con el entorno socio-ambiental. Así, se consideraban dichas dimensiones de manera interrelacionada, en la búsqueda de estar *en armonía y equilibrio*, entendiendo a la salud como un *bienestar* más general. En esta noción de ‘salud’ y de ‘enfermedad’ se integran no sólo los aspectos micro y macro sociales de la vida de los individuos, sino una idea de persona en la que el equilibrio y la armonía cumplen un rol fundamental tanto en la etiología de la enfermedad –por desequilibrios de las distintas dimensiones de la persona– como en el re-establecimiento de la salud –por armonización de los distintos aspectos (Idoyaga Molina, 2015)–.

Las experiencias corporales en el uso terapéutico de plantas medicinales

Para el análisis de las experiencias corporales a partir del uso y consumo de *plantas medicinales*, vivenciadas en ese espacio, retomé abordajes de la antropología del cuerpo que abonan a una visión desnaturalizada de la corporalidad. A partir de lo observado en el trabajo de campo, propuse tres ejes/momentos a través de los cuales se fueron estructurando prácticas pedagógicas en torno al ‘cuerpo’ a lo largo de la *formación en plantas*

medicinales: en primer lugar, la idea de *pasar las plantas por el cuerpo*, como propuesta inicial y condición de participación en la *formación* a partir de un involucramiento experiencial y vivencial.

En segundo lugar, la idea de *reeducar el cuerpo* para que se acostumbre a estar bien, principalmente a partir de la modificación de hábitos terapéuticos y alimenticios. Esto se planteaba en pos de la construcción de una autonomía del cuerpo que nos llevaba al tercer punto: la idea de que *el cuerpo empieza a pedir lo que le hace bien y rechazar lo que le hace mal*.

Así, la idea de *pasar las plantas por el cuerpo* apareció como propuesta eje y condición indispensable de participación en la *formación en plantas medicinales* de manera vivencial y experiencial, desde el primer encuentro. Esta propuesta resultó una sorpresa para la mayoría de mis interlocutoras, que la valoraron en términos positivos. De esta forma, se (in)corporaban los saberes sobre las *plantas medicinales* a partir de su uso y consumo, considerando al 'cuerpo' como espacio de construcción de conocimientos y herramienta de aprendizajes (Citro, 2010; Csordas, 1990, 1993; Jackson, 1983; Mora, 2011). Así, las bases teóricas y conceptuales que daban fundamento al abordaje de las *plantas medicinales* eran aprehendidas a partir de las experiencias originadas a partir de su uso y consumo. Esto se liga a lecturas sobre la corporalidad que se contraponen a ciertos aspectos del paradigma dualista del racionalismo hegemónico en la modernidad occidental, que jerarquizan a la razón sobre el cuerpo. Al respecto, resultan relevantes los aportes de Csordas (1993), particularmente la propuesta del *embodiment* como base existencial de la cultura, y de Jackson (1983), quienes ponen el foco en la dimensión productiva del 'cuerpo', como dotado de un carácter activo y transformador en la práctica social, en donde la experiencia corporal se produce a partir de relaciones intersubjetivas. Estos autores se paran desde una postura crítica hacia el enfoque representacional y textualista que se venía desarrollando dentro de los estudios antropológicos sobre el cuerpo.

En cada encuentro, al inicio, cada una de nosotras compartía con el grupo qué planta estaba consumiendo, de qué manera lo hacía y qué cosas estaba experimentando a *nivel físico, mental, emocional y espiritual*, y con el entorno socio-ambiental. Tras cada presentación, la coordinadora respondía con comentarios dirigidos a aprobar o desaprobar, pero también identificar, interpretar y explicar los significados de cada una de esas experiencias. Teniendo en cuenta que estas instancias ocupaban, en casi todas las ocasiones alrededor de la mitad de cada encuentro, se trataba de una instancia de gran importancia en el desarrollo de la *formación*. Era a partir de esta elaboración intersubjetiva de las interpretaciones en torno a esas vivencias que aprendíamos a identificar qué era lo que la planta *nos estaba haciendo* y en donde la coordinadora aparecía como la voz autorizada (Clifford, 1995 [1988]). De este modo, se daba lugar a una práctica pedagógica de *reeducación del cuerpo*, a partir de la que aprendíamos a identificar y aprender *qué nos hacía mal y qué nos hacía bien*, para que pudiéramos acostumbrarnos a estar bien. Considero que el proceso pedagógico de reeducación del cuerpo se desenvolvía, por un lado, a través del aprendizaje de las propiedades y características de las *plantas medicinales*, tanto en lo charlado durante los

encuentros, como en las lecturas de los manuales que allí nos eran entregados. Por otro lado, a partir del uso y consumo diario de *plantas medicinales*, ya sea en formato de infusiones o tinturas, así como de los *sahumos, fumos y rapés*.⁷ El aprendizaje también se daba en torno a la modificación de los hábitos alimenticios, con énfasis en el reemplazo de los cinco venenos blancos, y apuntando de modo general a la disminución y reemplazo de alimentos ultraprocesados y refinados. Esta reeducación tenía que ver, además, y en gran medida, con las prácticas de identificación e interpretación, anteriormente descritas, que en el espacio de la *formación* se realizaban, en torno a las vivencias y sentires experimentados a partir de estas modificaciones de hábitos y consumos, y a los significados que de ellos se hacían. Era en estas instancias en las que aprendíamos a identificar si aquello que estábamos consumiendo/haciendo nos hacía bien o nos hacía mal, y por qué.

Es así que la propuesta de la coordinadora de reeducar el cuerpo, que empieza a pedir lo que le hace bien y rechazar lo que le hace mal finalmente y poco a poco hizo carne en mí y en mis compañeras. Esto se vio plasmado tanto en la manifestación de los efectos del consumo de las *plantas medicinales*, así como en la creciente preferencia por el reemplazo de los alimentos considerados nocivos y en el rechazo que muchas comenzaron a experimentar y expresar hacia ellos. Esto último manifestado en reacciones tales como asco, hinchazón, resfrío, dolor de cabeza, entre otros.

Para abordar estas experiencias corporales, procuré poner en diálogo la perspectiva fenomenológica y experiencial, propuestas por los ya citados Csordas y Jackson, con análisis de corte interpretativo y representacional, esto es, desde un enfoque dialéctico (Citro, 2004; Mora, 2011), en la búsqueda de no seguir perpetuando el dualismo cuerpo-mente, ya que considero que ambas, las experiencias vivenciadas a partir del uso y consumo de *plantas medicinales* y las interpretaciones y significaciones que se hacían, contribuían a la construcción de particulares prácticas y representaciones en torno al cuerpo. Se trataba de dos instancias que dialogaban y se complementaban. En palabras de Lambek (2011 [1998]), “ni ‘cuerpo’ ni ‘mente’ es suficiente para describir la experiencia humana pues no son simplemente aditivos, desde que cada uno está de alguna manera implicado en el otro” (p. 112).

Dicho esto, no quisiera dejar de retomar la clásica noción de eficacia simbólica propuesta por Lévi-Strauss (1994 [1958]), a partir de la cual plantea que el ritual tiene una eficacia para inscribir el mundo simbólico y social en los cuerpos de las personas. Al abordar ciertas prácticas mágicas, el autor señala que la eficacia depende fundamentalmente de la creencia en ellas: creencia, en primer lugar, del hechicero mismo en la eficacia de sus propias técnicas; en segundo lugar, creencia del enfermo (en casos de curación) o del

7. El ritual de rapé consistía en aspirar rapé, que es una mezcla de plantas molidas, dentro de las que predomina el tabaco. La *ceremonia de fumo* consiste en fumar tabaco, pero sin llevar el humo a los pulmones. Ambos se utilizan para limpiar el campo mental, entre otras cosas. El *sahumo* es el humo que se genera a partir del contacto entre brasas y plantas y/o resinas, y se utiliza para *limpiar el campo energético* de las personas y/o lugares.

“condenado” (en casos de muerte provocada) en las prácticas y el poder del hechicero; y, en tercer lugar, creencia del “colectivo social” en el que se mueven tanto el hechicero como la persona que busca sanar y en el seno del cual las prácticas mágicas se desarrollan. De este modo, el autor afirma que se puede decir que la situación mágica es un fenómeno de *consensus*.

Es así que considero que las experiencias corporales que en ese espacio de *formación* se vivenciaban se hacían posibles debido a, por un lado, la creencia de las participantes sobre los efectos del uso y consumo de *plantas medicinales*, así como en la interpretación de esos efectos como positivos sobre ‘la salud’. Por otro lado, en la creencia de las participantes en la autoridad (Clifford, 1995 [1988]) y la capacidad de la coordinadora para brindar aquellos conocimientos, guiarnos en la preparación y toma de las infusiones y tinturas y en las interpretaciones que de los efectos de su consumo realizaba. Y, por último, considero fundamental las trayectorias previas y paralelas a la participación en la *formación* de (casi) todas las participantes dentro de los “circuitos alternativos” de terapias, que posibilitaron un acuerdo común en gran parte de los discursos y prácticas allí desenvueltas.

Relaciones con otros seres no humanos

Por último, procuré explorar en torno a las relaciones que se elaboraban entre seres humanos y no-humanos, principalmente con *las plantas* y con *los parásitos*. En relación a las primeras, éstas solían ser nombradas como *aliadas*; eran consideradas como seres con agencia y con *la inteligencia de ir a donde tienen que ir*, según el proceso personal de cada una de las participantes. De este modo, su capacidad de afectarnos no tenía que ver solamente con su característica de vehiculizadoras de ciertos principios activos, sino también con su capacidad de *movilizar y trabajar* las distintas dimensiones de las personas; además de sus relaciones con el entorno socio-ambiental. De esta forma, se elaboraba una visión holística tanto de las personas, como de las plantas. No obstante, se planteaba la necesidad de que efectivamente las *reconociéramos* como seres con la capacidad de actuar sobre nosotras en los distintos planos, haciendo explícita la importancia de nuestra creencia en ello, es decir, atendiendo a lo que Lévi-Strauss llamó la eficacia simbólica (1994 [1958]). Para que fuera eficaz, se incluía la importancia del proceso ceremonial a partir del cual era obtenida la planta que pretendíamos consumir. Es por ello que, si no teníamos la posibilidad de recolectarla nosotras mismas, la coordinadora nos sugería que las compráramos en ciertos lugares –dietéticas y herboristerías– recomendados por ella, de los que ella sabía que las plantas que allí se vendían habían sido recolectadas *como correspondía*.

En relación a los *parásitos*, la limpieza a partir del uso y consumo de *plantas medicinales* estaba dirigida, fundamentalmente, a reducir la cantidad de parásitos y la *toxicidad* presente en nuestro organismo. De este modo, se consideraba a ambos como los principales causantes de los malestares. Con ello no se hacía referencia únicamente a los organismos biológicos, sino también a *parásitos emocionales, mentales, energéticos* e incluso *humanos*. Por otro lado, se consideraba que la toxicidad se originaba a partir de un estilo de vida *antinatural*. Con

ello se hacía referencia sobre todo a la alimentación, al tiempo dedicado al descanso y al dedicado al trabajo, a los *vicios*, a las *malas energías*, a la ingesta de medicamentos elaborados en laboratorios y a los entornos tóxicos. Es por ello que esos aspectos eran justamente los que desde la *formación* se pretendían modificar y reeducar, buscando volver a lo natural a partir de las prácticas y discursos allí propuestos. Así, los parásitos eran considerados de manera similar a las plantas, en el sentido de que eran reconocidos con una agencia y una capacidad de afectarnos, generando efectos y procesos particulares según la historia y trayectoria personal de cada una.

Por otro lado, una categoría central que circulaba en ese espacio era la de naturaleza, que daba fundamento a gran parte de lo que allí nos era enseñado. De esta forma, a partir de las prácticas y discursos elaborados, se pretendía *volver a lo natural*. En este sentido, considero que se construía una noción de *naturaleza* un tanto estática y esencialista, al hacer referencia con ella a “lo dado” que (casi) no tenía intervención del ser humano (García Canclini, 2005). Puede decirse que operaba la clásica díada naturaleza/cultura, a partir de la contraposición, principalmente, entre *plantas medicinales* y fármacos, *medicina natural* y biomedicina y de la contraposición entre *alimentos naturales* y *ultraprocesados*.

Desde la *formación* se planteaba un distanciamiento en ciertos aspectos de la construcción de la noción de naturaleza ha realizado la modernidad occidental (Latour, 2007). En este sentido, no se consideraba a los seres humanos como sujetos externos a una naturaleza-objeto, al servicio de la humanidad, sino que se los consideraba como mutuamente interrelacionados, a partir de relaciones de cuidado y construcción de lazos afectivos, en donde la misma tenía agencia y que daba agencia. No obstante, al mismo tiempo que en la *formación* se buscaba distanciarse de uno de los aspectos de la modernidad, que es la consolidación de un paradigma médico que se presenta como absoluto y que disecciona a la ‘persona’, el modo de proponer ese distanciamiento continuaba bajo las reglas de la misma matriz de la modernidad, reactualizando el dualismo naturaleza-cultura, a partir de la elaboración de nuevas moralidades excluyentes.

A modo de cierre

Se ha pretendido, a lo largo del presente artículo, explorar en torno a las prácticas y representaciones que las participantes de una *formación en plantas medicinales* construyeron en torno al ‘cuerpo’ y la ‘salud’, a partir del tránsito vivencial y experiencial por dicho espacio y vinculado a una investigación para mi Trabajo Final de Licenciatura. En el campo de la salud, las formas de búsqueda de cuidados son variadas y complejas, y sus secuencias son determinadas por una serie de variables situacionales, sociales, psicológicas, económicas, entre otras. El desafío planteado por la multiplicidad de elecciones, de conductas, de tratamientos adoptados simultáneamente o en serie, por parte de un mismo individuo, no puede ser aprehendido por un abordaje centrado en el sujeto, estrictamente individual. Esto se debe a que el pluralismo terapéutico es el resultado de relaciones sociales que trascienden las conductas individuales: ellas ejercen presión sobre las elecciones, a la vez que orientan, favorecen o penalizan las decisiones (Benoist, 1996). De este modo, la

recurrencia simultánea a varios tratamientos y la existencia de visiones discordantes –y hasta contradictorias– sobre la cuestión terapéutica evidencian que tanto la dolencia como la cura son experiencias intersubjetivamente construidas, en donde se está continuamente negociando significados (Alves y Souza, 1999).

A lo largo del trabajo de campo, la *formación en plantas medicinales* se desarrolló como espacio pedagógico dirigido no solamente al aprendizaje en torno a las *plantas medicinales* en sí, sino también a toda una trama de prácticas y sentidos en torno a la corporalidad y a la salud. Es así que las experiencias allí construidas buscaban incorporar de manera vivida estos sentidos en torno al cuerpo y a lo que era considerado saludable, planteado principalmente a partir de un distanciamiento respecto al saber biomédico.

En relación a esto último, entendiendo tanto al cuerpo, como a la salud y a las *plantas medicinales* de una manera holística y multidimensional, en ese espacio se proponía un proceso de sanación, que excede la mera ausencia de enfermedad, e incorpora una idea de bienestar general. Este bienestar tiene que ver con la construcción de vínculos equilibrados y armónicos entre los cuerpos físico, emocional, mental y espiritual, que componen a la persona, y las relaciones con el entorno social y ambiental. Es así que estos discursos abren lugar a (re)definiciones de la corporalidad y la salud, ligadas a modelos de subjetivación promovidos por las medicinas “alternativas” y “tradicionales” basados en visiones más holísticas de la corporeidad, a partir de una concepción de la persona como ser integral, unida al mundo, al universo y a la naturaleza (Aschieri y Citro, 2015).

Bibliografía

- Alves, P. y Souza, I. M. (1999). Escolha e avaliação de tratamento para problemas de saúde: considerações sobre o itinerário terapêutico. En M. C. Rabelo, P. Alves e I. M. A. Souza (Orgs.). *Experiência de doença e narrativa*, (pp. 125-138). Rio de Janeiro: Editora Fiocruz. <https://books.scielo.org/id/pz254/pdf/rabelo-9788575412664-06.pdf>
- Aschieri, P. y Citro, S. (2015). El cuerpo, modelo para (re)armar: Cartografía de imágenes y experiencias en los consumos urbanos. En L. Alberto Quevedo (comp.), *La cultura argentina hoy. Tendencias*, (pp. 319-349). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Aschieri, P. y Puglisi, R. (2010). Cuerpo y producción de conocimiento en el trabajo de campo. Una aproximación desde la fenomenología, las ciencias cognitivas y las prácticas corporales orientales. S. Citro (Coord.). *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.
- Benoist, J. (1996). *Soigner au pluriel. Essais sur le pluralisme médical*. Paris: Karthala.
- Bordes, M. (2009). Análisis de la construcción de la identidad terapéutica ‘alternativa’ en el contexto del campo de la salud de Buenos Aires. *Sociedade e Cultura*, 12, 343-354. <https://www.redalyc.org/pdf/703/70312344013.pdf>
- Carozzi, M. J. (2000). *Nueva Era y terapias alternativas. Construyendo significados en el discurso y la interacción*. Buenos Aires: Ediciones de la Universidad Católica Argentina.
- Citro, S. (2004). *La construcción de una antropología del cuerpo: propuestas para un abordaje dialéctico*. Actas del VII Congreso Argentino de Antropología Social, Córdoba.
- Citro, S. (Coord.) (2010). *La antropología del cuerpo y los cuerpos en-el-mundo. Indicios para una genealogía*

(in)disciplinar. *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos*. Buenos Aires: Biblos.

- Clifford, J. (1995 [1988]). *Sobre la autoridad etnográfica. Dilemas de la cultura: antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna* (pp. 39-77). Tr. Carlos Reynoso. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cornejo Valle, M., y Blázquez Rodríguez, M. (2014). La convergencia de salud y espiritualidad en la sociedad postsecular. Las terapias alternativas y la constitución del ambiente holístico. *Antropología Experimental*, (13). <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1813>
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, V. 18, N. 1.
- Csordas, T. (1993). Somatic modes of attention. *Cultural Anthropology*; V. 8, N. 2. USA.
- Díaz, M. C. (2019). *Cultivar la vida: una etnografía entre activistas cannábicos en Argentina*. Tesis Doctorado en Antropología. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Brasil.
- García Canclini, N. (2005). *La Cultura Extraviada en sus Definiciones. Diferentes, Desiguales y Desconectados. Mapas de la Interculturalidad* (pp. 29-43). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Idoyaga Molina, A. (1999). Refigurando el shamanismo. Experiencias neoshamánicas en el área metropolitana. A. Colatarci (Comp.). *Folklore Latinoamericano*, Tomo 1. Buenos Aires: INSPF-IUNA.
- Idoyaga Molina, A. (2015). Enfermedad, terapia y las expresiones de lo sagrado. Una síntesis sobre medicinas y religiosidades en Argentina. *Ciências Sociais e Religião*, 17(22), 15-37. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/csr/article/view/12675>
- Jackson, M. (1983). Knowledge of the body. *Man. New Series*, V. 18, N. 2.
- Lambek, M. (2011 [1998]). Cuerpo y mente en la mente, cuerpo y mente en el cuerpo. Algunas intervenciones antropológicas en una larga conversación. En S. Citro, (coord.), *Cuerpos plurales. Ensayos antropológicos de y desde los cuerpos*, (pp. 105-126) Buenos Aires: Biblos.
- Latour, B. (2007 [1991]). *Nunca Fuimos Modernos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Lévi-Strauss, C. (1994 [1958]). El hechicero y su magia y La eficacia simbólica. En: *Antropología Estructural*. Madrid: Altaya.
- Martínez, G. J. (2010). *Las plantas en la medicina tradicional de las Sierras de Córdoba: Un recorrido por la cultura campesina de Paravachasca y Calamuchita*. Córdoba: Ediciones Del Copista.
- Martínez Hernández, Á. (2008). *Antropología Médica: Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Menéndez, E. (2003). Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 8, 185-207. <https://www.scielo.br/j/csc/a/pxxsJGZjnrqbxZJ6cdTnPN/abstract/?lang=es>
- Mora, A. (2011). *Prácticas, representaciones y experiencias: propuestas teórico-metodológicas en investigaciones socio-antropológicas sobre el cuerpo*. Actas del congreso I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Saizar, M., Bordes, M. y Sarudiansky, M. (2011). *La inserción de terapias no-biomédicas en los intersticios del sistema oficial de salud de la ciudad de Buenos Aires: el nuevo voluntariado terapéutico*. IX Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Tavares, F. R. G. y Bonet, O. (2008). Itinerário terapêutico e práticas avaliativas: algumas considerações. P. Roseni. S. Junior, A. Gomes da Mattos, R. Araújo (Comps.) *Atenção básica e integralidade: contribuições para estudos de práticas avaliativas em saúde*, (pp. 189-196). Rio de Janeiro: CEPESC / IMS / UERJ / ABRASCO. <https://lappis.org.br/site/atencao-basica-e-integralidade-contribuicoes-para-estudos-de-praticas-avaliativas-em-saude/4650>

Voces de los docentes en relación a la accesibilidad académica en el nivel superior: un estudio situado en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba

*Voices of teachers in relation to academic accessibility at the higher level:
A study located at the of Psychopedagogy Degree of the Provincial University of Córdoba*



Cecilia Aldao

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
ceciliaaldao74@gmail.com

Recibido: 01/10/2021. Aceptado: 27/10/2021



Gabriela Migueltoarena

Escuela de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
gabimigueltoarena@gmail.com

Resumen

El análisis parte de la pregunta respecto a las voces de los docentes en relación a la accesibilidad académica en el nivel superior en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba e indaga sobre las experiencias de los docentes y sus recorridos en relación a la discapacidad. Se acerca a su trayectoria y formación y analiza cómo se relacionan estas trayectorias con la toma de decisiones pedagógicas o didácticas en las prácticas de enseñanza. Finalmente, se propone reflexionar acerca de la incidencia de estas prácticas en la construcción de condiciones institucionales de accesibilidad en el contexto universitario. Se trata de un aporte académico de relevancia que a su vez implica una responsabilidad innegable de las instituciones de nivel superior. Es un área escasamente investigada y representa uno de los principales pilares que sostienen la posibilidad de transitar una carrera universitaria para estudiantes con discapacidad.

Palabras clave: accesibilidad académica; inclusión; Nivel superior; discapacidad; estrategias de enseñanza.

Abstract

The analysis starts from the question regarding the voices of teachers in relation to academic accessibility at the higher level in Psychopedagogy Degree of the Facultad de Educación y Salud of the Universidad Provincial de Córdoba. It inquires about the experiences of teachers and their journeys in relation to disability. It approaches their trajectory and training, to then analyze how these trajectories are related to the making of pedagogical or didactic decisions in teaching practices. It is proposed to reflect on the impact of these practices on the construction of institutional conditions of accessibility in the university context. It is an academic contribution of relevance that in turn implies an undeniable responsibility of higher-level institutions. It is an area scarcely researched and represents one of the main pillars that support the possibility of going through a university career for students with disabilities.

Keywords: academic accessibility; inclusion; Upper level; disability; teaching strategies

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Aldao, C. y Migueltoarena, G. (2020/2021). Voces de los docentes en relación a la accesibilidad académica en el nivel superior: un estudio situado en la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba. *Síntesis* (11), 63-76.

Voces de la experiencia: sentidos y disputas sobre la discapacidad

El presente artículo comparte algunos resultados de un proceso de indagación realizado en el marco del Trabajo Final de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba, durante los años 2020 y 2021. A la vez, las autoras se desempeñan como docentes del Profesorado Universitario en Educación Especial de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba, institución en la que se desarrolló el trabajo de campo del presente trabajo. Se aborda la temática de la inclusión de personas con discapacidad en el nivel superior, desde las perspectivas y voz de los docentes de distintas unidades curriculares de la Licenciatura en Psicopedagogía, de la Facultad de Educación y Salud perteneciente a la Universidad Provincial de Córdoba.

Se asume a la educación como un derecho humano y la discapacidad desde los aportes del modelo social de la discapacidad, propuesto por la Convención Internacional de las personas con discapacidad (ONU, 2006). Cuando un estudiante con discapacidad llega al nivel universitario, viene superando diferentes tipos de barreras a lo largo de su trayectoria educativa previa -proceso del que, sin duda, sale fortalecido- y hace una elección vocacional por determinada profesión, que significará seguramente un nuevo desafío para él, pero, sobre todo, y es lo que aquí nos convoca, también significa un gran desafío para la Universidad que lo recibe.

Existen escasos antecedentes de investigaciones sobre la temática e información o datos estadísticos disponibles, lo que otorga relevancia al aporte del presente material. Si tomamos en cuenta que, según el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad en Argentina, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC, 2018), el 10,2% de la población mayor a 6 años poseen algún tipo de dificultad, se observa que aún es bajo el porcentaje de estudiantes con discapacidad en las aulas de la Universidad. Hacer del entorno universitario un contexto accesible, es una responsabilidad ética y política de las instituciones educativas.

Concebir la discapacidad como una producción social que se sostiene en las estructuras que hemos construido nosotros mismos a lo largo de la historia nos convoca a agudizar la mirada en los sutiles mecanismos de exclusión que tenemos naturalizados en las prácticas educativas, con intención transformadora para el logro de una educación universitaria más inclusiva.

Recuperar la experiencia de los docentes, sus recorridos, trayectorias y formación en relación a la discapacidad, por medio de la escucha de sus voces, nos permite analizar cómo éstas se relacionan con la toma de decisiones pedagógicas o didácticas en sus prácticas de enseñanza y, por lo tanto, reflexionar acerca de la incidencia de estas prácticas en la construcción de condiciones de accesibilidad en el contexto universitario.

A través de un trabajo de indagación de tipo descriptivo, de alcance exploratorio que recupera los aportes etnográficos y de la narrativa, se realizaron entrevistas semi estructuradas a 7 docentes de la carrera analizada, a la vez que se procedió a la observación

del plan de estudio, a partir de un dato emergente de las mismas. Sobre un universo de 40 docentes se seleccionó una muestra de tipo intencional atendiendo a dos criterios: por un lado, que accedan a responder voluntariamente y por otro, que nos hubieran manifestado interés de participar en las entrevistas. Cabe la aclaración de que al iniciar el trabajo de campo, sobrevino el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por Covid 19 (marzo 2020), lo que nos obligó a implementar un viraje en las decisiones metodológicas que se habían diseñado en la presencialidad. La encuesta al total de la población de docentes se implementa en forma on line, mediante un formulario que fue respondido por el 45% del universo. Se obtienen 14 respuestas, a partir de las que se selecciona una muestra de 7 docentes (50% de quienes responden a la encuesta) a quienes se les realiza la entrevista semiestructurada a través de una llamada telefónica que es grabada para luego ser procesada. La mediación tecnológica impuso condicionantes (la imposibilidad de interpretar el lenguaje gestual por ejemplo) que hubo que atemperar tomando otras decisiones metodológicas. Se toma como criterio de selección de la muestra intencional de docentes a entrevistar, a quienes en tiempos de presencialidad habían manifestado interés en participar de nuestro trabajo y mostrado mayor predisposición a brindar información. A la vez, durante el desarrollo de las entrevistas, emerge un dato fuerte acerca de la ausencia de formación sobre discapacidad en el plan de estudio, lo que nos lleva a proceder a la verificación de esos datos mediante la observación de planes de estudio (el vigente y dos anteriores).

Encuentros (y desencuentros) con la discapacidad en la universidad

El análisis e interpretación de la información recabada se realiza organizando la información en cuatro categorías analíticas, que ponen en diálogo las concepciones de los distintos paradigmas y enfoques que, a lo largo de la historia, y en la actualidad, fueron constituyendo el campo de saberes en relación a la discapacidad:

1. Experiencias en torno a la discapacidad, tanto a nivel personal como profesional.
2. Trayectorias profesionales y formación acerca de la discapacidad.
3. Toma de decisiones pedagógicas o didácticas en las prácticas de enseñanza.
4. Construcción de condiciones de accesibilidad académica

Al recuperar la palabra de los profesores, quienes generosamente nos regalaron su tiempo para sumergirnos en una escucha más atenta de sus aportes, saberes, pensamientos, dudas, incertidumbres acerca de sus itinerarios relacionados a la discapacidad, encontramos una interrelación estrecha entre las cuatro categorías planteadas, por lo que es difícil analizar por separado cada una de ellas.

Para reflexionar sobre la experiencia, tomamos el concepto de Larrosa (2011) “la experiencia es eso que me pasa”, en donde reivindica su poder transformador y formador. Así lo expresa:

Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma. (p. 18)

Desde esta perspectiva se pondera los acontecimientos exteriores, pero que nos suceden en un lugar interior, en nosotros mismos, y transforman nuestras palabras, nuestros pensamientos, creencias, sentimientos, proyectos, e incluso nuestro poder. Porque eso que nos pasa, al pasar nos deja una huella, una marca, un rastro. La experiencia es entonces lo que nos pasa (no lo que hacemos), sino lo que nos pasa mientras hacemos. “Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, exposición” (Larrosa, 2011, p. 15).

