

ISSN 1853-6425

REVISTA
trazos
UNIVERSITARIOS

Vol. 11, Núm. 1 (2021)
Enero – abril

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DEL ESTERO
REPÚBLICA ARGENTINA



EDICIONES UCSE

ARTÍCULOS CON REFERATO



Análisis del rendimiento ejecutivo en adultos mayores argentinos con baja y alta educación y base de hipertensión arterial

Dides Iliana Hernández-Silvera¹
hernandezsilvera@uca.edu.ar
Carolina Jimena Campo²

Resumen

Introducción: El estudio analiza la prevalencia de funciones ejecutivas, en adultos argentinos con base hipertensa (HA), entre 60 a 90+ años, residentes de Buenos Aires derivados a consultorio externo para estudio neurocognitivo con firma de consentimiento informado. Se administra una batería cognitiva completa y valora la respuesta ejecutiva. **Objetivos:** Describir el desempeño en memoria de trabajo espacial y verbal, comprensión verbal, atención sostenida y selectiva, en mayores de 60 años sin deterioro bajo criterios del MMSE > 24 y analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estas habilidades según nivel educativo, existencia HA con y sin evidencia vascular. **Método:** Es descriptivo transversal contó con 142 sujetos con baja y alta educación (< >12 años). Los criterios de selección fueron edad mayor a 60 años, sin deterioro bajo criterios del MMSE > 24, sin depresión en EDG, sin criterios de EA (NINCDS-ADRDA); criterios DV (NINDS AIREN) para evidencia vascular, valoración para la Escala de Hachinski, sin Demencia con CDR = 0 a 0.5. **Resultados:** Se compararon los grupos estudiados con y sin evidencia vascular mediante prueba ANOVA de un factor, obteniendo estadísticos significativos en Memoria de Trabajo Espacial (sig P=0,71). Existen, además, diferencias entre grupos de alta y baja educación en control inhibitorio, memoria verbal y comprensión. **Conclusión:** La memoria de trabajo espacial es la más afectada por evidencia vascular y a nivel educativo existen diferencias significativas en tres sub test corroboradas por la prueba t para muestras

¹ Pontificia Universidad Católica "Santa María" de los Buenos Aires, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Bs As. (Argentina).

² Pontificia Universidad Católica "Santa María" de los Buenos Aires, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Bs As. (Argentina).

independientes, respecto a rendimientos en control inhibitorio, memoria verbal y comprensión.

Palabras Clave: Adulto mayor, evidencia vascular, función ejecutiva, hipertensión arterial.

Abstract

Introduction: This research evaluates the prevalence of executive functions (EF) in Argentine adults with arterial hypertension (AH) base between 60 and 90+ years, residents in Buenos Aires and derivatives for neurocognitive study purposes, which sign informed consent. From an entire cognitive battery the executive response is assessed. **Objectives:** Describe the performance in spatial and verbal working memory, verbal comprehension, sustained and selective attention, in over 60 years adults without deterioration under MMSE criteria > 24 and analyze the existence of statistically significant differences in these skills according to educational level, existence of HA with and without vascular evidence. **Method:** Descriptive transversal. It was counted on 142 subjects with low and high education (<> 12 years). The selection criteria were age over 60 years, without deterioration under MMSE criteria > 24, without depression in EDG, without EA criteria (NINCDS-ADRDA); DV criteria (NINDS AIREN) for vascular evidence, assessment for the Hachinski Scale, without Dementia with CDR = 0 to 0.5. **Results:** The groups studied were compared with and without vascular evidence by means of ANOVA test of a factor, obtaining significant statistics results in the Spatial Working Memory (sig P = 0.71). There are also differences between groups of high and low education in inhibitory control, verbal memory and comprehension. **Conclusion:** The memory of spatial work is the most affected by vascular evidence and at the educational level, there are significant differences in three subtests corroborated by the t-test for independent samples, regarding yields in inhibitory control, verbal memory and comprehension.

Keywords: Older adult, vascular evidence, executive function, arterial hypertension.

Introducción

El presente estudio, profundiza acerca de los rasgos típicos de desempeño cognitivo, específicamente de las funciones ejecutivas (FFEE) en una muestra de adultos mayores con hipertensión arterial. Los sujetos de la muestra manifiestan quejas mnésicas y concurren con fines de neurodiagnóstico a consultorio externo.

Sabemos hoy, que los accidentes cerebro vasculares constituyen la primera y más frecuente causa de mortalidad en Argentina. El estudio RENATA-2, llevado a cabo entre agosto de 2015 y marzo de 2016 en 25

ciudades de la República Argentina, realizado en conjunto por la Sociedad Argentina de Cardiología y la Federación Argentina de Cardiología -entidades rectoras de la especialidad médica en el país- que muestra cómo avanza la epidemia de la enfermedad hipertensiva en la Argentina en los últimos años y los escasos logros que han concretado en la última década. Este registro, muestra que la prevalencia actual (número de casos registrados), de hipertensión arterial en Argentina es del 36,3%, siendo significativamente mayor en hombres (43,67%) que en mujeres (30,39%). Respecto al 2008/2009 (de cuando data la primera edición del estudio), la prevalencia de HTA aumentó un 8,5% (de 33,5% a 36,3%), en datos presentados por Delucchi, Majul, Vicario, Cerezo, Fábregues & Alcalá, (2017).

Según estudios revisados por López Pérez-Díaz & Jiménez-Jáimez, (2011), el riesgo de deterioro cognitivo entendido como la disminución del desempeño en pruebas cognitivas a lo largo del tiempo podría ser incluso 2,8 veces mayor entre las personas hipertensas después de un periodo corto de seguimiento (p.21). Por otra parte, las funciones ejecutivas son las habilidades cognitivas que más tardan en madurar y las primeras en deteriorarse con la edad. Al ocuparse de la coordinación y organización de los procesos cognitivos básicos, su alteración puede limitar la capacidad del sujeto para mantener una vida independiente y productiva, aun teniendo otras habilidades cognitivas intactas (Lezak, 1982).

Es evidente entonces, que las funciones ejecutivas incluyen un grupo de habilidades cognitivas que facilitan la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas que van más allá de conductas habituales y automáticas, tales como la anticipación y el establecimiento de metas, el desarrollo de planes de acción, la flexibilidad de pensamiento, la inhibición de respuestas automáticas, la autorregulación del comportamiento, y la fluidez verbal (Rosselli, Jurado & Matute, 2008).

En consecuencia, es oportuno estudiar el comportamiento cognitivo en adultos mayores con base hipertensa para conocer, comprender y prevenir. Surgen así la propuesta, originando una serie de reflexiones, tales como: qué funciones cerebrales presentan merma y si estas funciones poseen sustento de evidencia vascular o conforman un desempeño irregular, sin posibilidad de visualización de características distintivas en FFEE. Significa entonces, que con fines terapéuticos es importante observar rendimiento de las funciones implicadas y sus diferencias en alta y baja educación.

Otro aspecto a destacar, es la falta de datos estadísticos acerca de respuestas cognitivas en el desempeño de algunas funciones ejecutivas (FFEE) específicas (programación, control inhibición, memoria de trabajo verbal y espacial, comprensión de frases de uso cultural y atención sostenida y selectiva), en adultos mayores de baja educación (BE), así como registro de rendimiento en sujetos con criterios de hipertensión arterial (HA), en alta (AE) y baja educación (BE), lo cual motiva este estudio.

Hechas las consideraciones anteriores, es oportuno plantear los motivos que llevan a este estudio; el cual cuenta con objetivo general: Describir el desempeño en memoria de trabajo espacial y verbal, comprensión verbal,

atención sostenida y selectiva, en mayores de 60 años sin deterioro bajo criterios del MMSE > 24 y analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en estas habilidades según nivel educativo y existencia de evidencia vascular.

De la misma manera, surgen objetivos específicos, que permiten visualizar los procesos a realizar en este estudio: a. Analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas en el desempeño de comprensión verbal y de atención sostenida de acuerdo al nivel educativo. b. Analizar la presencia de diferencias estadísticamente significativas la memoria en baja y alta educación. c. Distinguir la factibilidad de diferencias estadísticamente significativas en la función del lenguaje verbal y atención sostenida en el grupo estudiado. d. Revisar diferencias estadísticamente significativas en los niveles de memoria de trabajo espacial y verbal de acuerdo a evidencia vascular.

Pacientes y métodos

La selección de la muestra fue no probabilística intencional, efectuada en adultos mayores de 60 a 90+ años con HA, procedentes de Buenos Aires (Argentina), los cuales concurren a consultorio externo con fines neurodiagnósticos. Los mismos han firmado consentimiento informado y se han respetado las pautas éticas resguardando identidad mediante secreto profesional.

El rango temporal de recolección de los datos fue de 2016 a 2019. La muestra estuvo compuesta por 142 adultos mayores, en su mayoría mujeres (59.2%) y en menor cantidad hombres (40.8%).

El tipo de estudio es descriptivo de diferencia de grupos, está compuesto por mujeres (n=84) y hombres (n=58) con alta y baja educación. (Tabla 1)

Tabla 1: Grupo género y nivel educativo

<12 a (BE) y >12 (AE)*Género tabulación cruzada				
Recuento				
		Género		Total
		Fem.	Masc.	
<12 a (BE) y >12 (AE)	Baja Educación	49	26	75
	Alta Educación	35	32	67
Total		84	58	142

En la muestra (n=142) con BE se observan 49 mujeres y 26 varones, con AE 35 mujeres y 32 varones.

Métodos

El presente estudio es descriptivo con una muestra no probabilística intencional, donde se analiza la respuesta a los diferentes ítems de la Batería Frontal y su consecuente análisis en una muestra con base hipertensa y procesados por el soft estadístico para Ciencias Sociales SPSS versión 22.

El procedimiento para identificar y analizar la presencia de perfiles cognoscitivos distintivos en los sujetos de la muestra, contaron con una batería cognitiva completa, resumen de Historia Clínica (HC) con los datos del paciente (resultados de neuroimágenes en TAC y RMN, así como medicación sintomática) y cuestionario sociodemográfico. Posteriormente, se seleccionó la batería Frontal (ISF) siguiendo las orientaciones de los autores, Torralva, Roca, Gleichgerrcht, López & Manes (2009), para este estudio y posterior análisis de los datos.

La muestra de 142 gerontes, contó inicialmente con, HC (Historia Clínica) breve para valorar estado neurocognitivo global desde la posibilidad de elocución del lenguaje y comprensión; atención sostenida, selectiva y funciones ejecutivas. A su vez, se consideró relevante contar con datos acerca del tiempo (años) de uso de medicación sintomática para la hipertensión arterial (HA) entre otros test que conformaron la batería neurodiagnóstica específica.

Instrumentos

Los criterios de selección y exclusión de la muestra se ajustan a la necesidad de ajuste de la muestra, que permita mejor control de datos, por ello se sugirió:

- edad mayor a 60 años,
- sin deterioro bajo criterios del MMSE > 24 (González-Hernández, Aguilar, Oporto, Araneda, Vásquez & Von-Bernhardi, 2009),
- sin depresión de acuerdo a la Escala de Depresión Yesavage (Martínez de la Iglesia, Onís Vilches, Dueñas Herrero, Albert Colomer, Aguado Taberné & Luque-Luque, 2002),
- ni criterios de Enfermedad de Alzheimer (EA) o Deterioro Fronto-Temporal (DFT) valorados mediante el test ACE-R,
- sin criterios de diagnóstico de EA NINCDS-ADRDA (Mckhann, Drachman, Folstein, Katzman, Price & Stadlan, 1984);
- no excluidos Criterios NINDS AIREN en su versión definitiva presentada por De la Vega & Zambrano (2011), relacionado a sustento de evidencia vascular,
- valoración para la Escala de Hachinski (Carazo & Nadal Blanco, 2001),
- omisión de sujetos que cumplan con criterios que superen la puntuación de 0,5 para la valoración del CDR (Hughes, Berg, Danziger, Coben & Martin, 1982).

Se administró y adjuntó a la base de datos, antecedentes relevantes y puntuaciones de la batería de test y técnicas diferenciadas con fines neurodiagnósticos, así como datos a partir de un cuestionario sociodemográfico: anecdótico de actividades diarias, rutinas, medicación entre

otras. La batería neurodiagnóstica, contó con un test global que evalúa 6 dominios cognitivos, el ACE-R Test (Torralva, Roca, Gleichgerrcht, Bonifacio, Raimondi & Manes, 2011) y luego pruebas puntuales para analizar recurrencias entre los mismos y valorar rendimientos: a. Test Boston, adaptación argentina, es una versión corta de 12 imágenes sensibles para la valoración del lenguaje denominativo (Serrano, Allegri, Drake, Butman, Harris, Nagle & Ranalli, 2001). b. Token Test, para la evaluar comprensión verbal de sujetos con alteraciones de lenguaje receptivo (De Renzi & Vignolo, 1962), c. Trail Making A y B en su versión argentina para valoración de Atención sostenida y selectiva (Fernández, Marino & Alderete, 2002), d. Pruebas de memoria verbal a partir del Test Audioverbal de Rey (1964) y Figura Compleja de Rey (Spraggon, (2015).

Asimismo, se estudian desde la Batería Frontal (ISF), presentada por Torralva et al., (2009), los 8 dominios planteados por el mismo y basados en un screening ejecutivo: a) Series motoras (Luria), b) Intrusiones conflictivas – evalúa la habilidad de cambiar de un set cognitivo a otro, y de inhibir respuestas inapropiadas de manera verbal y motora; c) Go-No-Go, implica comprender y recordar las consignas, d) Dígitos inversos, evalúa atención selectiva y memoria de trabajo, e) Memoria de trabajo verbal con meses hacia atrás; f) Memoria de trabajo espacial con los cubos de Corsi en orden inverso; g) Refranes, evalúa la capacidad de abstracción, siendo la interpretación concreta típico de pacientes con daño en el lóbulo frontal; h) Control Inhibitorio verbal, completando una frase de forma incoherente.

Es de destacar que, los estudios que emplearon la batería frontal (IFS), han contado con participantes de altos niveles de educación, incorporando desde este trabajo tanto AE como BE, permitiendo una visión amplia del desempeño ejecutivo en poblaciones de alta y baja educación considerando BE <12 años y AE > a 12 años de educación formal.

Interpretación de Resultados

A partir de este estudio se analizaron estadísticamente los rendimientos y sus resultados estadísticos descriptivos relevantes, según los distintos sub-test de la batería Frontal Screening (IFS), se observó la existencia en valores de evidencia vascular significativa en el sub test de Working Memory espacial el cual presenta secuencia de cubos de Corsi y manipulación inversa, con compromiso tanto para BE como AE.

Se han obtenido diferencias significativas (Tabla 2), según nivel educativo (bajo vs. alto) a favor de los participantes con educación más alta en: Control Inhibitorio 3/3 ($t = -1,817(140)$; $p = .071$), Memoria Verbal ($t = -2,015(137,123)$; $p = .046$) y Refranes 3/3 ($t = -1,804(140)$; $p = .073$).

Tabla 2: Las diferencias entre grupos según evidencia vascular y Memoria de Trabajo Espacial.

		ANOVA de un factor				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Programación 3/3	Inter-grupos	2,044	2	1,022	1,521	,222
	Intra-grupos	93,393	139	,672		
	Total	95,437	141			
Interferencia 3/3	Inter-grupos	3,757	2	1,878	1,194	,306
	Intra-grupos	218,610	139	1,573		
	Total	222,366	141			
Control Inhib1 3/3	Inter-grupos	1,619	2	,809	,630	,534
	Intra-grupos	178,473	139	1,284		
	Total	180,092	141			
Dígitos 6/6	Inter-grupos	,361	2	,180	,158	,854
	Intra-grupos	158,738	139	1,142		
	Total	159,099	141			
Memo Verbal: meses 2/2	Inter-grupos	,228	2	,114	,211	,810
	Intra-grupos	75,244	139	,541		
	Total	75,472	141			
Working Memory Espa Cubos 4/4	Inter-grupos	5,808	2	2,904	2,699	,071
	Intra-grupos	149,551	139	1,076		
	Total	155,359	141			
Refranes 3/3	Inter-grupos	1,259	2	,630	,655	,521
	Intra-grupos	133,677	139	,962		
	Total	134,937	141			
Hayling test 2/2	Inter-grupos	,480	2	,240	,623	,538
	Intra-grupos	53,520	139	,385		
	Total	54,000	141			
	Intra-grupos	32,154	139	,231		
	Total	32,394	141			

Con respecto a la comparación realizada según evidencia vascular (grupos: Signos focales sin relato de ictus previo, Signos focales sin ictus previo y Con evidencia de lesiones vasculares), el único sub-test en el cual hubo diferencias significativas entre los grupos fue la memoria de trabajo espacial, donde el grupo que obtuvo mayor puntaje promedio fue Signos focales sin ictus previo (2.38), mientras que los otros dos grupos obtuvieron puntajes promedio similares. Estos puntajes promedio fueron de 1.88 para el grupo que tenía evidencia de lesiones vasculares y de .86 para el grupo con signos focales sin relato de ictus previo. En cuanto a los restantes sub-test no se hallaron diferencias estadísticamente significativas considerando la evidencia vascular (Tabla 3).

Este dato estadístico implica un hallazgo relevante que permitiría ampliar fuentes bibliográficas. De acuerdo con el modelo de Baddeley (2000), la memoria de trabajo está integrada por dos subsistemas esclavos (bucle fonológico y agenda visuoespacial), el buffer episódico y el ejecutivo central. El bucle fonológico controla la información verbal, y la agenda visuoespacial, la información espacial y visual.

Tabla 3: Grupos Alta y Baja educación <12 años y > a 12 años

Estadísticos de grupo					
	<12 a (BE) y >12 (AE)	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Programación 3/3	Baja Educación	75	2,53	,759	,088
	Alta Educación	67	2,51	,894	,109
Interferencia 3/3	Baja Educación	75	1,60	1,230	,142
	Alta Educación	67	1,79	1,286	,157
Control Inhib1 3/3	Baja Educación	75	1,49	1,120	,129
	Alta Educación	67	1,84	1,123	,137
Dígitos 6/6	Baja Educación	75	2,20	,944	,109
	Alta Educación	67	2,46	1,172	,143
Memo Verbal: meses 2/2	Baja Educación	75	1,40	,805	,093
	Alta Educación	67	1,64	,620	,076
Working Memory Espa Cubos 4/4	Baja Educación	75	2,13	1,004	,116
	Alta Educación	67	2,40	1,088	,133
Refranes 3/3	Baja Educación	75	1,84	,973	,112
	Alta Educación	67	2,13	,968	,118
Hayling test 2/2	Baja Educación	75	2,00	,717	,083
	Alta Educación	67	2,00	,492	,060
Sesiones R.C.	Baja Educación	75	,43	,498	,057
	Alta Educación	67	,27	,447	,055

Otro de los resultados estadísticos significativos posible de anticipar ante esta batería, es la presencia de mejor desempeño para AE, observado en habilidades cognitivas como control inhibitorio, memoria verbal, meses en orden inverso y Refranes (comprensión de frases), siendo más evidente la dificultad en nivel educativo bajo (Tabla 4). Por lo tanto, a mayor educación mejor desempeño en sujetos con las mismas características de hipertensión, según esta franja etaria, respecto a la capacidad para inhibir respuestas automáticas.

Por otra parte, la muestra de Baja Educación (BE) (n=75) y Alta Educación (AE) (n=67) en los sub test de Control Inhibitorio, advierte una media de 1,49, con un desvío de 1,120. En tanto (AE) posee una media de 1,84 y un desvío de 1,123.

Tabla 4: Resumen de procesamiento de casos

	<12 a (BE) y >12 (AE)	Casos		Perdidos		Total	
		Válidos N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Programación 3/3	Baja Educación	75	100,00%	0	0,00%	75	100,00%
	Alta Educación	67	100,00%	0	0,00%	67	100,00%
Interferencia 3/3	Baja Educación	75	100,00%	0	0,00%	75	100,00%
	Alta Educación	67	100,00%	0	0,00%	67	100,00%
Control Inhib1 3/3	Baja Educación	75	100,00%	0	0,00%	75	100,00%
	Alta Educación	67	100,00%	0	0,00%	67	100,00%
Dígitos 6/6	Baja Educación	75	100,00%	0	0,00%	75	100,00%
	Alta Educación	67	100,00%	0	0,00%	67	100,00%
Memo Verbal: meses 2/2	Baja Educación	75	100,00%	0	0,00%	75	100,00%
	Alta Educación	67	100,00%	0	0,00%	67	100,00%
Working Memory Espa	Baja Educación	75	100,00%	0	0,00%	75	100,00%

Cubos 4/4	Alta Educación	67	100,00%	0	0,00%	67	100,00%
Refranes 3/3	Baja Educación	75	100,00%	0	0,00%	75	100,00%
	Alta Educación	67	100,00%	0	0,00%	67	100,00%
Hayling test 2/2	Baja Educación	75	100,00%	0	0,00%	75	100,00%
	Alta Educación	67	100,00%	0	0,00%	67	100,00%

Otra de las variables más sensibles a la escolaridad es la Memoria de Trabajo Verbal (BE), la cual se observa una media de 1,40 y un desvío de ,805. AE posee una media de 1,64 y un desvío de ,620.

En cuanto al sub test de Comprensión (Refranes), relacionado a la discriminación y argumentación de una serie de frases culturalmente conocidas, BE presentó una media de 1,84 y un desvío de ,973. En AE se observó una media de 2,13 y un desvío de ,968.

Cabe destacar, que la dificultad en este sub- test radica en argumentar una explicación acerca de la frase pedida, si bien las mismas son dichos populares.

La Prueba t, para muestras independientes para AE y BE (Tabla 5), muestra diferencias estadísticamente significativas según nivel educativo en Control Inhibitorio ($t(140) = -1,817, p = .071$), Memoria Verbal ($t(137,123) = -2,015, p = .046$) y Comprensión por Refranes ($t(140) = -1,804, p = .073$).

Tabla 5: Prueba t para muestras independientes

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilat)	Difer de medias	Error típ. de la dif	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
								Inf.		Sup.
Program 3/3	Se han asumido varianzas iguales	,406	,525	,186	140	,852	,026	,139	-,248	,300
	No se han asumido varianzas iguales			,185	130,239	,854	,026	,140	-,251	,303
	Interf 3/3	Se han asumido varianzas iguales	,432	,512	-,904	140	,367	-,191	,211	-,609

	No se han asumido			-,902	136,614	,369	-,191	,212	-,610	,228
	varianzas iguales									
	Se han asumido	,054	,816	-1,817	140	,071	-,342	,188	-,715	,030
Control	varianzas iguales									
Inhib1	No se han asumido			-1,817	138,125	,071	-,342	,188	-,715	,030
3/3	varianzas iguales									
	Se han asumido	4,081	,045	-1,477	140	,142	-,263	,178	-,614	,089
	varianzas iguales									
Dígitos	No se han asumido			-1,460	126,740	,147	-,263	,180	-,619	,093
6/6	varianzas iguales									
	Se han asumido	10,939	,001	-1,986	140	,049	-,242	,122	-,482	-,001
Memo	varianzas iguales									
Verbal:	No se han asumido			-2,015	137,123	,046	-,242	,120	-,479	-,005
meses	varianzas iguales									
2/2	Se han asumido	1,568	,213	-1,535	140	,127	-,270	,176	-,617	,078
Working	varianzas iguales									
Memory	No se han asumido			-1,529	134,981	,129	-,270	,176	-,619	,079
Espa	varianzas iguales									
Cubos	Se han asumido	,000	,986	-1,804	140	,073	-,294	,163	-,617	,028
	varianzas iguales									
Refranes	No se han asumido			-1,805	138,388	,073	-,294	,163	-,617	,028
3/3	varianzas iguales									
	Se han asumido	,847	,359	,000	140	1,000	,000	,104	-,206	,206
	varianzas iguales									
Hayling	No se han asumido			,000	131,654	1,000	,000	,102	-,202	,202
test 2/2	varianzas iguales									
	Se han asumido	14,295	,000	1,981	140	,050	,158	,080	,000	,316
	varianzas iguales									

Esta respuesta podría estar relacionada a lo que hoy conocemos como reserva cognitiva, desarrollada por Stern (2013) y que todos nosotros, mediante la interacción del funcionamiento cerebral con el ambiente poseemos, con las diferencias individuales que hacen al rendimiento cognitivo de dos sujetos de la

misma edad y con características clínicas similares, varíe con mayor nivel de educativo.

Discusión

La lógica nos insta a reflexionar acerca de un desempeño irregular dependiendo de la evidencia vascular y de acuerdo a las áreas cerebrales comprometidas, aunque es posible advertir un desempeño preludio, factible de fines preventivos.

El análisis e identificación de la presencia de perfiles cognitivos distintivos en adultos mayores argentinos con base de hipertensión permitió observar convergencias con los antecedentes clínicos antes mencionados y un enriquecimiento de la información obtenida al extraer resultados de componentes ejecutivos con y sin evidencia vascular.