Al focalizar en experiencias acerca de la discapacidad y qué nos pasa mientras hay un encuentro con ella, qué aparece en las voces, en los discursos, expresiones, reflexiones, preguntas, disputas, es decir, qué concepciones de la discapacidad subyacen en estas voces, emerge que se encuentra fuertemente ligada a la experiencia profesional. Todos los entrevistados pasaron en algún momento de su trayectoria profesional por espacios relacionados a la discapacidad. Solo tres, de los siete entrevistados dan cuenta de la discapacidad asociada a experiencias personales. Dos, de estos tres, comparten experiencias ligadas a familiares o amigos, mientras que uno de ellos establece una relación personal, con un alto impacto emocional negativo. Los entrevistados que atravesaron experiencias personales o familiares en situación de discapacidad expresan haber vivenciado sentimientos e interpelaciones tan importantes a raíz de esas circunstancias, que genera impacto en la elección vocacional de su profesión.

En este sentido, y para ponderar este saber otorgado por la experiencia, traemos a la reflexión los aportes de Skliar (2015) quien en su artículo “Saber, Mito y Sentido: Entre la Normalidad y la Alteridad” nos invita a imaginar que existen dos tipos de saberes. Uno más universal, especializado y objetivo que analiza conceptos con formas distantes, y goza de un reconocimiento académico: el saber científico. Pero además, dice el autor:

Habría, por cierto, otro tipo de saber, de pensamiento, de razón y de sensibilidad. Un saber que puede plantear una oposición crucial entre lenguajes de la ciencia y lenguajes de la experiencia, en tanto pone en el centro de la mirada no ya lo otro desconocido, no ya lo otro inexplorado, no ya lo otro por descubrir sino, justamente, su propia mirada. Se trataría, claro está, de un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, provisorio pues tiene que ver, ante todo, con un cierto no-saber inicial, una cierta condición de perplejidad, una cierta ignorancia que no es, desde ya, nihilista, ni cobarde, ni ingenua, ni escéptica; un saber cuya distancia está marcada, no por la menor o mayor objetividad del ojo que intenta ver,

sino por la existencia misma de aquello que es mirado; un saber que, siempre, se inicia en el otro, en la otra cosa; un saber que se sostiene en una relación que, tal vez, no quiera saber tanto. Ese saber tiene sabor, claro está: nace de la intimidad, del susurro, de la inseguridad, del misterio. Se retuerce una y mil veces porque no encuentra la solución del dispositivo, sino más y más desconocimiento, más y más incógnitas, más y más misterio. Y, en vez de intentar desvelar los interrogantes, se hunde en ellos para poder narrar la experiencia de lo que ocurre con aquello y aquellos que están allí, en el interior del mundo, entre los demás, en una convivencia ríspida y difícil, claro está, pero que no es otra cosa que la comunidad de humanos (pp. 118 -119).

En este sentido, ponemos en valor el lenguaje de la experiencia. Estas experiencias personales narradas en las entrevistas se hacen parte constitutiva del entramado de trayectorias que se va tejiendo en un ida y vuelta entre lo subjetivo y lo institucional (Nicastro y Greco, 2009), transformándose en un elemento central de análisis para nuestro trabajo e impactan en las trayectorias profesionales y en las decisiones pedagógicas.

Otros entrevistados dan cuenta de experiencias referidas a la discapacidad sólo en el terreno de lo profesional, es decir ligadas al ejercicio de la docencia en diferentes niveles y modalidades del sistema educativo formal y no formal. Las experiencias se muestran variadas en las formas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en situación de discapacidad, pero resulta relevante para nuestro análisis que todas, en algún momento, fueron atravesadas por situaciones de discapacidad. Además, la totalidad de los entrevistados comparten las vivencias del acompañamiento de estudiantes con discapacidad en el nivel superior, en diferentes unidades curriculares en la Licenciatura de Psicopedagogía.

La experiencia del encuentro con la discapacidad provoca diferentes sensaciones, sentimientos, movilizaciones, que se muestran más o menos explícitos en el discurso. Algunos lo comparten claramente y en otros aparece solapado en las expresiones. Hay coincidencia en todos los entrevistados, en reconocer frente a personas con discapacidad en el aula, cierta actitud de asombro e inestabilidad. Para un grupo de los entrevistados la discapacidad provoca sentimientos empáticos, sensibilidad, impacto, emociones fuertes, y, a la vez, sensación de desconocimiento. En otros entrevistados, y en menor cantidad, provoca sensaciones negativas, de alarma o alerta y, hasta en algún extremo, sentimientos de parálisis e impotencia.

En estas últimas expresiones se percibe la presencia de lo diferente como una amenaza que los interpela frente a un saber que sienten no tener o a un no saber. Aparece la frase “no estamos preparados” y surge la necesidad del docente de estar informado sobre el ingreso del estudiante con discapacidad a la universidad, al aula o a la unidad curricular. Aquí nos detenemos a pensar cuál es el sentido de la necesidad de saber acerca de la situación de discapacidad de un estudiante, por parte del docente (sentido muchas veces inconsciente). Puede ser necesario para repensar nuestros propios modos de enseñanza y buscar formas de favorecer la participación y el aprendizaje. Pero también corremos el riesgo de que este saber nos otorga el poder de catalogar las formas habituales de aprender de los sujetos y

poner bajo sospecha ciertas formas que se alejan de nuestros parámetros internalizados. Pues entonces, nos preguntamos qué es lo que debemos poner bajo sospecha: no a quien decide callar, sino más bien, al mecanismo ejecutor que pretende homologar para apaciguar el miedo y mantener el poder.

Se encuentran también algunos relatos que recuperan experiencias negativas previas de denuncias por discriminación o de la discapacidad ligada a una tragedia personal o el uso de términos en diminutivo (“personitas”), denotando un intento por suavizar el efecto (negativo, por cierto) de la discapacidad, o disimular los temores que activa su presencia en nuestra propia persona. Es como si aún costara nombrar la discapacidad o la diferencia, y más todavía, vivirla asociada a experiencias positivas. A la vez, al referir a la discapacidad con este tipo de connotaciones queda expuesto que aún intentamos reducir “el problema” a una situación individual del estudiante. Herencia sin duda, del modelo médico rehabilitador, que centra las estrategias en el proceso rehabilitatorio para proceder a la normalización de la persona con discapacidad. Skliar (2015) nos aporta en este aspecto:

Y es que hay una indecisión o una confusión habitual en los escenarios educativos, que se origina en el instante en que las diferencias se hacen presentes y son nombradas. Ocurre que en el acto mismo de enunciar la diferencia sobreviene una derivación hacia otra pronunciación totalmente diferente: los ‘diferentes’, haciendo alusión a todos aquellos que no pueden ser vistos, ni pensados, ni sentidos, ni al fin educados, por culpa de esa curiosa y vanidosa percepción de lo homogéneo -homogeneidad de lenguas, de aprendizajes, de cuerpos, de comportamientos, de lenguas y, así, hasta el infinito-. En síntesis: parece ser que lo que existe al interior de la palabra diferencia es un conjunto siempre indeterminado, siempre impreciso, de sujetos definidos como diferentes (Skliar, 2015, p. 31).

Pareciera que este estudiante que se presenta disruptivo frente las propuestas pedagógicas que hemos ido proponiendo, al que lo que hay no le alcanza, se encuentra agrupado en una suerte de esos sujetos diferentes que se alejan de los parámetros de normalidad que tenemos instituidos y naturalizados en nuestras prácticas. De esta forma quedan atrapados en categorías cargadas de cierta exterioridad o extranjería en donde son “ellos” los diversos a quienes hay que nombrar de determinada manera, para quienes hay que “adecuar” cierto tipo de propuestas, y para quienes hay que buscar profesionales “especializados”. Nos preguntamos ¿no nos lleva esto a la construcción de lenguajes técnicos y conceptuales que terminan operando como barreras? ¿Es necesario convocar a los docentes a conversar y analizar la situación de algún estudiante en particular? ¿No será que estamos cayendo en la tentación que nos provoca la discapacidad de “mirar con lupa” lo que en otros estudiantes que no presentan discapacidad pasa desapercibido? ¿Es esta estudiante la única con dificultades para el ejercicio profesional? Aquí cabe una reflexión en relación a que a todos y a cualquiera se nos presentan dificultades en el ejercicio de la profesión elegida, caminos que debemos ir sorteando a lo largo de las trayectorias de cada uno; y a la vez, tener en cuenta que tenemos una amplia variedad de opciones de ejercicio profesional, camino que también deberá ir abriendo cada egresado.

Esta diferencia, que aún se presenta perturbadora y asusta -porque se aparta del individuo pensado como normal-, se encuentra en la relación, y no en el sujeto. En palabras de Skliar (2015), “cuando educar se vuelve una alianza con lo normal, algo del mundo acaba” (p. 21). Cuando esta diferencia es mirada desde el parámetro de la norma, la persona es señalada, juzgada, excluida, incluida y nuevamente excluida. Frente a esta situación el autor propone un gesto de reconciliación con la diferencia:

Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, ser íntimo con ella. Con un gesto cotidiano –quizá poético, en parte épico– de reconciliación, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma. (p. 124)

Entendemos entonces que al nombrar la diferencia no estamos hablando de un atributo negativo de la identidad, ni algo que le pertenece a un sujeto, ni de un problema que haya que resolver. Tampoco hablamos de la diferencia que separa de lo normal, o que pone bajo sospecha al otro. Entendemos la diferencia en el sentido que la conceptualiza Derrida (Rodríguez García, 2005), como un movimiento, una mirada a la alteridad, un reconocimiento de la heterogeneidad que no se constituye de modo oposicional (diferente/normal), sino que es la forma en que nos relacionamos con el otro, cómo somos con el otro, como somos entre otros. Así entendida, la diferencia nos une, nos iguala, nos reúne, nos mueve y nos conmueve. “*En el encuentro con alguien, ese alguien nunca es igual, siempre difiere, no de algo en particular sino de todo. No hay arquetipo ni homogeneidad ni semblante único*”. (Skliar, 2015, p. 33)

En este sentido, pensamos que el concepto de diferencia es central en la construcción de entornos educativos accesibles, y que, sin embargo, aún es necesario continuar trabajándolo para favorecer su apropiación por parte de los docentes y otros actores institucionales. Nos preguntamos qué estructuras se van armando para poder dar lugar al otro, y cuándo es que la diferencia se convierte en discapacidad, o qué mecanismos operan para que la diferencia se transforme en desigualdad. Las concepciones heredadas a partir del mandato histórico homogeneizador del sistema educativo operan fuertemente como barreras que es necesario deconstruir. En la mayoría de las voces entrevistadas, aún es necesario trabajar para desnaturalizar la idea de lo normal puesta en juego de formas tácitas y naturales en muchas de nuestras prácticas educativas y avanzar en la búsqueda del sentido de la alteridad. En todas las entrevistadas surgen voces que muestran expresiones de conciencia de la necesidad y el deseo de realizar mejoras o movimientos en relación al abordaje de la discapacidad. Es un tema que sin duda moviliza las estructuras instaladas en las instituciones hacia la búsqueda de nuevas estrategias, en sintonía con el contexto socio histórico actual en el que convergen diferentes modelos que abordan la discapacidad. De cualquier manera, y en cualquier tiempo, empezamos a vislumbrar que para favorecer el encuentro con la discapacidad, el desafío consiste en la reconciliación con nosotros

mismos. Como lo expresa Skliar (2015): “*Conciliarse no con el otro, sino con la diferencia que hay en nosotros. Ese gesto es desmesurado y, al mismo tiempo, es un gesto mínimo, un gesto casi desapercibido para la trama estridente de la educación: mirar a través de ojos que no son los nuestros*”. (p. 16)

Consideraciones y reflexiones finales

Las voces que recuperan *experiencias* personales ligadas a la discapacidad, muestran que éstas han dejado huellas tan profundas que impactan en las trayectorias profesionales otorgando mayores posibilidades autorreflexivas y se manifiestan más empáticos y sensibles. Estas experiencias influyeron en otros aspectos de su vida personal y posteriormente, profesional, generando impacto, por ejemplo, en la elección vocacional, en las elecciones de amistades, en los posicionamientos y concepciones acerca de la discapacidad, entre otros. Esto se traduce en las prácticas educativas con decisiones pedagógicas que favorecen la construcción de la accesibilidad académica.

Las *trayectorias profesionales* indagadas muestran un largo recorrido de atención a la diferencia, con múltiples trayectorias, formaciones, itinerarios y posiciones profesionales. Pudimos encontrar voces interpeladas genuinamente por la diferencia que se acercan a un enfoque ligado al modelo social de la discapacidad, pero también hallamos otros registros que la muestran todavía como objeto de estudio profesional y tienden a construir discursos basados en los saberes de experticia, en sintonía con mecanismos orientados por criterios de normalidad homogeneizadora -tan naturalizada y aún vigente-.

En su trayecto profesional los entrevistados motorizan búsquedas de formación en temas de discapacidad a partir de la práctica laboral y se preguntan, entre otros aspectos, por la ausencia de ese tema en el plan de estudios en contraposición a la exponencial oferta laboral relacionada a la discapacidad. Si pensamos acerca de las posibles causas de esa ausencia podemos preguntar si: se trata quizás de una elección consiente y a priori como parte de un enfoque o posicionamiento frente al ejercicio de la profesión; o bien se encuentra en el marco de la lucha por las incumbencias de los campos disciplinares y laborales que se tejen con otras profesiones; o si se trata de atender a la discapacidad como parte de la heterogeneidad de su campo profesional, sin hacerla explícita.

Al *tomar decisiones pedagógicas* observamos que es altamente significativa la diversificación de estrategias que proponen los docentes a la hora de ofrecer alternativas para la enseñanza. Destacamos el modo en el que se interpelan y acuden a un sin fin de ideas y caminos posibles, que surgen a borbotones, y que parecen formar parte de la identidad del psicopedagogo, como si estuviera en su ADN. Sin embargo, en el encuentro con un estudiante con discapacidad emerge la sensación de no estar preparado o no tener suficientes herramientas. Y aquí nos preguntamos en qué momento la discapacidad interfiere en este saber tan potente; a la vez que reflexionamos acerca de cómo los mecanismos normalizadores categorizan, clasifican y diferencian, operando con fuerza y por encima de esa multiplicidad de estrategias pedagógicas.

Las instancias de trabajo colectivo entre profesionales de la institución que atienden la discapacidad (propuestas intercátedras, cátedras abiertas, entre otros), se muestran débiles. Hay en los relatos ausencia de espacios transversales planificados a priori, pero sí existen a partir de situaciones particulares. Consideramos prioritario fortalecer encuentros compartidos de reflexión, de conversación y formación en accesibilidad académica para favorecer avances en el camino hacia una transformación. El cambio debe apuntar a la revisión de los discursos actuales de atención a la diversidad hacia otros, orientados a la construcción de condiciones institucionales de posibilidad para alojar a la alteridad. Es un tema que en todos los entrevistados surge como algo perfectible, que es necesario poner en cuestión para deconstruir y desnaturalizar.

Existe un marco normativo (a nivel institucional, nacional e internacional) que posibilita y garantiza el derecho a la educación superior para personas con discapacidad, pero que resulta poco conocido por los docentes. La construcción de condiciones de *accesibilidad académica* en las prácticas institucionales, hace referencia a las condiciones institucionales que favorecen el desempeño autónomo y la participación activa de personas con discapacidad en los entornos educativos de la Universidad. Por lo tanto, implica la ausencia de barreras físicas, comunicacionales y culturales, cuya supresión o eliminación es un paso previo al logro de la accesibilidad académica. Sin embargo, en las voces de los entrevistados es posible detectar aún la presencia de diferentes tipos de barreras. Las físicas refieren a la ausencia de rampas, semáforos, baños, señalización, mobiliario inadecuado. Las comunicacionales se relacionan con los modos de comunicación docente/estudiante, en el contexto áulico, -desconocimiento de la Lengua de Señas o el sistema Braille, o no contar con recursos hápticos para estudiantes con discapacidad visual-. Traemos a la reflexión la importancia del diseño de una comunicación accesible en la vida institucional, asegurando que la información circule en distintos formatos (flyers, banners, mails, códigos QR, videos con subtítulos y audiodescripciones, etc.), la presencia de intérpretes de Lengua de Señas en eventos abiertos a la comunidad, o en espacios pedagógicos intercátedras. Todos estos aspectos de la comunicación institucional son previos, contribuyen a la accesibilidad académica y representan una necesidad prioritaria.

También se detectan barreras culturales o sociales que se muestran sutiles y complejas ya que aparecen en el discurso en forma de contradicciones, pronósticos o saberes acerca del otro y se evidencian a medida que el entrevistado se expone en su relato. Se relacionan con las perspectivas y concepciones acerca de la discapacidad que hemos heredado de construcciones históricas, y que atravesadas por las experiencias, trayectorias y formaciones se van transformando hacia enfoques más ligados al modelo social de la discapacidad. Algunas de las barreras sociales más relevantes son las creencias acerca de las escasas posibilidades que tienen estudiantes con discapacidad cognitiva para transitar los estudios superiores. Aparecen concepciones homogéneas como si solo hubiera *una* discapacidad cognitiva, y no múltiples modos de ser, estar y aprender. También se evidencia en los relatos de los docentes la clasificación o categorización (interna y naturalizada) de

los tipos de discapacidad, y el “pronóstico” acerca de que las discapacidades sensoriales o motoras tienen mayores posibilidades que la cognitiva.

Otra barrera social significativa emerge cuando se ponen en cuestión las posibilidades (o no) de los estudiantes, según sus condiciones particulares, sin poder tensionar las propuestas curriculares, pedagógicas y didácticas. El currículum o el régimen académico se presenta como algo rígido o dado que no puede ser modificado. Las decisiones pedagógicas con sentido inclusivo, en general, se toman en respuesta a la presencia de estudiantes con discapacidad, pero no desde un diseño a priori. Hay espacios institucionales de gran valor para la construcción de la accesibilidad académica, pero que los docentes nombran como algo lejano y desconocido (por ejemplo, el aula TIC, la biblioteca, el programa de accesibilidad, etc.)

Pensamos que visibilizar las barreras culturales mencionadas contribuye al proceso de reflexión para generar prácticas que tiendan a minimizarlas y/o eliminarlas, a partir del trabajo colectivo de intercambio de trayectorias, concepciones y experiencias. Convocamos a la necesidad prioritaria de desplazar las miradas desde el estudiante con discapacidad hacia las propuestas curriculares. Consideramos que es tiempo de reinenciones y deconstrucciones para ofrecer nuevas propuestas curriculares que favorezcan trayectos diversos. Es necesario pensar otros caminos que pongan en valor saberes prácticos sin desmedro de la calidad educativa; todo lo contrario, enriqueciéndola.

Recuperar los relatos de los profesores de la Licenciatura de Psicopedagogía ha sido un proceso reflexivo que nos permitió conocer, comprender y aprender de sus propias experiencias, trayectorias, formaciones, pensamientos; a la vez que nos invitó a mirar introspectivamente nuestras propias concepciones acerca de la discapacidad. Esta escucha abrió caminos de preguntas, pensamientos e incertidumbres que lejos de orientarnos a un cierre o conclusión, nos conduce a la búsqueda de nuevas preguntas en un escenario social atravesado por variadas y múltiples formas de concebir la discapacidad.

Esperamos que estas reflexiones, sobre cómo las decisiones pedagógicas aportan a la construcción de condiciones de accesibilidad en la Universidad, sea un aporte académico de relevancia, teniendo en cuenta que es un aspecto escasamente investigado y a la vez representa una responsabilidad ética y política de las instituciones educativas.

Por último, queda pendiente como uno de los grandes desafíos para la Universidad generar condiciones de accesibilidad para favorecer la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito laboral y/o profesional, ya que a lo largo de la indagación de nuestro trabajo esto se muestra ausente en las voces de los docentes.

Agradecimientos

A los estudiantes que nos interpelan, resignifican pasos, direccionan sentidos, renuevan caminos y convierten la tarea en una construcción que no se agota.

A los colegas y trabajadores de la educación que se brindaron tan gentilmente para hacer posible este recorrido y prestaron sus voces y lecturas para alimentar el texto.

A los textos, pensadores, formadores de ideas...que despiertan el interés por seguir pensando con otros y buscando respuestas inagotables.

Agradecemos especialmente a nuestras familias que sostienen y acompañan en este viaje posibilitando domingos de lecturas sin reclamos para llegar al puerto deseado.

A Silvia y Jorge por su acompañamiento generoso contra vientos y mareas.

Bibliografía

- Abascal, M., Migueltoarena, G. & Vidal, A. (2018). Construyendo entornos educativos accesibles en la universidad. En R. Krawchik (Comp.), 4° Congreso entre Educación y Salud: utopías y desafíos de la inclusión (pp. 83-95). Córdoba: Facultad de Educación y Salud, Universidad Provincial de Córdoba Ediciones. <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/4-Congreso-entre-Educacion-y-Salud-utopias-y-desafios-de-la-inclusion.pdf>
- Abascal, M., y otros. (2018). Las trayectorias estudiantiles y las necesidades en accesibilidad académica. El caso de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga+*, (1), 131-136. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Abascal, M., Migueltoarena, G., & Vidal, A. (2019). La accesibilidad como oportunidad de cambio cultural en la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga+*, 2(2), 61-72. http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a2n2.pdf
- Almeida M. E.; Angelino M. A.; Kipen E., Lipschitz A., Rosato A., Zuttió B. (2010), Nuevas retóricas para viejas prácticas. Repensando la idea de diversidad y su uso en la comprensión y abordaje de la discapacidad. Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). *Revista Política y Sociedad*, 47, 1-44.
- Angelino, M. A y Rosato A. (2017) *Discapacidad e ideología de la normalidad: desnaturalizar el déficit*. 1° edición. Ciudad autónoma de Bs As. Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico. Noveduc libros.
- Bárcena, F.; Skliar, C. (2015) Pensar y sentir las diferencias. Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido. *Revista Teías*, 16(40), 6-27.
- Barton, L. (1998) *Discapacidad y Sociedad*. Editorial Morata. España. Cap. 2.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y cultura*, México, Grijalbo.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones*. Editorial: Narcea. S.A. de ediciones. España. Madrid.
- Fernández Moreno, A; Katz, S; Perez, L. (2013): *Discapacidad en Latinoamérica: Voces y experiencias universitarias*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Edulp. Buenos Aires. Argentina.
- Ferreira, M. A. V. (2007): "De la Minus-valía a la diversidad funcional: Un nuevo marco teórico-metodológico", *Revista Argentina de Sociología*. pp 1-25.
- González, M.T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. En: Escudero, J. y Gonzalez, M. T. Profesores y Escuela. *¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Ediciones Pedagógicas, Madrid.
- Katz, S. (2013) *Consideraciones generales para la inclusión de personas con discapacidad en la Universidad*. Área de Accesibilidad FCE-UNLP – CUD -UNLP

- Katz, Sandra Lea, director. (2016) *Accesibilidad académica en la UNLP: las prácticas docentes como un factor determinante para garantizar el derecho a acceder al conocimiento de las Personas con Discapacidad / H775*. (Proyecto de investigación). UNLP. FaHCE. Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET).
- Larrosa, J., Skliar, C. (2001) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Editorial Laertes. España.
- Mareño Sempertegui, M. (2008) El abordaje de la temática de la discapacidad en la Universidad nacional de Córdoba. Del diagnóstico a la implementación de políticas inclusivas. Ponencia presentada en las "Jornadas de Difusión e Intercambio de la Investigación sobre la UNC", organizada por el Programa de Evaluación, Acreditación e Innovación de la Subsecretaría de Grado. Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad Nacional de Córdoba. 22 y 23 de septiembre de 2008. <http://hdl.handle.net/11181/3922>.
- Nicastro, Sandra (2012) *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación / Sandra Nicastro y María Beatriz Greco*. - 1 a ed. 2a reimp. - Rosario: Horno Sapiens Ediciones.
- Oliver, M. (1998): "¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?". En Len Barton (comp.): *Discapacidad y sociedad*, Ediciones Morata. Madrid, pp. 34-58.
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad*. Ediciones Cinca. <http://www.cermi.es/es-ES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pantano, Liliana (2003), *La palabra "discapacidad" como término abarcativo. Observaciones y comentarios sobre su uso*. pp 106-126.
- Rodríguez García, J. L. (2005) *Diferencia e intersubjetividad* (Deleuze, Derrida). (Universidad de Zaragoza) *Convivium* 18: 217-238
- Rosato, A. y otros (2009) El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX (39), 87-105. [Fecha de consulta 11 de mayo de 2020]. ISSN: 0327-5566. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=145/14512426004>
- Seda, J. (comp.) (2015) *Discapacidad y enseñanza universitaria*. Buenos Aires: Eudeba.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O...¿Y si el Otro no estuviera allí? *Educação & Sociedade*, 23(79). <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851>.
- Skliar C. (2017) *Pedagogías de las diferencias (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Skliar C. y Téllez M. (2008) *Imágenes de crisis*. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.
- Skliar, C. (2015) Saber, Mito y Sentido: Entre la Normalidad y la Alteridad. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 2(1), 117-126.
- Skliar, C. (2015) La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Revista Pro-Posições*, 26(76), 29-47.
- Skliar, C. (2014) Alteridad, normalidad y lenguaje: leer las diferencias. Paulo Freire. *Revista de Pedagogía Crítica*, (15).
- Skliar, C. (2015) Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión. *Revista Sophia*, Vol 11.
- Skliar, C y Larrosa J. (2011) *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens / FLACSO
- Velázquez Díaz, Eduardo (2009): Reflexiones epistemológicas para una sociología de la discapacidad. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico (Intersticios)*, 2(3), 85-99.
- Verdugo Alonso M.A. y Amor González A.M. (2016) Comentario general N°4. Artículo 24: Derecho


a la Educación Inclusiva. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. Universidad de Salamanca. España.

Normativas legales

- Argentina. Ley de Educación Superior n° 25.573 modificación de la ley n° 24.521. Sancionada 11/11/2015.
- Argentina. Ley 26.378. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Sancionada 21/05/2008.
- Naciones Unidas (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Naciones Unidas (2016) Comentario General N°4. Artículo 24. Derecho a la educación inclusiva. <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO27268/DerechoalaEducacionInclusivaArt24.pdf>
- Universidad Provincial de Córdoba. Resolución rectoral 141/18.

Experiencia, narración y justicia en el pensamiento de Walter Benjamin

Experience, narration and justice on Walter Benjamin's thought

 **Lucía Ríos**

Escuela de Filosofía
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
rioslucia14@gmail.com

Recibido: 29/07/2021. Aceptado: 05/08/2021

Resumen

Este artículo indaga en los modos posibles de abordar en la obra de Walter Benjamin el núcleo analítico constituido por la experiencia y la narración, en tanto una praxis social y una teoría crítica a la modernidad donde se esboza un modo de comprender la justicia, a partir de la experiencia comunicable de la narración. Desarrollaremos estas nociones para considerar los distintos puntos de fuga que los enlaces de estos conceptos propiciaron para el estudio de su época y que fueron claves en sus recepciones actuales en relación a los estudios de memoria. Consideramos la importancia de la comunicación como elemento vinculante entre la narración y la experiencia, realizando un análisis crítico en torno a la narración y la experiencia como vectores conceptuales y políticos constitutivos de lo común y de la intersubjetividad. Indagaremos también en la noción de justicia acuñada por Benjamin y su vinculación con la experiencia, la narración y el testimonio, en el marco de la crítica a la modernidad que realizan los llamados “filósofos de posguerra” en una tradición de “desencantamiento del mundo” y en el marco de la Teoría crítica.

Palabras clave: experiencia; narración; justicia; memoria; testimonio

Abstract

This article investigates the ways of approaching the analytical core constituted by experience and narration in Walter Benjamin's work, as a social praxis and a critical theory of modernity where a way of understanding justice is outlined, based on the communicable experience of narration. We will develop these notions present in Benjamin in order to consider the different vanishing points that the links of these concepts propitiated for the study of his time and that were key in their current receptions in relation to memory studies. We consider the importance of communication as a binding element between narration and experience, carrying out a critical analysis of narration and experience as conceptual and political vectors that constitute the commons and intersubjectivity. We will also inquire into the notion of justice coined by Benjamin and its link with experience, narration and testimony, within the framework of the critique of modernity carried out by the so-called “post-war philosophers” in a tradition of “disenchantment of the world” and within the framework of Critical Theory.

Keywords: experience; narrative; justice; memory; testimony

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Ríos, L. (2020/2021). Experiencia, narración y justicia en el pensamiento de Walter Benjamin. *Síntesis* (11), 76-87.

Introducción

El núcleo analítico sobre el cual versa el artículo aquí presentado ancla en la relación entre ‘narración’ y ‘experiencia’ en el pensamiento de Walter Benjamin, el cual a su vez nos lleva, casi de manera inexorable, a desandar el camino de la ‘violencia’, de los sujetos de la historia objeto del interés de Benjamin, la ‘memoria’, la ‘justicia’ y el ‘testimonio’, en función de su contexto de producción histórico, cultural, político y social.

Los años que enmarcan ese proceso de producción se ubican en los que podemos denominar ‘periodo entre guerras’ –1918-1940–. Aquí, pensadores contemporáneos elaboraron un pensamiento crítico al periodo histórico conocido como la ‘modernidad’, en función de las consecuencias socio-históricas producidas. En parte, las críticas estaban centradas en el avance y el uso exacerbado de la técnica como motor clave de dicho periodo, como también, por un proceso signado por una racionalización y burocratización extremas cuyas máximas expresiones se manifestaron en la concreción de la Primera y la Segunda Guerra Mundial.

El corpus crítico –tanto teórico como en la praxis– abrevó en el concepto acuñado por Weber de ‘desencantamiento del mundo’, que condensaba la advertencia hacia una producción excesiva propia de un sistema capitalista y un avance sin precedente de los procesos técnicos como modelo de vida de las sociedades occidentales. A contraluz de este diagnóstico, proliferaron distintas vertientes de un pensamiento crítico –en el arte, en las ciencias sociales, en las prácticas políticas y militantes– tanto académicas como autodidactas, propiciando el encuentro de intelectuales pertenecientes a variadas tradiciones, –dentro de las cuales se destaca fuertemente la tradición marxista– que convergieron en la elaboración de una filosofía crítica y atenta a los cambios de su época.

Walter Benjamin, miembro reconocido como uno de los exponentes de la Escuela de Frankfurt, generó una producción teórica en constante diálogo con sus contemporáneos y con sus antecesores, atendiendo a su condición de observador agudo, crítico ensayista interesado por su propio tiempo, dada su condición de intelectual judío y exiliado a partir de la asunción del nazismo al poder en 1933 en Alemania. Dentro de su prolífica producción, que incluye notas que van desde el misticismo, la historia, el arte, hasta los trazados urbanos, encontramos que una de las preguntas rectoras que estructura su pensamiento y sus búsquedas intelectuales, refiere a la rígida y aparentemente implacable intervención del fascismo en el mundo cotidiano de la década del 30 (Benjamin, 2009).

Partiendo de allí, la intención en esta investigación es la de comprender de qué maneras

1. En su texto *Historia e narracao em Walter Benjamin*, Gagnebin (1999) señala que en reiteradas apreciaciones Benjamin no escapa de cierto tono nostálgico propio de los teóricos del “desencantamiento del mundo”, cuando rememora y convoca las comunidades de antaño. No obstante, la autora remarca que detrás de esa aparente melancolía, hay una apuesta política en el pensamiento benjaminiano, cuya hipótesis se verá posteriormente en este proyecto.

y en qué sentidos es posible leer en Benjamin el núcleo de relación entre ‘experiencia’ y ‘narración’, no solo como una praxis social, sino como parte de la ‘Teoría crítica’ en torno a la modernidad. En dicha ‘Teoría’ se esboza un modo de comprender y de practicar la ‘justicia’, a través de la ‘experiencia’ comunicable en la ‘narración’. El objetivo es comprender y analizar el desarrollo de estas nociones presentes en las obras de Walter Benjamin para considerar los distintos puntos de fuga que los enlaces de estos conceptos propiciaron para el estudio de su contexto de época y para aquellos que fueron estructurales en sus recepciones actuales en relación a los estudios sobre la categoría del ‘testimonio’ y de la ‘memoria’.

A dichos fines, indagaremos en torno a las nociones de ‘experiencia’ y ‘narración’ presentes en la obra de Benjamin, considerando la importancia de la comunicación como elemento vinculante entre ambas, realizando un análisis crítico en torno a la ‘narración’ y la ‘experiencia’ en tanto locus constitutivos de lo común y de la intersubjetividad. Indagaremos también en la noción de ‘justicia’ acuñada por Benjamin y su vinculación con la ‘experiencia’, la ‘narración’, la ‘memoria’ y el ‘testimonio’, en el marco de la crítica a la modernidad que realizan los llamados filósofos de posguerra en una tradición de ‘desencantamiento del mundo’ y de la ‘Teoría crítica’.

La Escuela de Frankfurt y la ‘Teoría crítica’

A lo largo del siglo XX, convulsionado por distintos eventos sociales, políticos y culturales, tuvieron lugar diversos acontecimientos que “marcaron la agenda” en el pensamiento filosófico de la época y en el desarrollo de las ciencias sociales.

La década del ‘30 no fue la excepción. Habiendo transcurrido la Primera Guerra Mundial con un saldo innumerable de víctimas, pérdidas materiales y fragmentaciones sociales, estábamos en las puertas de algo que aún no adquiriría el nombre de nazismo, pero que ya dejaba entrever las atrocidades que tendrían lugar en un corto plazo. Asimismo, según expresa Jay (1986) la Primera Guerra generó una crisis radical, entre otras cosas, en los supuestos marxistas sostenidos hasta entonces, lo que obligó a revisar las bases mismas de la teoría, repensar nociones claves “con el doble propósito de explicar los errores pasados y prepararse para la acción futura” (p. 25).

La posibilidad de visitar la teoría marxista implicaba el contacto y la discusión entre intelectuales que pudieran expresarse con un margen de libertad e independencia, en un marco institucional que no había sido creado para entonces.

Al respecto, Jay plantea que, desde el germen de la creación de la Escuela de Frankfurt, “se concibió la independencia como un prerrequisito necesario para la tarea de innovación teórica e investigación social sin restricciones” (1986, p. 27). Félix J. Weil fue el impulsor de la creación de un instituto con tales características en el año 1922. “Tópicos tales como la historia del movimiento obrero y los orígenes del antisemitismo, olvidados en el currículum habitual de la enseñanza superior alemana, podrían estudiarse con una

minuciosidad nunca intentada anteriormente” (Jay, 1986, p. 32).

Aun considerando que el interés inicial en la creación del instituto fue la independencia tanto económica como intelectual, sus padres fundadores encontraron oportuno establecer algún tipo de asociación estratégica con otros centros de producción de conocimientos legitimados en la época como, por ejemplo, trabajar con la Universidad de Frankfurt. Finalmente, se constituyó el *Institut für Sozialforschung*, –conocida también en los estudios actuales como la Escuela de Frankfurt– cuya creación oficial fue el día 3 de febrero de 1923, inaugurando el edificio oficialmente el día 22 de junio de 1924.

La intención del *Institut* fue la de producir conocimiento en la intersección entre política, cultura y filosofía. Los intelectuales que lo conformaban buscaban en el contexto sociopolítico imperante poder integrar el análisis social de esa realidad que se percibía en las calles, en el “aquí y ahora”, con el pensamiento y el quehacer filosófico. Pretendían articular esas dimensiones que en otras épocas se habían constituido como senderos paralelos, que pocas veces lograban encontrarse y articularse en los ámbitos del pensamiento filosófico. Dicho conocimiento se denominó ‘Teoría crítica’ –con una pretendida conjunción de teoría y praxis– atenta a abordar procesos sociales de la época sin perder la rigurosidad de la razón para comprender los fenómenos sociales y políticos². La ‘Teoría crítica’ implicaba un pensamiento en constante construcción, articulando ideas filosóficas con el análisis de la realidad, para desde allí pensar en la transformación del orden social. Asimismo, lo que distinguía a la ‘Teoría crítica’ y le otorgaba una potencia interpretativa y reflexiva propia era un componente que Jay (1986) denominó como utópico o imaginativo. La relevancia de pensar en esta dimensión es fundamental para comprender que, junto a la noción de praxis, eran dos vectores conceptuales necesarios para sostener “la negativa de la Teoría Crítica a eternizar el presente omitiendo la posibilidad de un futuro transformado” (p. 138). Hacia 1933 y de la mano del Partido Nacionalsocialista Obrero Alemán, Hitler asumió el gobierno de Alemania. En ese contexto escribía Benjamin pensando en la relación entre progreso y fascismo, y según Reyes Mate en su libro *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin sobre el concepto de historia* (2009), el armazón teórico en el cual se estructuraba el pensamiento benjaminiano respondía a dos ejes. Un eje epistémico referido a una nueva teoría del conocimiento, centrado en interrogantes que referían a la realidad que se quería conocer, sus características, los sujetos que conocen, y a la relación que se establecía entre estas dimensiones. En Benjamin, el sujeto que conoce era aquel que asumía conscientemente su experiencia de sufrimiento y luchaba contra sus causas (Reyes Mate, 2009, p.20). Encontramos también en Benjamin un eje político, en el que se hace presente la noción de ‘mesianismo’.

2. En 1931, Max Horkheimer se convierte en director del *Institut*, alentando la interdisciplinariedad y la anulación de la dicotomía individuo y sociedad, apostando a la función social de la ciencia, siendo importante conocer las condiciones históricas para superar la crisis. Theodor Adorno, quien conocía a Horkheimer desde 1922, se incorpora a la Escuela de Frankfurt en 1938, abogando por la transformación del orden social mediante la praxis humana.

Al respecto, Reyes Mate (2009) refiere que:

La intencionalidad práctica o política de Benjamin se esconde en la distinción entre desencantamiento y redención. No le interesa liberar al mundo de los mitos, sino al hombre de las injusticias, por eso contempla todas las cosas desde el punto de vista de la redención. El término redención tiene sabor teológico, pero no conviene precipitarse. Lo que está queriendo decir Benjamin, es que si ante un crimen individual o colectivo se deja caer una frase como “estamos desesperados”, se está invocando la redención, es decir, no se acepta el crimen como fatalidad, sino como fracaso, y, por tanto, como momentos de privación del derecho o de la esperanza. (p. 24)

En ese sentido, el filósofo entendía a la redención como la posibilidad de liberar al hombre de la injusticia, en tanto remite al sentido de la recordación, a un ejercicio de memoria, ya que nos hablaría constantemente de una injusticia pendiente.

La noción de ‘experiencia’ benjaminiana: algunas aproximaciones

Una de las primeras consideraciones en relación a la noción benjaminiana de ‘experiencia’ es la de conceder como una de sus condiciones necesarias la posibilidad de ser comunicada, por lo que, para ser ‘experiencia’, debe existir la necesidad de que alguien pueda transmitirla y alguien pueda receptarla y que se den las condiciones necesarias para que dicha transmisión sea posible. Es decir, subyace en ella una condición de intersubjetividad. En *Experiencia y pobreza* (1989b) Benjamin ingresa a estas cuestiones por “la vía negativa” planteando las condiciones en las cuales la experiencia no llega a ser tal, porque quien debiera transmitirla queda silenciado. Benjamin expresa una “caída”, una “clausura” de la ‘experiencia’ en tanto ‘experiencia’ comunicable a raíz de los acontecimientos producidos durante la Primera Guerra Mundial, vinculando dicha “clausura” con lo que denomina como el “fin del arte de narrar”, a saber:

La cosa está clara: la cotización de la experiencia ha bajado y precisamente en una generación que de 1914 a 1918 ha tenido una de las experiencias más atroces de la historia universal. Lo cual no es tan raro como parece. Entonces se pudo constatar que las gentes volvían mudas del campo de batalla. No enriquecidas, sino más pobres en cuanto experiencia comunicable. (1989b, p. 167)

Benjamin señala que frente a la atrocidad intrínseca de la Primera Guerra Mundial deviene una pobreza de la ‘experiencia’, una terminalidad de la misma que se manifiesta en la imposibilidad de ser narrada y transmitida, anulando la dimensión intersubjetiva que remite a la posibilidad de que dicha ‘experiencia’ pueda salir de la intimidad del sujeto y ser compartida con otros.

Adentrarnos en la cuestión de la caducidad de la ‘experiencia’ implica detenernos un instante en algunos sentidos que se suscitaron en torno a la noción de terminalidad, caducidad o fin en el pensamiento de Benjamin.

Una lectura interesante es realizada por Espinosa (2016), quien plantea que, en lugar de estar ante el fin de la 'experiencia', nos encontraríamos más bien ante cierta 'experiencia' del fin, dada por la incertidumbre en el tránsito de lo "que era" y lo que "ya no es más", un nuevo panorama que demandó nuevas respuestas (p. 372). Es justamente ese tránsito signado por la incertidumbre lo que, según Espinosa, definirá la noción de 'experiencia' en relación a cierto modo de concebir la temporalidad. Al ser un tránsito, constitutivamente implica movimiento, dinamismo, apertura. El movimiento de lo "que era" a lo que "ya no es más" posibilitaría la existencia de un lazo, de un vínculo no finalizado entre el pasado y el presente, lo que permitiría poder pensarnos históricamente. Para nuestro autor el presente rescata el ahora del pasado, reactualizándolo de manera permanente, atendiendo a las premisas elaboradas por Benjamin en las *Tesis* (1989a)³.

La noción de 'experiencia' que nos interesa aquí, posee hasta el momento dos condiciones. La comunicabilidad que habilita un vínculo intersubjetivo, e interpretarla a la luz de una temporalidad que se presenta como posibilidad y apertura. La dimensión comunicable de la 'experiencia' es lo que lleva a Benjamin a considerar a la 'narración' como praxis social. Por su tradición marxista le interesa un tipo de 'experiencia', la "felicidad frustrada", que atañe a sujetos ligados al sufrimiento: marginados, oprimidos, vencidos, exiliados, muertos. Es esta dimensión la que lleva a Benjamin a la importancia de recordar. El modo en que el sujeto vencido puede volver al presente, es mediante la posibilidad de la 'memoria'.

El recordar es coherente con la temporalidad benjaminiana en tanto se concibe como una intersección que conjuga pasado, presente y futuro, donde la 'memoria' trae el pasado al presente. La 'memoria' opera como resistencia, en tanto escucha a los oprimidos y trae al presente lo doloroso del pasado.

Aquello que le interesaba a Benjamin de la 'experiencia' era lo inconcluso del pasado. La 'experiencia' aparece porque hay un proyecto que ha quedado frustrado. En ese sentido, es una 'experiencia' de lo inacabado y es allí donde se torna posible y necesaria la acción política.

3. En la *Tesis XIV* leemos lo siguiente: "La historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo pleno, 'tiempo-ahora'". (1989a, p. 188). En el análisis realizado por Reyes Mate (2009), "la meta del presente es rescatar ese ahora del pasado, por eso se puede decir que la meta es origen, es decir, consiste en cargarse del origen y traerlo al presente" (p.225). La relevancia de esta tesis hace a nuestro planteo en dos sentidos considerando que hay un pasado que debe ser traído al presente y que en ese acto se genera el lazo que los une, y a su vez, hacer foco en que para Benjamin el origen es un tiempo que tiene más que ver con el "todavía no" que con el "ya no más". Ese "todavía no" es la expresión del carácter abierto, a diferencia de un "ya no más" donde la posibilidad se clausura a priori. Ese modo de lectura en torno al pasado genera consecuencias ligadas no sólo a la re-lectura de los sucesos del pasado, de revisar la historia a contrapelo, sino también vinculadas a los actos de 'justicia'.

Oscilaciones entre la narrativa, oralidad y la imposibilidad de narrar

Considerando a Benjamin como un pensador para el cual el lenguaje y las palabras eran claves para comprender el mundo social y político, vamos a remitirnos a *El narrador* (Benjamin, 2008), para comenzar a abordar la noción de 'narración'. Allí Benjamin especifica que el concepto de 'narración', a diferencia de lo que sucede, por ejemplo, con géneros como el de la novela, debe comprenderse como una "práctica artesanal" ligada a la tradición, cuya materia prima es la transmisión de la 'experiencia'. La 'narración' es el locus donde se explicita la irreductibilidad de la diversidad, donde las singularidades insustituibles cobran sentido⁴.

Benjamin especifica la relevancia de los relatos que se transmiten de manera oral, de manera que cuando proclama que "el arte de narrar llega a su fin" (1989b, p.167) se refiere a la 'narración' oral con su impronta artesanal. Atendiendo al planteo de Di Pego (2014), implicaría el fin de la 'narración', refiriendo aquí a la 'narración' que, recuperando elementos de la tradición oral, revolucionaría la forma narrativa misma (pp.167-168). Esa es la 'narración' que Benjamin considera nodal para articular con su noción de 'experiencia' y 'justicia', una 'narración' que irrumpe los cánones establecidos de los géneros convencionales, y que en esa misma irrupción habilita los relatos silenciados por los vencedores. La 'narración' se concibe también como una práctica social intersubjetiva, ya que debe poder transmitir 'experiencia' generando y reactualizando sentidos comunes y compartidos. Benjamin señala que la 'narración' de los vencedores es aquello que nos convoca a leer la historia a contrapelo, donde nada puede quedar silenciado en la narrativa, en especial las voces de los vencidos. Aquí se vuelve relevante pensar en su Tesis VII "cualquier documento de cultura implica un documento de barbarie" (Benjamin en Reyes Mate, 2009, p.129), ya que ello significa considerar que la 'narración' de los vencedores implica necesariamente que ha habido una 'experiencia' de sufrimiento de los vencidos (Reyes Mate, 2009, p.141).

En relación a la noción de temporalidad a la que nos referíamos renglones arriba, el lenguaje vuelve también al pasado, pero a un pasado que es constante apertura y movimiento, por lo que "inicia algo" y lo hace mediante la 'memoria'. Incorporar la 'memoria' a la 'narración' implica que volver al pasado es poder tomar conciencia de la importancia de evidenciar las esperanzas de 'justicia' de un pasado frustrado. Esto en Benjamin es lo que implica reactualizarse en el presente, a través de la lectura de la historia a contrapelo. El pasado representa apertura y posibilidad, debe ser leído "como un texto que nunca fue escrito". (Benjamin, 1989a, p. 180) Ese pasado implica un sujeto activo que interpreta y resignifica la narrativa, lo que constituye un acto transformador y político de actualización del tiempo pretérito.

4. En ese poner en evidencia las particularidades, se produciría aquello que Benjamin denomina como 'justicia'. Dirá "El narrador es la figura en la que el justo se encuentra consigo mismo" (2008, p. 96). Volveremos a este punto en el próximo apartado.

Aquí la ‘memoria’ adquiere una dimensión política. El presente podrá actuar como redención del pasado, donde redención significa que se reactualiza el sentido de la ‘experiencia’, en tanto se produzca la ‘narración’ de las voces frustradas. La ‘memoria’ será lo que posibilite la conciencia de las injusticias pasadas y actuales. En Benjamin, “la construcción del presente que no está dado supone una implicación del sujeto que hace la historia –el sujeto oprimido, marginal, moribundo- consciente de que el conocimiento del pasado es inseparable de la voluntad de transformar el presente” (Reyes Mate, 2009, p. 250).

Otra cuestión relevante en relación a la ‘narración’ es la ‘traducción’, que expresa la irrupción de “lo otro” en el lenguaje humano siendo el recordatorio de la diversidad en el mundo (García, 2010, apartado II, párrafo 5).

La existencia de “lo otro” no solo se torna necesario para que algo sea comunicado, sino que es constitutivo a priori de aquello que se quiere comunicar. En aquellas particularidades que se configuran en la ‘traducción’ y se expresan en la ‘narración’, se manifiesta una multiplicidad de circunstancias y experiencias.

Al igual que la ‘traducción’, la ‘cita’ se constituye también en Benjamin como relativa a la ‘narración’. El filósofo dirá que ser redimido implica ser citado. El acto mismo de redimir implica la posibilidad de poder “dar voz”, sacar del pasado a los vencidos. Al mismo tiempo, las citas, el acto de citar, no implica repetir aquello que ya sabemos, sino que nos brinda un nuevo testimonio que no había sido considerado en la narrativa generada por los vencedores. Al “modo de Rashomon”, Reyes Mate afirma que:

Como en la hermenéutica clásica se produce, gracias a la cita, un encuentro entre pasado y presente. La diferencia es que mientras en la hermenéutica clásica la iniciativa la tiene el lector de hoy, en Benjamin la tiene un pasado que no está convidado al presente. Es como si en un juicio por asesinato se presentara de repente el muerto para identificar al criminal que niega su crimen. (2009, p. 93)

Para Bomheker (2010) en relación a las nociones de ‘testimonio’ y de ‘testigo’, Benjamin (1989b) nos llevaría a una encrucijada: el horror vivido en la Guerra genera espanto, no ‘experiencia’ comunicable. Entonces, ¿cómo es posible su transmisión mediante la ‘narración’? (2010, p.6) ¿De qué manera es posible testificar sobre estas experiencias pasadas? ¿Quién es el encargado de transmitir el horror de la ‘experiencia’ en la ‘narración’? Para Bomheker, Benjamin detectaba que los sobrevivientes pretendían dar ‘testimonio’ del sufrimiento vivido, pero una vez liberados la ‘experiencia’ resultaba intransmisible enfrentándose a dos dificultades: una falta de medios expresivos para dar cuenta de lo vivido y la falta de receptores para oírlo. Bomheker añade un punto a la discusión. Señala que el mundo al que regresaban las víctimas se encontraba definido por usos lingüísticos que se diferencian de aquel en el que vivieron antes de la Guerra, por lo que no resulta extraño que el silencio se convierta en el núcleo del ‘testimonio’. Nos dirá al respecto que “Evidentemente no se trata de una complicidad con el silencio culpable de

los verdugos y sus colaboradores, sino de hacer presente la “interrupción” del discurso que significa la experiencia traumática” (2010, p. 8).

Otro aporte al concepto de ‘narración’ en Benjamin lo realiza Calveiro (2008), señalando que recupera “lo inolvidable” de lo vivido para transmitirlo en una interacción que comprende la palabra. En cada relato, la “huella” del narrador queda adherida a la ‘narración’ previa, formando capas traslúcidas de múltiples versiones sucesivas. El narrador de Benjamin no piensa desde afuera de su ‘experiencia’, sino que la acopla con otras, dejando abierta la posibilidad de nuevas recreaciones.

Calveiro señala que el modo en el que Benjamin concibe a la ‘narración’ refiere hoy a rasgos que aparecen en un género particular de relato de las ‘experiencias’, en especial traumáticas, como es la serie testimonial que remite en la actualidad a trabajos de historia reciente, historia oral y memorias sociales. Calveiro suma aún una pregunta más al análisis: “¿Por qué deberíamos acercarnos a ese sufrimiento, obligarnos a contemplarlo, abrir nuestros ojos y oídos a él?” (2008, p. 54).

Hilvanando con ese interrogante propuesto, podemos considerar que el hecho de que la ‘narración’ y la ‘experiencia’ tengan como condición la comunicabilidad y la intersubjetividad, implica tanto que dicha ‘experiencia’ pueda ser narrada, como que deba ser oída en tanto condición para ser comprendida. Una vez que se haya comprendido la ‘experiencia’, podremos pensar en la ‘narración’ en relación a la ‘justicia’.

Experiencia, narración y justicia

Benjamin puntualiza en sus escritos que una de las consecuencias menos deseables de la imposibilidad de transmisión de la ‘experiencia’ radica en que con ello se pierde la vocación de ‘justicia’ que anima la ‘narración’.

Como ya mencionamos, en *El narrador* (2008) el filósofo señala que en la ‘narración’ se explicita la irreductibilidad de la diversidad, las singularidades insustituibles. Será en esa puesta en evidencia las particularidades donde se produce lo que Benjamin denomina ‘justicia’, allí donde “El narrador es la figura en la que el justo se encuentra consigo mismo.” (2008, p. 96). En este sentido, el concepto de ‘justicia’ en Benjamin está ligado a cierta experiencia de lo común, significado como la experiencia comunicable y que en su núcleo acoge la diversidad de singularidades. Estamos hablando de una ‘justicia’ que solo puede comprenderse como intersubjetividad, comunicabilidad y posibilitadora de la diversidad subyacente.

En las *Tesis* (1989a) Benjamin sostiene que aquello que hará que la ‘justicia’ sea justa, no será la realización de un juicio en los términos convencionales, sino que la ‘justicia’ estará dada por la presencia de todas las injusticias. Para Benjamin, lo que realmente importa no es el poder de un juez, sino la conciencia de que, al hablar del pasado, estamos frente a dos tipos de significados distintos: un pasado que en apariencia se encuentra presente casi “por derecho propio”, que es el pasado que corresponde a aquello narrado por los vencedores,

y frente a otro pasado, ausente y silenciado, el de los vencidos. Del pasado narrado por los vencedores será del que se encargue la historia tal cual la concebimos hasta aquí, ese relato oficial y legitimado del que tenemos ya conocimiento. El segundo pasado, el de los vencidos, se presentará de manera intempestiva (Reyes Mate, 2009, p. 93) y será aquí donde la 'justicia' cobre relevancia, pensada en relación a la 'responsabilidad' y la 'redención'.

La 'responsabilidad' se refiere, en nuestro autor, a la 'responsabilidad' que debieran poseer las nuevas generaciones en relación a una toma de conciencia que les permita conocer, dar cuenta de la existencia de esos dos pasados y de los sujetos; y las 'experiencias' que cada uno de ellos implica, como así también las posibilidades de narrarlas, oírlas y poder dar cuenta de los trabajos de silenciamiento que se han ejercido.

En cuanto a la 'redención', es definida como la posibilidad de comprender que, al hacer consciente la existencia de ese pasado silenciado, en el presente se constituye la posibilidad de la narrativa de la 'experiencia' de los oprimidos mediante una temporalidad abierta que se reactualiza en la transmisión de dichas 'experiencias'. La figura del cronista será clave para comprender el valor de aquello que, aunque menor, sutil, insignificante, permite leer la historia a contrapelo. "El cronista que narra los acontecimientos sin distinguir entre los grandes y los pequeños, da cuenta de una verdad, a saber, que para la historia nada de lo que una vez aconteció ha de darse por perdido" (Benjamin, como se citó en Reyes Mate, 2009, p. 81).

Pensando en los sujetos relevantes para Benjamin, éstos no buscan referenciarse en grandes ideales sino en grandes pérdidas, como el trapero. En este sentido, el estado de los oprimidos es un permanente estado de excepción, refiriendo con ello a que, en los sistemas democráticos, ese sistema definido es sólo para algunos. Reyes Mate plantea que para Benjamin,

Si algo hemos aprendido de las víctimas de los campos, es que su importancia política no tiene que ver tanto con las causas que defendieron, cuanto con la propia figura de la víctima, el hecho de que la política se construye con los muertos. (2009, p. 125)

Lo que se pondría en valor aquí es la 'experiencia' generada en los campos en tanto 'experiencia' de la realidad, comprendiendo que "no hay que buscar la verdad o el sentido en el mundo de las ideas, sino en y a partir de la cruda realidad" (Reyes Mate, 2009, p.125). Es en esta operación en la que Benjamin transforma y se refiere por momentos a la 'memoria' como sinónimo de 'justicia', y a la injusticia como sinónimo de olvido.

Otra referencia que encontramos en Benjamin en relación a la 'justicia' refiere a la figura del detective. Esta figura interpretativa a la que nos refiere Lindig (2014), es retomada por Benjamin en sus textos sobre Baudelaire. Al respecto, Lindig (2014) refiere que:

Se trata de una historia de detectives invertida: las imágenes dialécticas (en tanto pasado y presente) benjaminianas son figuras (indicios) que hablan, en efecto, de un crimen, pero no de un crimen consumado, sino de un crimen en el ahora de su interpretación. Son capaces de hacer justicia, porque al ser empleadas o interpretadas dan voz a la expresión de las

experiencias que han sido, y que fueron excluidas de las historias oficiales, pero sobre todo porque permiten dar cuenta del crimen actual. El crimen es la pobreza de experiencia de la modernidad capitalista, con todas las formas de violencia que esta nueva configuración de la experiencia trajo consigo. (pp. 219-220)

En este sentido, aquello que constituía un crimen para Benjamin excedía a la definición de crimen referido a las atrocidades cometidas durante la Primera Guerra Mundial y los albores de la Segunda. El crimen tiene lugar más bien en la injusticia que se produce y se deriva de no poder narrar la 'experiencia' de los vencidos.

A modo de cierre

Al iniciar este recorrido, señalamos que nuestro punto de partida sería detenernos particularmente en los sentidos que Benjamin atribuyó a la noción de 'experiencia' y las relaciones que nuestro autor estableció en sus escritos entre la 'experiencia' y otro concepto nodal de su crítica: el concepto de 'narración'. Asimismo, nos detuvimos en otro elemento conceptual en relación con el núcleo 'experiencia' - 'narración': el concepto de 'justicia'.

Partiendo de ese nodo analítico relacional, pudimos ir develando, a lo largo de esta cartografía, que la 'justicia' en Benjamin se encontraba ligada a la concreción de un espacio compartido, común e intersubjetivo, que adquiriría su existencia en la posibilidad misma de la comunicación de la 'experiencia' mediante la 'narración'.

Para comprender más acabadamente las relaciones aquí establecidas, nos detuvimos en su modo de concebir la temporalidad, planteando posibilidades de vinculación entre pasado, presente y futuro. Dicha temporalidad tenía correspondencia con sus modos de concebir los acontecimientos históricos. Las 'experiencias' de ese pasado traumático podían resignificarse en el presente a partir de la 'narración' de los acontecimientos sufridos, la 'experiencia' en ese sentido no podría pensarse como caduca, ya que siempre podrían ser traída al presente, mediante la práctica artesanal de la 'narración'.

Pensar a la 'experiencia' como un acto no clausurado nos llevó a encontrarnos con el concepto de 'memoria'. En ese sentido, la posibilidad de recordar se convirtió en aquel acto de 'justicia' que Benjamin contrastaba con la injusticia definida como el olvido. El recordar posibilitaría que, en el presente, el pasado cobre una dimensión que permita a aquellos sujetos históricamente silenciados, poder transmitir esa 'experiencia' de lo acontecido.

De esta práctica del recordar, de este modo de conceptualizar la 'memoria', pende la apertura a generaciones futuras de la 'memoria' viva de lo acontecido a través de sus múltiples voces y silencios, devenidos de las singularidades que caracterizan a la narrativa, en la cual se expresa y configura la experiencia de la comunidad.