El único sub test que obtuvo diferencia estadísticamente significativa fue memoria de trabajo espacial y verbal como mejor rendimiento promedio, si bien fue signos focales sin ictus, no referido a nivel educativo, sino a modificaciones por influencia de evidencia vascular.

Se destaca como significativo en los sujetos estudiados, un mejor rendimiento en control inhibición, memoria verbal y refranes en alta educación.

Respecto a la característica principal para ambos grupos de BE y AE la comprensión verbal, atención sostenida y selectiva, obtuvo diferencia significativa siendo mejor el rendimiento AE. A su vez, en concordancia con otras investigaciones que revalorizan la educación como fenómeno de reserva cognitiva, destacamos que los participantes con menor puntuación en la valoración de las funciones detalladas, fue la población con baja educación. De esta manera, queda expresada no solo la importancia de la educación en el ser humano, sino la existencia de diferencias en el baremo para baja y alta educación, quedando abierto para futuros estudios.

Las variables de estudio más sensibles a la escolaridad son la memoria de trabajo verbal, comprensión (como un aspecto del lenguaje) y control inhibitorio; esto alude a que los procesos de escolarización potencian estas funciones cognitivas.

La importancia de la memoria de trabajo espacial recae en que es una función que se utiliza de forma constante y de la cual no nos percatamos fácilmente. Sin ella, sería imposible manejarnos en el espacio y estaríamos propensos a cometer muchos errores conductuales (Gutiérrez-Garralda & Fernández-Ruiz, 2011). Este hallazgo a partir de quejas mnésicas permite reflexionar acerca de otros posibles estudios como, por ejemplo, la extrañeza o pérdida de lugares propios que refieren en consulta nuestros pacientes hipertensos sin signos patológicos de demencia.

Por último, nos resta decir que los resultados presentados en esta investigación son generalizables sólo a la muestra trabajada requiriendo ampliar la cantidad de sujetos evaluados con las mismas características de HA y sin criterios de DC con fines preventivos.

Conclusiones:

Si bien, existen algunos trabajos que valoran el desempeño visual y espacial (Hernández-Ramos & Cansino, 2011), existen pocos acerca de manipulación inversa y la prueba de cubos Corsi, valorando la memoria de trabajo espacial en adultos mayores de alta y baja educación.

Los datos analizados y obtenidos de la muestra según el desempeño de la función ejecutiva, valorada desde la Batería Frontal (ISF), permiten advertir en el sub-test de memoria de trabajo espacial (manipulación propuesta en orden inverso), diferencias significativas para ambos grupos. A su vez, se empleó el sub-test de memoria verbal a partir de meses en orden inverso. Previamente, se usó el sub-test de dígitos en orden directo e inverso, favoreciendo así el aprendizaje a partir de la experiencia. La siguiente prueba permite relacionar y continuar con el estímulo inverso en el ensayo meses y dígitos, el sub test de cubos con presencia de orden inversa, valoran memoria de trabajo espacial manipulativa.

En la memoria de trabajo ocurren dos procesos: capacidad y procesamiento. El primero de esos procesos, se refiere a la evocación verbal inversa que puede almacenarse paralelamente; y el procesamiento son todas las acciones que lleva a cabo el ejecutivo central para organizar, inhibir, transformar y actualizar la información mientras produce una respuesta (Bopp & Verhaeghen, 2005). A su vez podríamos decir que, en los adultos mayores, ambos procesos se encuentran disminuidos, tanto para información verbal (Chen, Hale & Myerson, 2003), como visual y espacial (Stern, Habeck, Moeller, Scarmeas, Anderson & Hilton, 2004)). Sin embargo, en la muestra de referencia, es estadísticamente significativo el hallazgo en memoria de trabajo espacial manipulativa, ocurrido en estos sujetos con base hipertensa como fenómeno atípico.

La variable que actúa como predictor en este trabajo, es la evidencia vascular, en los sujetos de la muestra el sub test Working Memory espacial fue sensible a una respuesta distintiva.

En síntesis, este estudio permitió analizar diferencias significativas en memoria de trabajo espacial y comprensión del lenguaje en alta y baja educación. El registro anecdótico permite valorar desempeños en funciones ejecutivas en adultos mayores con alta y baja educación.

Existen estudios que mencionan la presencia de fallas ejecutivas en DV. Sin embargo, en esta muestra de 142 sujetos, se observó que la evidencia vascular registra implicancia en la memoria espacial manipulativa inversa, comprensión del lenguaje, en respuesta verbal inversa y control inhibitorio (sensible de escolarización), tanto en baja como alta educación.

Por otro lado, es necesario continuar el estudio de la memoria de trabajo espacial manipulativa inversa y los cubos de Corsi, así como sentimientos de extrañeza referidos hacia el entorno, no como trastorno de la percepción o la conciencia, sino como posible influencia del subsistema de información espacial.

Referencias bibliográficas

- Aguado Taberné, C. & Luque-Luque, R. (2002). Versión española del cuestionario de Yesavage abreviado (GDS) para el despistaje de depresión en mayores de 65 años: adaptación y validación. *Medifam*, 12(10), 26-40. Disponible en: <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sciarttext&pid=S113157682002001000003&lng=es&tlng=es.26-40>. [Fecha de acceso: 16.10. 2019]
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends Cogn. Sci.*; 4(11), 417-423.
- Bopp, K. L. & Verhaeghen, P. (2005). Aging and verbal memory span: a meta-analysis. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 60(5), 223-33.
- Carazo, E. T. & Nadal Blanco, M. (2001). Abordaje diagnóstico y terapéutico de la demencia en atención primaria. *SEMERGEN*. 27(11), 575-586. Disponible en: <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-familia-semergen-40-articulo-abordaje-diagnostico-terapeutico-demencia-atencion-13023105> [Fecha de acceso: 23.12. 2019]
- Chen, J., Hale, S. & Myerson, J. (2003). Effects of domain, retention interval, and information load on young and older adult's visuospatial working memory. *Aging Neuropsychology and Cognition*, 10(2), 122-33.
- De la Vega, R. & Zambrano, A. (2011). Criterios diagnósticos de las demencias [en línea]. Circunvalación del Hipocampo. Disponible en: <https://www.hipocampo.org/criterios.asp>. [Fecha de acceso: 18.11.2019].
- De Renzi, E. & Vignolo, L. A. (1962). El Test Token: un test sensible para detectar alteraciones receptivas en afásicos. *Italia: Cerebro*. 85, 665-678.
- Delucchi, A. M., Majul, C. R., Vicario, A., Cerezo, G. H., Fábregues G & Alcalá, G. (2017). Registro Nacional de Hipertensión Arterial. Características epidemiológicas de la hipertensión arterial en Argentina. Estudio RENATA 2. *Rev. Fed. Arg. Cardiología*, 46(2), 91-5.
- Fernández, A. L., Marino, J. & Alderete, A. M. (2002). Estandarización y validez conceptual del Test del Trazo en una muestra de adultos argentinos. *Revista Neurológica Argentina*; 27(2), 83-88.
- González-Hernández, J., Aguilar, L., Oporto, S., Araneda, L., Vásquez, M. & Von Bernhardt, R. (2009). Normalización del "Mini-Mental State Examination" según edad y educación, para la población de Santiago de Chile. *Revista Memoriza*, 3, 23-34.
- Gutiérrez-Garralda, J. M. & Fernández-Ruiz, J. (2011). Sustrato neuronal de la memoria de trabajo espacial. *Revista de Neurobiología*. 2(3) 1-12.

- Hernández-Ramos, E. & Cansino, S. (2011). Envejecimiento y memoria de trabajo: el papel de la complejidad y el tipo de información. *Revista de Neurología*. 52(3),147-53. Disponible en:
<http://www.ineco.org.ar/wp-content/uploads/2015/01/Validaci%C3%B3n-de-la-versi%C3%B3n-en-espa%C3%B1ol-del-Adden-brooke%C2%B4s-Cognitive-Examination-Revisado-ACE-R.pdf/Doi:10.1016/j.jnrl.2010.10.013> (Fecha de acceso: 23. 02.2018).
- Hughes, C. P., Berg, L., Danziger, W. L., Coben, L. A. & Martin, R. L. (1982). A new clinical scale for the staging of dementia. *British Journal of Psychiatry*. 140(6) 566-572.
- Lezak, M. D. (1982). The problem of assessing executive functions. *International Journal of Psychology*. 17(1-4), 281 -297.
- López Pérez-Díaz, A. G & Juan Jiménez-Jáimez, J. (2011). La hipertensión arterial como factor de riesgo para el deterioro cognitivo en la vejez: estudio de revisión. *Psicogeriatría*. 3(1): 19-28.
- Martínez de la Iglesia, J., Onís Vilches, M. C., Dueñas Herrero, R., Albert Colomer, C.,
- Mckhann, G., Drachman, D., Folstein, M., Katzman, R., Price, D. & Stadlan, E. M. (1984). Clinical diagnosis of Alzheimer's disease: Report of the NINCDS-ADRDA Work Group under the auspices of Department of Health and Human Services Task Force on Alzheimer's Disease. *Neurology*; 34(7), 939.
- Rey, A. (1964). Test aprendizaje auditivo verbal rey. En López de Ibañez M. Evaluación Neuropsicológica: Principios y métodos. Caracas, Venezuela: Consejo de Desarrollo Científico y humanístico. Colección Monografías.
- Rosselli, M., Jurado, M. B. & Matute, E. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida. *Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Serrano, C., Allegri, R. F., Drake, M., Butman, J., Harris, P., Nagle, C. & Ranalli, C. (2001). Versión abreviada en español del test de denominación de Boston: su utilidad en el diagnóstico diferencial de la enfermedad de Alzheimer. *Revista de Neurología*. 33(7) 624-627.
- Spraggon, L. (2015). Test de la Figura Compleja De Rey- Osterrieth y neuropsiquiatría: análisis cuantitativo y cualitativo de los tipos de errores más frecuentes en poblaciones clínicas [tesis de maestría]. [Buenos Aires]: Instituto Universitario Hospital Italiano; Disponible en: <http://trovare.hospitalitaliano.org.ar/descargas/tesisytr/20160825153038/tesis-spraggon-lucia.pdf> [Fecha de acceso: 20.10.2019]
- Stern, Y. (2013). Cognitive reserve: implications for assessment and intervention. *Folia Phoniatica et Logopaedica*, 65 (2), 49-54. Disponible en: <https://www.karger.com/Article/Abstract/353443>

- Stern, Y., Habeck, C., Moeller, J., Scarmeas, N., Anderson, K. E. & Hilton, H. J. (2004). Brain networks with cognitive reserve in healthy young and old adults. *Cereb Cortex*, 15(4), 394-402.
- Torralva, T., Roca, M., Gleichgerrcht, E., Bonifacio, A., Raimondi, C. & Manes, F. (2011). Validación de la versión en español del Addenbrooke's Cognitive Examination -Revisado (ACE-R). *Neurología*. 26(6), 351-356. Disponible en:
- Torralva, T., Roca, M., Gleichgerrcht, E., López, P. & Manes, F. (2009). INECO Frontal Screening (IFS): A brief, sensitive, and specific tool to assess executive functions in dementia. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 15(5), 777-786.
- Torralva, T., Roca, M., Gleichgerrcht, E., López, P. & Manes, F. (2009). INECO Frontal Screening (IFS): A brief, sensitive, and specific tool to assess executive functions in dementia. *Journal of the International Neuropsychological Society*. 15(5), 777-786.



La primera Junta de historia en Santiago del Estero: disputas por la memoria, 1890-1916

Héctor Daniel Guzmán¹
danniel67@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo intenta describir los aspectos historiográficos que tuvo la formación de la primera Junta de historia de Santiago del Estero, entre los años 1890 y 1916. A través de fuentes periodísticas locales de la época, reconstruimos, el escenario, debates, homenajes y discursos históricos, que fue configurado por un colectivo de escritores, que hicieron de la historia, su principal preocupación. En este sentido, explicamos como la invención de una memoria histórica local, supuso una intensa intervención de una fracción de la elite cultural santiagueña, la cual tuvo profundas relaciones con el medio político y con las redes intelectuales a nivel nacional.

Palabras Clave: historiografía, memoria, escritores.

Abstract

This work attempts to describe the historiographic aspects of the formation of the first Board of History of Santiago del Estero, between the years 1890 and 1916. Through local journalistic sources of the time, we reconstruct the setting, debates, tributes and historical discourses, which was shaped by a collective of writers, who made history their main concern. In this sense, we explain how the invention of a local historical memory involved an intense intervention by a fraction of the Santiago cultural elite, which had deep relationships with the political milieu and with intellectual networks at the national level.

Keywords: historiography, memory, writers.

¹ Proyecto "Historia de las ideas. El NOA, pensadores, filósofos, movimientos y revistas culturales", UNSE. Proyecto "Usos del pasado en la Argentina contemporánea: territorios de la historia, la política y la memoria, segunda etapa", UNC.

Introducción

Entre 1890 y 1916 en el “interior” (Martínez Zuccardi, 2012, p.27) argentino, los discursos históricos locales, buscaron integrarse a la narrativa nacional. En este artículo indagaremos como el “centralismo historiográfico” (Leoni, 2015, p.173), fue gestionado desde la primera Junta de historia santiagueña. La cual, generó una serie de intervenciones locales, a través de conferencias, artículos, publicaciones y actos. Los trabajos sobre las Juntas de historia o en todo caso las primeras historias locales en las provincias, nos permiten tener un marco conceptual y comparativo, que nos ayuda entender la misma trama, en la provincia santiagueña. Por ejemplo en Mendoza, fueron los propios “gobiernos provinciales” (Molina, 2013, p.83), los que impulsaron empresas reivindicatorias de la historia local, con el fin de revisar el siglo XIX, escrito por Buenos Aires. Mientras en Córdoba, fueron los “archivos” (Berrotarán, 2013, p. 33) los que posicionaron mejor a sus intelectuales, para agruparlos y poder entablar un vínculo duradero con la metrópoli. Nexo, que muchas veces fue una “invención” (Escudero, 2016, p.61), operada a través de relatos locales, que le dieron forma a una identidad originaria, que debió ser tensada con el discurso centralista. Por lo cual encontramos que distintos espacios provinciales, tuvieron distintas formas de relacionarse, con el centro neurálgico de la historia, que fue la capital argentina.

Para un análisis de la construcción discursiva histórica, hemos priorizado la “conmemoración” (Philp, 2016, p. 40), entendida esta como el cruce entre institucionalización y lugar de la memoria. Por lo cual, entendemos, es una forma de acceder, a las representaciones, que elaboro un tipo de memoria colectiva organizada. La cual fue, puesta en escena, por un grupo de agentes culturales² (Micheletti, 2013, p. 97). En este caso, seguiremos con atención principalmente el derrotero de Baltasar Olaechea y Alcorta³ (Tenti, 1995, p. 27), miembro de la elite política conservadora, que gobernó Santiago del Estero entre 1890 y 1916. Y a nivel regional, representante de un tipo de escritores, los cuales realizaron una defensa de la tradición⁴ (Flawiá de Fernández, 2007, p. 77), dentro de la corriente llamada nacionalismo cultural.

Olaechea y Alcorta, fue docente del Colegio Nacional de Santiago del Estero, conferencista de La Sociedad Sarmiento, periodista y fundador de diarios, ligados a la Iglesia Católica y la Unión Cívica Nacional. Por lo tanto, reunió en su figura, ciertos rasgos, que lo legitimó para movilizar a sus pares, para constituir un primer cenáculo de diletantes, dedicados a la historia. Olaechea y Alcorta, expuso en una de las primeras tertulias de este grupo, que su misión fue destacar el rol que a su provincia le cupo en el desarrollo

² Entendemos como agentes culturales a productores de nociones comunes que conciernen al orden social.

³ La selección de Baltasar Olaechea y Alcorta, tuvo que ver con su representatividad en cuanto tipo de agente cultural propio del centenario, de un determinado grupo de autores santiagueños con los cuales compartió filiaciones culturales y sociales.

⁴ Entendemos tradición como una versión del pasado selectivo, intencional y operativo en la vida intelectual de una cultura local, la cual está ligada a continuidades prácticas (familias, lugares, instituciones, lengua etc.) que resignifican un presente y un orden contemporáneo.

progresivo del país (Bazán, 2000, p. 74). Por lo cual, motorizo muchas acciones, tendientes a darle vida a la citada organización de historiadores santiagueños. De estas, seleccionamos tres hechos: el primer homenaje a San Martín en Santiago del Estero en 1890, la conformación de la primera Junta de historia santiagueña en 1905 y el primer debate sobre la Fundación de Santiago del Estero en 1916.

La diferenciación del campo histórico y la emergencia de un grupo de escritores dedicados a la historia.

La provincia de Santiago del Estero entre 1890 y 1916, estuvo en manos de una burguesía intelectual (Tenti, 2013, p. 274), que concentraba en la ciudad capital, numerosas bibliotecas, imprentas y grupos culturales de notables (Martínez, 2013, p. 37), que reflejaron sus actividades en los diarios que circularon en esos años. Esta versión local de modernidad (Tasso, 2007, p. 47), se podía observar en instituciones como La Sociedad Sarmiento, Coronel Borges, Adolfo Alsina, Vena Cultural, Estímulo y Defensa, Sociedad Cervantes, Sociedad Alberdi, Centro Socialista y Sociedad Literaria⁵, las cuales fueron espacios de lectura y tertulias, que se combinaron con reuniones en casas de sus miembros. Estas instituciones, compartieron socios, lo cual facilitó los eventos en conjunto y también coincidieron en filiaciones culturales, con agrupaciones de otras provincias, especialmente Buenos Aires. En este contexto tenemos 12 obras de historia (Folletos y libros) publicadas, lo cual nos informa de que este tipo de producción, en el periodo estudiado, da cuenta de que impronta tuvo este tipo de productores, para poner en circulación distintos temas históricos para un público lector reducido, pero existente en las pocas ciudades santiagueñas. Este grupo de letrados, en su mayoría provenían del conservadorismo y la Unión Cívica Nacional. Por lo cual, sustentaron cargos políticos, e influencias en los gobiernos conservadores locales de entresiglos. También, tuvieron puestos importantes en las sociedades culturales y en los diarios, lo cual, les dio la posibilidad de poder difundir posicionamientos históricos, a través de notas específicas, que los diferenció de otros campos, como el político o el literario. Un rasgo que los movilizó, fue su nexo con Ricardo Rojas y la Nación, pues en este diario, contendían muchos historiadores de las provincias, lo cual los puso en relación con pares de otras ciudades y de los santiagueños que vivían en la propia provincia.

En esta coyuntura, la conciencia histórica liberal (Quattrocchi Woisson, 1995, p. 38), pareció ser dominante en las provincias y especialmente en Santiago del Estero. Donde aún convivió con un positivismo historiográfico (Svampa, 1994, p.116), que siguió marcando un cientificismo evolucionista que sirvió de marco para algunos escritos históricos locales.

⁵ En los cuadros del anexo (1 al 4); podemos observar esta proliferación de sociedades culturales, las cuales sirvieron de soporte para la circulación de estos primeros historiadores santiagueños.

El primer homenaje a San Martín en Santiago del Estero

Cómo sabemos, la organización de la historia profesional, estuvo muy relacionada con la política (Cattaruzza, 2017, p. 64) y mucho más en los espacios periféricos de la Argentina. En los cuales, el vínculo entre los intelectuales y el estado, se canalizó mediante una modernización cultural (Dalmaroni, 2006, p.38), que debía llegar a todo el territorio nacional. En este contexto, el gobierno provincial santiagueño en 1890, con Máximo Ruiz. Se integró a esta orientación nacional de la cultura histórica, con homenajes al Ejército Libertador, a través de Lorenzo Lugones (Achaval, 1993, p. 390). Siguiendo con esta política cultural, Ruiz le pidió a Baltasar Olaechea y Alcorta⁶, que en consonancia al gobierno nacional, le brindara un gran homenaje al general San Martín (Bertoni, 2001, p. 111), mediante un acto alusivo al trompeta del Ejército de los Andes Julián Ponce⁷. En este sentido, Olaechea y Alcorta, fue un escritor de la historia (Cattaruzza, 2007, p. 58) local, porque aún, la función de historiador no fue institucionalizada, ni tampoco separada de otros roles, como el político o el periodista.

Este, en el diario Unión Cívica, con sucesivas intervenciones, ya planteaba, como insertar los hechos históricos locales, a la gesta nacional. En ese camino, a San Martín, le dedico, una serie de artículos en el diario citado. En el del 4 de agosto de 1890, que después fue la base de una conferencia que brindo ante las autoridades provinciales, educacionales y público en general, el 17 de agosto de 1890. Sostuvo que San Martín, como el padre de la República, formo parte de la tradición de la edad heroica. Subrayando que en la citada etapa, el piso nuestra provincia en 1814, encontrando en la misma, más patriotismo que en cualquier otro territorio⁸, cuestión demostrada en la recluta de soldados, para su futuro ejército de los Andes. Por lo cual considero, “que Santiago del Estero, estuvo bien representado en las batallas por la libertad, lo cual hizo honor a su pasado ilustre”⁹, refiriéndose a la actuación de la provincia en la historia nacional.

A los días salió un artículo de Miguel Garmendia, quién compartió todo lo expuesto por su colega, en la citada nota, lo felicitó por la iniciativa de realizar un acto dedicado a San Martín. Agregando “que más que un padre el prócer era un patriota, como muchos santiagueños que participaron en las batallas por la independencia de nuestra patria”¹⁰. Estas intervenciones, de Garmendia y Olaechea y Alcorta, en un frente común, por el reconocimiento de la participación santiagueña en la fundación de la nación, tuvieron como consecuencia que Garmendia apoyara la idea de formar una Junta de historia en Santiago del Estero¹¹,

Este pedido tuvo eco en el ambiente docente santiagueño, el cual en 1893, realizó las llamadas peregrinaciones patrióticas: una a Tucumán, la cuna

⁶ Unión Cívica, 1890 (Santiago del Estero), 1 de julio.

⁷ Unión Cívica, 1890 (Santiago del Estero), 2 de julio.

⁸ Unión Cívica, 1890 (Santiago del Estero), 4 de agosto.

⁹ Unión Cívica, 1890 (Santiago del Estero), 4 de agosto.

¹⁰ Unión Cívica, 1890 (Santiago del Estero), 6 de agosto.

¹¹ Unión Cívica, 1890 (Santiago del Estero), 7 de agosto.

de la independencia y otra a Manogasta (Santiago del Estero). Esta última iniciativa de la escuela Normal y el Colegio Nacional provincial, dedicada a San Martín, fue impulsada por Olaechea y Alcorta, quién dio otra charla ante los estudiantes, incitándolos a “recordar al héroe de los Andes”¹².

Este fue un paso importante, para la formación de la Junta, ya que muchos de sus potenciales miembros, fueron docentes del Colegio Nacional y otras escuelas de la capital santiagueña. En este sentido, exponer en la opinión pública, la importancia de que Santiago del Estero tenga este tipo de organizaciones dedicadas a la historia, permitió sumar más apoyo en una sociedad aún resistente a este tipo de emprendimientos.

La conformación de la primera Junta de historia santiagueña (1904-1905)

Entre 1900 y 1910 en un ambiente de confrontación por los “usos del pasado” (Degiovanni, 2007, p. 20), los hispanistas santiagueños liderados por Baltasar Olaechea y Alcorta, se enfrentaron a los indigenistas de Ricardo Rojas. En ese contexto, en 1904 se realizaron varias reuniones en casa de Andrés Figueroa, con el fin de organizar una Junta de historia santiagueña. Y en estas tertulias, la cuestión de fechar los inicios de la historia santiagueña, dividieron las aguas. Por un lado estaba Ramón Carrillo y Andrés Figueroa, sosteniendo la idea de historiar a partir de los pueblos indios¹³, mientras que por otro lado, estuvieron los que decían que con la conquista española se produjo la entrada de la civilización en América¹⁴. Estas disputas se llevaron a cabo, durante el mes de abril, pues la idea de organizar un homenaje a la Autonomía provincial, atempero los ánimos de las facciones citadas. Pero no se logró constituir la Junta¹⁵, objetivo que fue aplazado para otra oportunidad.

Al año siguiente, La Vena Cultural y la Sociedad Estímulo y Defensa, organizaron un homenaje a Ricardo Rojas¹⁶ en 1905, el cual tuvo la forma de una tertulia sobre historia argentina y local, que después fue promocionada como una jornada. Los diarios locales de la época cubrieron la visita de Rojas, pues este, adelantó en esta vuelta a la provincia, su próximo libro el País de la selva.

Rojas fue un representante, de aquellos escritores que en Buenos Aires, lucharon por hacer conocer las historias provinciales (Devoto y Pagano, 2009, p. 206), por lo cual, para la futura Junta de historia local, fue una especie de maestro, consagrado en el terreno difícil de la metrópoli. Por lo cual no fue casual, que Rojas dedicara su obra, a sus amigos (Rojas, 2004, p. 1) de la Junta, cuando la citada publicación, salió en 1907.