Finalmente, abrimos la puerta tímidamente a una vía de análisis a considerar en profundidad en posteriores trabajos. Ésta refiere al análisis en torno a las figuras del 'testigo' y el 'testimonio', apareciendo ambas en forma desarticulada en variados textos de Benjamin y cuyo análisis ha sido retomado por ejemplo en Argentina, a partir de la

proliferación de estudios sobre el pasado reciente y los estudios de memoria.

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Córdoba, laica, pública y gratuita, generadora de recorridos posibles de producción colectiva de conocimientos, en pos de una sociedad más justa y equitativa. A la generosidad de Carlos Balzi, director del Trabajo Final de Licenciatura en el que se basa este artículo y docente querido y comprometido de la Escuela de Filosofía. A los amigos de años, a mi compañero y a mi familia, sin los cuales este trabajo no hubiese sido posible.

Bibliografía

- Benjamin, W. (1989a). Tesis de filosofía de la historia. En W. Benjamin, *Discursos ininterrumpidos I*, (pp. 175-191). Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1989b). Experiencia y pobreza. En W. Benjamin, *Discursos ininterrumpidos I*, (pp. 165-173). Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Ediciones Metales pesados.
- Benjamin, W. (2009). *Estética y política*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Bomheker, M. (2010). Trauma, Testimonio y Representación. En *III Seminario Internacional Políticas de la Memoria. Recordando a Walter Benjamin, Juicio, Historia y Verdad. Escrituras de la memoria*. Disponible en: http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2010/10/mesa-04/bomheker_mesa_4.pdf
- Calveiro, P. (2008). El testigo narrador. *Puentes*, 8 (24), 50-55. <https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/puentes/24puentes.pdf>
- Di Pego, A. (2014). La ambivalencia de la narración en Walter Benjamin. En F. Naishtat, E. Gallegos, y Z. Yebenes (Eds.), *Ráfagas de dirección múltiple. Abordajes de Walter Benjamin*. (pp. 137-163). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Espinosa, L. (2016). *Hacia una "experiencia del fin". Una lectura sobre la decadencia como clave de la temporalidad Benjaminiana*. *Eikasia Revista de Filosofía*, 71, 371-382.
- Gagnebin, J.M. (1999). *História e narração em Walter Benjamin*. Sao Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- García, L. (2010). *Constelación austral. Walter Benjamin en la Argentina*. *Herramienta*, 43, 75-92. <https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=1139>
- Jay, M. (1986). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt y el Instituto de Investigación Social (1923-1950)*. Madrid: Taurus.
- Lindig, E. (2014). Imagen dialéctica e índice histórico. En F. Naishtat, E. Gallegos, y Z. Yebenes (Eds.), *Ráfagas de dirección múltiple. Abordajes de Walter Benjamin*, (pp. 207-225). México: Universidad Autónoma Metropolitana. <https://www.redalyc.org/journal/3475/347544730006/html/>
- Reyes Mate. M. (2009). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin sobre el concepto de historia*. Madrid: Editorial Trotta.

Enseñanza de la escritura.

Comparación entre propuestas editoriales en español como lengua materna y como lengua segunda/extranjera

Teaching of writing. Comparison between publisher companies in Spanish as a mother tongue and as a second language



Lucía Dambolena

Escuela de Letras
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
lucia.dambolena@mi.unc.edu.ar

Recibido: 21/09/21. Aceptado: 25/11/2021

Resumen

La investigación se ubica en el campo teórico de la didáctica de la lengua y los estudios sobre ELSE y, de manera concreta, en los desarrollos relativos a la enseñanza de la escritura. Se propone contribuir a la reflexión teórica sobre la construcción editorial de actividades didácticas de producción escrita que plantea un corpus mixto de manuales de enseñanza del español analizando a través de qué tipo de prácticas se introduce a los alumnos a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto desde propuestas editoriales en particular. El trabajo es de corte cualitativo-interpretativo y se trabajará sobre un doble corpus de manuales. Por un lado, aquel de los manuales pertenecientes a la enseñanza del español como lengua segunda extranjera (ELSE), y por otro, aquellos destinados a la enseñanza del español para hablantes maternos de la lengua. De este modo, busca interpretar y comparar de qué manera la escritura se aborda y construye como objeto de enseñanza tanto en el corpus de español como lengua materna (L1) como en el de lengua segunda. Además remarcaremos qué aspectos de la lengua meta son recuperados y profundizados para la enseñanza en los manuales de ELSE.

Palabras clave: ELSE; enseñanza de la escritura; consignas; manuales; enseñanza del español

Abstract

The research is focused on language's didactics and the studies about Spanish as a second language and, more specifically, in the development of teaching of writing. This way, the idea is to contribute to the theoretical reflection about the publishing construction of didactic activities of written production that raise a mixed corpus of handouts of the teaching of Spanish, analyzing through what type of practices are introduced to the students of the written language, and how this goal is presented from publishing proposals in particular. This paper is qualitative-interpretative, and we will work about a double corpus of handouts. First of all, the one that belongs to the handouts dedicated to the teaching of the Spanish as a second language (SSL), second, those destined to the teaching of the language for native speakers. We will try to interpret and compare how writing is approached and built as a teaching object in both, the corpus of Spanish as a mother tongue (L1), and as a second language. We will also highlight which aspects of the target language are recovered and taken into account more deeply for teaching in handouts of SSL.

Keywords: SSL; teaching of writing; instructions; handouts; teaching of Spanish.

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Dambolena, L. (2020/2021). Enseñanza de la escritura. Comparación entre propuestas editoriales en español como lengua materna y como lengua segunda/extranjera. *Síntesis* (11), 88-100.

Introducción

El siguiente trabajo se propone contribuir a la reflexión teórica sobre la construcción editorial de actividades didácticas de producción escrita que plantea un corpus mixto de manuales de enseñanza del español. Así, se trabajará sobre un conjunto destinado a la enseñanza del español como lengua materna o primera (L1) en el CBU de la escuela secundaria y por el otro, un grupo destinado a la enseñanza de ELSE. Específicamente, lo que se buscará es interpretar y comparar de qué manera la escritura se aborda y construye como objeto de enseñanza tanto en el corpus de L1 como en el de ELSE y remarcar qué aspectos de la lengua meta son recuperados y profundizados para la enseñanza en los manuales de ELSE.

Siguiendo un criterio similar para homologar su elección, el corpus de manuales se encuentra conformado por libros que pertenecen a distintas editoriales y destinados a estudiantes diferentes. De esta manera, como criterio combinatorio seleccionamos diferentes editoriales y diferentes años de manuales tanto de Lengua como de ELSE.

Para la investigación tuvimos en cuenta ciertos factores que se interrelacionan para la conformación del problema a abordar. En primer lugar, la centralidad e importancia que adquiere el uso de la escritura en diversas esferas de la praxis humana. En segundo lugar, la especificidad que la define como código de representación del lenguaje, que necesita de una enseñanza intencionada y guiada. Y, por último, el hecho de que los manuales son herramientas frecuentes para abordar la enseñanza y transmisión de determinados contenidos y que cada uno legitima determinados aspectos de estos a partir del recorte particular que realiza sobre ellos.

Por esto mismo analizaremos sobre cuáles son las características con las que editorialmente, a partir de nuestro corpus, se construyen determinadas propuestas de escritura para la enseñanza de la lengua materna y extranjera. Junto con esto, también se comparará qué enfoques sobre la escritura, el lenguaje y el aprendizaje respaldan cada grupo de manuales.

Desarrollo

El trabajo fue de corte cualitativo-interpretativo y se trabajó sobre un doble corpus de manuales. Por un lado, aquellos pertenecientes a ELSE, y por otro, aquellos destinados a la enseñanza del español para hablantes maternos de la lengua. Para la selección de estos, se eligió manuales pertenecientes a editoriales diferentes y destinados también a distintos grupos de alumnos. De esta manera, se recopilaron, de manera diferenciada, las *actividades de escritura* de ambos corpus de manuales con el fin de detectar similitudes, características, recurrencias dentro de cada grupo de estas. Posteriormente, en función de los datos obtenidos de cada grupo de consignas, se realizó una comparación entre ambos y la interpretación de sus semejanzas y diferencias.

El corpus de manuales que se orientan a la enseñanza de la Lengua como lengua materna, se encuentra conformado por los libros:

- *Aprendamos Lengua y Literatura I* de la editorial Comunicarte;
- *Lengua, prácticas del lenguaje 2*, editorial Mandioca;
- *Lengua y literatura III, prácticas del lenguaje*, editorial Santillana.

A estos, para enseñanza del español como lengua segunda o extranjera, se agregan los siguientes textos:

- *Voces del sur, el español de hoy*, nivel elemental e intermedio, editorial LAMSAS;
- *Horizonte ELE 2*, nivel pre intermedio, UNC, PECLA;
- *Maratón ELE, Español lengua extranjera*, Eudem, Eudeba.

En relación a las categorías teóricas que guían esta investigación, Cassany (1989) menciona que la escritura se constituye como un código de representación del lenguaje relativamente autónomo a la oralidad. Esto se debe a que en la escritura, son más los aspectos que esta no representa de la oralidad, que aquellos que sí logra plasmar. De este modo, sólo refleja de la oralidad, en algunas lenguas, el léxico y el sistema fonemático de sonidos de una lengua a través de un sistema arbitrario como lo es el alfabeto desconsiderando aspectos como entonaciones, las pausas, los gestos, y la intención del hablante, etc (Olson, 1994). De ahí deriva el hecho de que la escritura sea relativamente autónoma respecto a la oralidad ya que guarda relaciones con esta pero limitadas.

Al mismo tiempo, el hecho de afirmar que la escritura no es una mera transcripción del habla, sino que se trata de un sistema de representación específico del lenguaje implica el hecho de que necesita de una enseñanza también particular que atienda su especificidad. Asimismo, la escritura es un objeto cultural a diferencia del lenguaje oral que es un objeto natural. Contrario a lo que puede pensarse en un primer momento, el lenguaje escrito no surge como intento de transcribir o de dar cuenta de manera fiel y exacta el lenguaje hablado (Olson, 1994). De este modo queremos remarcar el hecho de que se aprende a hablar viviendo en sociedad con otros, mientras que se aprende a escribir sólo si se activan procesos intelectuales voluntarios, conscientes y específicos. Es decir que el aprender a escribir debe ser enseñado.

Además, siguiendo lo expuesto por Flower y Hayes (Cassany, 1989) la escritura constituye un proceso cognitivo complejo. Destacando los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto, los autores sostienen que la actividad de la escritura se encuentra formada por una serie de diferentes procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan jerárquicamente y poseen determinadas reglas de funcionamiento. Como proceso, la escritura posee diferentes fases de carácter recursivo que son importantes de atravesar para lograr textos coherentes y bien formados, y para que logren ser comprendidos por los interlocutores a los que estén destinados.

Entendemos a la enseñanza de la lengua a partir del modelo comunicativo que presta especial atención al texto como unidad real del intercambio comunicativo.

Desde esta concepción es posible reflexionar sobre el uso del lenguaje en contextos sociales específicos y el modo en que los hablantes se apropian de este en función de sus intereses. De este modo, enseñar una lengua tanto materna, segunda o extranjera (y su escritura) implica enseñar a usarla en contextos comunicativos específicos en tanto práctica comunicativa concreta. Por esto mismo, enseñar implica colaborar en el desarrollo de habilidades en los alumnos que les posibiliten la creación de textos adecuados a los objetivos y requerimientos de los contextos comunicativos en la que les sean requeridos.

Como mencionan Couzinj y Rijlaarsdam (2004), el aprender a escribir no persigue un fin psicológico (crear un texto) sino uno mental (adquirir una habilidad). Por otra parte, como sostiene Geist (Geist, 2004) aprender a escribir es un proceso que involucra tres etapas. La primera implica la adquisición de técnicas y habilidades; la segunda, la incorporación de experiencia (usualmente por prueba y error); y la tercera, la adquisición del conocimiento de las reglas, vocabulario y la comprensión del funcionamiento del sistema, usualmente a partir de la explicación o instrucción verbal.

En la misma línea, al tratar el tema de la enseñanza de la escritura en español como lengua segunda o extranjera, Cassany (1999: 12) sostiene que la enseñanza de la lengua en ELSE (y por tanto su escritura) se basa en la generación de una habilidad comunicativa real, con una carga de interacción social para la producción de “tipos de texto particulares que desarrollan funciones en contextos sociales con registro y dialecto apropiados”.

En cuanto a la especificidad de la escritura en segundas lenguas, coincidimos con Guasch Boyé (2001) cuando afirma que existen rasgos específicos de la escritura en una segunda lengua (L2) que la diferencian de la escritura en una lengua primera (L1). El grado de dominio de la L2 influye de dos maneras. Por un lado, si un estudiante no posee un alto nivel de automatización en la lengua en la que escribe, esto condiciona sus mecanismos cognitivos relativos al procesamiento de la información ya que disminuye la eficacia de la memoria de trabajo. Por otro lado, el hecho de que no cuente con un conocimiento semántico y morfosintáctico desarrollado limita sus posibilidades de expresión y comunicación y esto tiene como consecuencia un esfuerzo suplementario. Agrega que también el recurso al uso de la L1, su papel de intermediación y la actitud del aprendiente frente a la tarea de escritura condicionan el proceso de escritura en una L2, actuando directa o indirectamente y determinando las estrategias de los productores de textos.

Por último, siguiendo a Riestra, (2004) estimamos que las consignas son textos que intentan regular, prescribir, ordenar, dirigir las prácticas de aprendizaje. De esta manera, se constituyen como enunciados que se encuentran mediando entre los aprendizajes de los alumnos, ya que posibilitan la realización de la tarea a partir de la organización mental de las acciones que los estudiantes deben realizar para poder cumplirla. De este modo, pueden funcionar como instrumentos que posibiliten el aprendizaje y la apropiación de contenidos y habilidades, o, por el contrario, pueden conducir una acción reproductora, que no exija una actividad de aprendizaje de los alumnos sino solo actividades de reproducción memorística de los contenidos.

En relación con el procedimiento de análisis, en un primer momento, se tomó como punto de partida un manual en función del cual se crearon grupos muy generales de consignas que fueron funcionales para el relevamiento de todas las actividades de escritura de los manuales. Estos fueron trabajados de manera individual y se realizan planillas de Excel sobre cada uno. En este sentido, el análisis se focalizó en los modos de organizar y agrupar las consignas en las propuestas editoriales atendiendo al tipo de actividad que se les solicitaba realizar a los alumnos.

Luego de eso, las planillas iniciales de Excel se fueron complejizando y ganando especificidad. Sobre las categorías iniciales se crearon y reagruparon las consignas en nuevos grupos y subgrupos. Finalmente, se interpretaron las consignas atendiendo a aspectos como recurrencias y similitudes entre cada grupo de manuales y luego estableciendo comparaciones entre ambos. Adjuntamos a continuación, un cuadro que resume las categorías elaboradas para este trabajo, y una breve caracterización de estas.

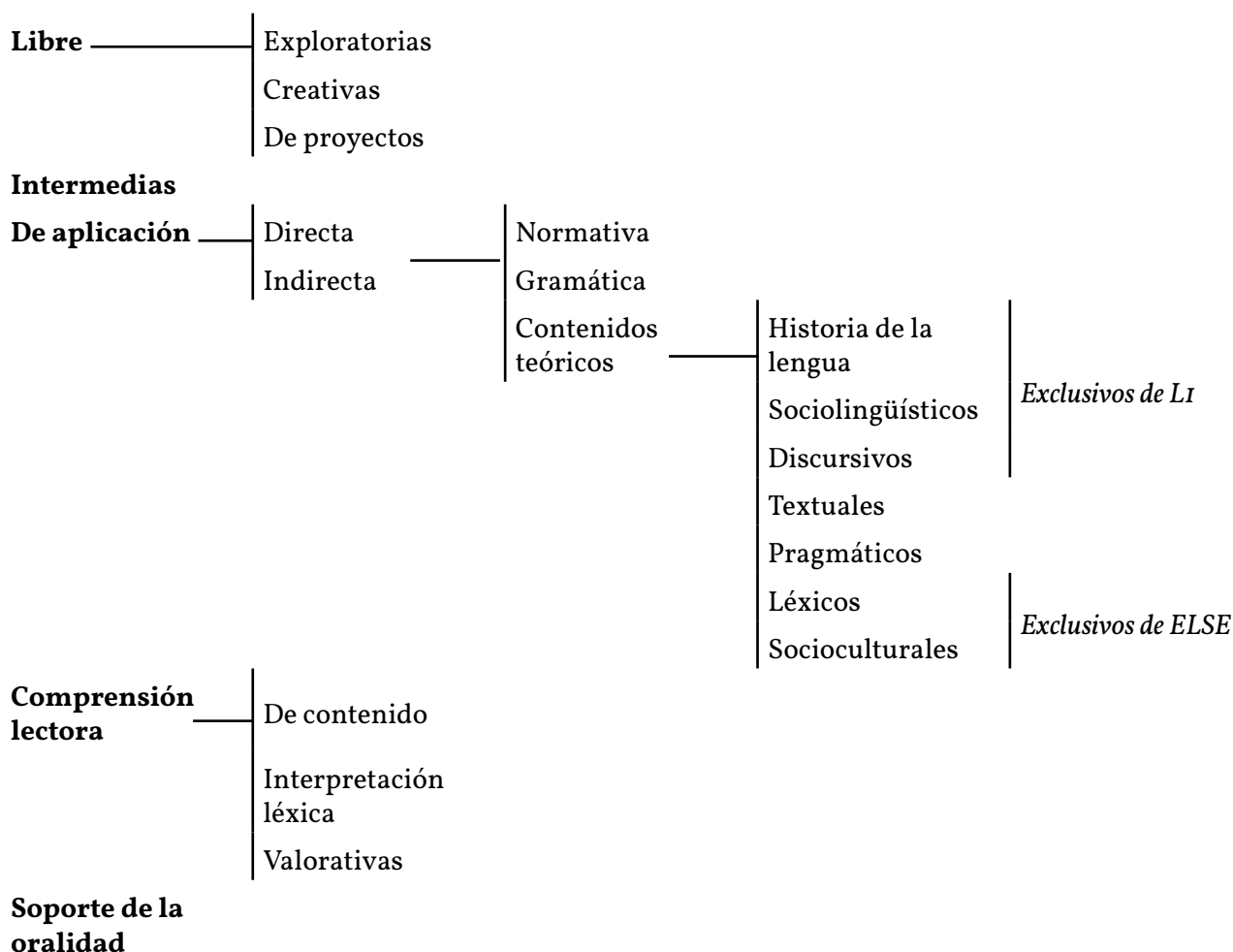


TABLA 1. Actividades de escritura.

Libre: Dentro de este grupo nos encontramos con aquellas consignas en la que se les pide a los alumnos escribir un fragmento, párrafo o texto completo sin que sea para la aplicación de algún contenido o para favorecer el proceso de comprensión lectora. El adjetivo *libre* alude en este caso al hecho de que no se trata de consignas que clausuren respuestas, que requieran que sean contestadas a través de la transcripción de fragmentos o la repetición del texto, sino que le plantean una gran libertad al alumno al momento de su resolución.

En las actividades de este grupo, la solicitud de la escritura aparece, muchas veces, de manera explícita a través de verbos como redactar, escribir, elaborar, y la tarea puede ser para desarrollar tanto de manera individual como de forma grupal. También es importante sostener que no en todos los casos nos encontramos con la mención al proceso retórico de la escritura, así como con pautas de trabajo o requerimientos que el texto deba cumplir.

Intermedias: Son aquellas consignas que por su naturaleza no pueden pensarse plenamente dentro de la categoría de *Aplicación* ni de *Libre escritura* debido a que posee características de ambos grupos. En estas observamos que, si bien se pide escribir para aplicar algún contenido, las consignas no se asemejan a las de aquella categoría ya que plantean mayor libertad a la hora de su resolución y no se limita al llenado de un cuadro o esquema, ni la transcripción de información aportada por el texto en una línea de puntos, por poner algún ejemplo. Además, también se diferencian de estas ya que presentan tareas de escritura de mayor dificultad cognitiva y menos mecanicistas que aquellas de *Aplicación*. Por otra parte, tampoco consideramos que estas actividades sean homologables a las de *Libre escritura* debido a que no se pide escribir por la práctica de escritura en sí, sino en relación a la aplicación y ejercicio de determinado contenido que se presentó con anterioridad a la consigna o en otras unidades del manual.

De aplicación: Este grupo contempla a aquellas consignas en las que se remarca el carácter usufructual de la escritura ya que es requerida para poner concretamente en práctica algún contenido puntual previamente desarrollado, para ejercitarlo y usarlo.

Las actividades incluidas en este apartado son de poca exigencia cognitiva ya que se trata de actividades simples, mecánicas, de transcripción y repetición y que le plantean poca libertad y originalidad al alumno para el momento de su resolución ya que muchas veces son de respuesta cerrada (hay una sola correcta).

Además, están relacionadas con diversos contenidos (marcados en rosa claro en el cuadro) que no están presentes del mismo modo en ambo grupo de manuales.

La consideración de “directa” o “indirecta” alude al modo en que estas están formuladas al alumno. En las primeras, desde la consigna se pide realizar solo una actividad que se encuentra relacionada con el contenido en cuestión. Las segundas, a pesar de buscar que se aplique y utilice algún contenido que se ha trabajado, “disfrazan” este propósito vinculándolo a otro objetivo.

Comprensión lectora: Estas consignas están ubicadas luego de un texto (literario o no) al que toman como eje y le continúan. En estas la escritura es puesta al servicio de la comprensión e interpretación de diversos aspectos de dichos textos con los que aparecen

relacionadas. Pueden plantearse como un listado de preguntas que pueden ser respondidas a partir de la mera extracción de un fragmento textual. También están aquellas que buscan recuperar aspectos personales y subjetivos de las lecturas de los alumnos.

Soporte de la oralidad: En este grupo se solicita escribir para poder dejar un registro de la oralidad o para planificar exposiciones orales. En este caso, la escritura es considerada como un sistema de transcripción de la oralidad y se desconocen sus particularidades. En el caso de los manuales de L1 estas consignas son prácticamente nulas ya que la oralidad en tanto contenido se encuentra prácticamente desatendido por este grupo. En estos casos, aparecen luego de actividades como presentaciones orales de determinado tema o debates, y son requeridas para fijar los puntos que se hablaron, la información presentada por los compañeros, para planificar y organizar exposiciones orales, etc.

Conclusiones

En función del análisis de los manuales y las consignas de escritura de cada uno es posible observar las modalidades y concepciones que subyacen hasta el día de hoy en su enseñanza tanto en el caso del español L1 como en el ELSE.

De manera operativa se segmentaron en subtítulos que permitían agrupar y desarrollar temáticas relacionadas. Sin embargo, esta división no implica que se trate de hechos aislados, sino que los temas trabajados en cada subtítulo tienen vinculaciones entre sí.

La escritura no constituye un objeto de reflexión en sí

A partir del análisis tanto en los manuales de L1 y ELSE nos encontramos con que subyace la idea de la escritura como una práctica que no se estudia y sobre la que no se reflexiona. En relación con los manuales de L1 sosteníamos que no existían consideraciones teóricas que la presentaran como un objeto de conocimiento equivalente a otros. De este modo, observamos que en ellos no se enseña *sobre* escritura, sino que se proponen *actividades para escribir*. El hecho de que la escritura se encuentre desconsiderada en tanto objeto explícito de enseñanza nos lleva a pensar que esta aparece en ellos como una práctica dada por supuesta y ya adquirida en los alumnos por lo que el escribir no ameritaría una enseñanza implícita.

Por otra parte, esta cuestión se reviste de cierta particularidad cuando se trata de los manuales de ELSE. La ausencia de desarrollos teóricos en estos puede pensarse en relación con los alumnos a los que están dedicados y los objetivos que persigue esta actividad de enseñar. La enseñanza de una L2, que incluye la escritura, no se constituye como un curso teórico sobre aspectos de la lengua orientado a especialistas, sino que tiene el objetivo de lograr la comunicación y la interacción de los estudiantes en la lengua meta.

El hecho de no considerar la escritura como un objeto de reflexión en sí, también se remarca a partir de analizar las actividades en las que se la presenta y los fines para los cuales es

requerida en ambos grupos de manuales. De este modo nos encontrábamos con que la mayoría de las consignas de escritura presentadas son de *actividades de aplicación* desde las cuales, la escritura es presentada como un instrumento que permite la ejercitación de aspectos ajenos a ella y se torna también un instrumento de evaluación que permite medir su grado de comprensión.

Desatención al proceso de escritura. Predominio del qué por sobre el cómo

Otro aspecto que nos resulta interesante destacar es aquel relativo a la noción de que la escritura se constituye como proceso. Respecto a esto, en ambos grupos de manuales analizados observamos que en las tareas de escritura continúa existiendo un predominio del contenido respecto al proceso, es decir del *qué* escribir por sobre el *cómo* hacerlo.

En el análisis nos encontramos con actividades en las que se pide escribir para múltiples motivos sin que haya una consideración respecto a las fases o etapas que deben ser consideradas en dicha práctica. De este modo, el enfoque parece indicar que subyace la idea de que la escritura es una práctica natural que no necesita de un tratamiento específico y que, teniendo en claro el tema sobre el cual escribir, los textos pueden ser producidos por los alumnos “de un tirón”.

El hecho de afirmar que existe una mayor focalización por el contenido sobre el *qué* se va a escribir antes que por el *cómo* se lleva a cabo dicho proceso tiene otra consecuencia. Esto es pensar que la escritura continúa usándose como instrumento de medición de aprendizajes con un sesgo fuertemente evaluativo y control, y no como un proceso de construcción y producción de aprendizajes. Además, destacamos que las actividades que contemplaban a la escritura como proceso se encuentran en apartados finales o de integración de las unidades. De este modo, este tipo de actividades son escasas ya que, dependiendo del manual del que se trate, en el mejor de los casos hay una por cada unidad. Así, estas son presentadas como modo de integrar, aplicar y evaluar, en algún punto, todos los contenidos que ya se han trabajado a lo largo de la unidad.

También observamos que existen determinadas fases del proceso que se encuentran más desatendidas que otras. En particular, observamos que las actividades propuestas en los manuales no logran aprehender por completo las instancias del *problema retórico* y de la *revisión*. Con respecto al primero, encontramos consignas en las que se les pide a los alumnos realizar determinadas actividades para generar ideas, planificar el contenido sobre el que escribirán y organizarlo en el texto. Sin embargo, no se atiende la relación que el texto tendrá con un posible contexto de inserción. Esto es, no se menciona ni se pide tener en cuenta aspectos tales como a quién se destinará, qué tanto conocen los futuros lectores sobre el tema, qué relación guardan con ellos, etc. Si bien desde el enfoque comunicativo la lengua era aprendida a partir de su uso sociales y funciones, las situaciones y contextos sociales para los cuales los textos son requeridos se encuentran ausentes.

Por otra parte, observamos que la fase de la *revisión* también se encuentra descuidada. Si

bien encontrábamos determinadas propuestas en las que se les pedía a los alumnos volver a los textos para corregirlos, no hay mención respecto a qué aspectos deben ser revisados ni en base a qué criterios, por lo que la revisión puede resultar infructuosa.

Sobre la fase la textualización, mencionamos que los manuales de L1 presentan algunas indicaciones que orientan a los alumnos en cuanto al macro nivel de los textos y su dimensión estructural en lo relativo al modo de disponer la información. Sin embargo, lo que es común a ambos grupos es que ninguno atiende al “micro nivel” del texto en cuanto a la conexión interna de sus elementos ni tampoco se abordan elementos como los ortográficos, morfosintácticos, y léxicos.

Hay una vinculación parcial entre la gramática y la escritura

Otro aspecto interesante que es importante retomar para observar qué características adquieren las prácticas de enseñanza de la escritura en el corpus analizado, es en la relación que establece con la gramática. En este punto observamos diferencias en el modo en que se plantea esta vinculación en manuales de L1 o ELSE.

Comenzando por los primeros, en ellos la gramática tiene una aparición que puede caracterizarse como “residual” y con un tratamiento similar al que recibía a partir del enfoque estructuralista.

En todos los casos, las actividades de escritura presentadas en relación con los contenidos gramaticales buscan la aplicación de determinadas estructuras vistas con anterioridad. De este modo observamos que sigue primando un sustrato *estructuralista* para el tratamiento de algunos temas en manuales que adscriben el enfoque comunicativo.

Este tipo de tratamiento de la escritura en relación con la gramática tiene como consecuencia la desconexión de esta a otros contenidos lingüísticos y la reafirmación de que esta última se trata de un objeto de descripción antes que una herramienta funcional para la producción del lenguaje, los procesos de escritura y la reflexión sobre esta. De este modo observamos que no se enseña a escribir *a través de* la gramática considerando qué estructuras pueden ser funcionales y útiles para la creación de textos, sino que se pide escribir *para aprender gramática*, clasificando, agrupando, analizando.

Este tipo de relación entre gramática y escritura adquiere algunas diferencias en los manuales de ELSE. En primer lugar, constituyen uno de los elementos centrales presentados para la enseñanza de ELSE, que incluye la escritura. Del mismo modo a como ocurría con los manuales de L1, la escritura es funcional a la aplicación de determinados contenidos como conjugaciones verbales, pronombres reflexivos, morfología de los sustantivos, etc. Por esto mismo observamos que son múltiples las actividades en las que se utiliza la escritura para otros fines, antes que aquellas que enseñan sobre escritura.