¹² Unión Cívica, 1893 (Santiago del Estero), 18 de agosto. Estas procesiones cívicas fueron comunes en el periodo que analizamos, las cuales fueron verdaderas manifestaciones estudiantiles.

¹³ Revista del Interior, 1904 (Santiago del Estero), 14 de abril.

¹⁴ Revista del Interior, 1904 (Santiago del Estero), 17 de abril.

¹⁵ Revista del Interior, 1904 (Santiago del Estero), 18 de abril.

¹⁶ Revista del Interior, 1905 (Santiago del Estero), 1 de enero.

En un primer momento, se propuso realizar la recepción a Rojas en el Colegio Nacional o la Biblioteca Sarmiento¹⁷, pero al final se realizó en la casa de Andrés Figueroa (Buchbinder, 2008, p. 164). El cuál, preparaba una serie de obras sobre Santiago del Estero¹⁸, tomando como base los archivos familiares locales y los de otras provincias. No hubo mucha prensa, porque fue un acto pequeño, comparado con los que realizaron a Rojas, otros grupos de la sociedad santiagueña (Alen Lascano, 1982, p.70).

Volviendo al acto que analizamos, en el cual participaron Andrés Figueroa, Baltasar Olaechea y Alcorta, Juan Christensen, Antenor Álvarez, Ramón Carrillo, Santiago Lugones, Francisca Jacques, Pablo Lascano y muchos otros. Observamos que la charla central estuvo a cargo de Raynerio Lugones Vieyra¹⁹, el cual, expuso sobre Rosas, Esta conferencia, luego se publicó en folleto en 1910 y más tarde, algunos fragmentos en diarios locales. Esta recuperación de la tradición federal (Devoto, 2002, p. 48), tuvo su representante en Santiago del Estero, en la figura de Lugones Vieyra, quién citando a Mansilla y Saldías, culpo a los poetas y docentes, por no haber realizado una reflexión profunda sobre el tema en cuestión²⁰. Más allá que la crítica se refería a las agrupaciones la Vena y Estímulo y Defensa (Alen Lascano, 1996, p. 463), por tratar asuntos históricos livianamente. El pedido de un cuidadoso relevamiento de los documentos para entender una época, recibió el aplauso de Rojas, Jacques y Figueroa, que pidieron lo mismo a sus colegas.

Vieyra definió a la sociedad como cuerpo social²¹, con una cita de Ferri, su discurso lleno de referencias positivistas, pareció diferenciarse de las posiciones diletantes. Por eso agregó: Si querían ser un grupo que trabaje con la historia, había que buscar explicaciones que superen la anécdota²².

Esta afirmación, fue un indicio de la réplica local de los nuevos debates, que la Nueva Escuela (Escudero, 2010, p. 24), generó en el campo histórico nacional, con miras a la profesionalización (Cattaruzza y Eujanian, 2003, p.80) del oficio de historiador.

Luego de la visita de Rojas y el evento citado, se fundó la Junta de historia santiagueña, para lo cual se ofreció Baltasar Olaechea y Alcorta (Cartier de Hamann, 1975, p. 10), para ser el director de la flamante organización. Por votación, la moción fue aceptada²³.

Lo cual, fue un primer paso para que gracias a su gestión, se construya un archivo histórico en la provincia²⁴, para lo cual pidió a las familias más

¹⁷ Revista del Interior, 1905 (Santiago del Estero), 2 de enero.

¹⁸ Revista del Interior, 1905 (Santiago del Estero), 3 de enero.

¹⁹ Revista del Interior, 1905 (Santiago del Estero), 4 de enero. Este escritor, es el único del grupo que estudiamos, que no tiene filiaciones con Rojas, ni con la Nación, por lo cual su tarea solitaria en la defensa del federalismo rosista, debió aislarlo en un ambiente dominado por sus pares liberales.

²⁰ Revista del Interior, 1905 (Santiago del Estero), 15 de enero.

²¹ Revista del Interior, 1905 (Santiago del Estero), 15 de enero.

²² Revista del Interior, 1905 (Santiago del Estero), 15 de enero.

²³ Revista del Interior 1905 (Santiago del Estero), 17 de enero.

²⁴ Revista del Interior, 1905 (Santiago del Estero), 18 de enero.

importantes de la capital, que donen documentos y cartas. En este sentido Juan Christensen²⁵ y Andrés Figueroa (Berrotarán, 2020, p.24), fueron sus colaboradores, porque estuvieron al tanto del proceso archivístico en Córdoba y otras provincias. Especialmente Figueroa, que interactuó con figuras intelectuales cordobesas y estuvo convencido, que un archivo (Figueroa, 1927, p.4), lograría insertar a la provincia, en la institucionalización nacional historiográfica.

El primer debate sobre la Fundación de Santiago del Estero

Para 1915, la etapa de las Sociedades culturales fue agotándose, debido a que los jóvenes (estudiantes), comenzaron a nuclearse en organizaciones más numerosas, atrayendo de esa manera a los maestros (figura arielista), quienes se unieron a estas formaciones culturales, las cuales sacaron revistas y diarios netamente culturales. Entre estas entidades, estuvo Orientaciones Modernas²⁶, la cual reclutó a historiadores locales, como a Andrés Figueroa y Baltasar Olaechea y Alcorta. Esto aumentó el público, de las producciones históricas, que siempre fueron minúsculos cenáculos de escritores. Esto trajo la circulación de publicaciones como la Palabra²⁷, un órgano estudiantil, que tuvo un espacio para la historia, rasgo que no tuvieron la mayoría de los periódicos, los cuales se dedicaron sólo a la política o la información. La Junta de historia local se adecuó a estos cambios epocales, generando puentes con los grupos estudiantiles, de tal manera que muchos miembros de la entidad histórica, colaboro con la juventud asesorándolos y acompañándolos en los centros culturales manejados por los estudiantes.

En 1916 la primera Junta, funcionó en los hogares de sus integrantes, los cuales se reunieron periódicamente para tratar una agenda de los primeros temas históricos locales. En aquella época algunas de estas figuras intelectuales, ya tenían un recorrido, a través de artículos, libros y charlas, sobre variados temas de la historia santiagueña. A principios de julio de 1916, la citada organización, lanzó una serie de charlas, con el fin de preparar el terreno para la inauguración, del Archivo de la provincia (Rossi, 2008, p.24).

La primera de estas conferencias, fue anunciada como dedicada a la fundación de Santiago del Estero²⁸. Para ese entonces, las entidades culturales comenzaron a multiplicarse, las hubo de todo tipo, estudiantiles, universitarias y obreras. En ese ambiente, de cambio de siglo, con la llegada de más visitantes intelectuales a la provincia. Los letrados dedicados a la historia, tuvieron más espacios en los periódicos y revistas, lo cual les dio una mayor visibilidad en una sociedad, que comenzó a reconocer en estos, a una especie de críticos de la marcha de la provincia y la nación...

²⁵ Revista del Interior, 1904 (Santiago del Estero), 19 de enero. Juan Christensen fue un viajero que visitó archivos en Tucumán y Córdoba, pues en esos años contendió con Ricardo Freyre, sobre asuntos de la conquista española en el NOA argentino.

²⁶ El Interior, 1915 (Santiago del Estero), 7 de julio.

²⁷ El Interior, 1915 (Santiago del Estero), 8 de julio.

²⁸ El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 3 de marzo.

En ese ámbito, Figueroa le pidió a Baltasar Olaechea y Alcorta²⁹, que fuese el que inicie este tipo de jornada, que era algo novedoso para la provincia. Alcorta, para esa época, tuvo publicado dos libros, que fueron los primeros intentos de construir una secuencia de los principales hechos históricos santiagueños. Figueroa sería el presentador o coordinador, quién luego daría lugar a preguntas o críticas a lo expuesto. Esta dinámica, la vinieron usando los grupos culturales desde fines del siglo XIX, acentuándose en los primeros años del siglo XX.

Baltasar Olaechea y Alcorta, aceptó la invitación³⁰. En ese momento, el citado orador era el conferencista que circuló en todos los espacios culturales, como la Biblioteca Sarmiento, Teatro 25 de Mayo y el Colegio Nacional. No encontré una conferencia anterior, sobre el citado tema, por lo cual podemos decir que fue la primera realizada en la provincia. Debido a que las invitaciones superaron el espacio con que contaban para el evento, se buscó un local más amplio. Por trámites de Olaechea y Alcorta, la Biblioteca Sarmiento, se convirtió en la sede de la Jornada. En esta oportunidad, Orientaciones Modernas³¹, grupo de estudiantes del Colegio Nacional, pidió ser el presentador de Olaechea y Alcorta. Figueroa aceptó, por lo cual el elegido por la juventud, fue Alejandro Gancedo (h), quien era el director espiritual de la citada institución juvenil.

Gancedo en su presentación, describió al conferencista, como conocedor de los archivos de Santiago del Estero y custodio de su historia³². Para los que nos interesa, estos rasgos, ya nos muestra que un intelectual, que quiera llamarse historiador, debe tener un sustento documental. Lo cual refleja como la Junta, marco su territorio historiográfico, con una práctica que delineó un cierto cientifismo, para lograr el reconocimiento de sus pares y diferenciarse de literatos o ensayistas.

Volviendo a la Jornada, ante un lleno de público estudiantil, Olaechea y Alcorta expuso que la ciudad fue fundada en 1553, por Francisco de Aguirre, subrayando que el acta de fundación no fue encontrada aún³³. Luego en una crónica de las entradas españolas al país, señaló que es la quinta la que finalmente terminó con el acto fundacional de la ciudad a orillas del Dulce³⁴. Lo cierto, es que el orador, cerró su exposición, diciendo que la ciudad era madre de ciudades y que la documentación consultada acompañaba sus dichos³⁵.

Por otro lado, Juan Christensen, quien era conocido en los círculos históricos cordobeses, tucumanos y porteños, fue el que pidió la palabra, al terminar la conferencia de Olaechea y Alcorta. Christensen, debatió con Ricardo Freyre, sobre la entrada de Diego de Rojas y estuvo preparando un libro sobre las primeras ciudades del norte argentino. Su interés por la historia

²⁹ El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 4 de marzo.

³⁰ El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 5 de marzo.

³¹ El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 6 de marzo.

³² El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 2 de julio.

³³ El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 2 de julio.

³⁴ El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 2 de julio.

³⁵ El Interior, 1916(Santiago del Estero), 2 de julio.

colonial, conocida por Andrés Figueroa, produjo que este lo invitara a tomar el sitio, para escuchar su opinión sobre lo dicho por el conferencista.

Christensen, lo primero que hizo fue enumerar una serie de autores y documentos, como Lozano, Freyre, Groussac e Informaciones coloniales, que sostuvieron su posición. La cual fue que Aguirre usurpo el mando a Juan Núñez del Prado, aprovechando que este estuvo en Famatina, en una de las tantas giras que este realizó en territorio norteño³⁶. Además de que la situación conflictiva jurisdiccional entre Perú y Chile, perjudicó a Nuñez del Prado, el cual quedó atrapado en la lucha, entre La Gasca y Valdivia³⁷.

Es decir para Christensen, cuando Aguirre llegó ya estaba fundada la ciudad, por lo cual este lo que hizo fue solo trasladarla un kilómetro hacia el noroeste, para evitar las crecidas del río. Pero con un nombre nuevo, Santiago del Estero, en vez de ciudad del Barco. Estos datos no fueron compartidos por Olaechea y Alcorta, produciéndose de esta manera, la primera fricción, entre aguirristas y pradistas. Si bien, Figueroa, quiso mediar, ambos contendientes, prepararon cada uno un libro, sobre sus respectivos estudios, que saldrían en los años 20, pasando a formar parte de una larga tradición, de producción histórica dedicada a la fundación de Santiago del Estero³⁸.

Reflexiones finales

Entre fines del siglo XIX y el Centenario, toda una serie de cambios, afecto a la cultura argentina. Entre ellos, la formación del campo histórico nacional, lo cual desato en las provincias, un conjunto de emprendimientos historiográficos: libros, actos, artículos, conferencias y la constitución de archivos.

En ese panorama, en la presente investigación, hemos descrito el proceso por el cual, la primera Junta de Historia de Santiago del Estero, se configuro como un espacio de sociabilidad intelectual, en el cual un colectivo de escritores dedicados a la historia. Pudo gestionar, mediante intervenciones históricas (homenajes, disputas, escritos y charlas), un lugar, en el campo histórico nacional. El cual estuvo, en un naciente desarrollo institucional y profesional.

El caso presentado, da cuenta de cómo en las provincias del interior, sin universidad, ni un gran número de entidades educativas, se elaboró una propuesta cultural modernizadora, la cual fue mediada a través del uso del pasado. Esta situación lo recorrimos, con el primer homenaje a San Martín, lo cual permitió poner en contacto, a un grupo de notables, que comenzaron a discutir una agenda sobre historia santiagueña y nacional.

³⁶ El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 3 de julio.

³⁷ El Interior, 1916 (Santiago del Estero), 3 de julio.

³⁸ La disputa entre aguirristas y pradistas encierra otro conflicto que cubre casi todo el siglo XX, que es el de laicistas y católicos, que usaron la historia para contender y posicionarse en los distintas coyunturas históricas, con el fin de ganar un protagonismo en la agenda cultural de los distintos gobiernos locales.

Si bien, observamos un conflicto entre indigenistas e hispanistas. Hubo unidad, detrás de la figura de Baltasar Olaechea y Alcorta, ante las disputas históricas a escala local. Lo cual, motivo de alguna manera, que con la visita de Rojas, se consolide la formación de un grupo de letrados interesados en la historia. Esta política de la historia y de la cultura, fue garante de una primera versión del pasado local, que logro integrarse con éxito a la historia nacional. La operación historiográfica de Olaechea y Alcorta, se asentaba en discursos moralizantes y de reverencia, que ligaron a la historia con la tradición. De esta manera estos agentes, se presentaron como portadores de verdad (histórica), para legitimar su saber (histórico) y las imágenes del pasado a recordar. Esta transformación de relaciones intelectuales, al interior de los productores de historia santiagueños, la podemos pensar como una ruptura. La cual es aún limitada, pues los escritores locales, todavía identifican su tarea intelectual, como una zona subalterna de su actividad política. Este proceso lo podemos observar, en el debate sobre los orígenes fundacionales, de la ciudad de Santiago del Estero y en la inauguración del Archivo de la provincia en 1916.

La documentación analizada (prensa local del período), no acota este trabajo, que quiere ser el inicio de una agenda a largo plazo, de cómo se formaron los primeros grupos dedicados a la historia en la provincia de Santiago del Estero.

Referencias bibliográficas

- Achaval, J. (1993), *Historia de Santiago del Estero. Siglos XVI-XIX*, UCSE, Santiago del Estero.
- Alen Lascano, L. (1982), *Ricardo Rojas y el País de la Selva*, UNSE, Santiago del Estero.
- Alen Lascano, L. (1996), *Santiago del Estero*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- Bazán, Armando, (2000), *La cultura del Noroeste argentino*, Plus Ultra, Buenos Aires.
- Bertoni, L. (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, FCE, Buenos Aires.
- Berrotarán, D. (2013), "Camino hacia la institucionalización de la historia en Córdoba: discusiones respecto a sus orígenes 1924-1936", en Philp, M. (Comp.) *Territorios de la historia, la política y la memoria*, Alción, Córdoba, pp.27 a 56.
- Berrotarán, D. (2020), "Construir tradiciones: procesos de institucionalización de la historia en Córdoba entre 1924-1941", en Philp, M. y Escudero E. (Comps.) *Usos del pasado en la Argentina contemporánea: memorias, instituciones y debates*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, pp. 21-44.
- Buchbinder, P. (2008), "La Nación desde las provincias: las historiografías provinciales argentinas entre dos centenarios", en *Anuario del Centro de*

- estudios históricos Prof. Carlos S. A. Segreti, Córdoba, n°8, pp. 163 a 182.*
- Cartier de Hamann, M. (1975), *Las instituciones culturales en Santiago del Estero 1869-1969*, Caro, Santiago del Estero.
- Cattaruzza, A. y Eujanian, A. (2003), *Políticas de la historia. Argentina 1860-1960*, Alianza, Buenos Aires.
- Cattaruzza, A. y Eujanian, A. (2007), *Los usos del pasado. La historia y la política argentina en discusión 1910-1945*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Cattaruzza, A. y Eujanian, A. (2017), El pasado como problema político, en *Anuario IEHS n°32*, pp. 59 a 78.
- Dalmaroni, M. (2006), *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*, Beatriz Viterbo, Rosario.
- Degiovanni, F. (2007), *Los textos de la patria. Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*, Beatriz Viterbo, Rosario.
- Devoto, F. (2002), *Nacionalismo, fascismo y tradicionalismo en la Argentina moderna. Una historia*, Siglo XXI de Argentina editores, Buenos Aires.
- Devoto, F. y Pagano, N. (2009), *Historia de la historiografía argentina*, Sudamericana, Buenos Aires.
- Escudero, E. (2010), *Ricardo Levene: políticas de la historia y de la cultura 1930-1945*, Ferreyra, Córdoba.
- Escudero, E. (2016), *Cultura histórica y usos del pasado. Memoria, identidades y política en una experiencia local (Río Cuarto, 1947-1986)*, Prohistoria, Rosario.
- Figueroa, A. (1927), *Linajes Santiagueños*, Ribas, Santiago del Estero.
- Flawiá de Fernández, N. (2007), *Caminos del ensayo. El país como reflexión*, UNT, Tucumán.
- Leoni, S. (2005), "Historia y Región: La Historia Regional de cara al siglo XXI" en *Folia histórica del Nordeste*, n° 24, UNNE, Resistencia, pp.169 a 180.
- Martínez, A. (2013), *Cultura, sociedad y poder en la Argentina. La modernización periférica de Santiago del Estero*, UNSE, Santiago del Estero.
- Martínez Zuccardi, S. (2012), "El norte como instrumento de equilibrio nacional. Juan B. Terán, Ricardo Rojas y la Universidad de Tucumán", en Laguarda, P. y Fiorucci, F. (eds.), *Intelectuales, cultura y política en espacios regionales de Argentina (siglo XX)*, Prohistoria, Rosario, pp.24 a 38.
- Micheletti, M. (2013), *Historiadores e historias escritas en entresiglos. Sociabilidades y representaciones del pasado santafesino 1881-1907*, Lumiere, Buenos Aires.

- Molina, E. (2013), "Construyendo la nación desde la periferia: Mendoza y su rol en el mito de los orígenes", en Brezzo, L. y otros (eds.), *Escribir la Nación en las Provincias*, IDEHESI, Buenos Aires, pp. 81 a 100.
- Philp, M. (2016), *Menoría y política en la Historia argentina reciente: una lectura desde Córdoba*, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Quattrocchi Woisson, D. (1995), *Los males de la memoria. Historia y política en la Argentina*, Emecé, Buenos Aires.
- Rojas, R. (2004), *El País de la Selva*, Taurus, Buenos Aires.
- Rossi, C. (2008), Nueva Revista del Archivo de Santiago del Estero, Gobierno de la Provincia de Santiago del Estero, Santiago del Estero.
- Svampa, M. (1994), *El dilema argentino: civilización o barbarie. De Sarmiento al revisionismo peronista*, El cielo por asalto, Buenos Aires.
- Tasso, A. (2007), *Ferrocarril, quebracho y alfalfa. Un ciclo de agricultura capitalista en Santiago del Estero 1870-1940*, Alción, Córdoba.
- Tenti, M. (1995), La bibliografía histórica de Santiago del Estero, en *Revista de la Sociedad Argentina de historiadores*, nº4, Santiago del Estero, pp. 26 a 40.
- Tenti, M. (2013), *La formación de un Estado periférico. Santiago del Estero 1875-1916*, UCSE, Santiago del Estero.

Fuentes editas

- El Interior* (1915-1916) Santiago del Estero.
- La Revista del Interior* (1904-1905), Santiago del Estero.
- Unión Cívica* (1890-1893) Santiago del Estero.

Anexo

Cuadro 1

Centros culturales	historiadores	producción
Sociedad Sarmiento	Baltasar Olaechea y Alcorta	Crónica y geografía de Santiago del Estero (1899) libro. Rasgos históricos de Santiago del Estero (1899) Folleto. Apuntes Históricos (1904) Folleto. Páginas históricas (1905) Folleto Anales del Colegio Nacional (1908) Libro Ecos del interior (1909) Libro
Coronel Borges	Maximino Victoria	El culto de los héroes (1903) Folleto
Adolfo Alsina	Juan Christensen	La entrada de Diego de Rojas (1916) Folleto
Estímulo y Defensa	Ramón Carrillo	Diego de Rojas (1916) Folleto
La Vena Cultural	Santiago Lugones	Julio César y la civilización romana (1903) Folleto
Sociedad Literaria	Raynerio Lugones Vieya	Rosas (1910), folleto.
Sociedad Cervantes	Antenor Alvarez	Francisco de Aguirre (1909) Folleto
Sociedad Alberdi	Andrés Figueroa	

Organizaciones culturales 1890/1916. Producción de miembros escritores dedicados a la historia que conformaron la primera Junta de historia. Fuente: prensa local.

Cuadro 2

Filiación política	historiadores	Cargos políticos
UCN/UCR	Baltasar Olaechea y Alcorta	Funcionario/diputado
UCN/UCR	Maximo Victoria	Funcionario
UCN/UCR	Juan Christensen	Funcionario/diputado
UCN/UCR	Ramón Carrillo	Funcionario/diputado
anarquista	Santiago Lugones	Funcionario
conservador	Raynerio Lugones Vieya	Funcionario/diputado
conservador	Antenor Alvarez	Funcionario/diputado/senador/gobernador
conservador	Andrés Figueroa	Funcionario/diputado/intendente

La relación con la política de este grupo de historiadores. Fuente Prensa local.

Cuadro 3

Posición en las sociedades culturales	historiadores	Posición en los diarios
vocal	Baltasar Olaechea y Alcorta	Director (Unión Cívica Nacional)
Presidente	Maximio Victoria	Director (Annales)
secretario	Juan Christensen	colaborador
vocal	Ramón Carrillo	colaborador
vocal	Santiago Lugones	Director (Picaflor)
vocal	Raynerio Lugones Vieya	colaborador
secretario	Antenor Alvarez	colaborador
vocal	Andrés Figueroa	Director (La Banda)

Este grupo tuvo acceso a diarios y lugares claves de las sociedades culturales. Fuente: Prensa local.

Cuadro 4

Relaciones con grupos de historia de otras provincias	historiadores	Publicaciones en medios de otras provincias
Grupo ligado a Ricardo Rojas	Baltasar Olaechea y Alcorta	La Nación (Buenos Aires)
Grupos comteano	Maximio Victoria	Revista de Filosofía (Bs. As.) Revista Sarmiento (Paraná)
Grupo ligado a Ricardo Rojas	Juan Christensen	La Nación (Bs.As.)
Grupo comteano	Ramón Carrillo	La Educación (Bs. As), Revista Sarmiento (Paraná)
Grupos Anarquistas	Santiago Lugones	Martín Fierro (Buenos Aires)
	Raynerio Lugones Vieya	
Grupos higienista	Antenor Alvarez	Revista de la Cruz Roja
Grupo s ligado a Ricardo Rojas	Andrés Figueroa	La Nación (Buenos Aires)

Las relaciones del grupo con medios y pares de otras provincias. Fuente: Prensa local.



Historia de la Cárcel en Santiago del Estero. Primeros aportes en torno a la investigación (1554-1791)

Gabriel Alejandro López Pepa¹

gabrielalejandrolopezpepa@gmail.com

Ernestina Carabajal Vital²

ernestinacbv@gmail.com

Resumen

Dentro de las investigaciones que la historia santiagueña soslaya, encontramos aquellas respecto de la cárcel, previo a la autonomía de Santiago del Estero. El presente abordaje pretende construir una historia de las instituciones carcelarias locales, tomando como punto de partida categorías teóricas que conforman las construcciones universales respecto de los contextos de encierro. Se tomará como fuente principal bibliográfica, las Actas Capitulares de la provincia entre 1554 y hasta 1791. Es menester destacar que se trata de algo novedoso e inédito para las investigaciones en el contexto local y que será necesario construir la historia teniendo en cuenta no solo la infraestructura, sino también las cuestiones que tienen que ver con lo social y político. Desde el punto de vista sociológico, lo fundamental será la reflexión acerca de las construcciones sociales y la cárcel en ese momento histórico. Destacamos que, si bien existen trabajos de investigación de diversos autores referidos a cuestiones vinculadas con la justicia y su organización y con respecto a la cárcel, son escasas las que abordan la temática desde la recopilación y reflexión que se plantea en el presente trabajo.

Palabras Clave: Cárcel, Sociedad, Historia.

¹ CEDEP – FHCSyS – UNSE.

² FHCSyS – UNSE

Abstract

Among the researches that Santiago del Estero's history overlooks, we find those on prisons, prior to the autonomy of Santiago del Estero. The present approach aims to build a history of local prison institutions, taking as a starting point theoretical categories that make up the universal constructions regarding the contexts of confinement. The main bibliographic source will be taken as the main bibliographic source, the Chapter Acts of the province between 1554 and 1791. It is necessary to emphasize that this is something new and unprecedented for research in the local context and that it will be necessary to construct the history taking into account not only the infrastructure, but also the social and political issues. From the sociological point of view, it will be essential to reflect on the social constructions and the prison at that historical moment. We emphasize that, although there are research works by various authors on issues related to justice and its organization and prison, there are few that address the issue from the compilation and reflection proposed in this paper.

Keywords: Jail, Society, History.

Introducción

El presente abordaje contiene la premisa de intentar construir la historia de la cárcel en la provincia de Santiago del Estero, teniendo en cuenta que los aportes realizados por los autores santiagueños, hicieron mención de la cárcel, para abordar diversas temáticas en referencia a ella, pero donde la misma no se tomó como objetivo central, ahondando acerca de la historia de la cárcel y tratando temáticas como la estratificación social y la cárcel, la condiciones edilicias y ambientales de aquella cárcel en tiempos de la colonia y otros aspectos al respecto que sirven como un cimiento fundamental para concretar esta parte de la historia que quedó de lado.

En primer lugar, el abordaje intentó establecer una definición conceptual de la cárcel y abordar su historia a partir de una definición universal, trazando un camino espacio temporal hasta llegar a la provincia de Santiago del Estero.

En segunda instancia, se trató de reconstruir la historia de la cárcel y sus personajes. En este sentido podremos entender quienes debatían respecto a ella, quienes integraron la misma, quienes eran autoridades y por qué.

En cuanto a los aspectos metodológicos del trabajo es menester mencionar que se trató de dilucidar desde la sociología, aquellos aspectos interesantes y poco abordados con antelación respecto de las relaciones o representaciones entre la cárcel y la sociedad santiagueña de la colonia, ello se verá reflejado en las conclusiones. En el desarrollo de la construcción histórica de la cárcel la metodología fue netamente documental, teniendo en cuenta año, día y mes de los hechos acaecidos, lugares y personajes.

1 - Aproximaciones al concepto e historia de la cárcel

Existen diversos estudios acerca de los orígenes propiamente dichos de la cárcel, los cuales ahondan en detalle una realidad que es muy dispar a lo que hoy conocemos como contextos de encierro.

Para Rodríguez (2008) es con las civilizaciones y con las sociedades ya estructuradas, donde surge la preocupación por cómo tratar de eliminar el crimen aplicando castigos. No obstante, la prisión no aparece inicialmente relacionada con la idea de castigo sino con la de idea de detención.

Hasta llegado el Siglo XVI, se utiliza la cárcel como un espacio donde mantener encerrados a los acusados de haber cometido algún delito, para luego así ser castigados. Sin embargo, con el paso del tiempo, y ayudado por múltiples motivos, la cárcel se fue consolidando como pena. Según Rodríguez y Magariños (2008), las denominadas casas de asilo para aquellas personas en estado de calle y trabajadoras sexuales, aparecen en Inglaterra en 1552, y muy pronto surgieron en Alemania (1558) y Holanda (1595). Con el paso del tiempo, todos los estados de Europa, fueron tomando a la prisión como pena represiva, aunque todavía se utilizaban los castigos más comunes de la época. Por su parte, Rubio Hernández (2012) si menciona que la aparición de estos establecimientos fue hacia 1552, al igual que los anteriores autores mencionados, solo que la diferencia está en el nombre con el que menciona a los mismos. Rubio Hernández sostiene que el nombre de “Establecimientos Correccionales” le fue dado por el “primer establecimiento que existió en Londres hacia 1552 la “House of Correction”.

Conviene resaltar que dichos centros no sólo fueron destinados para trasgresores de la ley, sino que también eran destinados para mendigos, prostitutas, vagos, homosexuales, alcohólicos y enfermos mentales, es decir que la cárcel no tenía el sentido que hoy encontramos en su concepción moderna.

Existen investigaciones que plantean la visión de que la cárcel emerge en el seno de la transición de la historia entre la etapa feudal y la revolución industrial, atravesada por cambios en las estructuras de pensamiento, pero sería propicio aclarar que los contextos de encierro, aunque no utilizados de la forma como los conocemos ahora, ya existían desde antes de Cristo.

Para comprender o saber que significaba o como era definida la cárcel en tiempos antes de Cristo, fue necesario indagar en profundidad. En tiempos bíblicos, las cárceles eran lugares de encierro para aguardar las condenas que por lo general se caracterizaban por ser violentas y crueles.

En el antiguo testamento, la palabra cárcel, acompañada por historias se presenta en varias ocasiones y por lo general, el mencionado contexto se utiliza para castigos de tiempo muy corto o para esperar el veredicto de castigo de alguna autoridad, sea el faraón o el emperador.

En tiempos después de Cristo, se retrata a la prisión con dos espacios diferenciados, se habla de una prisión común y una subterránea, donde los presos muchas veces eran condenados en jaulas de hierro sólido y además sufrían torturas por parte de los soldados del imperio.

Sandoval Huertas (1982) en sus trabajos refiere sobre la transformación de la pena, y menciona para esto cuatro fases, de acuerdo con la función declarada de cada momento histórico. Es así que destaca la fase vindicativa, expiacionista o retribucionista, correccionalista y resocializante.

En los pueblos primitivos se puede encontrar la primera fase, la cual se extiende hasta el periodo conocido como el Antiguo Régimen, en este la venganza es el primer antecedente de la pena, aunque cabe aclarar que no se trataba de una reacción institucional.

Para Rubio Hernández (2012), el nacimiento de las incipientes formas de Estado, trasladó el derecho a castigar a manos del jefe del grupo, el cual era el encargado de decidir por los demás; esta figura implicaba el surgimiento de un tercero que hacía las veces de árbitro en la solución de los conflictos, asumiendo así la función de control ante el acto de vengar un delito o accionar desviado, garantizando el castigo, el cual debía ser igual al daño causado.

Según Speckman (2002), los desplazamientos del poder de condena a los representantes de la divinidad, provocó que muchos autores denominaran al periodo como el de la venganza divina o teocrática. “La concepción de cárcel como lugar de custodia donde el reo esperaba el momento de la ejecución, ya fueran mutilaciones, azotes, la vergüenza pública y/o el servicio en galeras prevaleció dentro del derecho del Antiguo Régimen”. (Pág. 25)

En el caso particular de América Latina, Salvatore y Guillín (1996) sostienen que el surgimiento de las instituciones penitenciarias en la región, nacen como un pedido de las elites cultas de cada país, en el intento por establecer penas o castigos más civilizados y modernos. Por otra parte, Bretas (1996) afirma que más allá de que a la vista se haya modificado la imagen de la pena para los reos, a ciencia cierta los nuevos y modernos edificios no engañaban a la sociedad, sabían que puertas adentro los castigos y el sufrimiento seguían adelante.

Siguiendo a Rodríguez Alzueta (2015) podremos decir que, en el debate sobre la cárcel en Argentina, como contexto de encierro y castigo, se presentan diversas perspectivas donde al parecer este espacio sería el último de una cadena en torno a los acusados que finalmente terminan en estos lugares. Por otra parte, también es preciso destacar que la cárcel debería presentarse para los condenados, como un espacio donde se busque la reinserción social de los mismos, aunque en la realidad termina convirtiéndose en el hogar de aquellos que no logran desprenderse del delito.

En este contexto de surgimiento de la cárcel en Argentina, no puede dejar de mencionarse que, dentro de la historia del país, “La Ciudad del Barco”, hoy Santiago del Estero, fue el primer territorio poblado por inmigrantes españoles y se considera como “Madre de Ciudades” del mencionado país. Antes destacábamos que en Europa la Casa de Corrección surgía en 1552, siguiendo a Díaz, diremos que

“fue el bravo capitán Diego de Rojas quien llegó a la vasta provincia indígena del Tucumán, punto inicial desde 1.543, de la civilización del norte argentino. Luego hubo hombres que participaron en su fundación: Juan Núñez de Prado,

con las tres Ciudades Del Barco, invoca al Apóstol Santiago, y la coloca bajo su protección a esta ciudad del "Nuevo Maestrazgo de Santiago"; luego el Capitán Francisco de Aguirre la traslada en 1.553, la denomina Tierra de Promisión, y la ubica en el actual Santiago del Estero". (Díaz, 1983)

En este contexto, menciona Tenti (1997) que el Cabildo surgió con la fundación de la ciudad. En torno a la composición del mismo, cabe mencionar que, hasta principios del siglo XIX, el Cabildo estuvo constituido por dos Alcaldes y tres Regidores. Cada uno de ellos ejercía distintas funciones.

Dentro de la conformación del cabildo, lo que respecta a la cárcel y las funciones jurídicas, el alguacil mayor, era el encargado de hacer cumplir las disposiciones de los alcaldes y el encargado del mantenimiento del orden y de la atención de la cárcel pública y los presos. (Tenti, 1997)

Sobre el edificio, Di Lullo realizó la siguiente descripción del recinto tratando de reconstruirlo lo más fiel posible:

"Hacia la parte de la plaza tenía dos plantas y formando ángulo recto con la fachada se extendía una serie de aposentos pertenecientes también al edificio principal pero que servían de viviendas a funcionarios y particulares. Este cuerpo de aposentos era de una sola planta, techado de tejas sobre un cañizo cubierto de barro...el edificio principal tenía dos corredores, uno alto y otro bajo que eran sostenidos por pilares de madera de quebracho o de algarrobo. En la planta baja, frente a la plaza, se abría el zaguán a cuya derecha se encontraba la Sala Capitular y la escalera de acceso a los altos...a la izquierda del zaguán se hallaba la cárcel de mujeres, el calabozo y la cárcel de españoles...Los pisos eran de ladrillo. Las puertas y ventanas de madera de algarrobo y estas últimas tenían hacia el exterior una reja de hierro".

Según los aportes de Tenti (1993) dentro del entramado judicial, las penas no se aplicaban de igual modo para blancos, mestizos, indios, mulatos o negros. Así las penas variaban entre los que delinquían, pero teniendo en cuenta su etnia. En este contexto la cárcel pública es mencionada como un contexto de encierro con pena de un mes para aquellos que cometieran el delito de robo de ganado (hoy legalmente denominado abigeato).

Cabe mencionar, siguiendo a Rossi (2006), que el disciplinamiento social, en Santiago del estero, guardaba estrecha relación, con el objetivo central dentro del marco de surgimiento de las casas de corrección en la Europa del Siglo XVI. En el territorio santiagueño, "una gran masa de vagos, mendigos, ociosos o simplemente mal-entretenidos", bajo la consigna del trabajo como estándar de la moralidad, eran disciplinados mediante la prisión.

Lo que sí es preciso señalar en cuanto al concepto, es que en el estado del arte local, no se encuentran construcciones ontológicas al respecto, que den cuenta de cómo piensan los intelectuales a los contextos de encierro, a partir de la fundación de Santiago del estero y hasta la actualidad.

A modo de aporte y construcción, podríamos apreciar que la cárcel en Santiago del Estero, se definiría como un espacio físico donde los reos condenados por delitos cumplen condenas y desarrollan diversas actividades, con el objeto de reinsertarse nuevamente dentro del entramado social.

2 - Construyendo la historia de la cárcel en Santiago del Estero

Como ya se dijo antes, si bien existen antecedentes varios que mencionan a la cárcel, en cuanto a su estructura arquitectónica u/o dentro de las construcciones legales y jurídicas de la ciudad de Santiago del estero, no existen aportes que hagan referencia a la historia de la cárcel en la mencionada provincia.

Es preciso destacar que la cárcel, como tema de discusión y resolución de conflictos, se encuentra en las Actas Capitulares de Santiago del Estero, recién en el año 1728, 175 años después de la fundación de la ciudad colonial. Es decir que existe una laguna histórica donde aún no se ha podido ahondar al respecto.

El 12 de abril de 1728, en reunión ordinaria de los cabildantes, se resuelve atender la composición de la cárcel y calabozo, como también proveer a la misma de las prisiones que fueran necesarias para la seguridad de los presos. Para ello se facultaba a Don Antonio de Olleta, alcalde ordinario de segundo voto, para la reedificación de la institución.

El 21 de septiembre de 1728, por lo que se contempla en actas, el estado de la cárcel y casas capitulares es deplorable, por tanto, se ordena a Don Joseph de Aguirre, Lugarteniente de Gobierno, para que se haga cargo de la reparación y reedificación. En el análisis, se observa que, si el lugar estaba en malas condiciones edilicias, corresponde pensar que la cárcel ya estaba edificada dentro del cabildo antes de 1728, teniendo tal vez ya 175 años o menos de historia.

El 24 de diciembre de 1728, con motivo del “nacimiento del Salvador”, los cabildantes instan a jueces ordinarios a no trabajar en el contexto de esta festividad y a visitar a los presos, así mencionados en actas. Además, se resuelve que aquellos presos que no cuenten con una causa grave, se les permita el derecho de quedar en libertad.

Cinco años después el 22 de enero de 1733, se hace entrega a Ignacio Basan de la vara y llaves de la cárcel pública, nombrándolo “Ministro de la Real Justicia”. Hacia el 27 de julio del mismo año, se atiende nuevamente el reparo de la cárcel, por presentar un estado deplorable, en condiciones de riesgo de derrumbe y se hace referencia al daño que hicieron los detenidos y a las “muchas fugaz” por parte de los mismos. Se deja en evidencia en esta acta que las condiciones de seguridad de la cárcel son muy débiles. Por tanto, se ordena la reparación y construcción de dos cuartos uno interior y el otro exterior a quien se menciona como Sargento Mayor, Don Joseph Días Caballero.

El 27 de febrero de 1734, es donde se menciona por primera vez al “Presidio Real de Balbuena”, siguiendo a Rossi podemos determinar que antes de 1711, ya existía un fuerte que luego fue el Presidio de Balbuena. En esta oportunidad, Don Juan de Santillán, Procurador General Maestro de Campo, realiza la petición informa sobre los peligros constantes de las fronteras por los que se ve afectada la provincia.

El 21 de abril de 1738, se realiza un proceso de investigación, solicitando el paradero de ocho pares de grillos y dos esposas, prisiones, pertenecientes a la ciudad.

El 12 de enero de 1745, siete años más tarde del último hecho registrado en torno a la cárcel, Don Francisco de la Barreda³, Miguel de Paz y Figueroa, Joseph López de Velasco y Thomas de Ibarra, se dirigieron a la cárcel no encontrando presos. Luego de ello, se le hizo entrega a Don Tomás de Ibarra, de la Vara de la Real Justicia.

El 27 de abril de 1745, los cabildantes se reúnen habiendo pasado la festividad de la pascua, decidiendo la reapertura del seguimiento de las causas y la visita a la cárcel, en la cual no se encuentran presos.

El 4 de junio de 1746, reunidos los cabildantes tratan temas en referencia al Real Hospital de la ciudad, sin dejar de lado la visita a la cárcel, en donde encuentran una reja quebrada, la cual sostiene debe repararse para la seguridad de la misma. Entonces se ordena colocar un fierro en ese lugar que saldrá de los impuestos de los ciudadanos.

El 31 de diciembre de 1746, habiendo hablado Don Francisco de la Barreda, sobre el hecho de poder establecer acciones que consigan la paz de la "Republica", así mencionada, de la cual se consideran fundadores los cabildantes, los mismos visitan nuevamente la cárcel y no encuentran preso alguno.

El 23 de enero de 1748, ya se puede visualizar en actas, el tratado de temas netamente legales y de competencia judicial, en cuanto a que los cabildantes admiten y alquilan cuatro pulperías y establecen que queda prohibida la venta en casas particulares de todos los efectos pertenecientes a pulperías, estableciendo que quien infrinja con este decreto, perderá los objetos que tenga a la venta, en caso de ser blanco, pero se sostiene que en caso de ser "indio o india, mulato o mulata", recibirían la pena de cincuenta azotes, "y si fuere de otra esfera de ocho días de cárcel".

El 16 de mayo de 1748, se reciben ocho pares de grillos, los cuales le son entregados al Procurador General, Don Rodrigo López Caballero, a quien se le encarga hacer marcar los mismos con la letra "R" para que no sean cambiados.

El 24 de septiembre de 1750, Ignacio de Ábalos, reo asegurando con dos pares de grilletos por "delito criminal", escapa de la cárcel escalando, abriéndola en el techo, rompiendo el candado y llevándose los mencionados grilletos. A lo que se hace referencia es que este reo es el organizador de una serie de juegos ilícitos y es jefe de un grupo de hombres, "Pedro Ocaranza, Francisco Navarro, Gregorio Lusía, el que por mal nombre llaman frayle Cosme y otro llamado Lorenzo Mathias⁴". Mediante el engaño de dichos juegos ejecutaban robos a la comunidad. Es decir que en este año ya existe un preso que está prófugo de la justicia y otros sospechosos sueltos.

³ Lugarteniente de Gobernador, Justicia Mayor y Capitán de Guerra.

⁴ Algunas palabras expresadas en la presente investigación son textuales extracciones de las Actas Capitulares originales de Santiago del Estero, por tanto, no se encuentran escritas de forma correcta.

El 8 de febrero de 1751, en esta oportunidad los cabildantes se reúnen y debaten, aunque por falta de un escribano deciden dar paso a la visita de la cárcel, en este sentido no se hace mención de la cantidad de reos en ella.

El 10 de abril de 1752, reunidos en la sala capitular, los cabildantes hacen referencia a que la ciudad ha padecido fuertes lluvias que han afectado diversas estructuras, entre ellas la cárcel que debe ser nuevamente reparada. Por tanto, se define extraer del alquiler de los cuartos pertenecientes al cabildo, el dinero para gastos.

El 16 de enero de 1754, se ordena nuevamente la reparación de las casas capitulares y de la cárcel, buscando una mayor seguridad. Además, se decide la construcción de otro calabozo fabricado dentro de la cárcel y con maderas de quebracho colorado, “en que quepa el sepo con puerta y serradura aparte y techo asimismo sólido y fuerte”. Por otra parte, y por falta de Ministro, se designa a Melchor Reinaga como carcelero y establecen que su sueldo será remunerado según los tipos de presos en la cárcel, por tanto, se le dará doce reales por cada preso español o mestizo, un peso por cada mulato o negro y seis reales por cada indio. Es decir que como menciona Tenti (1993) los presos eran clasificados por etnia en tiempos de la colonia.

El 30 de octubre de 1754, se solicita saber cuál es la composición de la cárcel y calabozo, haciendo referencia a que también es necesario saber cuánto costara su reparación, dejando la aprobación de esta reunión cuando se complete el quórum de autoridades faltantes.

El 16 de septiembre de 1755, se encuentra en las actas capitulares otro reo similar a Ignacio de Ábalos, es el caso de Agustín Luna, quien en dos oportunidades ya se fugó de la cárcel escalando, pero que aún se encontraba preso. Por tanto, se solicita al Alcalde tenga en cuenta la falta de seguridad de la cárcel y se hace mención de que los techos son de adobe.

El 13 de marzo de 1756, un hecho singular sucede en el cabildo, los cabildantes, el día anterior no pudieron reunirse por estar ocupada la sala de justicia con un preso distinguido, Don M. Ferrando, el mismo estaba casado con la biznieta de un ex Gobernador, Don Alfonso de Alfaro. Es por ello que a Ferrando, lo dejaron arriba en la Sala Capitular, lejos de la prisión pública. Se establece en esta reunión que no podrán establecerse reuniones de cabildantes mientras exista preso en la sala y que la sala deberá ser conservada sin preso alguno para conservarla “desente y desocupada” para las prisiones de personas de distinción. Además de todo ello se hace mención de que el año anterior ya hubo antecedentes de algo parecido cuando Don Joseph Purisele, quien había estado en cárcel pública, había sido llevado a la Sala Capitular.

El 3 de abril de 1756, se solicita a los cabildantes que no se ocupe la Sala Capitular por ninguno de los juzgados para la prisión de personas.

El 7 de enero de 1757, la reunión en el cabildo es diferente, los miembros son mencionados como miembros de la justicia y son Franco de la Barreda, Franco Xavier de Pereira y Martin Donzel. Los mismos sostienen la necesidad de nombrar a un carcelero que sea el encargado de cuidar la cárcel

y a los presos, además de servir a los juzgados de algunas diligencias. Por tanto, se designa a Melchor Reynaga para esta función, usando una insignia para que sea reconocido.

El 7 de agosto de 1758, se acuerda el traslado de las prisiones de Lules y Vilelas, por la mudanza del pueblo, a la antigua ciudad de Esteco, las cuales estaban en la jurisdicción del Río Salado. Por tanto se acuerda este traslado mediante la reunión de los cabildantes presentes.

El 23 de diciembre de 1758, un gran debate sucede en el cabildo, en torno a conflictos que involucran a autoridades. Es en este sentido que se solicita el embargo y el mandamiento de prisión para los regidores de la Ciudad de Santiago del Estero, Don Joseph López de Velazco y Don Roque López de Velazco. Por otra parte se absuelve a Don Domingo Ferrando, aunque los mencionados regidores también serán absueltos bajo fianza.

El 14 de enero de 1760, se menciona a Agustín de Iramain, como Alcalde Ordinario de Segundo Voto y Juez de Menores, designado por "su Magestad". Se informa en la oportunidad que se encuentra a la cárcel calada y con su sepo descompuesto, ya que el candado está roto, por lo que se manda a reparar a la brevedad y nuevamente como tantas veces atrás se ordena componer el estado de la misma.

El 6 de agosto de 1760, las condiciones edilicias del cabildo se presentan nuevamente como deplorables y existen goteras que aquejan a los cabildantes por motivos de posibles derrumbes. En este marco, Don Manuel de Mendoza, vecino de la ciudad, presenta una petitoria a fin de arrendar todas las habitaciones del cabildo, ante ello los cabildantes resuelven el arrendamiento de las mismas a un valor de ochenta pesos anuales, con excepción de la cárcel y calabozo que no sería arrendado. A condición del arrendamiento, se solicita a Mendoza que ponga en condiciones la cárcel, se solicita poner una estacada en cuadro, de quebracho enterrada en el suelo. Se determina asegurar el cepo para mayor seguridad y que de ellos salgan abrazaderas de fierro para que puedan impedir a los presos moverlo. Se solicita además asegurar el techo para que se adhiera una nueva vara de buena calidad.

El 14 de enero de 1761, se nombra como Ministro Portero, con oficio de carcelero a Joseph Bargas, designando así que viva en el cuarto contiguo a la cárcel para el cuidado de reos y las diligencias jurídicas. La presente acta es firmada por Juan Joseph de Paz, Franco de Argañaraz y Murgia y Ant. de Arias.

El 7 de marzo de 1763, en esta oportunidad los cabildantes debaten sobre el hecho de que no se repararon las casas capitulares y mucho menos la cárcel pública, por tanto se ordena la pronta reparación.

El 14 de octubre de 1766, el cabildo debate la solicitud de reforzar la milicia por disturbios que generan mulatos, en este sentido se ordena se auxilie a la milicia, acudiendo los cabos militares con gente. Por otra parte se hace mención del deplorable estado de la cárcel la cual se ve como un espacio donde la mayor parte de los reos se escapan y no cumplen condena, se

considera que ello es la mejor pena, pero que no funciona por las malas condiciones que presenta el edificio y que no existe seguridad en él.

El 6 de diciembre de 1768, mediante una reunión y ante la ausencia de varios cabildantes, de forma breve se informa que deben resolverse las causas criminales mediante las cuales los delincuentes han escapado de la cárcel local.

El 7 de enero de 1769, el Cabildo resuelve que no pueden usar títulos honoríficos las personas que no los hayan obtenido por sus méritos de autoridad competente, en este sentido es que se hace saber que existen personas que utilizan los títulos de Maestros de Campo y Sargentos sin tener los mencionados títulos oficiales y es por ello que los cabildantes resuelven lo antedicho.

El 13 de febrero de 1770, Don Fernando Bravo de Zamora y Don Antonio García de Villegas son nombrados en Cabildo Abierto a fin de que realicen en la ciudad y Jurisdicción, un prorrato en dinero, efectos, frutos u otras especies, a los fines de la construcción de la Cárcel Pública.

3 - Conclusiones

La cárcel santiagueña fue un ámbito de mucho debate y reflexión dentro del cabildo local. Los cabildantes muchas veces sostenían fervorosos encuentros donde los roles de las autoridades y los juicios llevaron ríos de tinta dentro de las Actas Capitulares. No era fácil disponer sobre las “condenas” o castigos, y ello conllevó a muchas disputas.

Existe una coincidencia histórica fundamental que a perspectiva propia resulta muy interesante, en 1552 se crea la Casa de Corrección en Europa, justo cuando Nuñez del Prado llegaba a nuestro territorio, más tarde ya podemos ver mencionada a la cárcel un poco más cercana al sentido que le podríamos encontrar ahora, aunque sumida en el concepto de lugar de castigo o para esperar el castigo.