Sin embargo, en este caso la gramática no aparece meramente como un objeto de descripción y análisis frente a la cual la escritura es una herramienta subsidiaria, sino como elemento que posibilita la comunicación. De esta forma nos encontramos con

actividades de escritura a partir de las cuales se pretende que los alumnos logren adquirir y aprehender correctamente determinadas estructuras del lenguaje que les posibiliten la comunicación en variados tipos de situaciones

Además, durante el análisis sostuvimos que los contenidos gramaticales en los manuales de ELSE tienen un sesgo constructivista y textual. Esto se debe a que no son presentados de manera anexa o inmanente a sí mismos como sí sucedía en los manuales de L1. Por el contrario, dichos contenidos se introducían a los alumnos a partir de su presencia en un determinado texto sobre el que se trabajaba a fin de que ellos logren inducir sus funciones y construir las reglas.

Sin embargo, más allá de que exista dicha vinculación entre escritura y gramática con funciones sociales, también en este caso observamos que no se utilizan los contenidos gramaticales como herramientas funcionales para la producción de textos escritos y que continúa existiendo dicha 'desconexión' a las que nos referíamos con anterioridad en relación con los manuales de L1.

Predominio de la dimensión estructural de los textos

Como mencionábamos con anterioridad, en los manuales de L1 era frecuente hallar desarrollos teóricos respecto a las tipologías textuales y géneros y actividades de escritura que le continuaban. Por ejemplo, *artículo de divulgación científica, relato histórico* (Santillana); *diario de viaje, leyenda, noticia, cuento* (Comunicarte); *mito, cuento, texto periodístico, cuento fantástico* (Mandioca). En los manuales de ELSE, nos encontramos con que se solicitaba escribir en formatos como, por ejemplo, *biografía, noticia, texto instructivo* (Maratón ELE); *artículo periodístico, folleto turístico, biografía* (Horizonte ELE).

Sobre el modo en que cada grupo de manuales trabaja dichas estructuras observamos diferencias. Comenzando por los de L1, nos encontrábamos con lecturas y desarrollos teóricos que presentaban las tipologías textuales o géneros en los que luego se pedía escribir que eran retomados en las secciones finales de las unidades dedicadas exclusivamente a la escritura.

En los manuales de L1 nos encontramos con que el trabajo y la tarea de escritura pedida se enfoca en la dimensión estructural de los textos y la organización del contenido en ellos. Así vemos que se trata de consignas que dependiendo de la tipología textual de la que se trate se dedican, en una primera instancia, a que los alumnos piensen y planifiquen el tema sobre el que escribirán. En una segunda instancia, están destinadas a la reflexión sobre cómo dicho contenido será organizado en el texto. Notamos que existe un mayor enfoque en la dimensión estructural antes que en la discursiva porque se llega a focalizar en la organización esquemática de los textos, antes que en características vinculadas a su posible circulación social y las particularidades que los textos pueden adquirir en función de estas.

También observamos que tanto en los manuales de ELSE como en los de L1, se desconoce la índole social de los textos y el enfoque comunicativo ya que no se enseña a escribir

pensandolos como unidades de la comunicación social y reflexionando sobre las características que le otorgarán la circulación o no en determinados ámbitos. Por el contrario, los manuales presentan consignas que se asemejan a un instructivo o conjunto de pasos a seguir en función de los cuales el alumno debe poder rellenar determinada estructura, ya leída y estudiada.

Por otro lado, observamos otro aspecto cuando se trata de los manuales de ELSE. Como marcamos en el análisis, en estos no encontrábamos desarrollos o presentaciones teóricas sobre las tipologías textuales en las que luego se solicitaba escribir a los alumnos. Tampoco eran abundantes las lecturas de estas, como sí ocurría en los manuales de L1. A partir de esto observamos que los manuales de ELSE no se ocupan de la enseñanza de la escritura en diferentes géneros, sino que simplemente solicitan su escritura. Esto mismo puede explicarse a partir de pensar el público al cual están dirigidos. En este sentido, cabría suponer que no se encargan de la explicación de sus estructuras debido a que las presuponen como conocidas e interiorizadas en los alumnos en sus correspondientes L1 por sus trayectos escolares o por sus conocimientos sobre el mundo. Por esto mismo, en este caso, escribir una noticia o una autobiografía implicaría transferir las estructuras ya conocidas a un nuevo sistema lingüístico.

La literatura plantea mayor libertad de escritura

Entre las consignas de escritura analizadas observábamos que eran pocas aquellas que planteaban gran libertad de resolución a los alumnos. La mayor parte de estas eran de aplicación que consistían en actividades repetitivas, mecánicas, que se limitaban a que los alumnos transcriban un fragmento textual de lo que se leyó anteriormente, a completar un cuadro con conceptos, a rellenar oraciones con verbos conjugados, etc. En contraposición a este grupo, planteamos aquellas consignas de *libre expresión* que contemplaban mayores posibilidades de resolución, categoría dentro de la cual incluimos aquellas consignas que solicitaban la escritura en vinculación con algún texto literario trabajado con anterioridad. De este modo, observamos que las actividades en las que mayor libertad poseen los alumnos constituyen aquellas denominadas *creativas* que en todos los casos se relacionan con la literatura. De este modo pareciera que el modo de liberar a la escritura en tanto mecanismo de control evaluativo es a partir de ponerla en función de la expresión o la creación de los estudiantes en relación con la literatura.

Esto mismo nos lleva a pensar que la escritura “marida” mejor con los géneros literarios más que con otros contenidos lingüísticos. De este modo, pareciera que la escritura solo puede fluir libremente en el caso de que esté relacionada a alguna temática literaria, cuando es expresiva y se relaciona con la creación de mundos de ficción. En estos casos, pareciera que, al vincularse con un arte, como lo es la literatura, no es posible establecer para ella restricciones respecto al qué escribir, cómo hacerlo. Quizás considerando que dichas consideraciones podrían restringir el proceso creativo de los alumnos.

Por otra parte, consideramos que la escritura de literatura y de ficción, por su uso especial del lenguaje, el carácter connotativo, sugerente, también comporta una especificidad respecto a otras prácticas de escritura que no es contemplada por los manuales. Sobre esto, un aspecto a destacar es el hecho de que dicho género se encuentra prácticamente ausente de los manuales de ELSE probablemente a partir de la consideración de que el lenguaje literario es “más complejo” que el lenguaje no literario y de ahí su exclusión; suposición que, por cierto, sería discutible ya que estos existen textos (como coplas, mini relato) que podrían constituirse como géneros interesantes para ver cómo funciona una lengua en un texto literario. En este grupo de manuales, los textos literarios son escasos y si aparecen, son breves y fragmentados. Por esto mismo observamos que dicha presencia de la escritura en relación con la literatura se encuentra ausente en los manuales de ELSE. En función de esto observamos que los manuales de ELSE carecen de este tipo de consignas de mayor libertad. Por esto mismo, este alumnado, considerando la totalidad de las consignas de escritura presentes en los manuales, poseen menos libertad a la hora de escribir respecto a los de L1 ya que pierden estas instancias de expresión a través del lenguaje que no son trabajadas en los manuales.

Al mismo tiempo cabe pensar que, por las características que mencionábamos con anterioridad, la literatura es considerada como un género de difícil acceso para los estudiantes de una L2 y que requiere de un análisis y tratamiento diferente. Por esto mismo, en los niveles iniciales e intermedios, los manuales se enfocarían en solicitar la escritura de tipos de textos más claros y precisos antes que los juegos con el lenguaje que posibilita la literatura.

Por último, en cuanto a las limitaciones del presente estudio, es importante señalar que no se realizaron investigaciones empíricas sobre la enseñanza de la escritura en prácticas concretas de enseñanza con las que se pudieran cotejar los resultados obtenidos. Por esto solo nos limitamos a marcar las particularidades que adquiría la escritura y su enseñanza en el corpus trabajado. Dicho aspecto no se constituyó como un objeto de análisis, pero habilita una investigación que permitiría profundizar el estudio sobre la enseñanza de la escritura. Junto con esto el análisis podrían complejizarse a partir de estudiar las características de las consignas que se les presentan a los alumnos, y los textos que resultan de sus prácticas concretas de escritura.

En síntesis, como ya se ha mencionado, la presente investigación permite proyectar nuevas herramientas y líneas de trabajo para proponer transformaciones didácticas que potencien las prácticas de enseñanza de la escritura tanto para el español en tanto lengua materna y como lengua segunda o extranjera.

Bibliografía

- Auteri, B.; Gasó, Ma. J.; Malamud, E.; Mosconi, L. y Preve, P. (2006). *Voces del sur, el español de hoy* nivel elemental e intermedio. Buenos Aires: Editorial LAMSAS.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). *Los procesos de escritura en el aula de E/LE*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra: Carabela, 46, pp 5-22.
- Cassany, D. (2006). *Ejercitar, corregir y evaluar la escritura en ELE*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Instituto Cervantes de Múnic.
- Colafigli, L. (2010). *Enseñanza de la escritura. Un análisis de las propuestas en manuales de lengua*. Trabajo Final en la Licenciatura en Letras. Disponible en <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/396>
- Couzijn M. y Rijlaarsdam G. (2005). Learning to Write Instructive Texts by Reader Observation and Written Feedback. En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing. Studies In Writing*, vol 14. Chicago: Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-2739-0_16
- Delgado, M.; Delicia, D.; González Brizuela, F.; Daveloza, V. y Martínez Costa, Ma. S. (2016). *Aprendamos Lengua y Literatura I*. Córdoba, Argentina: Editorial Comunicarte.
- De Souza Faria, J.; Stefanetti, E.; Hojman, I., (2014). *Maratón ELE, Español lengua extranjera*, Buenos Aires: Eudem, Eudeba.
- Fernandez, B.; Hermo, Ma. S.; Kafuman, G.; Lombadro, V.; Ronzoni, F. y Slusky, L. (2018). *Lengua y literatura III, prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Argentina Santillana.
- Gebauer, V. y Valles, V. (2014). *Horizonte ELE 2, nivel pre intermedio*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, PECLA.
- Geist, U. (2004). "Stylistic imitation as a tool in writing pedagogy". En G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing. Studies In Writing*, vol 14, (pp. 169-179). Chicago: Springer, Dordrecht.
- Guasch Boyé, O (2001). Cambio de lengua y funciones de la interacción oral en L1 en la composición escrita en L2. En A. Camps (Coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión*, (pp. 37-50). Barcelona: Graó.
- Indart, A. I.; Hohn, G.; Gallo, A.; Fernández Boiso, A.; Silveste, S.; Frate, N. y Stefani, V. (2011). *Lengua 2, prácticas del lenguaje*. Buenos Aires: Editorial Estación Mandioca.
- Olson, D. (1994). "Lo que la escritura representa: una historia revisionista de la escritura" y "Lo que la escritura no representa: cómo deben interpretarse los textos". En *El mundo sobre el papel*, (pp. 89-138). Barcelona: Gedisa.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado inédita, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. www.centro-de-semiotica.com.ar/Riestra.html.

Aborto y emociones: un abordaje desde el Giro Afectivo y los Estudios de Género para repensar las interrupciones del embarazo

Abortion and emotions: an approach from the Affective Turn and Gender Studies to rethink the interruptions of pregnancy

 **Marina Busso**

Escuela de Letras
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba.
mari.busso93@gmail.com

Resumen

El presente artículo parte del análisis discursivo de testimonios de mujeres que abortaron y las emociones que emergieron durante su experiencia, en particular, la culpa y la vergüenza. Estas emociones pueden explicarse como la transgresión de la norma de género *maternidad*, como por los potenciales efectos de *daño* que dicha transgresión causaría en los vínculos de familia, amigos y pareja sexo-afectiva, entre otros. A partir de la interacción teórica-conceptual entre el concepto de emociones de Sarah Ahmed, los aportes sobre la culpa y la vergüenza de Itziar Etxebarria, una lectura cruzada entre el concepto de género y el de marcos de reconocimiento de Judith Butler, y, por último, el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu; la investigación se propone dar cuenta del complejo y, principalmente, oculto entramado de situaciones, objetos y vínculos en los cuales emergen dichas emociones en la experiencia del aborto.

Palabras clave: aborto; emociones; culpa y vergüenza; género; *habitus*

Abstract

This article starts from the discursive analysis of women's testimonies who aborted and the emotions that emerged during their experience, in particular, guilt and shame. These emotions can be explained as the transgression of the maternity gender norm, as well as the potential damaging effects that such transgression would cause in the bonds of family, friends and a sex-affective partner, among others. Based on the theoretical-conceptual interaction between the concept of emotions by Sarah Ahmed, the contributions on guilt and shame by Itziar Etxebarria, a cross reading between the concept of gender and that of recognition frames by Judith Butler, and, therefore last, the concept of *habitus* by Pierre Bourdieu, the research aims to give an account of the complex and, mainly, hidden network of situations, objects and links in which these emotions emerge in the abortion experience.

Keywords: abortion; emotions; guilt and shame; gender; *habitus*

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Busso, L. (2020/2021). Aborto y emociones. Un abordaje desde el Giro Afectivo y los Estudios de Género para repensar las interrupciones del embarazo. *Síntesis* (11), 101-113.

Introducción

Se partió de un corpus de 55 testimonios de mujeres argentinas que narraban sus experiencias de aborto: desde momentos previos (días o meses) a enterarse del embarazo, pasando por la situación de la toma de decisión de abortar, hasta el momento donde se produce la narración testimonial, en el sitio web www.womenonweb.org. En este corpus se detecta que la culpa y la vergüenza aparecen de forma reiterativa. Esta aparición tendría su justificación en tanto son emociones que suelen acontecer cuando un sujeto transgrede alguna norma (Etxebarria, 2003, p 2): aquí, el aborto trasgrediría la norma de género de la maternidad. No obstante, y al mismo tiempo, dichas emociones aparecen acompañadas de estados emocionales contrarios (tranquilidad, paz, bienestar). Esta, a simple vista, contradicción es la que llevó a plantear como interrogante clave si la culpa y la vergüenza estaban vinculadas sólo a la práctica concreta de abortar. A partir de allí, la detección de ciertas marcas, signos, expresiones en los testimonios, permitió –siguiendo el concepto “marcos de reconocimiento” de Butler (2010)– construir una idea de un sujeto triplemente enmarcado: marcos de reconocimiento emocionales, de género y de clase. Esta idea dinámica de la triple enmarcación permitió develar que la afectación de la vergüenza y la culpa, en los distintos momentos de la experiencia del aborto (pre, durante, y posaborto), no sólo estaba asociada a la práctica de abortar y a los juicios valorativos sobre ésta; sino, también, estaban vinculadas al daño o a la potencial dañabilidad de los vínculos que estas mujeres tenían con los otros sujetos sociales. Vínculos que, destacamos, requiere el sujeto seguir manteniendo para poder seguir sosteniéndose con vida en este mundo (Butler, 2015, p. 30).

Emociones. Culpa y vergüenza

Las emociones han sido objeto de múltiples reflexiones desde, al menos, la Antigüedad Clásica grecorromana, con Platón y Aristóteles como primeros referentes reconocibles. No obstante, es a partir de mediados del siglo XX, cuando la concepción sobre las emociones comienza a transformarse hasta devenir en la conformación del Giro Afectivo, como un enfoque que posibilita indagar en formas alternativas de aproximarse a la dimensión afectiva, pasional o emocional a partir de su rol en el ámbito público (Macón, 2013, p. 9). Este enfoque propone no pensar las emociones como meros estados subjetivos e irracionales del sujeto, sino concebirlas como construcciones y prácticas sociales y culturales que son contingentes, dinámicas e históricas (Ahmed en Macón, 2013, p. 10).

Sara Ahmed, en *La Política cultural de las emociones* (2015), desarrolla la idea sobre que las emociones son prácticas culturales que se estructuran socialmente a través de los intercambios intersubjetivos e interpersonales que se presentan en los diversos circuitos afectivos. Para comprender esta estructuración emocional, se deben tener en cuenta los siguientes elementos. El primero de ellos es concebir que el cuerpo es un cuerpo sintiente, es decir, que tiene la capacidad de afectar a los otros, como de ser afectados por éstos.

El segundo elemento consiste en que, para que dicha afectación se produzca, se debe producir un contacto (material o virtual) entre el sujeto y el objeto/ situación/ otro sujeto, que posibilitaría la emergencia de una afectación determinada. Pero no es el contacto en sí mismo lo que produce la afectación, sino es el proceso de lectura que se realice en él, y del contacto lo que dispondrá a un sujeto a determinada afectación. Este proceso estará condicionado por: a) los pensamientos, valoraciones, significados que el sujeto tenga sobre el objeto; y, b) por la situación misma del contacto. La relación entre a) y b) no es unidireccional: dos sujetos que comparten los mismos significados sobre un objeto pueden ser afectados de manera diferente en la situación del contacto con ese objeto. Es, justamente, esta no-determinación entre a) y b), lo que permite comprender que las emociones no están ni en los sujetos ni en los objetos, porque no hay una cualidad inherente en ninguno de ellos que habilite una afectación específica.

El tercer elemento refiere a que, aquellos pensamientos y significados que condicionan los procesos de lectura, son efectos de las impresiones de los procesos de lectura que sucedieron en contactos anteriores, y que dejaron una huella en el sujeto. Las impresiones son creadas por actos perceptuales, emocionales o cognitivos, a partir de los cuales, en esa interacción sujeto-objeto, se pega a este último, una determinada emocionalidad; convirtiéndolo, así, en un objeto de sentimiento (Ahmed, 2015: 27). Esto produce que, a todos los sujetos que se peguen a dicho objeto, se les pegará esa emocionalidad. Así, si la maternidad es un objeto deseable y cargado de valores positivos, entonces, todo cuerpo gestante que se pegue a ella, se constituirá como un sujeto deseable; a la inversa, si el aborto es un objeto indeseable, los sujetos que se peguen a éste, serán sujetos indeseables. Este punto es de suma importancia porque son estas impresiones las que condicionan los procesos de lectura del contacto de las testimoniadas con el aborto, en donde este último, termina adquiriendo una doble valencia, como veremos más adelante.

Itziar Etxebarria (2003) expone que la culpa y la vergüenza son emociones, principalmente, sociales y autoconscientes. Sociales debido tanto a los aspectos interpersonales que en ellas sobresalen (Etxebarria, 2003, p. 7), como a su emergencia en contextos interpersonales, donde la mirada y evaluación de los otros son claves para la afectación. Autoconscientes porque conciernen a un tipo de evaluación (positiva o negativa), no necesariamente consciente, que está referida al propio Yo (Etxebarria, 2003, p. 3).

Si bien la culpa y la vergüenza son emociones con características diferentes, al momento de abordar su operatividad por separado en las situaciones de aborto, se presentan ciertas complejidades. Esto se debe a que el rasgo principal que comparten es el de emerger en situaciones de transgresión normativa: en el caso de la culpa, el sujeto transgrede alguna norma moral; en el de la vergüenza, se transgrede alguna norma social. No obstante, en las situaciones de aborto, se transgrede la norma social de género “maternidad”, la cual tiene un alto contenido normativo moral. Por lo tanto, es usual que emerjan ambas emociones, y que sus límites se vean difuminados.

A continuación, se expondrán las diferencias y similitudes principales de ambas emociones, pero se debe tener en cuenta lo expuesto anteriormente, ya que, en este trabajo, las características de una emoción pueden ser pensadas, al mismo tiempo, en relación con la otra.

Diferencias

La culpa es una emoción que emerge cuando el sujeto, en su accionar, transgrede una norma moral (Etxebarria, 2003, p. 13). La culpa visibiliza, entonces, dos cuestiones fundamentales: a) la relación del Yo con el acto ejecutado por éste; y b) como efecto de lo anterior, la existencia de una relación de tensión entre el Yo y su Super Yo. Por ende, el foco de atención en la culpa es el *acto* (Etxebarria, 2003, p. 13).

Cuando se habla de transgresión moral en las acciones, es inevitable no relacionarla con el concepto de responsabilidad. Ahora bien, para que a un sujeto se le atribuya responsabilidad, éste debe pertenecer a una comunidad moral –la cual evalúa y juzga el accionar moral de sus miembros–, y actuar, o no, según se tenga la posibilidad de controlar la situación (Orsi Portalo, 2006)

A diferencia de la culpa, la vergüenza tiene su foco de atención en el *self*; es decir, afecta de manera completa al Yo (a la imagen que de sí ha construido, a su percepción del mundo circundante, etc). Esta afectación completa del Yo, tiene como efecto la coexistencia de una tensión doble: una tensión interna del Yo consigo mismo, y una tensión externa del Yo con los otros. Ambas se interrelacionan en tanto que, en el acto, se produce la transgresión de algún Ideal Social, que forma parte de sus Ideales del Yo (Ahmed, 2015, p. 197). Principalmente, estos Ideales Sociales operan normativamente, construyendo un determinado grupo (Nosotros), el cual se autoconstruirá como positivo, un Ellos negativo. De esta manera, quienes tengan entre sus Ideales del Yo a los Ideales Sociales, y se peguen (o aspiren a hacerlo) a éstos, formarán parte del Nosotros y serán (auto) percibidos como Sujetos de Amor (Ahmed, 2015, p. 169): sujetos que merecen ser respetados, cuidados, protegidos. Contrariamente, quienes se alejen o transgredan dichos Ideales, serán expulsados e incluidos en el Ellos. Esto tiene como efecto que dichos sujetos pasen a ser percibidos como Sujetos de Miedo y Odio: sujetos peligrosos, que ponen en riesgo tanto la integridad física, como –y principalmente– la identidad completa del Nosotros (Ahmed, 2015: 108). Esta construcción negativa del Ellos, posibilita que el Nosotros legitime la violencia ejercida sobre el Ellos, con el justificativo de salvaguardar su integridad. Este punto se comprenderá mejor cuando, a continuación, presentemos la similitud clave entre ambas emociones: la mirada del Otro.

Similitudes

El elemento clave de la situación de transgresión normativa es la afectación de la mirada del Otro en, o sobre, esos actos. Cabe mencionar que la mirada que el sujeto construye de

sí, es la mirada del otro que ha incorporado. Ahora bien, tales miradas no son neutras, sino que están condicionadas por lo que Judith Butler (2010) ha denominado como “marcos de reconocimiento”.

Marcos de reconocimiento, un concepto de intersección

Este concepto permitió reflexionar críticamente sobre la relación que los sujetos mantienen con las normas, por un lado; y por qué mantienen –o buscan mantener– una relación determinada con ellas, por otro lado. A su vez, y a través de lo anterior, permitió indagar sobre los sentidos que se despliegan en la emergencia de la culpa y la vergüenza, en tanto emociones que se presentan en situaciones que plantean una trasgresión normativa. En *Vidas precarias...* (2006), Butler expone que los individuos son seres que, desde su nacimiento, son vulnerables y precarios. Ambos conceptos refieren a dos situaciones fundamentales: en primer lugar, los cuerpos no son entidades cerradas en sí mismas; más bien, son materialidades que están siempre expuestas a los otros –que no conocen ni son completamente previsibles–, y que, en dicha exposición, el sujeto puede ser dañado o puede ser él quien ejerza algún daño. En segundo lugar, el sujeto es un ser que, para poder sobrevivir en su entorno, depende necesariamente de la construcción de vínculos afectivos de amor con quienes lo rodean. Para ello, es preciso que estos Otros lo reconozcan como Sujeto de Amor, en términos de Ahmed. Para ser reconocido, el sujeto debe volverse aprehensible e inteligible para los Otros; en otras palabras, el sujeto debe ser coherente con las normas preestablecidas socialmente. Así, si una persona quiere ser reconocida como mujer, debe pegarse y reproducir las normas que regulan al género mujer. Este conjunto de normas que posibilitan la aprehensión, la inteligibilidad y el reconocimiento de los sujetos, es lo que Judith Butler denominó como marcos de reconocimiento. Los marcos de reconocimiento son, entonces, un conjunto de normas que conforman estructuras simbólicas que son aprehendidas, incorporadas, naturalizadas y reproducidas por el sujeto con el fin –no necesariamente explícito ni consciente– de volverse aprehensible e inteligible para y ante los Otros, y, así, ser pasible de ser reconocido como un sujeto determinado (Butler, 2010, p. 18).

Género y habitus

En *Cuerpos que importan...* (2002), Butler plantea, en un principio, “abandonar” o soslayar parcialmente la idea de que el género es una construcción cultural, y propone un retorno a las cuestiones de la materialidad del género (y el sexo) pero bajo una perspectiva analítica diferente, debido a que: a) no se puede acceder a la “verdad” o a la “materia” del cuerpo de forma directa sino sólo a través de los discursos, prácticas y normas; y b) si el poder, para seguir sosteniéndose, tiene que reproducirse a sí mismo a través de la reproducción constante de las normas entonces, el poder es indisoluble de ciertas categorías discursivas que delimitan y circunscriben el campo de lo normal, de lo inteligible, de, las materias y

los contornos físicos, etc (Reyes Donoso, s/f, p. 4). A partir de allí, al concebir la autora a los cuerpos como efectos de la dinámica del poder, entonces, no puede “definirlos” como una materialidad sino, más bien, como una materialización. Es decir, ni el sexo ni el género son realidades simples, o condiciones estáticas y dadas del cuerpo del individuo, sino que son procesos, construcciones, a través de los cuales, las normas –que operan como ideales regulatorios– los materializarán; y tal materialización se logrará a partir de la repetición forzada de dichas normas (Butler, 2002, p. 18). No obstante, aclara Butler, que no hay una relación directa entre la norma y la práctica individual de los sujetos; en otras palabras, los sujetos pueden reproducir parcialmente la norma, pueden desviarse o transgredirla. Pero, lo relevante aquí, es que la norma, implícitamente, impone que, quienes las repitan, serán reconocidos como sujetos; y, al mismo tiempo, quienes no lo hagan serán reconocidos como sujetos abyectos: cuerpos no inteligibles, no significativos, lo repugnante, lo sucio, lo enfermo, lo “anormal”, lo desviado, lo peligroso, entre otros tantos calificativos.

En base a lo anterior, no se puede pensar la categoría “mujer” como una identidad cerrada, obturada o fija. El género no siempre se constituye de manera coherente en los distintos contextos históricos y, además, se interrelaciona con modalidades raciales, de clase, sexuales. Por ello, no puede ser separado de las intersecciones políticas y culturales en las que se produce, mantiene y reproduce constantemente (Butler, 2007, p. 49). Es, justamente, en esta diversidad de experiencias, prácticas, pensamiento y sentires que emergen en la interacción entre el género y las diferentes modalidades, donde se materializan las significaciones que las mujeres ponen en juego –no necesariamente de manera consciente– cuando actúan. Por esta razón, reflexionar la dicotomía emociones-género junto con el concepto de *habitus* individual y de clase de Pierre Bourdieu (2007) resulta operativo por, al menos, dos razones: en primer lugar, permite visualizar el punto del encuentro (en el sujeto) entre lo social y cultural, y entre lo psíquico e individual. Es decir, cómo las *estructuras-estructuradas* (esquemas de percepción, acción, valoración que se han estructurado a través de la repetición de prácticas reguladas normativamente, y sobre la base de los condicionamientos sociales asociados a una clase social particular –en la cual el sujeto está provisto de determinadas condiciones de existencia– y de las representaciones sociales hegemónicas de género) operan como *estructuras estructurantes*, en tanto funcionan como principios generadores, organizadores y reguladores de prácticas y representaciones (Bourdieu, 2007, p. 44). En segundo lugar, permite reflexionar sobre las significaciones que las mujeres de clase media argentina atribuyeron –inconscientemente– a sus experiencias de aborto. Así, la importancia de este concepto consiste en que, por más que una práctica sea realizada por el grupo “mujeres”, esto no implica que ésta sea experimentada de igual forma; más bien, hay condicionantes sociales en torno a las representaciones sociales sobre el *ser* y *hacer* mujer en cada clase social, que influye en la forma de percibir, valorar y actuar ante, en nuestro caso, un embarazo no deseado ni planificado.

Resultados

Mujeres culposas

El abordaje de la culpa en los testimonios, permitió clasificar los resultados según la culpa sea interpersonal (situaciones en donde el acto supone el daño de una tercera persona) o intrapersonal (situaciones donde la persona quebranta su propio sentido del deber ser) (Etxebarria, 2003: 21).

Culpa intrapersonal: relación del Yo con sus Ideales y con estructuras emocionales

La relación del Yo y sus Ideales debemos pensarla en el contexto actual de las mujeres de clase media. En la actualidad, las mujeres se construyen bajo un marco de reconocimiento conformado por la interacción (no armoniosa) de dos modelos de mujer: por un lado, el modelo tradicional, que está sostenido sobre la base del imperativo de la maternidad, y el rol social de la mujer como encargada del ámbito doméstico y del cuidado de los otros (hijos, pareja, familiares, etc); por otro lado, un modelo de mujer moderna, que se construye entorno a la búsqueda de la independencia y la autonomía (Jaimes, 2008). Esta interacción-tensión de modelos se observa en los testimonios, mediante la materialización de la percepción de las enunciantoras, sobre la organización de las metas a alcanzar, y que cada una aporta determinado capital simbólico (Fernández, 2013, p. 36): 1) estudios (obtención de una titulación que le permite al sujeto aumentar su capital simbólico como sujeto académico); 2) trabajo (aspiración a convertirse en sujeto trabajador-profesional) y 3) proyectos de pareja (convivencia, conformación de una familia). El dejar como último proyecto a la maternidad, se debe a la percepción de ésta que se posee: un hijo tiene necesidades, que sólo pueden cubrirse con dinero (salud, educación, vestimenta). Lo que se observa en los testimonios es que dicho proyecto se adelanta temporalmente, y esto produce una tensión entre dos Ideales del Yo: “realización personal- profesional” y “maternidad”. Esta tensión produce que el aborto sea construido de una forma ambivalente: es tanto la práctica que permite evitar un futuro indeseado, y restituir el modo de vida previo al embarazo no deseado; como es la práctica cuya valoración social es negativa y, además, es un acto ilegal que presenta una transgresión moral. De esta manera, la afectación de la vergüenza –por pegarse al Anti-Ideal del aborto– está íntimamente vinculada con la afectación de la culpa, producto de dicha transgresión moral-social:

El hecho de que sea ilegal en un punto genera sentir que la sociedad señala el acto como un delito, por lo tanto la moral hace que, en mi caso, haya sentido que lo estaba cometiendo, que había personas que no podían saberlo nunca porque cambiarían su mirada sobre mí. (Testimonio 18).

El Yo en relación con los marcos de reconocimiento emocional

Se debe tener en cuenta que los marcos emocionales están vinculados a aquellos discursos hegemónicos que imponen que, en determinadas situaciones y vínculos afectivos (embarazo, maternidad, vínculo madre-hijo), los sujetos deben ser afectados por determinadas emociones, tanto si siguen las normas, como si las transgreden.

Estos discursos hegemónicos imponen, por un lado, que, ante una situación de embarazo, las mujeres deben elegir pegarse a la maternidad, sean cuales fueran sus circunstancias presentes. Por lo tanto, estas enunciadoras, al elegir abortar (despegarse de la maternidad) para seguir estando pegadas al Ideal de realización personal-profesional, son afectadas por la culpa y la vergüenza porque se autoperceben como sujetos egoístas. Por otro lado, estos discursos, también, vinculan las situaciones de embarazo con la emoción de la felicidad (ninguna persona embarazada no puede no sentirse feliz de estarlo). Aquí, las enunciadoras manifiestan su culpa ante la ausencia de felicidad en sus embarazos: "... viendo a todas las embarazadas felices esperando para ver a su bebé en esa pantallita y me sentí muy mal, ¿por qué tiene que ser así? ¿Por qué yo no podía estar feliz al igual que ellas?" (Testimonio 10).

También la culpa emerge ante la ausencia de culpa por haber abortado (culpa por no haber sentido culpa), y/o por haber transitado estados de calma, tranquilidad, bienestar o felicidad luego de abortar. Cabe aclarar que dichos estados sólo pueden comprenderse si se toma en cuenta el contexto de ilegalidad del aborto, donde las mujeres atraviesan situaciones donde la desesperación (ante la dificultad de conseguir o disponer de los medios para abortar) y el miedo (ante la incertidumbre de no saber si el aborto se está realizando o se realizó de forma completa y, en consecuencia, si morirán o no) predominan.

Lo anteriormente expuesto visibiliza cómo las estructuras emocionales, que se construyen en dichos discursos hegemónicos, han estructurado los esquemas emocionales de los sujetos. Pero, también, posibilita visibilizar y reflexionar sobre cómo ser afectado por emociones contrarias a las que imponen estos marcos, producirá, posteriormente, el efecto de la patologización –y consecuente exclusión– del sujeto de la afectación.

Culpa interpersonal: culpa y su relación con la responsabilidad

En los testimonios, se construyen dos grandes tipos de responsabilidades que están referidas, por un lado, a la situación virtual de la maternidad (situación futura, en el caso de proseguir con el embarazo) y, por otro lado, a la situación material de abortar.

A partir de esto, se clasificó como primer tipo de responsabilidad, la responsabilidad sexual. Ésta parte de una primera situación que es la relación sexual consentida, la cual, por diversas razones, deviene en embarazo no planificado. De esta manera: a) cuando las enunciadoras se proyectan continuando con el embarazo, la culpa emerge porque se proyecta una situación de injusticia en el futuro, en tanto que personas ajenas al acto sexual (como la familia), asumirán responsabilidades económicas y de cuidado que no merecerían

asumir: “No tenía una carrera ni un título, no ganaba nada, iban a ser mis padres los que se hagan cargo, y yo no era capaz de hacerles algo así” (Testimonio 37).

b) cuando las testimoniadas deciden abortar, la culpa emerge como efecto de las inacciones pasadas: no cuidarse ni haber exigido cuidados sexuales, o no haber tomados determinadas medidas precautorias para evitar esos embarazos (como detectar que sus cuerpos estaban transitando una alteración hormonal, no controlar el preservativo, etc): “Una de esas veces, por irresponsabilidad mía de confiar y no pedirle que usara un preservativo, quedé embarazada” (Testimonio 27).

Lo interesante de este tipo de (ir)responsabilidad sexual es que, la mayoría de las veces, las enunciativas construyen el acto de cuidado sexual como algo que les compete principalmente a ellas. Esto se materializa en la omisión de la figura masculina, o cuando se intenta desligarlo de responsabilidad en el momento en que el castigo por la irresponsabilidad recae más sobre el otro: “mis papás me habían amenazado que mandarían preso a mi novio, no se lo merecía porque todo había sido mi culpa, yo era la irresponsable” (Testimonio 13).

El segundo tipo de responsabilidad, es la responsabilidad afectivo-emocional, que está referida al daño emocional que se ejerce (o ejercería) sobre los otros. En los testimonios, predomina la culpa por ejercer un daño emocional tanto a la pareja sexo-afectiva (en donde prevalece la idea de que se le está arrebatando al otro la posibilidad de ser padre) como a la familia de la testimoniada; ya que continuar o no con el embarazo tendría como efecto que la imagen que éstos tienen de ella se modificaría negativamente, y emergerían afectaciones como la frustración y la decepción: “... sentía que era injusto que mis papas y los papas de mi novio que se matan trabajando mantengan a otro bebe que no es suyo. Y por miedo a decepcionarlos, obviamente.” (Testimonio 31)

Mujeres avergonzadas

La mirada del yo consigo mismo

Como ya se mencionó, la mirada que el sujeto tiene de sí es la mirada de los otros que ha incorporado. De esta manera, si se relacionan los marcos de reconocimiento de género y clase (que son condicionantes de las miradas), podría argüirse que la imagen que las mujeres han adquirido y buscan construir, está direccionada a ser mujeres tituladas académicamente, ser mujeres profesionales y, por último, mujeres con familia (en ese orden). En los testimonios se puede observar que proseguir con el embarazo implicaría no alcanzar dichos Ideales y, en consecuencia, no construir esa imagen de sí que se esperaba tener en el futuro. Este contacto del Yo, en el presente, con la percepción del Yo en esta situación virtual futura, es la primera afectación de la vergüenza que se presenta en las narraciones: “... hoy día no es fácil criar a un hijo y me refiero que lo mejor que tenemos para darle a nuestros hijos es una MUJER SATISFECHA, HECHA Y DERECHA, con un

camino hecho, con fortaleza”¹ (Testimonio 35); “... tengo 20 años, tengo planes de seguir estudiando, seguir creciendo y desarrollándome en mis estudios y labores.[...] Quiero vivir mi vida, lograr mis metas, mis sueños, y luego tener una familia feliz, unida sin arrepentirme de haberlo hecho” (Testimonio 38).

Relación de la mirada del Yo con la mirada de los otros

Como se expuso anteriormente, que el sujeto forme parte del Ellos implica, además, que deje de ser percibido como un sujeto de Amor, para pasar a ser percibido como un sujeto de Odio y Miedo. De esta manera, el sujeto se convierte en foco del ejercicio de la violencia por parte del Nosotros, el cual, se concebirá como un sujeto legítimo y habilitado a ejercerla en pos de defender su integridad. También, autoperibirse como sujeto de Odio, conlleva a la emergencia del Miedo debido a: 1) el sujeto de Odio construye al Otro como sujeto de Miedo, en tanto puede dañarlo de manera imprevista; y 2) en relación con lo anterior, el sujeto de Odio percibe que el Otro lo percibe como sujeto de Odio.

Estas articulaciones emocionales pueden observarse en el juego operativo de las miradas del Otro en los testimonios. Estas miradas, se sistematizaron en dos grupos (grupo 1 y 2) y, cada uno, en dos subgrupos iguales (miradas materiales/ miradas virtuales).

Grupo 1. testimonios en los cuales el Yo con los Otros no mantiene un vínculo afectivo de cercanía o de familiaridad, es decir, todo tipo de que se dé por fuera de la relación familiar, amistosa, amorosa. En este grupo, predomina la afectación del Miedo y el Odio, y éstos se vinculan con la vergüenza.

Miradas reales: La búsqueda de la transgresión del Ideal Social materializa que, ante estos Otros, ellas se convierten en sujetos de Odio. El ejercicio del poder que los actantes sociales del sistema de salud ejercen sobre ella, es un ejercicio de la violencia de alta gradación (maltrato verbal, psicológico y emocional, abandono) y un ejercicio del control con efectos restrictivos importante (controlar que el aborto no se lleve a cabo mediante la imposición de nuevas fechas de consulta para controlar cómo sigue el embarazo; hacer saber –mediante gritos– a los clientes en una farmacia la intención de la mujer de abortar). Estos actos de violencia y estigmatización, tiene el efecto de “marcar” al sujeto transgresor para hacerle saber (y hacer saber a los demás) que es un sujeto indeseado y que, por ello, no puede seguir viviendo en sociedad ni circulando libremente por el espacio social. Una testificante, luego de que la farmacéutica que la atendía hiciera público –gritando– en la farmacia sus intenciones de abortar, decidió no volver a entrar a ninguna farmacia, y prorrogó durante meses las visitas al ginecólogo.

Miradas virtuales: este tipo de miradas están referidas a aquellos contactos virtuales del Yo con los Otros en posibles situaciones futuras. Esta construcción de situaciones futuras

1. Mayúsculas originales

virtuales está sustentada en suposiciones, o por situaciones ya experimentadas o por comentarios de terceros: "... tenía miedo de salir a buscar farmacia por farmacia, que me ninguneen, que me griten, que me juzguen y todo lo demás. Sabía de mujeres que sufrían muy malos tratos por tratar de conseguir las pastillas" (Testimonio 1).

Aquí, es el Miedo el que, al anticipar una situación avergonzante, produce la inhibición a la acción. Es decir, las enunciatoras evitan recurrir a dicho lugares y para evitar el contacto de vergüenza con los Otros.

Grupo 2. Testimonios donde el vínculo entre el Yo y los Otros es un vínculo afectivo de Amor. Al haber entre el Yo y los Otros este tipo de vínculo, la mirada de este Otro plantea una particularidad: el Yo, ante los Otros, no se convierte ni plenamente en un sujeto de Odio ni deja de ser plenamente un sujeto de Amor.

Miradas virtuales: este tipo de miradas tiene una operatividad similar a las miradas virtuales del grupo anterior. A la vergüenza que emerge por lo que se está por hacer o se hizo, emerge la vergüenza que se imagina- proyecta que afectará a los Otros al momento de enterarse del acto cometido, en tanto la percepción de estos otros sobre el sujeto se transformará: dejará de ser, al menos circunstancialmente o cuando en el futuro emerja el aborto como tema, un sujeto de Amor para ser un sujeto de Odio. Aquí, la percepción de ser un sujeto de Odio, plantea dos cuestiones que se interrelacionan: en primer lugar, como ya se mencionó, el Otro se convierte en sujeto de Miedo en tanto tiene la capacidad para ejercer algún daño; y, en segundo lugar, el ejercicio de poder del Otro mediante el daño, puede consistir en que éste sea la decisión de romper todo, o dañar profundamente, el vínculo afectivo de Amor con el Yo: "No sabía con quién contar, todas las personas que conozco son tan prejuiciosos, aún hoy tengo miedo de quedarme sola" (Testimonio 22).

Esta vergüenza que desencadena el miedo por la ruptura o daño de los lazos afectivos es de suma relevancia en tanto estos Otros son las redes de apoyo, seguridad y protección que tiene el Yo para resguardarlo de la violencia (minimizando su vulnerabilidad). El efecto que produce este contacto virtual con las miradas del Otro es, primordialmente, el de ocultar lo que se va a hacer y, por lo tanto, resguardarse en el silencio.

Miradas reales: en algunos testimonios, las enunciatoras deciden sus abortos ante la mirada de los Otros. Esta decisión puede estar sustentada en tres razones: a) la necesidad imperiosa de narrarlo –producto de la culpa y el remordimiento que produce lo que se ha hecho–. Esta necesidad consiste en expulsar hacia afuera, de librarse de la "mochila" de los sucesos; b) la necesidad de pasar del autocastigo al castigo de los otros y, así, retornar al estado de equilibrio y tranquilidad que se mantenía con los Otros antes de la emergencia del embarazo; c) como un medio para pedir, implícitamente o no, ayuda. Esta última razón se presenta en la situación pre-aborto, cuando se necesita dinero, contactos que faciliten el acceso a abortar, y acompañamiento afectivo-emocional (consuelo, apoyo) y acompañamiento preventivo (estar con alguien que pueda hacer algo en caso de que haya una falla en el procedimiento): "Estuve días buscando lugares donde podía abortar con mi mama [...] como mi papa no sabía, mi mama tuvo que sacar un préstamo y pedir x todos

lados la plata q faltaba” (Testimonio 42); “... me vine a la casa de mi mamá porque acá me sentía más segura y más cerca de los hospitales que atienden mi obra social. [...] Me abracé a mi mamá y lloré, por todo” (Testimonio 2).

Ahora bien, las miradas de estos Otros que saben lo que se va a hacer o se hizo, tiene efectos diferentes que materializan la ambivalencia entre ser sujeto de Odio y de Amor. En uno de los testimonios, la enunciadora manifiesta: “Mi papá estaba muy decepcionado, dolido. [...] Mi papá no me habló por dos semanas, me miraba diferente” (Testimonio 13).

En otro, la testimoniante 10 narra el abandono de quien consideraba su amiga (el abandono como forma de violencia): “Intenté hablarlo con otra amiga y me dijo que ella no acompañaba mi decisión... Sentía que no tenía a alguien que me entienda, no podía hablar con nadie y lloraba todo el tiempo por sentirme sola...”.

A modo de cierre...

En conclusión, se observa que la culpa y la vergüenza en las experiencias de aborto están estrechamente vinculadas a las relaciones inter e intrapersonales del sujeto, y, fundamentalmente, a cómo se verán afectados dichos vínculos a partir del contacto del sujeto con el aborto. En otras palabras, lo que está latente aquí, es que los vínculos afectivos que mantienen los sujetos con los otros están potencial o fácticamente en riesgo de ser dañados parcial o completamente; con lo cual, éste se encontraría sin esas redes de apoyo que son necesarias para reducir la vulnerabilidad y precariedad inherente de cada individuo. A su vez, la preocupación por no dañar estos vínculos, materializa la preocupación por no romper el vínculo imperceptible que une al Yo con un grupo mayor: el Nosotros (de Amor). Así, concluimos que la vergüenza y la culpa en la experiencia de abortar, no está vinculada simplemente al acto, sino, más bien, a los riesgos que corre el sujeto de sostenerse en este mundo.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2015) *La política cultural de las emociones* (Cecilia Olivares Mansuy, trad). DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico* (Ariel Dilon, trad.) Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Butler, J. (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”* (Alcira Bixio, trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Butler, J. (2006) *Vida Precaria: El poder del duelo y la violencia* (Rodríguez Fermín, trad.) Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Butler, J. (2010) *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas* (Bernardo Moreno Carrillo, trad). DF, México: Editorial Paidós Mexicana S.A.
- Butler, J. (2015) *Mecanismos psíquicos del poder: teoría de la sujeción* (Jacqueline Cruz, trad.) Madrid, España: Cátedra

- Etxebarria, I. (2003). Las emociones autoconscientes: culpa, vergüenza y orgullo. En E. G. Fernández-Abascal, M. P. Jiménez y M. D. Martín (Coor.), *Motivación y emoción. La adaptación humana* (pp. 369-393). Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces. <https://bit.ly/32CXo5k>
- Fernández, J. M. (2013) Capital simbólico, dominación y legitimidad. Las raíces weberianas de la sociología de Pierre Bourdieu. *Papers: revista de Sociología*, 98 (1), 33-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4580915>
- Jaimes, G. C. (2008) Sincretismo de género: tradicionales y modernas a la vez. *Cimacnoticias (Periodismo con perspectiva de género)*. <https://cimacnoticias.com.mx/noticia/sincretismo-de-genero-tradicionales-y-modernas-a-la-vez/>
- Macón, C. (2013) *Sentimus ergo sumus*. El surgimiento del “giro afectivo” y su impacto sobre la filosofía política. *Revista Latinoamericana de Filosofía Política*, 2 (6), 1-32. <http://rlfp.org.ar/wp-content/uploads/2013/07/Sentimus-ergo-sumus-Cecilia-Macon.pdf>
- Orsi Portalo, R. (2006) Emociones morales y moralidad. *Ideas y Valores*, 55 (131), 33- 49. https://www.researchgate.net/publication/26468470_Moral_Emotions_and_Morals

Visita a las Encomiendas de los Indios de Córdoba (1692-1693) **Una lectura desde la sociolingüística y los prejuicios**

Visita a las Encomiendas de Indios de Córdoba (1692-1693)
An insight based on linguistic prejudices and Sociolinguistic

 **Daiana Barone**

Escuela de Letras
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
jbaronedaiana@gmail.com

Recibido: 30/09/2021. Aceptado: 12/11/2021

Resumen

El trabajo ofrece una lectura desde los prejuicios lingüísticos, en tanto prejuicios sociales, en un corpus particular: *Visita a las Encomiendas de los Indios de Córdoba* (1692-1693), realizada por el Oidor Visitador a las encomiendas de la ciudad de Córdoba, gobernación del Tucumán, a fines del siglo XVII. Este trabajo se inscribe en el cruce de dos líneas de investigación: una enunciativa, que permite observar y analizar el juego de voces y sus jerarquías, enmarcadas en las condiciones de producción discursiva de finales del siglo XVII en Córdoba del Tucumán; y otra línea, sociolingüística, especialmente aquella rama que enfatiza en los prejuicios y posibilita analizar las relaciones existentes, siempre variables, entre lenguaje y sociedad. El análisis de la fuente advierte que se trata de voces que guardan entre sí una relación jerárquica y que constituyen el lugar posible para relevar la presencia de prejuicios lingüísticos que, aunque se relacionen en apariencia con la lengua (o con algún nivel de lo lingüístico), terminan siendo adjudicados a los sujetos que los portan.

Palabras clave: sociolingüística; prejuicios lingüísticos; visita; encomiendas; Córdoba del Tucumán.

Abstract

This paper offers an insight based on linguistic prejudices as social prejudices, in a particular corpus: *Visita a las Encomiendas de los Indios de Córdoba* (1692-1693), by the Spanish judge and the commandery Inspector of Córdoba city, Tucumán government, at the end of XVII century. This paper was developed on the basis of two research lines: the declaratory one, which enables the observation and analysis of the different voices and hierarchies within a framework of conditions of discursive production of the end of XVII century in Córdoba of Tucumán; and the sociolinguistic one, especially the branch where prejudices are emphasized and in which it is possible to analyse the existing ever-changing relations between language and society. The analysis of the source makes us realise that this is about hierarchically related voices that makes it possible to identify the presence of linguistic prejudices that despite their apparent relation to language (or with certain level of the linguistic area), they end up being attached to the people that use it.

Keywords: sociolinguistic; linguistic prejudices; visit; commandry; Córdoba of Tucumán

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Barone, D. (2020/2021). La Visita a las Encomiendas de Indios de Córdoba (1692-1693). Una lectura desde la sociolingüística y los prejuicios. *Síntesis* (11), 114-126.

Introducción

Este trabajo ofrece una lectura desde los prejuicios lingüísticos, en tanto prejuicios sociales, en un corpus particular: la *Visita a las Encomiendas de los Indios de Córdoba* (1692-1693)¹, realizada por el Oidor Visitador Antonio Martines Luxan de Vargas a las encomiendas de la ciudad de Córdoba, gobernación del Tucumán, a fines del siglo XVII, en un contexto sociopolítico de exterminación indígena, homogeneización cultural y normalización lingüística.

La investigación se inscribe en el cruce de la Teoría de la Enunciación, que permite observar y analizar el juego de voces y sus jerarquías, enmarcadas en las condiciones de producción discursiva de finales del siglo XVII en Córdoba del Tucumán, y la Sociolingüística, aquella rama que atiende a los prejuicios y posibilita analizar las relaciones existentes y variables entre el lenguaje y la sociedad.

La potencialidad de esta fuente permite advertir relaciones desiguales de poder entre los actores intervinientes en los autos en la Visita (Visitador, escribano, protector de los naturales, encomenderos, indios, testigos) que, en el nivel del análisis lingüístico, habilita el reconocimiento de quién y cuánto habla, en qué lengua, si lo hace con intérpretes, qué lengua es la que se interpreta, cómo se denomina a cada actor, qué se les pregunta, qué ratifican de sus declaraciones, qué no dicen y, en todo caso, por qué no pueden decir. Se trata de voces que guardan entre sí una relación jerárquica y que constituyen el lugar posible para relevar la presencia de prejuicios lingüísticos que, aunque se relacionen en apariencia con la lengua (o con algún nivel de lo lingüístico), son adjudicados a los sujetos que los portan.

Un primer acercamiento al corpus permite suponer la existencia de intereses y relaciones desiguales de poder en las que los conflictos aparecen y se visibilizan. En el contexto colonial de la Córdoba del Tucumán de finales del siglo XVII, encontramos una metódica política de homogeneización cultural impartida desde la Corona española, cuyo fin era la evangelización de la población nativa. Con este objetivo, se debía enseñar el Evangelio, la doctrina y oraciones cristianas; principalmente en español o castellano, lengua de la Corona². Por otro lado, la *Visita*, como cualquier documento colonial, “se presenta como expresión directa de los intereses, formas de nominación y ordenamientos del mundo social de origen hispánico” (Bixio, 2013, p. 16). Aunque se escucha la palabra nativa, nunca es de modo directo: está siempre mediada, sea por la presencia del oficial real y sus cuestionarios, por los intérpretes y su traducción o por los encomenderos y su presencia al momento de declarar. Por esto, arriesgamos encontrar prejuicios lingüísticos, en tanto juicios de valor apresurados respecto de las características lingüísticas de los *otros*.

1. A form of control of public administration used to limit the powers against Indians and to control corruption.

2. Se advierte, sin embargo, que la evangelización en el Tucumán, como otras regiones americanas, se realizó, hasta entrado el siglo XVIII, tanto en español como en lenguas nativas generales (quechua) y en lenguas regionales.

Los prejuicios que más sobresalen son portados y discursivizados por los españoles³, especialmente por el grupo de los encomenderos, y dirigidos hacia la población nativa. Son los indígenas los otros, salvajes, ignorantes, que deben culturizar y aprender el castellano “y saber los misterios de nuestra santa fé católica para no caer en su ‘primer barbarismo’”, según declara el encomendero Sebastián Argüello (Encomienda de Leandro Ponce, F.13v, 169, tomo I.).

Nos hemos propuesto contribuir al estudio de documentación de época colonial en la socio-región de Córdoba del Tucumán en función de los siguientes objetivos:

- describir cómo se presenta, según el dispositivo enunciativo, el uso de la palabra;
- deconstruir las formas de nominación y tratamiento que circulan en el corpus;
- reconocer las clasificaciones que recorren la *Visita* respecto al conocimiento y usos lingüísticos de los distintos actores, en especial los referidos al grupo indígena;
- revisar los discursos de los encomenderos para examinar allí los prejuicios, actitudes y representaciones que en ellos operan.

Nos acercaremos a continuación, a conceptos y nociones teóricas que fueron clave para el análisis y abordaje del corpus, así como la consecución de los objetivos propuestos.

La Teoría de la Enunciación: su aporte para el análisis

Entender a la *Visita* como un dispositivo enunciativo concreto y pensar los discursos y las voces (explícitas e implícitas) presentes abren camino al análisis sociolingüístico. A partir de la observación de los enunciados, es posible poner de manifiesto las relaciones existentes entre lengua y sociedad, y descubrir (o no) la existencia de prejuicios.

Los aportes de Benveniste (1971 y 1977) sobre la subjetividad en el lenguaje nos posicionan frente al análisis de la enunciación y el aparato formal que la hace posible. Implica “reconocer la capacidad del locutor de constituirse como ‘sujeto’ y fundar en y por el lenguaje su realidad” (1971, p. 180). La enunciación puede definirse como un proceso de apropiación: el locutor se apropia del aparato formal de la lengua y, con él, enuncia su posición de locutor: emerge el Yo. Al hacerlo, implanta a un otro frente a él, su alocutario. La polaridad de las personas es, en el lenguaje, la condición fundamental: “el lenguaje no es posible sino porque cada locutor se pone como sujeto y remite a sí mismo como yo en su discurso” (1971, p. 181) y, en virtud de ello, plantea a otra persona, exterior y ajena a todo “mí”. Tanto el ‘yo’ como el ‘tú’ no se identifican con ninguna otra instancia que no sea la discursiva; son exclusivamente lingüísticas:

3. Para esa época, ninguno de los que adscribía al grupo de “españoles” era verdaderamente tal, sino criollo, en su mayoría nietos de españoles. Sin embargo, continuaban remarcando su filiación a dicho grupo: símbolo de clase y, a la vez, de segregación.

yo se refiere al acto de discurso individual en que es pronunciado, y cuyo locutor designa (...). La realidad a la que remite es la realidad del discurso (...). Así, es verdad (...) que el fundamento de la subjetividad está en el ejercicio de la lengua (1971, p. 183).

Entendemos que la lengua, condición de la subjetividad, propone “formas vacías” de las cuales cada locutor en ejercicio se apropia: en la enunciación, el locutor toma la lengua como instrumento, declara su yo, implanta un otro delante de él y marca, a su vez, cierta relación con el mundo (1977, p. 85). ¿Cómo analizar cada instancia enunciativa al ser el lenguaje el instrumento que la hace posible, entendiendo por este todas las lenguas particulares? Benveniste plantea que “antes de la enunciación, la lengua no es más que la posibilidad de la lengua. Después de la enunciación, la lengua se efectúa en una instancia de discurso” (1977, p. 84) y evidencia mecanismos que permiten el análisis del fenómeno lingüístico. Además, “el enunciador se sirve de la lengua para influir de algún modo sobre el comportamiento del alocutario; dispone de un aparato de funciones” (1977, p. 87).

Benveniste resalta el carácter intersubjetivo de la enunciación y que es *en* la lengua (cualquiera de sus manifestaciones) donde necesariamente sucede tal encuentro entre sujetos, siempre sujetos lingüísticos.

Sociolingüística

La Sociolingüística asume el carácter social del lenguaje y reconoce la relación siempre tensiva entre lengua y sociedad. Como consecuencia, postula que “la variación lingüística está inscrita en el uso que hacemos de la lengua” (Rotaetxe Amusatagi, 1990, p. 15). Se enfoca en la heterogeneidad de las prácticas lingüísticas y reconoce que “la variación –inherente al sistema– viene inducida por factores sociales” (1990, p. 18).

La lengua no tiene una existencia separada de la realidad social de sus usuarios. Por esto, la Sociolingüística pretende “localizar cómo se inscribe lo social en la lengua y en las prácticas lingüísticas” (1990, p. 15) para analizar y entender las causas sociales que originan fenómenos que, a primera vista, son de orden lingüístico.

Retomamos el concepto de “variedad”, que implicaría siempre la existencia de ‘otras’ variedades “y no designa más que un miembro de lo que se llama repertorio verbal” (Fishman, 1986, p. 37). Las diferencias entre las variedades de un repertorio radican en su distinto funcionamiento social: en el uso que se hace de cada una en la sociedad. “Los estudios de inteligibilidad mutua no detectan parentescos lingüísticos sino relaciones sociales, puesto que son las personas y no las variedades las que se relacionan entre sí” (Romaine, 1996, p. 30). Entendemos que “el acuerdo general para considerar que estamos ante una lengua lo produce la conjunción de factores sociales, psicológicos, políticos e históricos, y no ningún tipo de propiedades lingüísticas inherentes” (p. 30).

Por esto, el concepto de “lengua estándar” sirve como punto de referencia de distintas variedades y surge como resultado de un proceso consciente de intervención sobre las prácticas lingüísticas:

(...) que se produzca un proceso de estandarización de una variedad determinada no se debe en modo alguno a que ese dialecto sea en un sentido u otro superior o más excelso que los demás, sino a una serie de procesos extralingüísticos que tienen que ver a menudo con el dominio que un determinado grupo social, político, cultural o económico ejerce sobre otros grupos (Moreno Cabrera, 2000, p. 48).

Son factores externos a las variedades lingüísticas los que inciden sobre ellas: intentan generar movimientos tendientes a la homogeneización lingüística que, aunque no pueda ser realmente posible, al menos lo parezca.