Si hablamos de estratificación social, si bien el concepto de clases sociales, como lo acuñó Carlos Marx en 1800 no existía, se puede apreciar que aquellas personas que poseían vínculos o relaciones con la nobleza, no eran confinados a la “cárcel común” que ya era nombrada de esta forma para aquel entonces. Es el caso del esposo de la nieta de un ex gobernador, que ante haber incurrido en delito fue “demorado” en una de las salas capitulares y liberado días después tras fianza. Por su parte aquellos que eran mulatos, negros o mestizos, no tenían la misma suerte de no ir presos a la cárcel común, eran sometidos a azotes. Tampoco era el mismo el castigo para comerciantes, la aprenda era económica, no física, y como bien lo explica Tenti (1997) la variación en los castigos dependía de la clase social y la etnia.

Los roles de la justicia también son un tema a tratar, quienes se encargarán de la justicia debían ser designados por el rey y mediante la misma designación cumplir con la resolución de las causas, además de tener en cuenta las problemáticas relacionadas con presos. Se puede observar en las

Actas Capitulares la aparición de un carcelero, encargado de cuidar la cárcel y a los presos y se establece su paga según quien sea el que está preso, doce reales por cada preso español o mestizo, un peso por cada mulato o negro y seis reales por cada indio.

En cuanto a las actividades de las autoridades, la más relacionada con el presente eran las visitas a la cárcel, es común leer en varias ocasiones que no se encuentran presos y en otras que los presos se han escapado. Por lo general los presos son varones, no se especifica la edad y solo se diferencia la etnia cuando se menciona a personas de la nobleza.

Lo más destacado dentro de las observaciones en la lectura de los documentos, son las condiciones deplorables que presenta la cárcel y la baja seguridad con la que cuenta la misma. Se ordena y destina muchas veces a diversos funcionarios que reparen la cárcel y que le sumen mayores condiciones de seguridad, pero evidentemente son trabajos que no se realizan o que se realizan mal debido a que se vuelven a ordenar. Las rejas eran muy precarias, el techo de adobe y en dos oportunidades los presos se escapan por el mismo.

Hay que advertir sobre la existencia de varios “fuertes” en lugares alejados a lo urbano, dentro de bosques y que eran utilizados para mantener presos a aquellos que habían sido enemigos de los límites del territorio.

La religión era muy importante dentro de los contextos de debate sobre los presos y la cárcel, existen oportunidades donde a raíz de conmemorarse fechas claves para el catolicismo apostólico romano, se deja en libertad a aquellos que no habían violado la ley de forma grave.

En cuanto a crímenes cometidos, los más comunes eran el hurto, el robo, robo de ganado y algunos asesinatos, aunque con arma blanca, por cierto, la venta ilegal de productos exclusivos de venta de un local comercial y el desacato a las órdenes del rey dentro de las personas que pertenecían a la nobleza.

Referencias bibliográficas

Bretas (1996). En Salvatore y Aguirre (2017, enero-junio). Revisitando El nacimiento de la penitenciaría en América Latina veinte años después. Revista de Historia de las Prisiones nº4. 7-42. ISSN: 2451-6473.

<https://www.revistadeprisiones.com/wp-content/uploads/2017/05/1.revisitando.pdf>

Díaz (1983) “Santiago del Estero”. Recuperado 29/05/2019.

<http://santiagoeducativo.ar.tripod.com/Historia.htm>

Di Lullo. (2017, 25 de mayo).

<http://fhu.unse.edu.ar/index.php/noticiashumanidades/917-santiago-del-estero-mayo-y-el-cabildo>

Gudin Rodríguez (2008) En Miquelarena Meritello (2013, 05 de agosto) Las Cárceles y sus orígenes. Revista Pensamiento Penal.

<http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2013/08/doctrina37067.pdf>

Rodríguez Alzueta (2012, diciembre) Circuitos carcelarios: el encarcelamiento masivo-selectivo, preventivo y rotativo en la Argentina; Revista Question – Vol. 1, N° 36. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. ISSN: 1669-6581. 81-96.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35386>

Rodríguez (2009) “Desarrollo y conformación de los procesos de educación y trabajo en las cárceles. Un estudio de caso en Santiago del Estero”.

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de

Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de

Sociología, Buenos Aires. <https://cdsa.aacademica.org/000-062/1941.pdf?view>

Rossi (2016, 28 de marzo) “Santiago del Estero. Los Jesuitas y las Reducciones Fronterizas. Notas Primeras”. Claves para comprender la historia, Horizonte Bicentenario, 2010-2016, Revista Digital sobre historia de Santiago del Estero. Año 6 – N° 48. ISSN 1852-4125. Sección: Artículos de María Cecilia Rossi.

<http://mariaceciliarossi.com.ar/sitio/index.php/item/616-los-jesuitas-y-las-reducciones-fronterizas-notas-primeras/>

Rossi (2006) “Consideraciones en torno a la construcción de la frontera del río Salado del Norte en Santiago del Estero”. Revista Anuario del Instituto de Historia Argentina. 147-175. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Historia Argentina "Dr. Ricardo Levene".

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr60>

Salvatore y Aguirre (2017, enero-junio). Revisitando el nacimiento de la penitenciaría en América Latina veinte años después. Revista de Historia de las Prisiones nº4. 7-42. ISSN: 2451-6473.

<https://www.revistadeprisiones.com/wpcontent/uploads/2017/05/1.revisita.pdf>

Sandoval (1982) en Rubio Hernández (2012, octubre) Revista Ciencia Jurídica, Universidad de Guanajuato. División de Derecho, Política y Gobierno. Departamento de Derecho. Año 1 N° 2. 11-28.

<https://core.ac.uk/download/pdf/208904218.pdf>

Speckman (2002) Crimen y Castigo. Legislación penal, interpretaciones de la criminalidad y administración de justicia (Ciudad de México, 1872-1910) El Colegio de México Centro de Estudios Históricos de la UNAM. ISBN: 968-12-1052-2.

Tenti, (1997, s. f.) “El Cabildo Santiagueño”.

<http://santiagoeducativo.ar.tripod.com/EpocaColonial.htm>

Fuentes documentales

Actas Capitulares de Santiago del Estero. Tomo I. Edición Digital.

Actas Capitulares de Santiago del Estero. Tomo II. Edición Digital.

Actas Capitulares de Santiago del Estero. Tomo III. Edición Digital.

Actas Capitulares de Santiago del Estero. Tomo IV. Edición Digital.

ARTÍCULOS DE OPINIÓN Y ENSAYO

Tensiones en la comprensión del dominio psicopedagógico

Por **Revista Trazos** - 29 abril, 2021

Por Aldo Ocampo González

**Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
| aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com**

Introducción

¿A qué red analítica nos conduce la noción de 'enredos genealógicos' en la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía? Esta interrogante no puede ser abordada en términos de una respuesta lineal. La complejidad, el morfo-dinamismo y lo intersticial de su dominio, exigen un análisis multiaxial sobre sus condiciones de emergencia, formalización y anudamiento. La noción de 'anudamientos', en adelante, sinónimo de 'enredos genealógicos', permite comprender de qué manera, la formación de su objeto y campo se encuentra atada a otras formaciones intelectuales en su configuración. Interesa la comprensión de las políticas de (des)ubicación de su saber. Al constituir éste, un campo en constante movimiento, relación, interacción y tránsito, adopta un carácter de 'metalogo' –espacio de discusiones complejas– y 'autopía' –lugar de vigilancia constante de las fronteras–. Desde la perspectiva de Brah (2011), bajo el concepto de 'políticas de localización' se albergan las nociones de diáspora y frontera. Claves en la re-comprensión epistemológica de la Psicopedagogía, específicamente, la metáfora '*movilización de la frontera*', concebida como la capacidad de penetrar en otras lógicas de sentido y actuación.

El *enredo de genealogías* se concibe como hebras de diversa naturaleza que a partir de determinados puntos de emergencias analíticas, pueden entrecruzarse, o bien, deslindarse y derivar hacia otros rumbos, teniendo en algún aspecto, coincidencias y anudamientos en torno a su objeto. En el caso específico de la Psicopedagogía, éstas, remiten a la identificación de una multiplicidad de centros de emergencia que tienen lugar al interior de una determinada periodización y gramática intelectual; evidenciando estrategias de aperturación y dislocación, convirtiéndose en una oportunidad relevante en la transformación del saber. La comprensión de los enredos genealógicos permite preguntarnos acerca de la naturaleza y la tipología de conexiones que pueden ser establecidas entre diversas disciplinas, discursos, métodos, conceptos, influencias, campos y geografías epistémicas que, a través de su actividad científica, coinciden en

algún punto con el objeto de la Psicopedagogía. Éste último devela un *carácter transcientífico* y un estatus intersticial y fronterizo, el que no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina en particular.

Concebir el dominio psicopedagógico en términos de 'enredos genealógicos' sugiere atender y analizar las múltiples posiciones que participan en la construcción de su saber –dinámicas y en permanente movilidad–, las que "*se yuxtaponen, se cuestionan, se proclaman y se niegan, donde lo permitido y lo prohibido se interrogan de forma perpetua; y donde lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente, por mucho que se nieguen estas formas sincréticas en nombre de la pureza y de la tradición*" (Brah, 2011, p.240). El dominio psicopedagógico es un espacio de reinención permanente de sus tradiciones confluyentes. Su configuración tiene lugar a través de múltiples procesos de fusión, agregación, desagregación, rearticulación, desarticulación, experimentalidad infinita, etc. entre cada uno de sus recursos y singularidades epistemológicas. Su campo de conocimiento concebido a través de la noción de 'diáspora' remite a la examinación de las formas intelectuales, analíticas y metodológicas de pertenencia, exclusión, variación, etc. Los enredos genealógicos se encuentran implícitos en la noción de espacio de diáspora (Brah, 2011). También pueden ser concebidos en términos de tecnologías de investigación acerca de las condiciones de producción del saber psicopedagógico.

El terreno designado como psicopedagógico se expresa como un espacio polisémico, flotante y ambiguo, integrado por diversas proposiciones –sustentadas en políticas de '*todo vale*', *producto de la condición de elasticidad del campo*– no debidamente justificadas, respecto de sus niveles de formalización académica–punto ciego, del que no se posee respuesta desde su interioridad– concebidos en tanto dispositivos de sustentación de su comprensión epistemológica. Este es un campo que puede ser descrito en términos *agregativos* y *elásticos*; estructurado a partir de complejas importaciones. Sin duda, el campo psicopedagógico articula un espacio disputado –y a su vez, configurado– eminentemente por diversos campos, consolidando una '*disposición específica de disciplinas*' y una singular disposición histórica de verdad –saber–; producto del aplicacionismo epistémico tiende a desvirtuar la interrogante por la autenticidad del fenómeno. Razón por la cual, es posible afirmar que, no existe una teoría consolidada, sino un campo de complejas importaciones e influencias que viajan y se movilizan sin un rumbo determinados –esto es, lo que permite describirlo en términos de *territorio morfo-dinámico*–. La práctica psicopedagógica, ya sea, en su formato institucional, analítico, político, epistémico, etc. implica un esfuerzo de concientización, que nos interroga y en el que somos interrogados. Su enseñanza, es un comentario crítico y una invitación a tomar conciencia de sus modalidades de operación en el sistema-mundo. La interrogante relativa al déficit metodológico que atraviesa la Psicopedagogía, explicita un

abordaje desde la óptica del aplicacionismo y la técnica de la *partícula agregativa – tecnificación–*, es decir, acompaña a determinados marcos metodológicos a través de proposiciones como 'de' o 'en', intentando hacer ver que tales repertorios metodológicos se encuentran en sintonía con su base epistemológica y naturaleza del conocimiento, mientras que, sólo tienen la capacidad de articular un campo compuesto por complejos entrecruzamientos metodológicos.

Los territorios de la Psicopedagogía se componen desde su fundación en un conjunto de incomodidades conceptuales y contextuales, traducidas como formas de ininteligibilidad sobre su dominio, campo y concepto, producto de una débil construcción teórica y metodológica, restringiendo la interrogante por la especificidad y singularidad del campo y sus condiciones de diferenciación específica. La Psicopedagogía no posee teoría, ni epistemología, ni método propio, sino un conjunto de complejas influencias no del todo traducidas oportunamente. Otras ideas que apoyan la afirmación del déficit epistémico-metodológico que atraviesa a su dominio, son: a) el marcado carácter tecnológico de su investigación, formación y sus prácticas, b) la insuficiencia de sus recursos analíticos metodológicos, teóricos y conceptuales, c) las debilidades de especificación, singularidad y comprensión de su objeto y d) el corpus de incomodidades conceptuales, metodológicas y contextuales, preferentemente.

La comprensión epistemológica en Psicopedagogía configura una 'coyuntura singular' y una 'inconmensurabilidad específica'. ¿A qué se debe esto? Esencialmente, la singularidad intersticial, morfo-dinámica y abierta de su dominio y objeto, explicita condiciones particulares de dislocación, movimiento, fragmentación y constelación. Forja una comprensión singular del saber y de sus formas de (des)relación con otras disposiciones intelectuales. Ciertamente, su objeto concebido desde el aprendizaje[1] – exclusivamente– no logra recuperar la especificidad del campo. 'Aprendizaje' y 'sujeto de aprendizaje' no son categorías de exclusividad epistemológica de lo psicopedagógico, asumen un estatus intersticial, constituyen en tanto categorías intermedias y en tránsito, disputadas por diversos dominios intelectuales. Entonces, ¿su objeto es compartido y abordado por diversos campos?, ¿de qué depende la singularidad y especificidad de su objeto y campo? Hasta aquí, lo correcto es afirmar que, el objeto psicopedagógico se encuentra débilmente construido, afectado por condiciones de ininteligibilidad, explicitando un terreno epistémico de baja intensidad. En consecuencia, se encuentra bastante desintegrado, agrietado, de baja claridad y coherencia. Como tal, opera en términos de estructura abierta, indeterminada y contradictoria.

Coincidiendo con Bhabha (2011, p.46) la formación de su campo puede describirse como 'movimiento dialógico sin superación dialéctica'. Concebir su objeto en estrecha relación con las nociones de 'aprendizaje' y 'sujeto de aprendizaje' es anudar su dominio a una

estructura superficial –saber articulado bidireccionalmente a través de la Psicología y la Pedagogía; acontece mediante sistemas de selección y articulación pasiva– (Ocampo, 2018b), forzando a sus profesionales e investigadores a trabajar con determinados conceptos, obligándolos a pensar de la misma manera, ya que carecen de nociones y significados que les ayuden a concebir el fenómeno de otra forma. Se impone así, un mecanismo de extensionismo de la Psicología, específicamente, del aprendizaje. Sin duda, actúa en términos de estrategia de atrapamiento de su dominio y objeto en las regulaciones analítico-metodológicas constituyentes de su legado intelectual. El campo psicopedagógico trabaja detrás del acontecimiento de fundación del paradigma psicológico, validando un conjunto de errores de aproximación a su objeto. Trabaja en función de lo que queda de ellos. A pesar que su objeto se encuentra en movimiento, lo cierto es que, ésta ha sido su principal fórmula de constitución. Los elementos que configuran su teoría se encuentran desorganizados, parcializados, no asumidos en su esplendor. Requieren ser reparados y reorganizados a partir de nuevas ideas que permitan movilizar la frontera en el estudio de la cognición. Si aplicamos los saberes, formas metodológicas y conceptos tradicionalmente empleados para fundamentar el campo y quehacer psicopedagógico, encontraríamos un conjunto de obstrucciones para leer e interpretar su coyuntura actual. Se requiere de ecologizar cognitivamente sus fundamentos heurísticos. O más bien, encontrarlos. Es necesario poner en duda aquellas cosas que no se comparten con la tiranía y legado de la Psicología y con sus campos específicos. Se torna estéril concebir su dominio y objeto a través de sus categorías tradicionalmente legitimadas.

Si el dominio psicopedagógico expresa un estatus intersticial y morfo-dinámico, entonces, su terreno no puede ser interpretado, exclusivamente, como una coyuntura[2] de carácter cerrado. Si bien, es un ámbito que conjuga diversas clases de (dis)continuidades entre elementos de gran tradición, de dislocación y transformación. El encuentro de su objeto puede hacerse visible en la medida que éste sea abordado sobre lo que es diferente y sobre aquello que permanece. Se convierte en un '*dispositivo de intermediación*'. Tomando de Gramsci (2011) la idea de '*coyunturas específicas*', fomenta la recuperación de (dis)continuidades en los ámbitos de especificidad diferencial que van emergiendo en la constitución de su dominio. El saber psicopedagógico requiere encontrar su '*diferencia específica*'. Finalmente, será necesario responder: ¿a través de qué objetos, métodos y teorías se moviliza su dominio? El dominio psicopedagógico surge del conflicto entre sus disciplinas fundantes, que en palabras de Richard (2003, p.441) inaugura un signo de no-clausura. Construye una práctica analítica y metodológica de carácter heterogénea que desborda la integridad del corpus disciplinario.

El objeto de la Psicopedagogía: ¿qué es y qué estudia?

Los territorios de la Psicopedagogía reafirman la existencia de una complejidad que atraviesa las nociones de 'campo', 'circunscripción intelectual' y 'disciplina académica'. El problema es que no se puede salir de estas complejidades desde la interioridad del fenómeno. El objeto psicopedagógico devela un estatus y carácter intersticial, es decir, es compartido y disputado por diversos campo del conocimiento. A pesar de dicha disputada, articula un dominio singular y específico que, potencialmente, lo definiría como un campo autónomo. La subordinación de su objeto al terreno psicológico, constituye uno de sus principales fracasos cognitivos –errores de la producción–. Sin duda, la pregunta por el sentido es su punto más débil. Se propone articular una interrogante que contribuya a reordenar y deconstruir el campo, afín de reubicar con claridad su objeto, a partir del entrecruzamiento de discursos, métodos, conceptos, saberes y prácticas, no siempre bien valoradas en las estructuras académicas institucionales.

¿Es la Psicopedagogía una disciplina? básicamente no, debido a que no puede ser delimitada en los marcos de ninguna disciplina en particular, a pesar de develar una centralidad genealógica en la Psicología, su dominio y objeto desbordan sus límites disciplinarios. La ambivalencia, la intersticialidad y la plasticidad de su fenómeno, no pertenece exclusivamente al territorio de la Psicología y de alguno de sus campos específicos, tales como, la Psicología del Aprendizaje, del Desarrollo y Evolutiva, lo cierto es que, se moviliza por cada uno de ellos, tomando prestadas diversas herramientas conceptuales, metodológicas y saberes –su fenómeno adopta el carácter de un problema gramatical–. Situación similar enfrenta la sección del sintagma referida a la Pedagogía. La constitución del dominio psicopedagógico no se reduce exclusivamente a la intersección de ambas disciplinas, rebasa y desbordan sus contribuciones, se cruzan sus campos y se movilizan sus márgenes. Es esto, lo que permite definirlo de forma ambivalente y abierta, es decir, en términos de un 'concepto maleta' o especie de 'pegamento conceptual'. La formación del sintagma, concepto y campo, al quedar estrictamente sujeto a la tiranía disciplinaria de la Psicología –en sus diversos subcampos– devela su incapacidad para abordar su objeto, explicitando un conjunto de errores de aproximación a éste. Concebir la Psicopedagogía como Psicología sería condenarla a repetir y extender su fallo fundacional. Lo cierto es que, su dominio no ignora el legado y las tradiciones epistémico-metodológicas proporcionadas por la Psicología, sino que, rearticula sus contribuciones, con el objeto de producir un nuevo objeto y saber. Sin duda, éste, constituye uno de sus ámbitos más críticos. La Psicopedagogía al conformar un campo y un objeto singular, no necesita incorporarse a marcos disciplinarios consolidados, adoptar esta disposición como estrategia de construcción y/o regulación del campo, no sería otra cosa que un sistema de atrapamiento del fenómeno en marcos externos a su objeto, contribuyendo a la creación e institucionalización de una estructura de conocimiento

falsificada[3]. El saber psicopedagógico se encuentra atrapado, articulando un corpus de significantes equívocos sobre su sentido, propósito y alcance.

Si bien, el terreno psicopedagógico construye un objeto y método exclusivo, efectúa y articula un conjunto de acciones específicas en torno a ellos, no cierra su configuración en barreras disciplinarias convencionales. Más bien, constituye un objeto intersticial y fronterizo. No porque de vele un estatus intersticial, el dominio de su objeto carecerá de especificidad. Sin duda, la falta de claridad sobre su dominio constituye uno de sus puntos más críticos, específicamente, para la comprensión de la profesión en las políticas públicas y en las estructuras de escolarización. Si bien, en su configuración participan la Psicología y la Pedagogía, dando paso a una estructura analítica de tipo superficial, su objeto desborda sus contribuciones. Los ámbitos de estudio que configuran su dominio se convierten en un complejo sistema de intermediación. Observo con fertilidad responder a la interrogante: ¿qué es y qué estudia la Psicopedagogía?, ¿qué es lo que permite declarar o no, la Psicopedagogía en términos de disciplina? Interpretado su objeto de un modo superficial –refiere a la estructura antes indicada– describe una naturaleza eminentemente psicológica, enfatizando en el segmento ‘psico’ de su objeto. El propio término opera como una especie de esencialismo intelectual, dando paso a un sistema de (re)territorialización de lo psicológico por sobre una multiplicidad de formas intelectuales, analíticas, conceptuales y metodológicas que en ella tienen lugar. El campo psicopedagógico presenta un problema de aproximación y demarcación de sus territorios significantes. Todo ello, exige una discusión metodológica crítica sobre la formación y el funcionamiento del campo. El carácter intersticial de su objeto y estructura de conocimiento, devela una configuración interdisciplinaria, definiéndose a partir de la multiplicidad de sus dominios y objetos confluyentes. Hasta aquí, la delimitación ofrecida, contribuye a dar continuidad al atrapamiento y falsificación de su objeto en marcos disciplinarios institucionalizados. Requiere someter a complejas condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación de cada una de sus contribuciones, permitiendo la emergencia de algo completamente nuevo. Lo nuevo, es sin duda, junto a su objeto y método, lo más sugestivo de este campo.

Su objeto no surge exclusivamente de un sistema de articulación e intersección de dos formas rígidas de comprender el aprendizaje, mediante estrategias de conexión, fusión o colaboración singular. Incluso, lo preconstructivo del campo, devela un funcionamiento más próximo a la multidisciplinariedad que a la razón disciplinaria. Al afirmar que, lo psicopedagógico es mitad ‘Psicología’ y mitad ‘Pedagogía’, sus proyectos intelectuales articulados develan la confluencia de personas distintas que estudian objetos parecidos y compartidos, sin atender exclusivamente a su especificidad. Esto, en cierta medida, me lleva a afirmar, que la arquitectura del campo, actúa en términos de membrana. Su objeto en la lógica de sentido tradicional, es disputado por múltiples territorios. Su

estatus intersticial y fronterizo lleva a nuevas visiones, conduce a la proliferación de un nuevo objeto y saber, afectando a sus disciplinas confluyentes. El campo psicopedagógico es un terreno de complejas "inter-ciones". La construcción de su saber opera en la preposición 'entre', articula una zona de contacto, intercambio e interactividad de carácter equitativa, que nunca es armónica del todo. Su saber se construye en las intersecciones de las disciplinas, es, desde allí, que forja una disposición histórica de verdad -saber-. La pregunta por el objeto remite directamente a la comprensión de su estatus en la interioridad de las estructuras académicas legitimadas. La inestabilidad, promiscuidad y plasticidad de sus límites disciplinarios es lo que permite asumir un marcado carácter interdisciplinar. En lo intersticial, los límites desempeñan un papel crucial. Comparto con Barthes (1987) que el error al que conduce recurrentemente la interdisciplinariedad se reduce a la agrupación de diversos marcos disciplinarios dando paso a formas arbitrarias de convivencia. Para Bal (2004) "*el estudio interdisciplinar consiste en crear un nuevo objeto que no pertenezca a nadie*" (p.3). Insiste la célebre teórica y crítica cultural, afirmando que, el hecho de que este objeto "*no pertenece a nadie*" es tan obvio en teoría como parece resultar difícil de encarar en la práctica" (Bal, 2004, p.3).

El carácter intersticial y fronterizo del objeto psicopedagógico reafirma su des-adherencia a determinados marcos disciplinarios. A pesar que no le pertenece con exclusividad a ni a la Psicología, ni a la Pedagogía, establece complejos sistemas de vinculación, importación, abducción, mediación, negociación, etc. Lo 'intermedio' de su dominio se convierte en un espacio de intercambio analítico, caracterizado por la desarticulación, la reexaminación y rearticulación de sus elementos. El dominio y la estructura de conocimiento en Psicopedagogía adoptan la forma de *malla de conexión reticular*. ¿De qué manera, todo esto tiene lugar en la especificidad de lo psicopedagógico como objeto de estudio? Hasta ahora, sólo se observa un énfasis analítico sustentado en una colección de objetos, ejemplo de ello, son el aprendizaje -categoría intersticial-, la inteligencia, las dificultades y potencialidades de aprendizaje, etc. Ninguna de ellas, categorías de exclusividad del campo. Lo que debe ser creado es la definición de su dominio, estatus, contornos teórico-metodológicos y mecanismos de operación. ¿En qué consiste el dominio del objeto de la Psicopedagogía? Como aproximación preliminar, afirmaré que, éste no se reduce al estudio del aprendizaje, pues, hasta aquí, su objeto sigue siendo compartido y disputado, centralmente, por la Psicología, nublando el interés por su especificidad. Otras formas de esencialismo que atraviesan el dominio de su objeto, refieren a la distorsión de conceptos y prácticas de contaminación lingüística sobre las que se organiza el funcionamiento del campo.

¿Es la Psicopedagogía una interdisciplina? Una posible respuesta depende exclusivamente de la naturaleza y singularidad de su objeto. Frecuentemente, los debates y discusiones

en torno al conjunto de disposiciones acerca de su base epistemológica, se efectúan sin comprender la complejidad de su objeto. Más bien, se discute a partir de lógicas de disposición externa, por ejemplo, agrupación arbitraria de disciplinas, que en cierta medida, dedican buena parte de su campo de trabajo al estudio de la cognición, sus dificultades y potencialidades. Lo primero, es comprender el objeto, su lógica de sentido, funcionalidad, ubicuidad, ejes de articulación, etc. Los conceptos desempeñan un papel crucial en la determinación de condiciones de acceso a la comprensión de su objeto. Según Bal (2004), "*si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina*" (p.3). Pareciera que tratamos con una disciplina, producto del legado e imposición de la Psicología y de sus campos específicos, articulando un efecto de aproximación superficial que describe el dominio y territorios de la Psicopedagogía en términos de campo de extensión de la razón disciplinaria de lo psicológico. Sus materiales no son consensuadamente categorizados en torno a objetos y ámbitos específicos de lo psicopedagógico, adoptan un carácter intersticial, cuyo estatus en cierta medida, es compartido y disputado por diversas disciplinas. La configuración de sus territorios es, en cierta medida, configurada por diversas disciplinas e interdisciplinas. ¿Qué es lo que permite concebir lo psicopedagógico como un fenómeno nuevo?

Exactamente, hace nueve años atrás, cursé un postítulo en Psicopedagogía ofertado en Chile, con una extensión de tres semestres. En aquel entonces, me interesaba formalizar algunos conocimientos que por circunstancias de la vida había adquirido en evaluación e intervención psicopedagógica. En apariencia, la curricula del programa se organizaba en torno a los ejes de tematización hegemónicos e institucionalizados a nivel mundial que fomentan el estudio de la Psicopedagogía en la interioridad de las estructuras académicas. Lo sugestivo fue que cada asignatura develaba una singular política de ubicuidad de su objeto y dispositivos de acción, estrechamente emparejados con el legado y formas condicionales de Educación Especial –marcado énfasis esencialista–. La exclusividad y descentramiento de sus ejes de tematización, es consecuencia de sus problemas de aproximación a su objeto y consolidación de su dominio teórico-metodológico. Este problema no se debe al estatus intersticial de su objeto. Sino más bien, a una aproximación de carácter superficial de su dominio, que inscribe su centralidad en el legado de la Psicología. Al sostener una construcción interdisciplinaria el objeto de la Psicopedagogía, es fabricado en el 'entre-medio' de complejos e intensos saberes, métodos, objetos, influencias, teorías y conceptos que conviven y se (re)articulan de forma no-armónica. En ella, sus disciplinas se encuentran en conflicto. Tal como indica Richard (2003, p.441), la *hibridez* y el *nomadismo*, se convierten en categorías analíticas que fomentan los cruces de fronteras en la configuración de su territorio. Su dominio es configurado mediante "*el localismo del fragmento y el pluralismo*

de lo híbrido en una nueva performatividad de lo combinatorio" (Richard, 2003, p.442).

En efecto, su objeto se propone

[...] resaltar que el [su] objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas. En este conjunto, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, indispensables y productivos que, vinculados unos con otros, ofrecen un modelo coherente de análisis y no una mera lista de problemáticas. Esta forma de concatenación disciplinar puede cambiar, expandirse o disminuir de acuerdo con cada caso individual, pero nunca constituye un "racimo" disciplinar (multidisciplinariedad) ni es tampoco una especie de "paraguas" supradisciplinar (Bal, 2004, p.3).

Las configuraciones del objeto psicopedagógico tienen lugar a través de formas 'visibles-invisibles' y 'dentro-fuera', se articula mediante complejos *sistemas-de-relaciones-heterogéneas*, dando paso a un espacio cognitivo de divergencia epistemológica, que emerge más allá de su lugar de origen y acogida, fomenta una espacialidad intelectual completamente nueva. Su espacialidad epistemológica es terreno de confluencias y operatividades no-armónicas, tampoco pretende que sus elementos se reconcilien por simple añadidura. El lugar de origen en lo psicopedagógico, circunscribe a la centralidad del legado proporcionado por la Psicología –condiciones de enunciación del saber–, sus condiciones de recepción y acogida, tienen lugar, mayoritariamente, en lo pedagógico. La constitución de su dominio surge de un conjunto de 'enredos genealógicos' y de otras muchas circunstancias anudas a éste. Devela un estatus compuesto de multi-posicionalidades analíticas y metodológicas. La noción 'tercer espacio' desempeña un papel crucial en la formación de un nuevo objeto y saber –principal tarea crítica del campo analizado–, se sustenta en mediaciones, interrelaciones, negociaciones, agrupamientos y otras formas de interacción performativa, en función del principio de heterogénesis –múltiples y divergentes formas de conexión entre cada uno de sus elementos configurantes–. La funcionalidad de su objeto y dominio asume un carácter de intermediación, poniendo en común elementos que antes eran violentados epistemológicamente. Sus ámbitos de configuración se expresan mediante el movimiento, la constelación, el pensamiento de la relación y del encuentro de diversas clases de objetos, métodos, sujetos, teorías, influencias, conceptos, discursos, disciplinas, etc. Es un terreno en constante desplazamiento, desterritorialización y reterritorialización. El objeto y el saber psicopedagógico se encuentran en permanente movimiento. Su singularidad se expresa mediante condiciones de desterritorialización, apoya la emergencia de un espacio epistemológico de la discontinuidad y la descomposición, develando una posicionalidad intersticial, cuyo cuerpo de saberes tiene lugar en un intrincado y peculiar 'entre-medio' mediado por un complejo más allá de los razonamientos disciplinarios e interdisciplinarios que escapan a la fusión superficial de la Psicología y la Pedagogía. Nos obliga a la disposición de procesos de desdiferenciación

entre sus legados diaspóricos proporcionados por sus dos grandes zonas de contacto. Su errancia de aproximación consiste en inscribir su fundamentación entre los límites estrechos y rígidos proporcionados por sus condiciones de enunciación y recepción, devenidas en una forma de enmarcamiento superficial introducidos por la razón psicológica. La comprensión de su dominio escapa a dichos sistemas de estructuración. En su estructuración se ponen en juego una pluralidad de elementos aún invisibilizados. El sostén teórico de configuración del objeto y del dominio psicopedagógico reside en la noción de 'entre-medio'. La interdisciplinariedad se aleja de la categoría de diversidad epistemológica, la que conduce a la aceptación pacífica, armónica y arbitraria de diversas clases de recursos epistemológicos. Los territorios de la Psicopedagogía son concebidos en términos de diferencia epistemológica, es decir, de complejas interacciones que dan vida a un profundo campo de heterotopicalidades analíticas.

El dominio psicopedagógico se convierte en un campo de conflicto en sus configuraciones epistémicas y metodológicas. Entre cada uno de sus objetos, métodos, sujetos, teorías, influencias, conceptos, discursos, disciplinas, etc. da paso a una relación de inconmensurabilidad específica[4]. La singularidad de su objeto inscribe su funcionamiento en términos de una ambivalencia teórica, lo que le posibilita operar de diversas formas. En su formación, la autoridad de la Psicología se convierte en una estrategia de dominación intelectual producida en un momento singular de enunciación. El dominio psicopedagógico concebido como 'tercer espacio', 'no-lugar', 'espacio fronterizo e intersticial' no sólo se compone por la hibridez, es acompañado por estrategias de desbordamiento, plasticidad, entrecruzamiento, dislocación y rearticulación de sus elementos de configuración. En él, emergen nuevas posiciones que amenazan la centralidad de los marcos epistemológicos tradicionales. Lo intersticial de su objeto rechaza los sistemas de codificación establecidas por sus categorías fundacionales – estructura superficial–. Su objeto y dominio no puede ser leído –en términos hermenéuticos– a través del corpus de categorías históricamente legitimadas. Su identidad científica no puede ser delimitada a través de los marcos disciplinarios establecidos por la Psicología y la Pedagogía –sus ámbitos de interacción son bastante débiles–. Configura un objeto, campo y saber diametralmente diferente. De lo contrario conduce a la normalización, ambigüedad y baja intensidad de aproximación a la naturaleza del fenómeno. Es menester tomar conciencia acerca de las posiciones que este objeto adopta en su interacción con diversas teorías, influencias, conceptos, disciplinas y métodos. Reclama la necesidad de configurar su dominio y saber más allá de sus narrativas originarias y fundacionales. Este es el principal punto de inflexión en la construcción del conocimiento psicopedagógico.

La Psicopedagogía al constituirse como un terreno que escapa al formalismo tradicional de los límites disciplinarios, se convierte en un dispositivo de intermediación, que más

que imponer mecanismos de terminación, refiere al establecimiento de conexiones no-lineales entre cada uno de sus elementos de ensamblado. En él, sus bordes son inespecíficos, tienden a colisionar, se difuminan, agrietan y superponen, develan un estatus plástico y difuso. Visto así, su dominio se convierte en un espacio tierra de nadie (Bhabha, 2002; Bal, 2004) caracterizado por la indeterminación epistemológica. Lo indeterminado no es algo que no puede ser delimitado, más bien, devela complejas formas de aplicación y utilidad. Lo indeterminado es sinónimo de abierto, de redefinición constante, de usos múltiples. Al expresar un estatus intermedio su dominio se convierte en un espacio de disputa y no de simple integración. El saber psicopedagógico sustentado en una práctica artificial y superficial, adquiere un estatus de construcción, a partir de territorios diferenciados, localizándose en espacios de identificaciones fijas.

El objeto psicopedagógico es eminentemente intersticial, rechaza toda forma de pensar 'en' y 'a través' de la fijeza epistemológica. La configuración general del territorio opera bajo la lógica de sentido del principio de 'síntesis-disyuntiva'. El campo, saber y objeto psicopedagógico se encuentra en permanente tránsito y movimiento. La formación específica de reterritorialización a la que conduce el saber auténtico de la Psicopedagogía, emerge desde la desterritorialización, desplazamiento y forclusión del saber psicológico y pedagógico[5] -lo somete a traducción científica, con el objeto de distanciarse de su legado para fabricar algo completamente nuevo-, persigue la movilización de la frontera y con ello, impone otras lógicas de sentido que impactan en la reconfiguración de sus categorías y conceptos. El objeto psicopedagógico no puede ser delimitado a través de sus categorías históricamente aceptadas. Avalar esto, sería repetir su fallo. Es necesario remover su inscripción intelectual de la interioridad de los marcos epistemológicos tradicionales.

La configuración del dominio y objeto psicopedagógico se articula en una operación dialéctica no superada entre 'el adentro y el afuera', lo propio de sus fuerzas de desterritorialización y la reterritorialización analítica y constructiva[6], develando una operatoria de constitución diaspórica. Su objeto y dominio se encuentra desterritorializado y desnaturalizado de sus legados y tradiciones fundacionales, alcanza su ubicuidad en un espacio híbrido de complejos intercambios entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Los sistemas de razonamiento proporcionados a la luz de la intersticialidad de su objeto, responden a un carácter metonímico, basado fundamentalmente en el movimiento. A pesar de constituir un objeto disputado por diversos marcos disciplinarios, sus condiciones de producción intelectual son esencialmente débiles. Su lugar de enunciación adopta un carácter heterológico, no monológico[7], demanda la ampliación metodológica que sostiene su dominio.

¿Cómo pensar la praxis teórica de la Psicopedagogía a la luz de éstas tensiones? La práctica intelectual psicopedagógica enfrenta el desafío de precisar sus abordajes teórico-metodológicos que la sostienen. En ella, tienen lugar modos de lectura[8], refutación, legitimación de determinados argumentos y sistemas de razonamientos. Complementada a través de prácticas de desconfiguración, configuración y reconfiguración. La construcción epistemológica en Psicopedagogía emerge, a través del *desfondamiento* (Heidegger, 2000) de sus legados fundacionales, se convierte y configura en una alternativa a la Psicología, la Pedagogía, la Educación Social, la Psicología del Aprendizaje y del Desarrollo, la Educación Especial, etc. cuyo objeto desborda la centralidad de la investigación del aprendizaje y del sujeto de aprendizaje. Hasta aquí, conceptos clave en el estudio de la Psicopedagogía, que no son de exclusividad de su estructura teórica. ¿Cuáles son las posiciones críticas que emergen en torno a éstas categorías? El pensamiento psicopedagógico puede ser lecturado en términos de 'pensamiento débil' (Vattimo, 1990), es decir, carece de fundamentación profunda y auténtica. El carácter intersticial[9] de su objeto desmarca sus emplazamientos cooptados por la Psicología y sus campos específicos. Frente a esto, ¿cómo se resitúa el compromiso y el lugar con la teoría? Lo intersticial opera a través de complejas interacciones de traducción, (inter)mediación, híbridas y negociaciones. Es necesario reencontrar la 'especificidad de la práctica psicopedagógica' a la luz de la singularidad de su objeto.

¿A qué esquema teórico-metodológico nos conduce un objeto de carácter intersticial? Ciertamente el dominio psicopedagógico forja una disposición teórico-práctica singular, encuentra su funcionalidad en la metáfora: 'anverso-reverso', es decir, establece formas de relación específicas, fundamentalmente, estructuradas en el encuentro y la constelación. Esto, es lo que participa de la formalización de una estructura de conocimiento abierta. En ella emergen nuevas y diferentes posiciones, cada una de sus formas son negociadas, traducidas, dislocadas y rearticuladas. "*Es aquella que supera, desarticula los campos de la oposición (entre sujeto y objeto, entre teoría y razón práctico-política, por ej.) y abre un espacio de traducción e hibridez que puede regular la estructura diferencial del momento de la intervención*" (Bhabha, 2002, p.45). El dominio psicopedagógico surge del desplazamiento, de la des y re-territorialización, de la permeabilidad, de la difuminación y de la plasticidad de sus fronteras 'en' y 'a través' de sus múltiples-posicionalidades, deslindando toda forma de anudamiento multiaxial que en ella pueda tener cabida. Intenta superar las prácticas de cooptación de sus posibilidades de significación en términos de campo autónomo. Se propone deslindar los sistemas estables y superficiales para referir al sentido y alcance de su dominio, superando así, las tradicionales prácticas de esencialismo epistemológico empleadas al interior de su campo. El legado proporcionado por la Psicología y su atrapamiento en ella, genera una imagen sobre-determinada y equívoca, respecto de la referencialidad del fenómeno y su función. Se observa así, a pesar de la debilidad analítico-metodológica del campo, una cierta

historicidad robustecida en torno a un conjunto de esencialismos epistémicos. Se trata, entonces, de cuestionar la formación de autoridad que atraviesa su identidad científica y sus formas de constitución. Consecuencias teóricas que se desprenden de dichas decisiones corresponden a la ubicuidad de su objeto en términos homogéneos, cuando se coloca en relación exclusivamente con las dificultades de aprendizaje, por ejemplo.

El carácter intersticial de la Psicopedagogía se inscribe en mecanismos de enunciación y condiciones de recepción que actúan en un 'entre-medio', devela un carácter indeterminado, intermedio, fronterizo y ambivalente, etc. Todas ellas, propiedades epistemológicas constitutivas del objeto y dominio psicopedagógico. Un objeto con dichas características establece complejas formas de traducción y negociación, estrategias claves en la producción de su conocimiento y ejes de tematización. Organiza su actividad intelectual en el borde de los campos que disputan alguna sección de su fenómeno. La intersticialidad del fenómeno moviliza amplios repertorios metodológicos, sistemas analíticos, formas de razonamientos, conceptos, saberes, etc. configura una coyuntura específica y una singular estrategia de inconmensurabilidad, determinando formas de ubicuidad, proximidad-lejanía, de relación o des-anudación, entre cada una de ellos. El dominio psicopedagógico establece una particular forma de implicación, es configurado en la traducción, la (inter)mediación y la negociación permanente de cada uno de sus elementos, se propone deslindarlo, forcluirlo y desanudarlo de sus dominio soberanos. ¿Qué cosas entran en contacto o se colocan en juego en el borde oscilante de movimientos, relaciones y permanentes re-significaciones de donde emerge lo psicopedagógico? Si bien es cierto, esta interrogante puede ser respondida y abordada a través de categorías y sistemas de razonamientos complementarios; ciertamente, su comprensión epistemológica exige un compromiso de carácter relacional, cuya apertura y ambivalencia de su dominio, permita transformar, re-articular y girar sus principales problemáticas y significantes. Los territorios de la Psicopedagogía establecen formas de relación y receptividad complejas, de carácter abierta y ambivalente.

La política del enunciado teórico en lo psicopedagógico es francamente extraña, débil y precaria. Se encuentra sujeta a complejas formas de importación de saberes, conceptos, ideas, sistemas razonamientos, enunciados y repertorios metodológicos procedentes de diversas disciplinas e interdisciplinas y discursos. Por qué razón, si las condiciones de uso y reinención –reciclaje y re-funcionalización, al menos retóricos, de sus sistemas de saberes y conceptos– han sido objeto de complejos cambios, ha sido incapaz de forjar un nuevo saber y objeto. ¿Qué es lo que obstruye la reinención de su saber?, ¿qué caracteriza el lugar desde dónde habla la teoría psicopedagógica? Estas interrogantes pueden ser respondidas en referencia a la estrategia de revisitación de diversos temas recuperados y abordados por diversos campos del conocimiento –coexiste un sistema de traducción que no está traduciendo–. El terreno psicopedagógico hoy, se articula sobre la

revisitación permanente de temas del pasado, demostrando obstrucciones para pensar sus temas auténticos. Coexiste una falsa política de deconstrucción, que parece apostar por el cambio, la remoción y la dislocación, al tiempo que reproduce implícitamente aquello que critica y dice no sostener en su especificidad.

¿Qué es la Psicopedagogía? A pesar de situar nuestra actividad intelectual en tiempos post-metafísicos, la pregunta por el qué de las cosas sigue siendo relevante y significativa, especialmente, a través de ella, podemos acceder a la comprensión de la naturaleza y singularidad de un determinado fenómeno. En este caso, lo psicopedagógico. La Psicopedagogía debido a su carácter pre-construido y a la debilidad de sus modalidades de teorización, no puede ser descrita en términos de matriz teórica. Encuentro mayor fertilidad afirmar que, es un terreno ensamblado a partir de variados cuestionamientos, presentes en diversos campos del conocimiento. Nociones, tales como, 'entrelazamiento', 'acción fronteriza', 'movimiento permanente', 'intermediación', 'desborde de los límites', etc. constituyen categorías de análisis de aproximación a la naturaleza de su dominio, albergadas en la noción de *movilización de la frontera*[10].

El dominio de la Psicopedagogía constituye un espacio de enunciación no definido[11], es construido en las intersecciones de sus diversas zonas de contacto confluyentes, da paso a un locus no-fijo. El dominio de lo psicopedagógico es concebido como un espacio de dislocación, vuelco y rearticulación permanente. Es un lugar de permeabilidad, difusión, plasticidad y flexibilidad de sus fronteras, de fragmentaciones, fractalidades, discontinuidades y ambivalencias. Un espacio intersticial y morfo-dinámico, es el resultado de la movilización de la frontera, en él, se desplazan, resignifican y refiguran cada una de sus singularidades epistemológicas. El objeto psicopedagógico se convierte en un dispositivo de interpretación y dislocación de los modelos epistemológicos tradicionales. La mayor parte de trabajos significados bajo la denominación de comprensión epistemológica en Psicopedagogía, se encuentran insertos en la interioridad de dichos marcos epistemológicos. El carácter intersticial de su dominio demanda la creación de nuevos saberes, conceptos y significados que contribuyan a la emergencia de un nuevo objeto. El 'entre-medio' o 'entre-lugar' es el *topoi* de construcción de su saber, es aquello que denomino trabajo en las *intersecciones de sus singularidades epistemológicas*. ¿Por qué lo intersticial es diferente del hibridismo? El hibridismo puede concebirse, en tanto, forma de regreso de los marcos epistemológicos tradicionales, lo 'híbrido' se convierte en una forma de repetición de lo mismo. Constituye una estrategia de continuidad de lo legitimado (Bhabha, 2002). El dominio psicopedagógico requiere una forma de hibridación basada en la transformación y reinscripción, rechazando la acomodación arbitraria de concepciones y apuestas teóricas prefabricadas, las que contribuyen exclusivamente a agudizar la presencia de fracasos cognitivos en la aproximación a su objeto. Hasta aquí, es posible afirmar que, las prácticas intelectuales y

de investigación articuladas en la interioridad del terreno psicopedagógico develan un marcado carácter normativo. De acuerdo a la naturaleza de su objeto, éste debe adoptar un propósito deconstruccionista. El pensamiento epistemológico en Psicopedagogía es un pensamiento relacional y en constante movimiento.

Si atendemos al estatus de intersticialidad de su objeto, es posible afirmar que, como dominio y concepto posee la capacidad de resolver la tensión entre la intersección de la Psicología con la Pedagogía, tensiones de carácter de vinculación, proximidad y especificación. Lo intersticial[12] –pasaje, membrana, más que puente[13]– demanda complejas condiciones de traducción. ¿Qué se traduce realmente en el terreno de lo psicopedagógico? La traducción es altamente fértil y necesaria en terrenos analíticos de alta demanda de equívocos de interpretación y errores de aproximación a su objeto. Principal característica del dominio aquí abordado. Algunas herramientas analíticas que permiten abordar la intersticialidad de su dominio y objeto, destacan: a) relaciones exteriores, b) heterogénesis, c) entrecruzamientos y d) sistemas de configuración de sus categorías. La sociogénesis de su objeto devela complejos procesos de rearticulación, como resultado de densas interacciones entre sus saberes, formas metodológicas, conceptos y fronteras de sus marcos disciplinarios confluyentes. Su dominio emerge por vía de complejas interactividades intelectuales –*terreno morfodinámico*–. El objeto psicopedagógico es descentrado y dislocado, a pesar de ello, posee su propia especificidad. Su identidad se expresa en términos de 'dispositivo de intermediación'. Su especificidad se alcanza en la fractalidad, jamás en los modos rígidos legitimados por la razón disciplinaria.

La traducción científica se coloca al servicio de formas analíticas, sistemas de razonamientos, marcos metodológicos y/o paradigmas contradictorios entre sí, coincidente y articulado en algún punto a un determinado fenómeno. Hegemónicamente, el concepto de Psicopedagogía se articula a través de su relación con el aprendizaje, el sujeto de aprendizaje, sus dificultades y potencialidades –en adelante, conceptos intersticiales, objetos específicos compartidos con otros campos, no son de su entera exclusividad–. ¿Qué tipo de conexiones asume?, ¿qué cosas desafía en el estudio de la cognición humana a lo largo del ciclo vital? La traducción en mi trabajo teórico no se reduce a sistemas de intercambios limitados entre dos elementos, sino por el contrario, aborda una multiposicionalidad de recursos implicados en la construcción de un determinado campo de estudio. Establece condiciones de diálogo, mediación y negociaciones entre cada uno de ellos, con el objeto de fabricar algo completamente nuevo a partir de complejas rearticulaciones y depuraciones. La traducción científica busca crear condiciones de legibilidad teórico-metodológicas. ¿Cuáles son las tareas del traductor[14] en el contexto psicopedagógico? Inspirados en Benjamin (2006), es posible afirmar que, no pretende crear exclusivamente condiciones de comunicación, se aleja de sus clásicas

formas de esencialización con el objeto de promover estrategias permanentes de transformación de cada uno de los elementos teóricos y metodológicos que confluyen, crean y garantizan la configuración de su campo y saber. La traducción permite asumir las problemáticas de singularidad proclamadas a partir de sus campos fundacionales, indaga en el conjunto de elementos que han sido excluidos de su concepto vigente e institucionalizado. La rearticulación desempeña un papel crucial, otorgando lógicas que permitan incorporar aquello que queda excluido, no de forma pasiva, sino dislocativa. La traducción cambia las relaciones de vinculación del conocimiento. La transformación del campo psicopedagógico acontece por vía alterativa, transgresiva y dialéctica. Su configuración actual expresa un ensamblado sin superación dialéctica.