No existe una lengua que tenga una homogeneidad total en cuanto a las formas en las que se habla. Cuanto más amplio es el ámbito geográfico en el que se usa una lengua, más variedades locales hay. Todo el mundo habla una variedad de esa lengua. Llamamos lengua a lo que tienen en común esas variedades, pero eso es una abstracción y nadie habla abstracciones (Moreno Cabrera, 2000, p. 49).

Estos aportes permiten entrever el reconocimiento de la (mayor o menor) conciencia que existe respecto a la potencialidad de la lengua estándar, que genera un sentido de referencia e identificación y aparece como símbolo de aquellas políticas que pensaron en la normalización de alguna variedad y su estandarización como lengua para una consiguiente expansión. A su vez, estos mismos procesos insertan la desigualdad (en absoluto lingüística) existente entre las variedades; será una la variedad seleccionada para ser altamente codificada y servirá para una amplia gama de funciones dentro de determinado contexto social. Es entendible, entonces, que la desigualdad se acrecienta entre las variedades, pues ninguna podrá contar con los recursos y el prestigio del estándar escrito: lugares de aparición, posibilidades de circulación, imposición constante, enseñanza.

La noción de “poder” permite ampliar el concepto de desigualdad. Romaine refiere la “ideología del desprecio”:

En el momento en que se introduce la escritura en una comunidad de habla, sufren un vuelco las relaciones de poder. Quienes saben leer y escribir se convierten en una minoría poderosa que trata de imponer sus normas lingüísticas a los demás (1996, p. 112).

En esta estratificación lingüística que se genera, una lengua (o variedad) subordinada equivale a ser despreciada: ocurrió en Europa durante los procesos de conformación de los Estados modernos y se advirtió en épocas próximas con los crecientes nacionalismos; también sucedió cuando los europeos llegaron al Nuevo Mundo: “fieles a su papel de colonizadores, usaron su ideología para justificar su política de imposición de su propia lengua como instrumento de control socioeconómico” (p. 112). El multilingüismo constituyó, para los colonizadores, un impedimento en su proyecto de conquista. La existencia de lenguas “generales” en América, como el quechua y el guaraní, fue el resultado de las relaciones jerárquicas que los mismos europeos impusieron en estos territorios, ante el obstáculo que generaba la pluralidad lingüística. Mantener algunas (pocas) lenguas

nativas y normativizarlas fue el primer paso de la colonialización lingüística que trajo como consecuencia la reducción del capital lingüístico existente y una situación dual de (des)prestigio lingüístico: la lengua tomada como general eleva su prestigio por sobre las demás lenguas nativas; sin embargo, dicho prestigio no se asemeja al otorgado a la lengua del colonizador, que se convierte en un fin: lengua que debe conocerse y hablar.

En esta tarea colonizadora, revestida de carácter lingüístico, los misioneros cumplieron un rol fundamental. “Desde el momento en que el propósito de la colonización era el control de la gente, la educación se consideró un instrumento fundamental para la difusión de la cultura de los colonizadores” (Romaine, 1996, p. 113).

Que la enseñanza de la lengua de los colonizadores es una herramienta para difundir su cultura pone de relieve que, además de ser un instrumento primordial de comunicación, toda lengua, inherente a cada sujeto, es símbolo de su identidad. “Toda lengua –y toda variedad– es parte de la cultura humana y es, sobre todo, el único medio con el que contamos para transmitir la cultura, general y particular, a sucesivas generaciones” (Rotaetxe Amusategi, 1990, p. 79).

La descripción lingüística colabora en la comprensión de cómo ciertos grupos significan su realidad, puesto que gramaticalizan los dominios de la experiencia relevantes para la cultura a la que sirven: todo adquiere distintos sentidos según la lengua que lo nombra. La categorización lingüística del mundo es una realidad social continua, ocurre en cada comunidad de hablantes y dice mucho sobre los sujetos que utilizan dicha variedad lingüística:

El vocabulario básico que tiene cada lengua es el adecuado para el entorno natural y cultural en que se mueve. A su vez, ese vocabulario está organizado de una determinada manera en cada lengua, de modo que hay, por ejemplo, términos más generales y otros más concretos en todas ellas (Moreno Cabrera, 2000, p. 43).

Romaine sostiene que ninguna lengua puede ostentar el privilegio de ver el mundo “como es en realidad”: este no es sino como lo hacemos nosotros a través del lenguaje (1996, p. 46). Esto invita a reflexionar sobre la complejidad de significar el mundo, de articular la experiencia mediante el lenguaje cuando la lengua (o variedad) no solo no es propia, sino además impuesta: hecho que sucede en el corpus analizado.

Conflicto y prejuicios lingüísticos

Abordar los estudios sociolingüísticos que focalizan en el conflicto implica reconocer que, en situaciones de contacto lingüístico, dicha convivencia no es neutral ni se encuentra equitativamente distribuida en todos los dominios sociales.

Para Romaine (1996), la pervivencia de variedades no estándar y lenguas minoritarias sugiere que hay conflictos y divisiones en la sociedad (p. 263). La competencia lingüística generada entre lenguas y variedades es consecuencia de fracturas y conflictos de otro orden:

social, político, económico o histórico.

Rotaexte Amusatagi (1990) observa que el fenómeno de la variación que le interesa a la Sociolingüista se neutraliza mediante el término genérico de 'lengua'. Por su valor simbólico, los hablantes reflejan, mediante sus expresiones, actitudes tanto sobre su propia lengua como sobre las ajenas. "Y es que la palabra 'lengua', vinculada a valores afectivos y al 'imaginario' de los hablantes, suscita frecuentemente juicios de valor" (p. 22).

Hudson (1981) señala que la doctrina de la igualdad lingüística desvía la atención del lenguaje como posible fuente de desigualdad social (p. 204). Lo social incide en lo lingüístico, pero también a la inversa: lo lingüístico instauro y genera divisiones en lo social. Si bien los aportes teóricos de la lingüística del siglo XX han desterrado, entre los profesionales, la idea de que algunas lenguas o variedades son 'inherentemente' mejores que otras, no sucede lo mismo entre los hablantes, cuyos enunciados advierten apreciaciones sobre las realidades lingüísticas con las que coexisten, e incluso con las que desconocen.

Hudson (1981) asume el concepto de "desigualdad lingüística", la clasifica en tres tipos y relaciona a cada una de ellas con un tipo de desigualdad social:

- 'Desigualdad subjetiva': da cuenta de lo que la gente piensa y cree del habla de los demás; allí aparecen los prejuicios lingüísticos. Para Hudson, el lenguaje, en forma de diferencias de variedad, contribuye a la desigualdad social al ser utilizado como medida para evaluar a las personas (1981, p. 206).
- 'Desigualdad estrictamente lingüística', que resulta en la incompetencia comunicativa: está vinculada con el conocimiento que los hablantes tienen de los elementos lingüísticos.
- 'Desigualdad comunicativa': refiere al uso que hacen los hablantes de los elementos lingüísticos para comunicarse con éxito; la desigualdad social asociada es la incompetencia comunicativa.

Hudson señala que:

La desigualdad lingüística puede ser considerada como una 'causa' (junto con muchos otros factores) de la desigualdad social, pero también una 'consecuencia' de la misma, ya que la lengua es uno de los factores más importantes por los que la desigualdad social es perpetuada de generación en generación (1981, p. 205).

Siguiendo estos aportes, la categoría de *prejuicios lingüísticos* parte de la evidencia de que la gente utiliza el lenguaje con la finalidad de situarse en un espacio social multidimensional:

Desde el punto de vista del hablante, es una forma de comunicar información acerca de sí mismo, de la clase de persona que es y su posición en la sociedad. En correspondencia, el oyente puede sacar conclusiones acerca de las características del hablante y de su ubicación en la sociedad (1981, p. 207).

Entendemos por prejuicios lingüísticos al hábito de utilizar las señales sociales como fuente de información acerca de las características del hablante y a los juicios basados en el habla de los sujetos, comúnmente evaluativos –favorables o desfavorables–.

La utilización del lenguaje como fuente de información en potencia constituye, para Hudson, un ingrediente esencial de la interacción social, pues colabora en la planificación del comportamiento lingüístico y facilita las interacciones que pueden tener lugar entre personas que no se conocen bien.

Hacia finales del siglo XX y principios del XXI, aparecen obras más específicas que abordan la problemática de los prejuicios lingüísticos. Para Tusón Valls (1988, 2010), se puede seguir la aparición y desarrollo de ciertos juicios de valor al respecto de diversas lenguas a lo largo de la historia en los aportes de filósofos, lógicos y lingüistas, siempre con diferentes propósitos y objetivos: económicos, políticos, estatales. Permite entender que las valoraciones hacia las lenguas y los hablantes no son nuevas: siempre se ha “sabido” que existen formas de valorar positiva o negativamente una lengua y que dichas valoraciones posibilitan, de la mano del poder y la política, alcanzar ciertos fines. Tusón Valls desenmascara aquellos juicios de valor que se hacen pasar por juicios de hecho: estos “parten de la experiencia colectiva y su veracidad puede ser garantizada por la ciencia; por lo tanto, no dan lugar al prejuicio, no generan por sí mismos creencias, ni opiniones” (1988, p. 17). En cambio, los juicios de valor, aun cuando sus fundamentos puedan ser consensuados en grupo, “son forzosamente proyecciones de quien los formula: con ellos expresamos nuestras actitudes sobre el mundo, los acontecimientos y las personas” (p. 18). Bajo fórmulas siempre lingüísticas, dichos juicios tienen versiones positivas y negativas e intentan inclinar la opinión, en uno u otro sentido. Estos juicios de valor no tienen razón de ser ni trascendencia si no implican a personas a quienes hay que demostrarles su supuesta veracidad; personas que deban creer (en) el contenido del juicio.

Tusón Valls rechaza varias definiciones de prejuicio existentes por considerarlas incompletas, injustificadas. Decir que “un prejuicio es un acto de simpatía o aversión, y tiene como causa la falta de conocimiento fiable” (p. 26) cierra la posibilidad real de conocimiento sobre lo que sucede tanto en el plano lingüístico como en el sociopolítico. Su obra tiene como finalidad denunciar los prejuicios lingüísticos que existen y construir conocimiento al respecto; por tanto, el autor entiende que:

Un “prejuicio lingüístico” es una desviación de la racionalidad que, casi siempre, toma forma de un juicio de valor sobre una lengua (o alguna de sus características) o bien sobre los hablantes de una lengua (en tanto que hablantes). Se trata de un prejuicio generalmente dictado por la ignorancia o por la malevolencia, ajustado a estereotipos maniqueos y dictado por la desazón que nos producen todas aquellas cosas y personas que son diferentes a nosotros (1988, p. 97).

La definición se convierte en operativa y completa la de Heintz (1968) al concebir los prejuicios lingüísticos como una subclase de prejuicios –generales, para Tusón Valls y sociales, para Heintz– que inciden sobre lenguas y hablantes que alguien puede considerar “extraños” en niveles diferentes: 1) porque ciertos hablantes usan una lengua que a ese alguien le es poco o nada conocida; o 2) porque aquellos hablan una variedad de lengua que no es la propia del preadjudicador (1988, p. 27).

Corpus y análisis

El corpus de nuestro trabajo está compuesto por los dos tomos de la transcripción paleográfica (publicada por primera vez en 2009) de la visita del Oidor de la Audiencia de Charcas, Antonio Martines Luxan de Vargas a la jurisdicción de Córdoba, una de sus escalas en la inspección que realizara a toda la gobernación del Tucumán entre los años 1692 y 1694. El texto original se conserva en el Archivo General de Indias (Sevilla, España) aunque hay una copia en el Archivo y Biblioteca Nacional de Bolivia (Sucre). Esta copia, según contrastaciones realizadas, es fiel al original y fue realizada, casi en su totalidad, por el mismo escribano actuante en la Visita, Lorenzo Pinto.

El análisis formulado abarca la totalidad del documento: el registro de las visitas a las 36 encomiendas de indios en la ciudad de Córdoba, ocurrido entre noviembre de 1692 y mayo de 1693. La singularidad de esta fuente reside, por un lado, en su extensión: fue la Visita más larga realizada por Luxan de Vargas (seis meses), donde realmente tomó contacto con la situación de las encomiendas en la gobernación y con la realidad en que vivían los nativos. Por otro lado, Córdoba era la frontera sur donde terminaba la gobernación de Tucumán y, también, el Virreinato del Perú; situación que presentaba dificultades para el control: la distancia espacial era un factor que los encomenderos usaban como argumento para justificarse ante las continuas denuncias por abusos que hacían los nativos.

La *Visita* es un documento histórico complejo cuya transcripción ha suscitado estudios de carácter histórico, antropológico y sociológico. En base a los objetivos planteados y al estudio interdisciplinario propuesto, este trabajo es de corte eminentemente cualitativo: se trata de un estudio descriptivo, de reconocimiento e indagación. La investigación parte de las condiciones discursivas de producción del corpus y busca indagar, en torno a ellas, la emergencia y aparición de conflictos expresados en distintos prejuicios dirigidos a los nativos. Es un modesto aporte en el campo de la investigación, una aproximación que abre el juego a nuevas lecturas, miradas y apreciaciones.

A continuación, desarrollamos algunas de las conclusiones a las que arribamos, resultado del análisis de los objetivos específicos propuestos:

I. Estructura de la Visita y modalidades de articulación de la palabra

Se evidencia la aparición de distintos lugares o posiciones más o menos habilitadas, restringidas o mediadas en cuanto a las posibilidades de decir: quiénes hablan, cuánto y qué dicen. En tanto instancia jurídica, la *Visita* se estructura de modo tal que da mayor protagonismo (uso de la palabra) a los funcionarios de la Corona, luego a los encomenderos y protectores de los naturales antes que a los nativos, quienes deberían ser los primeros beneficiarios con la llegada del Oidor Visitador. Evidenciamos, así, “gradaciones discursivas”.

Las interacciones lingüísticas que leemos en la *Visita* dejan entrever las relaciones simbólicas que las rodean y constituyen. Así, la normativa, la disposición de las partes y la necesidad de seguir el orden planteado dejan a los indígenas un lugar relegado a nivel discursivo, quienes deben responder a las preguntas previamente elaboradas y dispuestas por el formato procesal: no hay posibilidad de desviarse de ellas, de agregar contenido, de comentar alguna inquietud.

A su vez, se explicitan los casos en los que participan los intérpretes, quienes relatan al escribano qué escribir, según lo dicho por los indígenas. Se observa que siempre la palabra de los nativos está mediada –sea por el escribano o por los intérpretes y el escribano– y medida, ajustada a un cuestionario: no hay, por parte de los indígenas, un uso directo de la palabra. Se destacan los contrastes que aparecen respecto a las posibilidades de decir: hay una marcada oposición entre la palabra *siempre autorizada*, personificada en los funcionarios de la Corona, y las *ocasionalmente autorizadas*, de los indígenas, en tanto aparecen cuando se les cede la oportunidad.

2. Formas de nominación y tratamiento

Atendimos a los modos en que los sujetos se enuncian sobre un otro, la forma en que lo hacen y, por consiguiente, la existencia que le asignan dentro la realidad discursiva como reflejo de su lugar en lo social.

La reconstrucción de cómo son designados los visitados y la observación de quiénes son los que designan (mediante la voz de quién se realizan las nominaciones), permite evidenciar la enorme cantidad de prejuicios sociales que emanan del uso lingüístico. La sobrecarga de nominaciones que reciben los sujetos pertenecientes al grupo de españoles y las rígidas fórmulas de tratamiento con la que son designados (títulos, cargos, profesión) se presentan como un prejuicio, como marca que, desde la lengua, permite señalar y valorar positivamente el *ingroup*, desde donde sale el prejuicio, en oposición al *outgroup*, indígenas, los sujetos que reciben el prejuicio. A la abundancia de rótulos hispánicos, se oponen los indígenas, mencionados por su adscripción racial de “indio” y, a veces, su adscripción laboral. Mientras que a los españoles se los menciona en relación a filiaciones sociales y parentales, a los indígenas se los llama por sus nombres de pila y su apellido, si lo tienen, o bien, remarcando su ausencia.

Los rótulos demuestran que, en tanto prejuicios, siempre se dirigen contra un grupo: no hay individualización de los sujetos sino categorización. Además, los prejuicios que advertimos conllevan la construcción de estereotipos: cierto tipo de atributos específicos que se fijan y fosilizan sobre los sujetos y sus prácticas.

3. Agrupamientos sociales respecto al conocimiento y usos lingüísticos

El análisis del documento da cuenta de una primera asociación de los sujetos respecto a sus usos lingüísticos: declaran indígenas *ladinos* —hablantes de español— e indígenas que no

conocen la lengua que regula el intercambio jurídico, por lo que necesitan intérpretes. De esta lectura, se desprende:

- Reconocer que el español es la lengua que permite y habilita la práctica (jurídica y discursiva) de la *Visita*, la hace posible;
- El escribano da a conocer lo que sabemos sobre lo lingüístico —no aparece la voz directa del indígena diciendo qué o cuánto sabe—; hay, mayormente, un trabajo interpretativo del escribano respecto al conocimiento lingüístico de los indígenas, basado en los “exámenes” que hacen los intérpretes.
- Como corolario, en tanto el escribano es quien ordena el plano discursivo, el interés lingüístico solo recae en los nativos: no se atiende al conocimiento que encomenderos, curas y protector de los naturales tienen sobre las lenguas generales o las de sus indígenas encomendados; allí, la cuestión lingüística no es objeto de interés. No descubrimos signos de que el encomendero y su grupo quieran aprender alguna de esas otras lenguas, al menos, intentar entenderlas. La obligación lingüística, de comunicación con el otro, la tienen los nativos y, evidentemente, es impuesta por las condiciones discursivas.

La *Visita* es la representación jurídica y oficial de la presencia del Rey y su voluntad en tierras americanas. Por extensión, la lengua que habilita y legitima dicha práctica no es otra sino la del Rey, lengua *oficial*.

Este primer agrupamiento sociolingüístico (indígenas ladinos e indígenas que necesitan intérpretes) desprende la existencia de un tercer grupo social, cuyo conocimiento lingüístico es diferencial, aunque no se enuncia: el grupo conformado por los hablantes nativos de español. Se ubican, en primera instancia, los funcionarios de la Corona (visitador, escribano, intérpretes), encomenderos y protector de los naturales: es decir, el grupo que adscribe a valores hispánicos. Sin embargo, al haber indígenas que hablan español, surge el interrogante de si se los llega a considerar, en algún momento, hablantes nativos o solo seguirán siendo “ladinos”. Pareciera que los indígenas, en tanto indígenas, no podrán constituirse como hablantes nativos de español: su condición indígena es anterior. Este hecho evidencia un supuesto prejuicio que, antes que lingüístico, es social: recae sobre los sujetos que intentan hablar la lengua y son quienes, al no pertenecer al grupo de referencia que legitima los usos lingüísticos, por más que la hablen, no pueden constituirse en hablantes nativos.

4. Discursos de los encomenderos

Si bien en los discursos de los encomenderos no encontramos formulaciones específicas referidas a la lengua, propia o de los indígenas, entendemos que no podemos descuidar la red sociosemiótica donde la lengua queda atrapada. Es posible advertir, en los descargos, un patrón en los que aparecen prejuicios lingüístico-discursivos, que patentizan la estructura del régimen colonial: el lugar que le corresponde a cada sujeto para hablar, cuánto puede decir y sobre qué temas.

En los enunciados de los encomenderos, advertimos su libertad casi total del uso de la palabra: no se regula la cantidad (cuánto dicen) sino tampoco el contenido de sus declaraciones (qué dicen); esto se traduce en la posibilidad de hablar de los demás (principalmente de los indígenas) sin que haya repercusión alguna. La instrumentalización del orden social, de los lugares desigualmente ocupados, se advierte en las palabras de los encomenderos al punto que sus descargos (es decir, sus contraargumentos ante las denuncias que les fueron hechas) terminan convirtiéndose en denuncias a los indígenas, sus denunciados.

En los descargos se revelan las relaciones de poder propias de la época; se advierten las representaciones utilizadas por los encomenderos y los juicios de valor que sustentan sus declaraciones, así como las construcciones de sentido que circulan, que no son tanto individuales como sí grupales, propias de los sujetos que se adscriben al grupo hispánico.

A modo de cierre

El análisis de los discursos de los encomenderos evidencia que su contenido va más allá de lo lingüístico: abarca la totalidad de lo social. Nos preguntamos qué lugar ocupa lo *lingüístico*, si es que tiene alguno. Atender a la documentación presentada por los encomenderos, que demuestra el otorgamiento y la posesión de las encomiendas y de los indígenas. Sin embargo, los nativos no tienen constancia alguna de ser “poseídos” por alguien, como tampoco la de tener (quienes tienen) sus propias tierras para sembrar. Advertimos que los indígenas aparecen en la discursividad escrita, son nombrados en ella; pero, a la vez, desde ella son excluidos. Bourdieu (1990) recalca que los efectos del mercado siempre se ejercen, y se refiere a la *legitimidad lingüística* al decir que nadie puede ignorar la ley lingüística que regula y evalúa los intercambios (p. 153). Esta ley que permite la unificación del mercado no es otra que la lengua o el uso legítimo de ella. En el corpus estudiado, se advierte la legitimidad que otorga la documentación oficial, expresada en la lengua *oficial* y por tanto *legítima*, que imparte y reparte. Enuncia desde el discurso y tiene su correlato en lo real: la división de tierras, la propiedad de las encomiendas y de los encomendados: legitima la pertenencia de los indígenas a los encomenderos.

Se evidencia que los encomenderos, en sus discursos, parten de lo lingüístico, de lo enunciado por los indígenas: esa materialidad lingüística es la base para construir sus descargos. Sin embargo, para defenderse, no atacan los contenidos de los enunciados sino a los enunciadores; desde ese lugar, argumentan: contra el indígena y no contra lo dicho por este. Sus alegatos, su defensa y la revisión de sus prácticas recaen en quién es el otro, cómo vive el otro, qué hace el otro; sobre esa base, se yerguen sus propias acciones, generalmente, violentas, repulsivas. El análisis de la palabra de los encomenderos descubre que la mirada del otro es siempre social antes que lingüística. Los parámetros de valoración son los hispánicos, no hay otros posibles. Desde ese lugar, el endogrupo hispánico en general – los encomenderos en particular – se enuncian respecto al otro, distinto: el exogrupo, de los nativos.


Al referirse a las formas de dominación, Bourdieu (1990) señala que es posible encontrar en cada relación social la coexistencia de la violencia abierta, física o económica, y de la violencia simbólica, más refinada. Sin embargo, esta es la que se impone como el modo de dominación más económico porque es el que más se adecúa a la economía del sistema (pp. 204-205). Esta forma de violencia es la que se advierte en mayor medida en el corpus de la *Visita* (pero no es la única). Luego de más de 100 años de abierta violencia física y de políticas de exterminio de la población nativa, es la violencia simbólica la que se evidencia en los intercambios lingüísticos.

Bibliografía

- Allport, G. (1962). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general I* (19° ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Benveniste, É. (1977). *Problemas de lingüística general II* (15° ed.). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bixio, B. (dir.) (2013). *Visita a las encomiendas de indios de Córdoba 1692-1693* (Vol. I). Córdoba: Brujas.
- Bixio, B. (2013). *Visita a las encomiendas de indios de Córdoba 1692-1693* (Vol. II). Córdoba: Brujas.
- Bixio, B. (2013). Notas de lectura de la visita de Luxan de Vargas al Tucumán Colonial. En B. Bixio (dir.), *Visita a las encomiendas de indios de Córdoba (1692-1693)*, Vol. I, 11-44). Córdoba: Brujas.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Fishman, J. (1986). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Heintz, P. (1968). *Los prejuicios sociales*. Madrid: Tecnos.
- Hudson, R. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística* (2006 ed.). Madrid: Alianza.
- Moreno Cabrera, J. C. (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*. Barcelona: Ariel.
- Rotaetxe Amusatagi, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Tusón Valls, J. (1988). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Gredos.
- Tusón Valls, J. (2010). *Mal de lenguas. En torno a los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.

Posición del sujeto léxico en oraciones temporalizadas del español. Una propuesta para el aula

Position of the lexical subject in temporalized sentences of Spanish. A proposal for the classroom

 **Silvia Lanza**

Escuela de Letras
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Nacional de Córdoba
silviakarinalanza@gmail.com

Recibido: 18/10/2021. Aceptado: 29/11/2021

Resumen

Este artículo presenta el recorrido de la investigación realizada en el marco de mi Trabajo Final de Licenciatura para optar al grado en Letras. Inscrito en el marco teórico de la Gramática Generativa chomskiana y, particularmente, en el modelo de Principios y Parámetros (P&P), se orientó a la resolución de una cuestión práctica. Me interesó, particularmente, la aplicación en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria de un enfoque de la gramática a partir del léxico y en interrelación con la sintaxis, como es el propuesto por la teoría generativa. Es necesario destacar, por otra parte, que la aplicación a la enseñanza que me propuse no ha considerado la didáctica, es decir, la explicitación de los procedimientos, como así tampoco la implementación en el aula. Mi objetivo ha sido siempre una propuesta a nivel de contenidos, exclusivamente, desde el marco teórico de la Gramática Generativa, en tanto un aporte al docente de la escuela Secundaria; y en función de ello ha sido dejado de lado todo intento de objetivos procedimentales y actitudinales implicados en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: gramática generativa; modelo de principios y parámetros (PyP); sujeto;

Abstract

This article presents the route of the research carried out within the framework of my TFL to qualify for the degree in Letters. Inscinded in the theoretical framework of chomskian Generative Grammar and, particularly, in the Principles and Parameters approach (P&P), it was oriented to the resolution of a practical question. I was particularly interested in the application in the Basic Cycle of Secondary Education of an approach to grammar based on the lexicon and in interrelation with syntax, such as that proposed by generative theory. It is necessary to emphasize, on the other hand, that the application to teaching that I proposed has not considered the didactics, that is, the clarification of the procedures, as well as the implementation in the classroom. My objective has always been a proposal at the content level, exclusively, from the theoretical framework of Generative Grammar, as a contribution to the Secondary school teacher, and based on this, all attempts at procedural and attitudinal objectives have been put aside, involved in any teaching and learning process.

Keywords: generative grammar; principles and parameters approach (P&P); subject; syntax

CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER

Lanza, S. (2020/2021). Posición del sujeto léxico en oraciones temporalizadas del español. Una propuesta para el aula. *Síntesis* (11), 127-138.

sintaxis

Introducción

El presente artículo recupera la investigación que llevé a cabo en el marco de mi Trabajo Final de Licenciatura (TFL), defendido el 12 de noviembre de 2020. Me propuse, entonces, un recorrido teórico sobre la noción de sujeto léxico oracional, a partir de la Gramática Generativa chomskiana, en concreto desde el modelo de Principios y Parámetros (P & P), a fin de encontrar algunos elementos que favorecieran la enseñanza gramatical en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.

Para ello, los objetivos generales de trabajo fueron:

- Caracterizar el sujeto léxico oracional mediante un análisis sintáctico-semántico.
- Contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza de la gramática del español en la educación Secundaria.

Mientras que, a través de los objetivos específicos se intentó:

- Brindar un aporte para la comprensión de la noción de sujeto léxico desde los lineamientos teóricos de la Gramática Generativa, en general, y el modelo de Principios y Parámetros, en particular.
- Recuperar información acerca de la noción sujeto que traen desde la escuela Secundaria estudiantes universitarios del ingreso a la carrera de Letras, a través del análisis de un corpus de oraciones.
- Describir el análisis de sujetos que realizan los estudiantes, a fin de recuperar elementos del marco teórico subyacente.
- Analizar un corpus de oraciones a partir de la propuesta de la gramática generativa en torno a la noción de sujeto, en el marco del modelo de Principios y Parámetros.
- Analizar y describir la noción de sujeto en un manual de uso frecuente en la escuela de Educación Secundaria de la provincia de Córdoba.
- Reconocer las teorías gramaticales subyacentes en la propuesta de enseñanza de los manuales estudiados.

La motivación inicial de esta investigación puede rastrearse hasta un trabajo sobre el sujeto en el español de Puerto Rico, realizado por la Dra. Amparo Morales de Walters (1982). A ello se le sumó mi experiencia en la enseñanza de la gramática en la escuela secundaria, experiencia que me ha llevado a reflexionar acerca de la problemática que resulta para el alumno el reconocimiento no solo del sujeto oracional, sino (y como lógica consecuencia) el reconocimiento de la composición e interpretación de todo el ámbito oracional.

Esta dificultad se puso de manifiesto en las pruebas realizadas con alumnos de primer

1. La defensa oral de mi TFL se realizó bajo la modalidad virtual, a través de la plataforma Google Meet, porque entonces regía el aislamiento social preventivo obligatorio por la pandemia de COVID-19.

año de Letras (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, cohorte 2015) antes del cursado de Gramática I. A partir de los datos analizados, intenté una explicación e hipoteticé que la reflexión metalingüística mejora visiblemente cuando el sustento teórico incorpora el nivel léxico-aspectual en interacción con la sintaxis.

Con base en estas inquietudes se configuraron las preguntas problema que guiaron la investigación:

¿Qué dice del sujeto léxico oracional la Gramática Generativa? La escuela Secundaria: ¿qué enseña del sujeto léxico oracional? Y eso que enseña, ¿cómo lo enseña?