Conclusiones

Quisiera insistir que el móvil que guía mi interés en la investigación sobre el contextualismo epistemológico de la Psicopedagogía, se ubica específicamente en la comprensión de la 'juntura', es decir, el espacio complejo que se forma a partir de la confluencia e intersección entre la Psicología y la Pedagogía. Me interesa develar qué formas e interacciones afloran y tienen lugar en ella. De la 'juntura' emerge un objeto y dominio intersticial, se convierte en una zona de contacto^[15] (Pratt, 1992), en un espacio de relación, intercambio, negociación, mediación y dislocación. La 'juntura' es sinónimo de producción de lo nuevo, de alteración de lo dominante. Su funcionamiento se expresa mediante relaciones exteriores, articuladas sobre el pensamiento de la heterogénesis (Mengue, 2008) y de lo no-idéntico (Adorno, 2014). El interés en la 'juntura' sugiere saber qué es lo que se pone en contacto a partir de fuerzas de configuración peculiares. Cada uno de sus elementos se encuentra en confrontación, tensión y subyugación, su organización y disposición toma la forma de una articulación ficticia –propias del aplicacionismo epistemológico–, requieren de condiciones de rearticulación de sus elementos e interacciones. El pensamiento epistemológico en Psicopedagogía es el pensamiento de la 'relación', del 'encuentro' y del 'movimiento' permanente.

La *zona de contacto* se emplea como una *frontera epistemológica* en la construcción del conocimiento psicopedagógico, se desplaza hacia el tiempo y espacio del encuentro. La sección 'contacto' del sintagma enfatiza en las condiciones interactivas de sus encuentros. La 'juntura' en este caso, se convierte en una espacialidad de relación mutua 'en' y 'a través' de sus saberes. Da lugar a un pensamiento límite, apela a la ruptura y transformación de los límites de sus principales marcos disciplinarios por los que se moviliza dicho objeto. Como objeto y dominio en permanente movimiento. El desafío consiste en crear estrategias para leer^[16] de nuevo y desde otros lugares la noción de Psicopedagogía. Todo ello, permite examinar críticamente, los mecanismos de

enmarcamiento de la realidad psicopedagógica, enfrente a esto, emerge la interrogante: ¿cuál es la facultad que posee éste campo, para construir significados diferentes al legado impuesto sutilmente a través de las diversas modalidades de esencialismo que fundamentan su práctica teórica, analítica, metodológica y profesional? Sin duda, sus investigadores enfrentan el desafío de demostrar, de qué manera, los argumentos, sistemas de razonamientos y escritos significados como parte de los territorios de la Psicopedagogía, se encuentran fuera de su naturaleza y ámbito de autenticidad epistemológica, articulando un orden epistemológico débil y estrecho, legitimando un círculo de reproducción invisible. Sus prácticas de investigación contribuyen a la distorsión del campo mediante sistemas intelectuales de orden, eminentemente, esencialistas. La ininteligibilidad de su objeto, en parte, es producto del resultado de complejos sistemas de abducción y uso abusivo de conceptos, muchos de ellos, se encuentran fuera de su estructura teórica. Si los conceptos poseen la capacidad de distorsionar o bien, comprender un determinado objeto de conocimiento, debido a la singularidad de lo psicopedagógico, es oportuno afirmar que, coexiste un efecto introducido por vía de 'tropismo negativo' (Ocampo, 2018a), es decir, conceptos que contribuyen a distorsionar su dominio, a descentrarlo de su autenticidad, dando paso a prácticas de contaminación lingüística en su proximidad y focalización.

La autenticidad de su objeto trasciende dichas ataduras, posee la capacidad de ingresar y forcluir constantemente, de diversos campos, objetos, marcos disciplinarios, configura una *coyuntura específica de carácter irregular, móvil y heterogéneo*. En vez de afirmar, radicalmente, sus debilidades de construcción, prefiero concebirlo como un *dispositivo de análisis del aprendizaje* a lo largo del ciclo vital. Inaugura una trayectoria crítica ubicada en los intersticios y bordes de los campos implicados en el estudio de la cognición humana. Finalmente, la formalización académica del dominio psicopedagógico, se debe, en parte, a la proliferación de programas de estudio en diversas universidades e institutos a nivel internacional. Esto es lo que hace que responda a la formalización de un programa, método, departamento o facultarización. A pesar de ello, forja una operación intelectual que desborda los límites de la Psicología y la Pedagogía, designa un dispositivo heurístico y una disposición específica de disciplinas. Es un terreno en el que los límites de las disciplinas, objetos, métodos, conceptos, teorías y saberes –preferentemente– se cruzan y desbordan. La Psicopedagogía en tanto dominio, concepto y campo, evoca una posición intermedia, bordeando diversos marcos disciplinarios, "*habilita los tránsitos, la valoración de lo intersticial, de lo que resiste al encerramiento en un área restringida del saber y por ende a la autoridad de un dominio específico*" (Arfuch, 2008)" (Richard, 2015, p.1).

Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2008). *Crítica cultural entre política y poética*. Fondo de Cultura Económica.
- Adorno, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Akal.
- Bal, M. (2004). El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales. *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, **2**, 11-50.
- Benjamin, W. (2006). *Obras completas. Tomo II*. Editorial Herder.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Bhabha, H. (2011). *La cultura y el poder*. Amorrortu.
- Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Traficante de Sueños.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Paidós.
- Gramsci, A. (2011). *Antología*. Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2000). *Identidad y Diferencia*. Anthropos.
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Las cuarenta.
- Ocampo, A. (2018a). "La enseñanza de la Educación Inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar", en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de maestros e investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas*. (pp.56-143). Ediciones CELEI.
- Ocampo, A. (2018b). "En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas", en: Vercellino, S., Ocampo, A. (Comp.). *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. (pp.91-181). Ediciones CELEI.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge.
- Richard, N. (2003). El conflicto entre las disciplinas. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, 203, 441-447.
- Richard, N. (2015). Crítica cultural. <http://centronacionaldearte.cl/glosario/critica-cultural/>

Vattimo, G. (1990). *El pensamiento débil*. Cátedra.

Referencias

[1] El aprendizaje no es uno de los tantos objetos de estudio de la psicopedagogía. No obstante, no constituye un fenómeno exclusivo de este campo, es disputado y abordado por diversas disciplinas. No es exclusivo de la Psicopedagogía. Desde mi posición teórica, es esto, lo que designa su carácter intersticial.

[2] Es necesario trabajar sobre lo que cambia y no, exclusivamente, sobre lo que permanece.

[3] Alude a la situación histórica y presente del campo.

[4] Se aleja de la idea de integración armónica y pacífica. Asume la ausencia de un concepto particular. Si existe una forma específica de inconmensurabilidad, da paso a una coyuntura singular. Si cambian los lenguajes, los conceptos y saberes, cambia la coyuntura. La coyuntura siempre desempeña un papel central.

[5] Es necesario mostrar las tensiones entre estas dos posiciones en la fabricación del saber psicopedagógico.

[6] Tensión irresoluble en la configuración y desarrollo del campo psicopedagógico.

[7] Da lugar a un objeto de sujeción epistémica, un campo restringido o borrado. Si es monológico la configuración el dominio psicopedagógico adoptaría un carácter de hermetismo y cerradura. Mientras que, al develarse en términos heterológicos, articula un campo de fisuras, de complejas multiplicidades, etc. adopta un carácter morfo-dinámico.

[8] La pregunta por los modos de lectura no sólo refiere al abordaje del conocimiento, sino más bien a la tarea hermenéutica que desarrollan los investigadores en sus publicaciones, es decir, qué leen los textos producidos en psicopedagogía. Se requiere hacer explícito los modos en que sus investigadores se ubican en dichas afirmaciones.

[9] Lo intersticial y fronterizo, así como, sus condiciones de intermediación y ambivalencia nos introducen en un nuevo esquema conceptual. ¿A qué efecto se reduce la teoría psicopedagógica?

[10] Inscribe su acción en la frontera del caos.

[11] Más bien, devela una compleja forma de indeterminación.

[12] Lo intersticial de su objeto se expresa en términos de expansión y apertura constante.

[13] Emergen de espacios de indefinición.

[14] Refiere al epistemólogo, teórico e investigador. Bajo su término se pueden albergar variadas figuras y roles.

[15] El abordaje de lo que se pone en común no sugiere necesariamente mecanismos de selectividad estrictos en su funcionamiento. Más bien, tienen lugar a través de complejas interacciones.

[16] El 'acto de lectura' se constituye una experiencia del ver en términos epistemológicos.

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.



La historia y el periodismo

Por **Revista Trazos** - 29 abril, 2021

Por Ariel Vittor

UCSE-DAR – arielvittor@protonmail.com

Las diferencias entre los quehaceres de la historia y los del periodismo están claras. La historia sigue lo humano a lo largo del tiempo; es “la ciencia de los hombres en el tiempo”, según la definición de Marc Bloch. El periodismo, en cambio, se inclina por la actualidad, la novedad y la masividad. Pero esta separación no puede ocultar los muchos vasos comunicantes que existen entre los dos campos.

Establecer una cesura tajante entre historia y periodismo, a partir del criterio de que aquella se ocupa del pasado y éste del presente, sólo es posible a condición de pensar que no existe continuidad alguna, ni turbulenta ni pacífica, entre el ayer y el hoy. En diferentes medidas, el presente contiene, dialécticamente, el pasado. Como escribiera Marc Bloch: “¿se osará decir (...) que para la comprensión justa del mundo actual no importa más comprender la Reforma protestante o la Reforma católica, separadas de nosotros por un espacio varias veces centenario, que comprender muchos otros movimientos de ideas o de sensibilidad que ciertamente se hallan más cerca de nosotros en el tiempo pero que son más efímeros?”^[1]

Los cercos artificiales no arredraron a muchos historiadores que incursionaron en el periodismo, ni tampoco a muchos periodistas que se dedicaron a la historia. Eric Hobsbawm escribió notas sobre jazz en *New Statesman*. Osvaldo Bayer, autor de *La Patagonia rebelde*, desarrolló una extensa carrera periodística en *Clarín*, *Página 12* y otros periódicos. Edward Carr, historiador y diplomático británico, autor de *¿Qué es la historia?*, fue editor asistente de *The Times*. Robert Darnton, autor de *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*, fue cronista de policiales en *The New York Times*. Moses Finley, destacado historiador del llamado Mundo Antiguo, escribió en periódicos y participó en programas radiales y televisivos.

Muchos historiadores argentinos también saltaron esos cercos. Durante la década de 1950, José L. Romero escribió columnas de política internacional en *La Nación*. Emilio Corbière, historiador de la masonería en Argentina, escribió para las revistas *El Porteño* y *Noticias*, antes de fundar el sitio web periodístico *Argenpress*. Sergio Bagú, autor de

Estructura social de la colonia, trabajó en radios, tanto en Argentina como en el exterior. También Rodolfo Puiggrós y Félix Luna combinaron la historia con el periodismo.

Es que los más destacados historiadores nunca fueron, estricta y profesionalmente hablando, sólo historiadores. Más bien se trataba de eruditos que frecuentaban todo cuanto tuviera que ver con las llamadas humanidades. Me refiero a historiadores como Victor Kiernan, que tradujo poetas hindúes; o Cyril James, que dejó numerosas críticas literarias; o Edward Thompson, que escribió y militó activamente contra el armamentismo nuclear. "Hombres de letras" sería quizá una definición más apropiada para describir la figura intelectual a la que acá se alude. Su producción historiográfica se originaba en su interés por captar todo lo vivo, cualidad que Marc Bloch consideraba la que mejor distinguía al historiador.^[2] Fueron los artificiales tabiques levantados por las academias universitarias los que desdibujaron el perfil de esos admirables y completos hombres de letras, olvidando que, como dijera Josep Fontana, "los grandes historiadores nunca han sido académicos de universidad".^[3]

El tendido de puentes entre la historia y el periodismo requiere, sin duda, de algún esfuerzo para abatir prejuicios y entrenar nuevas miradas. Pero hacer ese esfuerzo sigue pareciendo más fructífero que sembrar cizaña entre los dos campos. Una primera aproximación debería considerar que tanto el periodismo como la historia comparten métodos y recursos de investigación. El manejo de documentos escritos es el más evidente de ellos, pero no deberíamos olvidar a la entrevista, herramienta que la historia ha sabido utilizar para aproximarse a la comprensión de los sectores populares.

A continuación, es preciso considerar la colaboración que los medios de comunicación pueden ofrecer a la difusión de la historia. El libro es, desde luego, el medio por antonomasia para ese cometido, y poca cosa nueva puede agregarse acerca de la más noble herramienta de comunicación creada por el ser humano. Si en cambio nos concentramos en los periódicos y las revistas, conviene señalar su flexibilidad para adaptar producciones escritas. Convertir una ponencia en un artículo periodístico es menos complicado que adaptar un libro para una película. A condición de que escape de las efemérides acartonadas y se oriente, de preferencia, hacia los ensayos de divulgación, la historia puede hallar en los medios gráficos un atractivo espacio para presentar al público su siempre renovada oferta de intereses. Es lo que ha sabido hacer, por caso, el historiador Felipe Pigna desde su sección en *Clarín*.

La televisión exhibe para el historiador el encanto de su llegada a un público masivo, aunque como contrapartida tiene el siempre latente riesgo de la superficialidad de sus enfoques y lo acelerado de su ritmo. En los años setenta y ochenta del siglo XX la cuestión ya se debatía entre algunos historiadores europeos. Por entonces, el

medievalista francés Georges Duby, argumentando que no debía desperdiciarse el alcance y la penetración social de la televisión, se convirtió en uno de los pioneros en la realización de programas televisivos que abordaban temas de historia. Más adelante, en Argentina, series televisivas como *Algo habrán hecho*^[4] contribuyeron, en alguna medida, a la renovación del interés por la historia del país.

La vinculación de la radio con la difusión de la historia se hace evidente tan pronto se repara en que se basa en el recurso narrativo más antiguo: la voz. Con ella, y sin necesidad de decorados ni producciones costosas, es posible captar la atención, motivar el interés y causar intriga en una narración. La radio puede proporcionar entonces excelentes condiciones para la difusión de la historia. En muchas estaciones del interior argentino es habitual escuchar micros radiales dedicados a rescatar historias del pasado lugareño. Esas experiencias pueden eventualmente convertirse en modelos para abrirle a la historia nuevas puertas en la radiofonía.

Sea a través del medio que fuese, el periodismo puede proporcionar cabida a los numerosos objetos de estudio que la historia ha sabido construir. Superada la era en que estaba consagrada a cronologías de reyes y batallas, la historia se ocupa ahora de cuestiones que van desde las fiestas populares hasta los esoterismos, la tecnología, la alimentación, la vestimenta, los ritos religiosos y los jóvenes, por nombrar sólo algunos sub-campos. Como sugiriera Josep Fontana, "la historia es un pozo sin fondo donde hay de todo".^[5] Ante ello, lo mejor que la historia y el periodismo pueden hacer es cooperar para seguir hurgando en ese pozo y compartir sus hallazgos con el público masivo.

La historia, por su parte, puede tomar del periodismo su orientación hacia un público masivo, o por lo menos más amplio que el que puede acudir a un congreso especializado o dispone de entrenamiento en la lectura disciplinar. El ejercicio del periodismo obliga a la concisión, la economía de palabras, la precisión en las definiciones y la calibración constante del público destinatario. Estas prácticas pueden permitir la escritura de una historia menos acartonada y más amable para con el ciudadano de pie, que es precisamente quien más necesita empaparse de historia. Josep Fontana, a quien ya hemos citado acá, siempre consideró un gran aprendizaje el hecho de que uno de sus primeros empleos fuera el de redactor de definiciones de un diccionario, porque, según decía, eso le ayudó a depurar su prosa de tecnicismos y florituras ajenas a un público masivo.

Periodistas e historiadores comparten además la función de conservar y salvaguardar el material informativo que en el futuro se necesitará para nuevas investigaciones. Una alianza entre unos y otros se vuelve crucial para el diseño de las estrategias que permitan conservar archivos periodísticos, tanto sea en soporte digital como en papel.

El periodismo merece también que se le reconozca su condición de primer filtro en el abordaje de la realidad social. Lo que escribió Rogelio García Lupo en *Mercenarios y monopolios en la Argentina, de Onganía a Lanusse* es fundamental para entender los cambios en la composición de las clases dominantes argentinas durante la década de 1960. Del mismo modo, lo que escribió Horacio Verbistky en *Robo para la corona* es insoslayable para una comprensión más acabada del menemismo argentino. Historiadores y periodistas ejecutan similares tareas al momento de seleccionar qué hechos y procesos sociales merecen ser investigados, y con qué fuentes conviene hacerlo.

No está de más recordar que el propósito original del periodismo fue contar historias. Como sostuvo Tomás Eloy Martínez, en una conferencia: "La gran respuesta del periodismo escrito contemporáneo al desafío de los medios audiovisuales es descubrir, donde antes había sólo un hecho, al ser humano que está detrás de ese hecho, a la persona de carne y hueso afectada por los vientos de la realidad. (...) Las noticias mejor contadas son aquellas que revelan, a través de la experiencia de una sola persona, todo lo que hace falta saber (...) El periodismo nació para contar historias, y parte de ese impulso inicial que era su razón de ser y su fundamento se ha perdido ahora".^[6]

Escribir historia se ha vuelto más necesario a medida que las redes sociales y los sistemas de mensajerías digitales han sembrado el mundo de *fake news*, una expresión que se ha popularizado para referirse a lo que siempre se conoció como patrañas o bulos. El filósofo italiano Umberto Eco no dudó en afirmar que las redes sociales confirieron el derecho de difundir sus opiniones a "legiones de idiotas".^[7] Además, las redes sociales digitales atestadas de frases y *selfies* superfluas construyen menos sociabilidad que muchas historias humanas cuyas honduras no captan aquellas frases e imágenes.

La difusión de la historia se ha tornado más difícil conforme los seres humanos hemos ido perdiendo la capacidad de atención que requiere sumergirnos en nuestro pasado. La vertiginosa y abrumadora circulación de informaciones superficiales que distingue a la cultura audiovisual atenta contra la narración histórica. En una cultura que privilegia la velocidad por sobre la reflexión, y en donde los medios están acicateados por una desaforada búsqueda del rating, los formatos comunicacionales más perecederos y de consumo menos esforzado parecen llevar la delantera. Ante semejante panorama, sería saludable que el periodismo intentara salirse del vértigo informativo y se dedicara a investigar procesos sociales desde una temporalidad más amplia que la que delimitan los sucesos de la última hora. Los historiadores, por su parte, pueden colaborar aportando inteligibilidad a los asuntos de actualidad. Al respecto, vale citar nuevamente a Bloch: "considerando algunos historiadores que los hechos más cercanos a nosotros son por ello

mismo rebeldes a todo estudio sereno, sólo desean evitar a la casta Clío contactos demasiado ardientes”.[8]

En cualquier caso, escribir tanto historia como periodismo exige siempre alguna clase de compromiso político de parte de quien escribe. Sólo así puede construirse una mirada de simpatía hacia quienes fueron las víctimas de los procesos históricos y de escepticismo hacia la visión de los vencedores, tal como la que reclamaba Barrington Moore^[9].

Referencias

[1] Bloch, Marc: *Introducción a la historia*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1982, p. 36.

[2] Bloch, Marc: Op. cit., p. 38.

[3] Arrascaeta, Liliana de: “Entrevista con Josep Fontana”. En *Todo es historia*, núm. 377, Buenos Aires, 1998.

[4] Eyeworks Cuatro Cabezas, Argentina, 2005-2008.

[5] Arroyo, Francesc: “El historiador debe ayudar a la gente a pensar”, entrevista a Josep Fontana. En revista digital *Mientras tanto*, núm. 152, España, diciembre de 2016.

[6] Martínez, Tomás: “Periodismo y narración”, conferencia ante la Sociedad Interamericana de Prensa, México, 1997.

[7] S/a.: “Umberto Eco arremete contra las redes sociales porque dan voz a `una legión de idiotas´”. En *ABC*, España, 17 de junio de 2015.

[8] Bloch, Marc: Op. cit., p. 33.

[9] Belissa, Marc: “Entretien avec l'historien américain Marcus Rediker, à propos de son ouvrage, *The Slave Ship: A Human History*”. En *Société des études Robespierriennes*, en línea, 14 de diciembre de 2011. Trad. de Ariel Vittor.

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.

Periodismo multiparadigmático con nuevas rutinas y una novedosa agenda pública-ciudadana

Por **Revista Trazos** - 7 mayo, 2021

Por Emilio Grande

UCSE-DAR – egrandeactis@gmail.com

Introducción

En los últimos años se viene produciendo un cambio de paradigma en la profesión periodística, mutando la hegemonía desde el periodista-emisor hacia el público-receptor (perceptor).

Así, la manera de ejercer el oficio del periodismo tradicional (gráfica, radio y televisión) fue rebasada primero con la aparición de internet (a partir de 1990) y en los últimos 10 años con la fluidez de las redes sociales (whatsapp, facebook, twitter, instagram, entre otras).

¿Cómo ejercer esta profesión apasionante y absorbente sin quedar anclado a los poderes político y económico que terminan condicionando el contenido de las piezas comunicacionales?

En el contexto actual de grandes cambios paradigmáticos, la clave profesional se sostiene por los valores y principios innegociables: la libertad de expresión y opinión, la búsqueda de la verdad, la honestidad intelectual, la imparcialidad y el bien común.

A decir verdad, lamentablemente los medios de comunicación priorizan otros intereses y objetivos empresariales relacionados con la ideología y la línea editorial, como así también a los mezquinos intereses económicos publicitarios, poniendo condicionamientos sobre las informaciones y las opiniones de los periodistas. De esta manera, se limita el enfoque subjetivo y de búsqueda de la verdad de los hechos, ejerciendo presiones políticas y económicas que pueden llegar incluso hasta la censura del comunicador.

¿De qué manera podemos incluir a los ciudadanos en la nueva configuración de la agenda pública, en el marco de la búsqueda del diálogo de saberes y transdisciplinario, y en

orden a transformar las rutinas periodísticas en un encuentro sociocultural?

Al mismo tiempo, los cambios de paradigma en el periodismo tradicional hacia otro periodismo multiparadigmático se pueden propiciar a través de nuevas rutinas periodísticas, con una novedosa agenda pública-ciudadana que incluya la participación de la gente, para generar así un cambio social conversacional.

En este sentido, en este trabajo académico se abordarán las diferentes dimensiones del problema a estudiar, tomando como base las marcas de racionalidad comunicacional: informativa, ideológica, interaccional y sociocultural, desarrolladas en la Escuela Comunicación Estratégica de Rosario.

Finalmente, este nuevo enfoque comunicacional de la Maestría en Comunicación Estratégica en la UNR[1] fue incorporado en las dos cátedras que enseño en la UCSE DAR: Periodismo (1º año) y Periodismo Radiofónico (3º año). Por este motivo, se analizará el cambio de la comunicación tradicional hacia los nuevos paradigmas con sus posibles implicancias para el trabajo en el aula.

Desarrollo

La profesión periodística viene mutando en los últimos años a partir de un cambio de paradigma, donde la tradicional manera de comunicar la información a través de los medios de comunicación (gráfica, radio, televisión) fue rebasada por las redes sociales (whatsapp, facebook, twitter, instagram, entre otras), con lo que hoy compiten el periodista-emisor y el público-receptor (perceptor).

Aproximadamente hasta 1990 (año de la aparición de internet), la función del periodismo no estaba en discusión como en la actualidad, era muy respetada en la sociedad de masas y el público tenía un rol pasivo, a excepción de cartas de lectores o reclamos puntuales, ejerciendo los *mass media* un poder hegemónico.

En este contexto, se puede afirmar que existe una hegemonía cuando en una estructura de poder (político, económico, social, religioso, entre otros) un sector intenta la subordinación voluntaria con el consentimiento de los demás al propio programa para acrecentar y así consolidar el propio poder, como plantea Antonio Gramsci a través de la teoría de la hegemonía:

Todo es político, también la filosofía o las filosofías, y la única filosofía es la historia en acto, es decir la vida misma. En este sentido se puede interpretar la tesis del proletariado alemán como heredero de la filosofía clásica alemana, y se puede afirmar que la

elaboración teórica y la realización de la hegemonía realizada por Ilich se han convertido en un gran acontecimiento metafísico (Gramsci, 1975: 32).

¿De qué manera este poder hegemónico reproduce la simplificación de los hechos, descuida la complejidad de los problemas, evita las miradas diversas y el diálogo de saberes?

La irrupción de los medios de comunicación en la sociedad de masas viene produciendo desde hace varias décadas diversos impactos en la gente, desde las informaciones, pasando por las opiniones, las interpretaciones, los análisis y las investigaciones, como así también en el direccionamiento hacia el consumo a través de las propagandas y las publicidades que ofrece el sistema capitalista.

Ciertamente, los medios tradicionales (diario, radio, televisión) son actores sociales de relevancia institucional porque ejercen un poder de influencia en la sociedad de masas, publicando informaciones, opiniones y también publicidades. Y para garantizar su funcionamiento tienen que contar con auspiciantes que les permite cumplir con sus responsabilidades empresariales y laborales.

En el esquema clásico de la comunicación, la dimensión informativa cuenta con el enfoque de linealidad, verticalidad y comunicación operativa. "Las sociedades de la información son configuradas por estructuras más bien rígidas de organización y de relación entre sus actores. Les imponen verticalmente guías de comportamiento y les inhiben la iniciativa y la creatividad" (Galindo Cáceres, 1998: 12).

Como señalamos antes, la pregunta que nos planteamos es ¿cómo ejercer esta profesión apasionante y absorbente sin quedar anclado a los poderes político y económico que terminan condicionando el contenido de las piezas comunicacionales?

En el contexto actual de grandes cambios paradigmáticos, la clave profesional se sostiene por los valores y principios innegociables: la libertad de expresión y opinión, la búsqueda de la verdad, la honestidad intelectual, la imparcialidad y el bien común.

Lamentablemente, los medios de comunicación priorizan otros intereses y objetivos empresariales relacionados a la línea editorial, a los mezquinos intereses económicos publicitarios, poniendo condicionamientos sobre las informaciones y las opiniones de los periodistas y ejerciendo presiones políticas y económicas que pueden llegar incluso hasta la censura del comunicador.

¿Qué independencia periodística pueden tener los *mass media* frente a determinados compromisos publicitarios a la hora de informar, opinar o investigar los hechos de corrupción? ¿Cómo es el impacto que producen las informaciones en los medios de comunicación, los intereses que desnudan su publicación y las consecuencias sociales que acarrearán en la opinión pública?

Según Noam Chomsky, la política editorial del *New York Times*, netamente hostil hacia los periodistas, influenciaba profundamente las noticias contadas. Por razones subjetivas, los redactores del Times aceptaban y creían todo lo que venía expresado del gobierno de Estados Unidos y de los agentes y sostenedores del viejo régimen bolchevique.

El Estado ha frecuentemente empleado la fuerza para plegar el disenso, mientras el poder económico hace regular y conscientemente toda campaña en la elección de controlar la opinión pública y de suprimir las fuerzas contrarias a su poder si los controles oficiales no bastaran (Chomsky, 1989: 68-69).

Así, el periodista termina siendo un empleado que no tiene mucho margen de maniobra en el sentido de que se debe acatar las decisiones editoriales o pensar en buscar otro trabajo periodístico. Pero la *gente de a pie* se da cuenta de estas restricciones a la que está expuesto el trabajador de prensa, como lo revela la encuesta realizada en la investigación académica titulada *Restricciones que afectan el ejercicio del periodismo en Rafaela* en la UCES Rafaela^[2]. El sondeo a la población (100 casos) se hizo en siete barrios y fue estratificado por sexo, edad, nivel de instrucción y condición social. Entre las preguntas efectuadas estuvo, ¿el periodista de Rafaela enfrenta distintas limitaciones a la hora de informar? En forma mayoritaria, el 75% de los encuestados (3 de cada 4) respondió afirmativamente (Grande, 2003: 37).

¿Cómo decir la verdad en el periodismo en una sociedad hipócrita que privilegia lo económico y, además, presiona políticamente en detrimento de la libertad de expresión?

La búsqueda de la verdad es una ardua tarea que nunca debe darse por terminada y requiere esfuerzo y constancia. Muchos renuncian en la práctica de buscar la verdad por considerarla una causa perdida, siendo que para alcanzarla los periodistas deben acercarse a la realidad lo que más puedan.

La verdad es una relación entre la realidad y la mente humana. Según el texto bíblico, “la verdad los hará libres” (Juan 8, 32) y a través de la libertad también se llega a la verdad en tensión, ya que uno de los criterios para distinguir la verdad del error es la confrontación de opiniones, juicios e ideas.

La moralidad del periodista no puede prescindir del compromiso político; en él deberá tomar forma diariamente su tenaz oposición a todas las manipulaciones estructurales a las que le someten el sistema y la empresa de la que forma parte. "Los operadores de la gran prensa son relativamente libres únicamente en aquellos campos donde no entran en juego los intereses directos del grupo económico o político que controla la empresa", ejemplificó el italiano Luigi Accattoli (1992: 1405).

Sin un periodismo independiente no puede hablarse de una sociedad democrática y en este concepto se encuentra la relación más conflictiva que el periodismo independiente debe afrontar, que es la relación prensa-poder. Al respecto, el periodista Joaquín Morales Solá señaló durante el II Congreso de Comunicadores Católicos en Rosario:

La relación de la prensa con el poder es necesariamente conflictiva. (...) No hay peor contribución que el periodismo puede hacer a la construcción de una sociedad mejor que un periodismo genuflexo y dependiente del poder. Este conflicto se agudizó en los últimos años, como producto del periodismo de investigación. Y lo que el poder no quiere que se muestre es lo que las sociedades desean saber (...) tanto de la corrupción como de los problemas sociales y económicos que el poder no resuelve por desidia, porque tiene otras prioridades o porque no sabe cómo hacer (Morales Solá, 1999: 296).

Agenda pública

Al mismo tiempo, busco poner en juego las distintas categorías de la comunicación estratégica desde los nuevos paradigmas, que incluyen lo situacional, lo histórico, lo complejo, lo fluido, lo cambiante, lo emergente, lo multidimensional (Massoni, 2007).

¿De qué manera podemos incluir a los ciudadanos en la nueva configuración de la agenda pública, en el marco de la búsqueda del diálogo de saberes y transdisciplinario, y en orden a transformar las rutinas periodísticas en un encuentro sociocultural?

Los cambios de paradigma en el periodismo tradicional hacia otro periodismo multiparadigmático se pueden propiciar a través de nuevas rutinas periodísticas, con una novedosa agenda pública-ciudadana por medio de la participación de la gente, para generar así un cambio social conversacional (Massoni, 2007).

Una de las voces autorizadas en la materia es Ana María Miralles, investigadora de la Facultad de Comunicación Social de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia, quien propone: "con información concebida para la participación ciudadana, el periodismo público provoca en los ciudadanos procesos de deliberación que llevan a la construcción de su agenda de prioridades, con la aspiración de ejercer influencia sobre el

poder"^[3] (2002: 4), aclarando que no excluye a otros sectores como los expertos, los políticos profesionales y los funcionarios oficiales.

Al mismo tiempo, la Escuela Comunicación Estratégica de Rosario desarrolló las marcas de racionalidad comunicacional, trabajando las dimensiones informativa, ideológica, interaccional y sociocultural.

La técnica de planificación estratégica de análisis y prescripción mediante *Marcas de racionalidad comunicacional* consiste en atender a las diferentes modalidades del encuentro sociocultural en una operación de doble registro: el reconocimiento de las racionalidades comunicacionales dominantes en una situación y el diseño de estrategias como dispositivos de interpelación de la situación a partir de incorporar otros recursos de otras dimensiones de la comunicación y a partir de la caracterización de *Matrices socioculturales* como autodispositivos colectivos (Massoni, 2013: 63).

Generalmente, en los medios de comunicación tradicionales operan las dimensiones informativa e ideológica. La dimensión informativa es la comunicación como proceso de transmisión de datos cuantitativos con una finalidad determinada, centrándose en la difusión y transferencia de los mensajes; algunas marcas más características de este enfoque son linealidad, segmentación, verticalidad, comunicación operativa. La dimensión ideológica corresponde al universo de los discursos, da cuenta de las formaciones culturales e ideológicas desde lo supraestructural y aborda la comunicación como aparato de reproducción ideológica; las marcas más comunes son linealidad, verticalidad, segmentación, comunicación operativa (Massoni, 2007 y 2013).

Este punto de vista es reforzado por McQuail, quien al respecto afirma:

Los medios de comunicación son usados para dirigir y controlar el comportamiento del consumidor y el comportamiento político de amplios estratos de electores (...) Su actividad ideológica consiste en la difusión de opiniones y visiones del mundo de la clase dominante, a través de la eliminación de ideas alternativas (1986: 41 y 75).

Esta reflexión refuerza la idea de que el medio de comunicación está por encima de los contenidos y las personas que trabajan; es la posición de superestructura que se baja desde los *mass media*, mostrándose más importante el nombre y la marca que operan como dispositivos de alienación y manipulación ante la sociedad.

Otro elemento a analizar es la libertad del periodista en el propio ámbito laboral en el momento de informar y opinar. Los deberes morales frente a la empresa son explicados por el citado Accattoli:

Conocer los intereses del grupo que controla a la empresa, estudiar el conocimiento que esos intereses ejercen sobre el propio trabajo, discutir este efecto con los responsables redaccionales, comunicar este conocimiento a los colegas de cara a una acción colegial, mantener activamente abierta la posibilidad de cambiar de cadena a fin de evitar situaciones intolerables e inmodificables (Accattoli, 1992: 1406).

El comunicador estratégico debe darle importancia a escuchar al otro, abrirse a las nuevas realidades socioculturales y tratar de incluir a las diferentes voces de los actores sociales en el contexto de los nuevos paradigmas. O como suele llamar Carlos Galano la otredad:

El modelo civilizatorio dominante degrada el ambiente, subvalora la diversidad cultural y desconoce al otro (al indígena, al pobre, a la mujer, al negro, al Sur), mientras privilegia un modo de producción y un estilo de vida insustentables que se han vuelto hegemónicos en el proceso de globalización (Galano, 2006: 7).

Al respecto, Boris Cyrulnik afirma:

Este ejercicio, ponerse en el lugar del otro -lo que los filósofos llaman empatía-, es un concepto muy útil (...) es enriquecerse, pero también supone un esfuerzo, significa partir a descubrir otro continente mental, una nueva forma de pensar, una nueva manera de ser hombre (...) se trata verdaderamente de una jugada a todo o nada: o nos enriquecemos abriéndonos a su mundo o hacemos una teoría coherente y lo descalificamos, lo excomulgamos, lo excluimos (Cyrulnik & Morin, 2005: 36).

Esta mirada es profundizada por Jon Lee Anderson, reportero de *The New Yorker*, quien señala:

Hay que agregar voces y hay que crear un retrato tridimensional. Hay que buscar muchas fuentes y hay que tener un sentido ético para establecer un equilibrio entre lo que es la percepción de uno y lo que aparentemente es la realidad de los otros. Hay que ser consecuente con los otros (Anderson, 2012)^[4].

¿En qué medida me pongo en el lugar del otro a la hora de informar, más aún opinar, interpretar, criticar e investigar un tema determinado? Al respecto, Morin cuestiona con interrogantes en voz alta:

¿Por qué tener siempre opiniones compartimentadas? ¿Por qué considerar a los seres humanos según su categoría socio-profesional, su nivel de vida, su edad, su sexo, de acuerdo con cuestionarios de opinión o documentos de identidad? Cada ser, aún el más

vulgar o anónimo, es un verdadero cosmos (...) porque lleva en sí un mundo fabuloso y desconocido (Morin, 1998: 434).

Con los nuevos paradigmas, tengo que salir de mi punto de vista para hacer un esfuerzo de ponerme en el lugar del otro, que necesita ser escuchado y tenido en cuenta a la hora de escribir noticias, crónicas, entrevistas, columnas de opinión, editoriales y artículos de interpretación.

Comunicar significa compartir, y para compartir se necesita escuchar, acoger. Escuchar es mucho más que oír. Oír hace referencia al ámbito de la información; escuchar, sin embargo, evoca la comunicación, y necesita cercanía. La escucha nos permite asumir la actitud justa, dejando atrás la tranquila condición de espectadores, usuarios, consumidores. Escuchar significa también ser capaces de compartir preguntas y dudas, de recorrer un camino al lado del otro, de liberarse de cualquier presunción de omnipotencia y de poner humildemente las propias capacidades y los propios dones al servicio del bien común (Francisco, 2016: 3).

¿Cuánto cuesta ponerse en el lugar del otro en el momento de escribir una crónica o una columna de opinión cuando ocurre un hecho público y social? En la medida en que uno hace el esfuerzo para entender o aceptar la forma de ser y pensar del otro, posiblemente mi mirada parcial se puede abrir a las nuevas dimensiones de las Marcas de Racionalidad Comunicacional.

En esta línea, Sánchez-Taberner (2013), rector de la Universidad de Navarra y catedrático de empresa informativa, reflexiona:

El mundo de la comunicación es muy complejo y singular, con productos que cada día cambian y no se pueden almacenar, con un cotidiano trabajo creativo colectivo, y con el público con demandas cada vez más cambiantes (...) Son tiempos de incertidumbre y se diluyen todas las fronteras: entre las industrias, entre las plataformas y hasta entre los géneros. Es un contexto complejo en el que para acertar, antes hay que entender. Esto pasa no sólo en la industria de los medios sino en muchas otras áreas de la economía y la sociedad. Pero creo que una de las claves está en trabajar con gente que aprenda a disfrutar de la incertidumbre, porque al mismo tiempo es un tiempo de enormes posibilidades y desafíos. El problema es que hay mucha gente dedicada a los contenidos y medios que añora el mundo estable y predecible en el que trabajó en el pasado.^[5]

En este sentido, hay que propiciar la *cultura del encuentro* (papa Francisco, 2013)^[6] entre los diversos participantes a través de redes del diálogo social con el aporte de las distintas instituciones socioculturales, una sinergia comunicacional buscando las

soluciones, los consensos, los acuerdos, el bien común, en el marco de la complementación de los actores sociales. Al mismo tiempo, generar el diálogo transdisciplinario y de saberes entre las distintas lógicas que permita indagar y profundizar las diversas miradas, teniendo de esta manera una mayor cantidad de elementos y poder interpretar la complejidad del fenómeno a estudiar, para tratar de comprender lo enredado de la trama que generan las relaciones humanas y así poder intervenir en una situación determinada.

Implicancias para el aula

Este nuevo enfoque comunicacional de la Maestría en Comunicación Estratégica en la UNR fue incorporado en las dos cátedras que enseño: Periodismo (1º año) y Periodismo Radiofónico (3º año) en la UCSE DAR. Por este motivo, se analiza el proceso con los cambios de la comunicación tradicional hacia los nuevos paradigmas con sus posibles implicancias para el aula.

En los últimos años pudimos trabajar autores con diversas miradas sobre la comunicación y el periodismo, propiciando un encuentro sociocultural transdisciplinario y de diálogo de saberes, con el objetivo de que los alumnos puedan discernir mejor las perspectivas y las metodologías desarrolladas, según las subjetividades de cada uno.

En este sentido, hay un cuestionamiento a la formación instrumental de la comunicación tradicional desde el viejo paradigma lineal, centralizado, racional, cuyas investigaciones buscan confirmar una hipótesis, teniendo una orientación periodística bajo la pretensión de la objetividad de los hechos, que en todo caso debiera ser tomada como *valor límite*, porque en realidad los protagonistas de las noticias y quienes las escriben son sujetos que tienen miradas, percepciones e intencionalidades distintas para interpretar la realidad social.

La comunicación estratégica posibilitó un cambio de pensamiento, incorporando la integración, la participación, la emoción y la complejidad. Justamente, en el seminario *Nuevos paradigmas y comunicación*^[7] emergió una crítica a la objetividad a partir de la diferencia entre demostrar-convencer, por ejemplo una determinada información, y mostrar-pensar. En esta línea de pensamiento la objetividad es una petición de obediencia y una creencia absurda. Frente a esta pretensión desmesurada desde el racionalismo objetivista, hay que considerar al *sujeto colectivo* que construye miradas diversas frente a la objetividad que busca demostrar.

Conclusiones abiertas

Luego del desarrollo de los principales ejes en este trabajo académico, el objetivo fue profundizar y reflexionar sobre las consecuencias de los cambios paradigmáticos que viene produciendo el proceso desde el periodismo tradicional en los *mass media* hacia la nueva reconfiguración de un periodismo multiparadigmático con la participación de la gente a través de una agenda público-ciudadana, la interacción de las redes sociales y el diálogo transdisciplinario y de saberes.

Frente al nuevo contexto comunicacional, ¿se puede seguir ejerciendo esta profesión sin quedar prisionero de los poderes político y económico que terminan condicionando el contenido de las piezas comunicacionales?

A pesar de los grandes cambios de los paradigmas, la clave profesional se sostiene por los valores y principios innegociables: la libertad de expresión y opinión, la búsqueda incesante de la verdad, la honestidad intelectual, la imparcialidad y el bien común.

En este sentido, se comprende la necesidad de una honesta búsqueda de la verdad en el proceso de recolección y difusión de las noticias. Durante el mencionado Congreso de Comunicadores en Rosario, José María Pasquín Durán (periodista de Página 12, fallecido en 2010) argumentó diciendo:

En la vida hay cuatro cosas que me parecieron siempre importantes: la honestidad, el respeto, la integridad personal y la búsqueda de la verdad. Es una búsqueda incesante, sin creer que soy dueño de la verdad. Y el prestigio no es de los medios, es de los periodistas que responden a estos principios. A veces, a algunos periodistas, por mantener esto, se les ha sesgado de alguno de los medios masivos. Es fácil hacer plata en los medios, pero no es fácil mantener la dignidad frente a las tentaciones (Pasquini Durán, 1999: 300).

Al mismo tiempo, pongo en juego las distintas categorías de la comunicación estratégica desde los nuevos paradigmas, que incluyen lo situacional, lo histórico, lo complejo, lo fluido, lo cambiante, lo emergente, lo multidimensional (Massoni, 2007).

Las marcas de racionalidad comunicacional trabajan las dimensiones informativa, ideológica, interaccional y sociocultural, operando principalmente en los *mass media* las dos primeras a través de la mera transmisión de datos cuantitativos y en el control de los contenidos por parte de los directivos de la publicación, ejerciendo presiones políticas y económicas, como así también imponiendo una verticalidad hegemónica a los trabajadores de prensa.

Al respecto, los obispos latinoamericanos profetizaron:

Debemos denunciar el control de estos medios de comunicación social y la manipulación ideológica que ejercen los poderes políticos y económicos que se empeñan en mantener el «statu quo» y aún en crear un orden nuevo de dependencia-dominación (Documento de Puebla, 1979: 295).

¿Cómo incluir a los ciudadanos en la nueva configuración de la agenda pública, en el marco de la búsqueda del encuentro sociocultural? Hay que propiciar una agenda comunitaria pública-ciudadana en la redefinición de las políticas a desarrollarse en los *mass media*, como sostiene la colombiana Ana María Miralles (2002) en "Periodismo, opinión pública y agenda ciudadana", teniendo en cuenta también a los usuarios porque forman parte del territorio situacional, en el marco de la búsqueda del diálogo transdisciplinario y de saberes, y transformar las rutinas periodísticas con el objetivo de propiciar un encuentro sociocultural.

El reto del periodismo público es autonomizar la agenda ciudadana y por eso se trata de un fenómeno cuyo eje son los temas y las prioridades de los ciudadanos, siendo esa la verdadera función de la opinión pública: construir y visibilizar temas (Miralles, 2002: 6).

Finalmente, el nuevo enfoque comunicacional fue incorporado en mis clases de Periodismo (1º año) y Periodismo Radiofónico (3º año) en la UCSE DAR, analizándose el proceso con los cambios de la comunicación tradicional hacia los nuevos paradigmas con sus implicancias para el aula.

Así, la comunicación estratégica posibilitó un cambio de pensamiento, incorporando la integración, la participación, la emoción y la complejidad, en el marco del proceso comunicacional. Al mismo tiempo, hay un cuestionamiento a la objetividad como petición de obediencia desde el racionalismo objetivista frente al *sujeto colectivo* que construye miradas diversas sobre la realidad cambiante y dinámica.

Entre los aprendizajes que me marcaron en la citada maestría emergió un elemento alternativo frente a esta coyuntura que consiste en aprender a convivir con la contradicción, la diversidad y la complejidad (Morin, 1984). Y si seguimos buceando, aprender a aprender, parafraseando a Paulo Freire:

Uno de los saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenga definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino

crear las posibilidades de su producción o de su construcción. (...) Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (Freire, 2012: 24-25).

El autor ejerce el periodismo hace 29 años en distintos medios de comunicación de Rafaela (escritos, orales y webs) y la región. Estudió Comunicación Social con orientación en Periodismo en el Instituto Superior N°12 "Gastón Gori" de Santa Fe, en la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma y en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales de Rafaela; realizó un posgrado en Educación Superior en la Universidad Católica de Cuyo y una maestría en Comunicación Estratégica en la Universidad Nacional de Rosario. Es docente en la Universidad Católica de Santiago del Estero Departamento Académico Rafaela desde 2004.

Referencias

[1] La cursada del autor de este trabajo fue en la cohorte 2012-2013 y el TFI titulado "Innovación en el periodismo del diario La Opinión de Rafaela, propiciando una comunicación estratégica" fue aprobado en octubre de 2018.

[2] Tesina de grado de la licenciatura en Comunicación Social orientación Periodismo, en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), sede Rafaela, 2003.

[3] "Periodismo, opinión pública y agenda ciudadana". Este aspecto desarrollado y su autora fueron aportados por Jesús Galindo Cáceres en el *Taller de proyecto I* de la Maestría en Comunicación Estratégica.

[4] Entrevista realizada por Astrid Pikielny titulada "El cazador de historias", en la Revista ADNcultura del diario La Nación, 10 de agosto de 2012, p. 8.

[5] Entrevista efectuada por Carlos Guyot a Alfonso Sánchez-Taberner, titulada "Los medios no están en el negocio de la tecnología, sino en el del talento", en el suplemento *Enfoques* del diario La Nación, Buenos Aires (1/9/13).

[6] En el capítulo IV de *Evangelii gaudium* expone cuatro principios para superar las tensiones sociales: el tiempo es superior al espacio, la unidad prevalece sobre el conflicto, la realidad es más importante que la idea y el todo es superior a la parte.

[7] Este seminario estuvo a cargo de la docente Denise Najmanovich en la Maestría en Comunicación Estratégica cursada entre 2012-2013 en la UNR.

Bibliografía

Accattoli, L. (1992). *Nuevo Diccionario de Teología Moral*. Madrid: Paulinas.

Anderson, J. (10 de agosto de 2012). El cazador de historias. *Revista ADNcultura del diario La Nación*, entrevista realizada por Astrid Pikielny.

Cyrulnik, B. y Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.

Chomsky, N. (1989). *Illusioni necessarie. Mass media e democrazia*. Toronto: Enterprises.

Congreso de Comunicadores Católicos (1999). *Ccomunicación, esperanza y solidaridad* (Rosario). Buenos Aires: Paulinas.

Documento de Puebla (1979). III Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, México. *La evangelización en el presente y en el futuro de América Latina*. Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina, 1ª edición.

Francisco (2013). Exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*. Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.

_____ (2016). Mensaje del Santo Padre para la L Jornada Mundial de las Comunicaciones Sociales *Comunicación y Misericordia: un encuentro fecundo*, recuperado el 15 de julio de 2016:

https://w2.vatican.va/content/francesco/es/messages/communications/documents/papa-francesco_20160124_messaggio-comunicazioni-sociali.html

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Galano, C. (2006), *Educación ambiental y sustentabilidad: construcción del futuro* en el Seminario Nacional para la Educación Ambiental para la Sustentabilidad, Lima.

Galindo Cáceres, J. (1998). *Cibercultura, ciberciudad, cibersociedad: hacia la construcción de mundos posibles en nuevas metáforas conceptuales*. Colima, México, Universidad de Colima.

Grande, E. (2003). *Restricciones que afectan el ejercicio del periodismo en Rafaela*, tesina de licenciatura en Comunicación Social en la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), sede Rafaela.

Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. México: Juan Pablos Editor.

La Biblia (1992). *El libro del pueblo de Dios*. Buenos Aires: Fundación Palabra de Vida; Madrid: Ediciones Paulinas.

McQuail, D. (1986). *Le comunicazioni di massa*. Bologna: Il Mulino.

Massoni, S. (2007). *Estrategias. Los desafíos de la comunicación en un mundo fluido*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

_____ (2013). *Metodologías de la comunicación estratégica: del inventario al encuentro sociocultural*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Miralles, A. (2002). *Periodismo, opinión pública y agenda ciudadana*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

_____ (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Sanchez-Tabernerero, A. (2013). *Los medios no están en el negocio de la tecnología, sino en el del talento*, entrevista efectuada por Carlos Guyot, en el suplemento Enfoques del diario La Nación, Buenos Aires, 1/9/13, recuperado el 20 de diciembre de 2013:

<http://www.lanacion.com.ar/1615464-alfonso-sanchez-tabernerero-los-medios-no-estan-en-el-negocio-de-la-tecnologia-sino-en-el-del->

Revista Trazos

<http://www.revistatrazos.ucse.edu.ar>

Hola soy una revista digital y esta es mi biografía.