Así es como arribamos a lo que fue la elección del corpus de oraciones y la decisión de trabajar con un grupo de manuales de una editorial cordobesa. Por un lado, los manuales de referencia (Aprendamos Lengua y Literatura 1, 2, 3 de Ed. Comunicarte) son cita obligada para pensar la enseñanza de la lengua en la provincia, por la amplia difusión que tienen entre los docentes cordobeses. Por otro lado, y en una serie de nutridos e interesantes intercambios con mi directora y codirectora, convenimos que, incluso considerando lo sesgado de la muestra en cuanto al tipo de oraciones (muy pocas con sujeto pospuesto, no había oraciones con verbos como hacer o hacer y mucho menos se proponía el análisis de interrogativas), esa “mirada” o foco de atención daría algunas pistas diagnósticas acerca de los cursantes de Gramática I, de la carrera de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

En los ejemplos del corpus, efectivamente, quedaban fuera casos paradigmáticos como los sujetos pospuestos de las interrogativas (¿Cuándo llega el paquete?) y los no pospuestos, pero introducidos por un pronombre interrogativo que pregunta por el sujeto (¿Quién llegó?). Del mismo modo, también se observó la inexistencia de las oraciones con verbos psicológicos (Me gusta/me duele/ me molesta...) y de los sujetos pacientes de la voz pasiva, entre otros. Incluso, oraciones impersonales con “haber” o “hacer” no aparecían en los textos de estudio. Sin embargo, esas ausencias son las que le dieron valor: no se trataba solo de ver qué saben los estudiantes, sino también indagar acerca de cómo saben lo que saben.

Formalmente, el TFL se estructuró en un capítulo destinado al marco teórico de la Gramática Generativa donde se abordaron conceptos fundamentales del Modelo de Principios y Parámetros en relación con el sujeto léxico (Capítulo 3: “Marco teórico”) y dos capítulos de análisis: uno para el estudio, sistematización y análisis de las pruebas diagnósticas implementadas en la cohorte Gramática I 2015 (Escuela de Letras, FFyH, UNC) y otro para el abordaje descriptivo-analítico de los manuales de donde se tomó el corpus oracional (Capítulo 4: “Estudio de casos de sujetos léxicos oracionales” y Capítulo 5: “Descripción y análisis del abordaje de la gramática en la escuela Secundaria”, respectivamente). Se incluyó además un “Apéndice” con la transcripción textual de los textos seleccionados de los manuales, los test que efectivamente resolvieron los estudiantes y las tapas de los manuales estudiados.

Marco teórico

Noam Chomsky dio un vuelco a los estudios lingüísticos a mediados del siglo pasado, al sacar el foco de los estudios pragmáticos de las lenguas e indagar en la capacidad humana, innata y mental del lenguaje. Este cambio tuvo una primera derivación teórica: ya no interesarían tanto las lenguas particulares, que serían, en realidad, realizaciones de una facultad superior y común a la naturaleza humana. “Con la idea de que el lenguaje es, por encima de todo, una propiedad de la mente y una facultad de la especie” (Eguren y Fernández Soriano, 2004, p. 16), comenzó el interés por la Gramática Universal en tanto esta daría cuenta de lo que hacía del lenguaje una lengua. La teoría de la Gramática Generativa produjo una verdadera fractura con respecto a la concepción meramente descriptiva y clasificatoria anterior. Así, se desarrolla un programa de investigación enraizado en la psicología cognitiva y, en última instancia, biologicista, que procura explicar las lenguas humanas no desde la descripción del sistema, sino desde una facultad mental, una posibilidad de realización. Como señala Minguell (2007): “esta concepción supone la existencia de una Gramática Universal (GU) o facultad del lenguaje, genéticamente determinada, común a todos los seres humanos, que se desarrolla a medida que el hablante interactúa con su medio”. Desde la gramática generativa, las distintas configuraciones estructurales del sujeto nos permiten ingresar en la estructura sintáctico-argumental y eventivo-aspectual de la oración, en tanto que es el sujeto uno de los argumentos fundamentales: el llamado argumento externo. En ese sentido, el sujeto es un elemento fundamental de cualquier estudio gramatical.

Asimismo, en extremos dificultosa resulta para los estudiantes la identificación del sujeto en los casos de posición posverbal, posición resultante de múltiples y variados factores (los que nos propusimos abordar en esta investigación, al mismo tiempo que sugerimos algunas pautas que orientaran la comprensión de la oración como resultado de distintos procesos). En función de esto, es necesario un replanteo de la noción misma de oración respecto del paradigma funcionalista, el que se apoya, para su definición en datos exteriores a la oración y a la gramática en sí, que dependen del trasfondo comunicativo y pragmático asumido. En definitiva, me parece que el marco socio-pragmático es un enfoque aceptable y necesario, sin embargo, si le falta la reflexión metalingüística desde el punto de vista del proceso mental, la lengua aparece fracturada y externa al hablante, y eso es lo que me parece una visión que al menos merece ser discutida.²

2. En ese sentido, recupero las palabras de la Esp. Esther Minguell (1998): “Dado que las teorías funcionalistas y estructuralistas surgieron de manera reaccionaria frente a las definiciones semánticas de la antigua gramática, buscaron relegar a último plano el aspecto léxico-semántico, para ceñirse, sobre todo, a lo formal-sintáctico. Este punto de vista contribuyó a presentar una imagen de la lengua alejada de la realidad, puramente mecánica y, en ocasiones, contraria a la intuición del hablante”. Así, en las escuelas, la lengua materna se convirtió en un objeto de disección, sujeta a unas técnicas de análisis fijas y estereotipadas. Luego, con el enfoque sociocomunicativo se hablará de ella como de una “caja de herramientas” (Córdoba, 2011), es decir, mudó de objeto a instrumento de la disección.

Consideramos que este abordaje desde el léxico, como el que propone la Gramática Generativa chomskiana, resulta más adecuado para la enseñanza de la gramática, en tanto que:

- Induce a la reflexión metalingüística acerca de los mecanismos de la lengua, dado que objetivo principal de la enseñanza de toda lengua materna es la reflexión sobre el conocimiento intuitivo que el hablante/estudiante ya tiene de su lengua a partir del saber-hacer.
- Propicia la concientización del conocimiento intuitivo del hablante de español antes que la memorización o simple rotulación de los sintagmas de la oración.
- Resulta óptimo para la enseñanza del español como segunda lengua por la proyección universalista de la gramática generativa, que facilita la contrastiva entre lenguas. Dado que en la escuela Secundaria se implementa la enseñanza de por lo menos una lengua extranjera, los contrastes, trabajados por los respectivos docentes, permiten comprender y destacar los rasgos peculiares y distintivos de nuestra lengua materna frente a una segunda lengua.

Del marco teórico de la Gramática Generativa, nos interesamos por los procesos que se llevan a cabo en la interfaz léxico-sintaxis, en tanto aportan a la comprensión de la posición de los sujetos oracionales. El Principio de Proyección determina que todo lo exigido en las entradas léxicas se repita en todos los niveles de representación, en este sentido es que Masih (2012, p. 948) señala que el léxico “determina los procesos semánticos y sintácticos que se realizan en el componente computacional, aun cuando la configuración también puede implicar procesos inversos, es decir, que van desde la sintaxis hacia el léxico”. En esa línea, se reconoce el hecho de que las características léxico-semánticas de las palabras, particularmente de los predicados verbales, explican en gran parte el funcionamiento oracional (Levin, 1993).

Así, las unidades del léxico sirven para la entrada de la sintaxis, y entonces las representaciones léxicas condicionan o determinan gran parte de las formas sintácticas. A su vez, las reglas que operan en la sintaxis influyen de alguna manera en las reglas y principios que operan en el léxico. De allí la interacción en los dos niveles: del léxico a la sintaxis y de la sintaxis al léxico.

En el PROGRAMA MINIMALISTA (Chomsky, 1999), el LEXICÓN forma parte de la gramática y contiene las entradas léxicas. En el caso de los verbos, entendidos como predicados, los ítems léxicos seleccionan semánticamente sus argumentos, a los cuales, de acuerdo con la posición en la que aparecen, asignan los roles temáticos que conforman la red temática de cada predicado. Demonte (1991) y Eguren y Fernández Soriano (2004) –siguiendo a Jackendoff y otras propuestas– suponen la existencia de un protoesquema universal o jerarquía temática (que iría desde el agente al tema): (AGENTE (EXPERIMENTANTE (META / FUENTE /LOCATIVO (TEMA)))).

Desde el modelo de P y P, se supone que el sujeto se genera en el interior del sintagma verbal, como un argumento más del verbo, pero externo en tanto el sujeto se sitúa fuera

de la proyección formada por el verbo y sus complementos (Eguren y Fernández Soriano, p. 126). Según la Hipótesis del Sujeto Interno al Sintagma Verbal, los sujetos agentes se generan en la Estructura Profunda, en la posición de Especificador del SV, donde reciben papel temático y en la Estructura Superficial el sujeto agente se mueve a la posición de Especificador del Sintagma flexión para recibir Caso, mediante un movimiento de Sintagma Nominal.

El sujeto, como argumento externo, no forma parte de la proyección estricta del verbo y sus complementos, de allí que se ubique en el nudo hermano del predicado, no del verbo núcleo, evidenciando una asimetría con el argumento interno. Como muestran Eguren y Fernández Soriano (2004, pp. 160-164), una justificación de esta hipótesis es semántica: son los objetos, no los sujetos, los que hacen variar el significado del verbo, y ello determina el rol temático del argumento externo.

A los fines del trabajo, decidimos acordar con la noción de sujeto que propone Ángela Di Tullio (2014): “Nos atendremos a la noción sintáctica del sujeto, entendiendo que, aunque no necesariamente, el sujeto es, por lo general, un argumento del predicado, al que pueden corresponder distintos papeles temáticos.” (p. 111). A partir de esta definición, entonces, se explican algunas nociones en torno a los sujetos derivados en relación con la semántica léxica y aspectual de algunos verbos: es el caso del sujeto temático de las ergativas como en “Cayó la bolsa” o los sujetos temáticos de los verbos inacusativos (u oraciones ergativas) como en “Llegaron varias cartas” o “Se rompió el vidrio”, “Cayó la bolsa”.

Desarrollo de la investigación

En la segunda clase del inicio del semestre de Gramática I –ciclo lectivo 2015– carrera de Letras Modernas (FFyH, UNC) se pide a los estudiantes un test a modo de diagnóstico en el que deben responder dos preguntas generales:

- A. En qué año terminó la escuela Secundaria.
- B. Sus estudios secundarios, ¿incluyeron nociones de gramática?

A continuación de las preguntas, se ofrecen las oraciones en las que deben trabajar. Los test se armaron en función de cuatro corpus de oraciones a partir de los tres manuales y un grupo de control.³

- CI. Comunicarte - p. 143 - *Aprendamos Lengua y Literatura 1* (Delgado, 2013).
- CII. Comunicarte - p. 143 - *Aprendamos Lengua y Literatura 2* (Delgado, 2014).
- CIII. Comunicarte - p. 99 - *Aprendamos Lengua y Literatura 3* (Delgado, 2015).

3. Conviene recordar que los inicios del presente trabajo estuvieron signados por dudas acerca del corpus. Era claro que resultaba “escaso” para abordar la noción de sujeto léxico en español. La decisión final fue, no obstante, tomar como corpus las oraciones cuyo análisis se indicaba en cada uno de los manuales como “cierre” o “integración” de los contenidos abordados en ese año curricular.

- Grupo de control - Comunicarte - p. 143 - *Aprendamos Lengua y Literatura 1* (Delgado, 2013); Comunicarte - p. 143 - *Aprendamos Lengua y Literatura 2* (Delgado, 2014); p. 99 - *Aprendamos Lengua y Literatura 3* (Delgado, 2015).

En cuanto a la selección de manuales del Ciclo Básico, se tuvo en consideración que el Diseño curricular⁴ de la provincia de Córdoba incluye las nociones gramaticales en el ciclo básico dentro del eje “Reflexión sobre el lenguaje, la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”. Particularmente, en relación con el sujeto, aparece como contenido/aprendizaje transversal a los tres años del Ciclo Básico: “El sujeto expreso y el desinencial, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo” (p. 19). Nótese, además, que el interés no está puesto tanto en la noción gramatical en sí misma, sino en el aporte que lo gramatical supone para el estudio de los textos (y con ello y por extensión para las habilidades/capacidades de escritura y comprensión lectora).

Cada test ofreció un texto para análisis correspondiente al último ejercicio propuesto en cada uno de los manuales para análisis sintáctico, por lo que reviste carácter de integración según los contenidos sintácticos abordados. El Grupo de control se diseñó con el primer párrafo de cada una de las baterías de oraciones de CI., CII., CIII. con la intención de observar qué pasa con esas oraciones fuera de contexto.

Los tres manuales ofrecen para este ejercicio integrador textos literarios, donde los alumnos deben distinguir las oraciones antes de realizar el análisis. Es decir, no se ofrecen oraciones aisladas, sino que la propuesta de trabajo es sobre un texto completo. La consigna de los manuales solicita separar oraciones, y luego analizarlas sintácticamente y avanza sobre algunas cuestiones de lingüística textual (como recursos de coherencia y cohesión, por ejemplo, para CI.)

Para el registro de la cantidad de estudiantes que respondieron el test se tuvo en cuenta aquellos test que efectivamente tuvieron algo escrito/realizado. Es decir, un test devuelto completamente en blanco, sin intervención alguna, no se consideró para la muestra. Asimismo, para la suma de la cantidad de oraciones propuestas a los estudiantes no se consideró el test Grupo de control porque esa batería corresponde a fragmentos de los Test CI., CII. y CIII., es decir, la cantidad de oraciones corresponde a las oraciones efectivamente distintas entre sí, por lo que las del Grupo de Control quedan excluidas de esa suma.

Se realizaron 76 test, sobre 41 oraciones. De esos 76 alumnos que efectivamente respondieron a la prueba 59 manifestaron haber recibido algún tipo de contenido gramatical en la escuela Secundaria (77%). Sin embargo, fue evidente que a medida que el grado de dificultad de las oraciones propuestas era mayor (dada la complejidad sintáctica que presentaban, de la oración simple a la oración compuesta por subordinación) aumentó el número de estudiantes que señaló no haber recibido conocimientos gramaticales (Test CIII. o en el Test Grupo de control, donde aparecen tres grupos de oraciones:

4. Córdoba, 2011.

simples, coordinadas y compuestas). Si bien en el test no se incluyeron otras preguntas o herramientas que permitieran relevar mayor cantidad de datos al respecto (ni es esto objeto de interés del presente trabajo) puede quedar como línea abierta respecto de cuál es la percepción que tienen los estudiantes acerca de qué es lo que les enseñan de gramática en la escuela Secundaria.

Con respecto al procedimiento de análisis de la construcción léxico-gramatical con función sujeto se identifican los sujetos oracionales de cada oración y proposición (coordinada o subordinada) por la relación sintáctica con el verbo a partir de la posición estructural que ocupa, la concordancia respecto del núcleo verbal (entendido como sintagma verbal del modelo de P&P) y la asignación de caso argumento externo.

Del conjunto de oraciones efectivamente analizadas, se desprende que las oraciones que responden a la estructura SVO son las que tienen una mayor tasa de resolución y además de resolución favorable. A medida que avanzaba el test (es decir, las oraciones que ocupaban los últimos lugares en la hoja) tienen menor tasa de resolución. Lo mismo ocurre con las respuestas del test de control: las primeras oraciones (que además coinciden con las oraciones simples y coordinadas) tienen una tasa de resolución mayor respecto de las que ocupan el tercer lugar (que coincide con las oraciones compuestas por subordinación del Test CIII.)

En las 39 oraciones analizadas para este trabajo, se identificaron cuatro categorías de sujetos gramaticales. En cantidad de casos propuestos, predominan los sujetos desinenciales y los sujetos en posición inicial, SVO.

A los fines de sistematizar los resultados se convinieron cuatro categorías de sujeto:

- Sujeto expreso/léxico SVO
- Sujeto expreso/léxico P S P
- Sujeto desinencial/vacío
- Sujeto postverbal pasiva con “se”

Con subdivisiones en el interior de cada clase, según se describe e ilustra a continuación.

Tipo de sujetos

Sujeto expreso/léxico SVO. La oración responde a la estructura canónica SVO y el sujeto es expreso, ya sea como pronombre o construcción nominal. Por ejemplo: *El fantasma Invisible, rey de la ciudad, quería organizar una fiesta para sus súbditos* (Test C1). Del total de oraciones con sujeto expreso/léxico en la posición canónica SVO los estudiantes reconocieron 172 casos y 80 no fueron reconocidos como tales. Dentro de la estructura SVO encontramos algunas variables de estructura que organizamos del siguiente modo:

- Sujeto de sustantivo con aposición: *El fantasma Invisible, rey de la ciudad, quería organizar una fiesta para sus súbditos.*
- Sujeto de md/ con SDet + núcleo sustantivo: *Los habitantes no creían en fantasmas.*

- Sujeto expreso/léxico con md/SDet + adjetivo entre comas: *El monarca, mudo y asombrado, decidió mejorar el plan de ataque.*
- Sujeto expreso/léxico sin determinante: *Ruidos infernales y llamaradas verdes cubrieron el cielo del país de los incrédulos.*
- Pronombre personal en función sujeto: *Ello, sin lugar a dudas, era el efecto mismo de la selenización, es decir, de comenzar a ser extraterrestres.*
- Pronombre no personal en función sujeto: *Este regresó a los pocos días muy afligido.*
- Sujeto expreso/léxico + MI/SP (sintagma preposicional): *Los fantasmas del país vecino rieron a más no poder.*

Sujeto expreso/léxico PSP. La oración tiene sujeto expreso, pero este ocupa una posición intermedia con respecto al predicado que se encuentra “dividido” en el interior de la oración, por un complemento circunstancial adelantado, un adjunto extraoracional, conector lógico, etcétera. Por ejemplo: *Partida tras partida, el azar favorece al Bizco...* (Test CII). Oraciones de sujeto expreso/léxico preverbal, en las que se focaliza un elemento del SV que se mueve a la posición inicial destacada.

En el análisis de este grupo de oraciones se pone en evidencia un desplazamiento hacia la posición inicial de complementos circunstanciales, adjuntos extraoracionales y algunos conectores lógicos. Este movimiento, en general, se explica por las nociones de tema y rema y la cuestión del foco que, además, se replica en la mayor fuerza melódica. Del total de oraciones analizadas, los estudiantes reconocen el sujeto en 40 casos y en 49 no lo hacen.

Sujeto desinencial/vacío. La oración no tiene sujeto expreso/léxico, pero sí es un verbo conjugado, personal, que permite recuperar a través de la desinencia el sujeto oracional. Los estudiantes, en general, identifican este sujeto bajo la denominación de “sujeto tácito”. Se aceptan como equivalentes en la denominación sujeto tácito y la marca de raíz cuadrada [$\sqrt{\quad}$] para señalarlo (marca que puede estar ubicada al inicio de la oración o junto al verbo). Algunos estudiantes colocan [sujeto tácito] junto al verbo o sobre el predicado de la oración. No se acepta como marca de sujeto que describan morfológicamente el verbo o señalen el caso pronominal que le corresponda sin la salvedad de tácito o desinencial. Por ejemplo: *Aterrorizaría a los pobladores del país vecino* (Test CI). El sujeto [pro] es una categoría vacía seleccionada por el ítem léxico verbal que toma sus rasgos de la flexión verbal, que reúne los sufijos de persona y número del verbo. En las pruebas analizadas los estudiantes reconocen 135 sujetos “desinenciales” [pro] frente a 141 casos de sujetos “desinenciales” no señalados.

Sujeto postverbal pasiva con “se”. La oración es una construcción de pasiva con “se”, el sujeto ocupa posición posverbal ya que se trata de un argumento interno que se ha movido a la posición de argumento externo para desempeñar la función gramatical de sujeto. Por ejemplo: *...se inició el proceso de selenización...* (Test CIII). El sujeto pospuesto de la pasiva con “se” es el tipo de sujeto que menos reconocen los estudiantes: frente a 27 oraciones efectivamente analizadas, solo uno de los test reconoce el sintagma sujeto.

A modo de cierre

Partí de un objeto de análisis acotado: el sujeto de las oraciones temporalizadas, y ese estudio me permitió obtener información acerca del bagaje cultural y teórico que los jóvenes egresados de la escuela Secundaria tienen de su lengua materna. Las conclusiones me acercan a pensar que es posible mejorar la enseñanza de la lengua en el Secundario a partir de la incorporación de algunos conceptos propios de la Gramática Generativa. Ese marco teórico propicia un abordaje del lenguaje desde el “saber hacer” que los estudiantes ya tienen, desde que saben hablar, es decir, conocen su lengua. Sin embargo, ese saber es intuitivo, no explícito, y la enseñanza debe procurar hacerlo explícito y accesible.

Es aquí donde se inserta el aporte que este trabajo final de licenciatura ha pretendido hacer a la formación de los docentes a partir del marco teórico de la Gramática Generativa, que, superando el nivel puramente descriptivo, se plantea y alcanza un objetivo más ambicioso: hacer explícitos los procesos cognitivos a través de los cuales una lengua, en general, y sus estructuras, en particular, se realizan o llegan a ser lo que son.

Pensar la enseñanza de la lengua en estos términos corre la mirada instrumentalista que, en general, se tiene acerca de la gramática escolar, para hacer foco en un conocimiento metalingüístico que facilitaría, por ejemplo, la adquisición por contraste de las estructuras gramaticales de una segunda lengua (enseñanza de segundas lenguas que es obligatoria en el sistema educativo argentino, por otra parte).

En los manuales, como ya se dijo, el enfoque es pragmático-contextual, mientras que la gramática se ve como una disciplina auxiliar y necesaria para la habilidad de escribir bien. Dado que la asignatura Lengua y Literatura abarca un área extensa e intrincada de contenidos, como comprensión y producción textuales, literatura, ortografía, normativa, etcétera, tampoco hay lugar para desarrollar una gramática que sea capaz de hacer concientizar los mecanismos de la lengua materna cada vez que oímos/leemos o pronunciamos/escribimos un enunciado en el que subyace la oración, como una noción abstracta. Entonces, desde un principio, estos manuales, como tantos otros, difieren del objetivo central o fundamental de la enseñanza de la gramática de una lengua materna: reflexionar sobre mecanismos y peculiaridades, como conocimiento con valor intrínseco y de cultura general (puesto que no les asigna categoría de objeto de estudio), y previo o paralelo al abordaje tanto del texto como de lenguas extranjeras.

En cuanto a los test, los estudiantes han manifestado grandes dificultades para reconocer aquellos sujetos gramaticales que, o bien no responden a la estructura canónica de SVO, que es, en definitiva, la que la escuela les ha enseñado, o bien no tienen papel temático de agente. Una parte de los test revela que los estudiantes no reconocen hasta dónde llega el sujeto. En el caso de adjetivos entre comas, han oscilado entre las funciones de modificadores directos y aposiciones, y excepcionalmente reconocieron predicativos del sujeto.

La tendencia de los alumnos a pensar que el sujeto encabeza la oración los ha llevado a no entender objetos y sintagmas preposicionales con valor adverbial en posición adelantada.

Correlativamente, tampoco han intuido siquiera la posposición de algunos sujetos, como es el caso de las pasivas con “se”. Estructura en la que también se lo confunde con un OD. Ello se comprende desde lo léxico-semántico, en tanto se trata de un sujeto paciente (rol temático de TEMA) que conserva el rol temático que tenía en su lugar de origen, que por movimiento derivado se realiza como Argumento Externo.

Pensamos, en primer lugar, que la inclusión de algunos principios generales y básicos de la Gramática Generativa, como el de Proyección, puede salvar la dificultad que tienen los estudiantes para reconocer el sujeto a partir del verbo. Es decir, no se trata ya de pensar cuál es el sujeto de la oración, sino de buscar el sujeto a partir de los rasgos de Flexión y Concordancia, mediante los cuales se realiza el Argumento Externo, toda vez que la Flexión verbal ha asignado Caso Nominativo a un Sintagma Nominal.

Además, una reflexión acerca de la selección semántica permitiría a los estudiantes comprender las elecciones características y peculiares de la lengua materna, y evitar, así, la pura memorización de reglas que, sin las explicaciones que las sustentan, funcionan como instrumentos de disección, sin valor explicativo alguno.

De alguna manera, no reconocer el sujeto oracional desde la Flexión verbal limita la comprensión de la estructura oracional.

La dificultad para la delimitación del sintagma es correlativa a la identificación del núcleo categorial y de su relación con determinantes y complementos. A partir de los principales postulados de la Gramática Generativa, se lograría la visualización de los sintagmas desde los esquemas arbóreos de las categorías sintagmáticas: sintagma determinante, sintagma nominal y complementos. Y también se puede hacer hincapié en que no todos los lugares deben estar ocupados.

Si pensamos en los sujetos pospuestos, son los movimientos en el interior del sintagma los que dan lugar a ese tipo de sujetos. Y si bien no se trata de llevar la Gramática Generativa a las aulas de Educación Secundaria como marco teórico, sus nociones básicas resultarían por demás valiosas. La Gramática Generativa da cuenta de los procesos mentales que operan en la realización fonológica y material de la lengua⁵. Explicitar algunos de esos procesos, como por ejemplo la formación de la pasiva y las medias, ayudaría a los alumnos a comprender nociones gramaticales básicas, que desde la gramática estructural aparecen como “fossilizadas” o sin más lógica de que simplemente ocurren de ese modo.

En el mismo sentido, si bien el objeto de estudio que nos propusimos no alcanzaba la categoría de sujeto [pro], su análisis se impuso ante la evidencia de las oraciones del

5. Aunque no hablemos de ES y de EP –ya dejadas de lado por el mismo Chomsky desde el Programa Minimalista–, sí recuperamos esas nociones en el marco teórico de este trabajo orientado desde la teoría de Principios y Parámetros. Como señalan Eguren y Fernández Soriano: “en el PM se prescinde de los niveles de representación «sintácticos» de Estructura-P y Estructura-S, que desempeñaban un papel fundamental en el modelo de gramática de la Teoría de los Principios y Parámetros de los años 80 y se considera que existen dos únicos niveles de representación: los niveles de interficie de Forma Fonética y de Forma Lógica” (2004, p. 230).

corpus que lo incluían. El trabajo con los esquemas arbóreos, así como con la noción de FLEX, permitiría “visualizar” en el interior de la oración la generación del sujeto que se realiza como una categoría vacía. En otras palabras, si hay predicación, por principio, el sujeto siempre está (Principio de Predicación: “Todo predicado requiere de un sujeto”), y aunque no tenga realidad fonética, interactúa con los demás elementos de la configuración oracional, tanto a nivel de CONC como en el orden léxico-semántico.

En suma, puedo decir que cuando solo se ha descripto y clasificado no se ha explicado nada. la reflexión comienza cuando somos capaces de detener la mirada “en cámara lenta” sobre los siempre hipotéticos procesos mentales que dieron lugar a la formación de tales o cuales oraciones, y, luego, dejarnos sorprender por ellos.

Bibliografía

- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Madrid: Alianza.
- Córdoba. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. (2011). *Diseño curricular de la Educación Secundaria 2011-2020*. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Demonte, V. (1991). *Detrás de la palabra. Estudios de gramática del español*. Madrid. Alianza.
- Delgado, M. (2013). *Aprendamos Lengua y Literatura 1*. Córdoba: Comunicarte.
- Delgado, M. (2014). *Aprendamos Lengua y Literatura 2*. Córdoba: Comunicarte.
- Delgado, M. (2015). *Aprendamos Lengua y Literatura 3*. Córdoba: Comunicarte.
- Di Tullio, A. (2014). *Manual de gramática en español*. Ciudad de Autónoma de Buenos Aires: Waldhuter Editores.
- Eguren, L. & Fernández Soriano, O. (2004). *Introducción a una sintaxis minimalista*. Madrid, Gredos.
- Levin, B. (1993). *English verb. Classes and alternations*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Masih, M. (2012). Diátesis y aktionsart. Análisis de textos de Córdoba - Argentina de los siglos VXI – XVIII. En E. Montero Cartelle y C. Manzano Rovira (Coords.), *Actas del VIII 87 Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*. Santiago de Compostela, 14-18 de septiembre de 2009. España: Meubook, Asociación de Historia de la Lengua Española (AHLE).
- Minguell, E. (1998). *Los sujetos vacíos en las oraciones finitas y no finitas del español*. Trabajo Final de la Carrera de Especialización en Lingüística. Dirección: Nora Mújica. Escuela Superior de Lenguas – Centro de Investigaciones Lingüísticas – UNC. [Inédita].
- Minguell, E. (2007). ¿De qué gramática estamos hablando? Una introducción a la gramática generativa. *Revista Escribas*, 4, Sección monográfica.
- Morales de Walters, A. (1982). La perspectiva dinámica oracional en el español de Puerto Rico. En O. Alba (Ed.), *El español del Caribe. Ponencias del VI Simposio de Dialectología*. Santiago, República Dominicana: UCMM.



Secretaría de
**Investigación,
Ciencia y Técnica**

Secretaría
Académica

ffyh Facultad de Filosofía
y Humanidades UNIC

ISSN versión en línea 2314-291X | ISSN versión impresa 1851-8060