

I.S.S.N. 1515-4467

I.S.S.N. 1668-7116 (en línea)

**fundamentos**

---

*en humanidades*

año V - número II (10)

2° semestre 2004

san luis - argentina

I.S.S.N. 1515-4467  
I.S.S.N. 1668-7116 (en línea)

*fundamentos en humanidades*  
año V - número II (10)  
2004  
san luis - argentina

publicación semestral subvencionada por la  
facultad de ciencias humanas  
universidad nacional de san luis argentina

---

directores - editores  
*carlos francisco mazzola*  
*ramón sanz ferramola*  
*jorge ricardo rodríguez*

coordinación del presente número  
*jorge ricardo rodríguez*

traducción del presente número  
*maría inás lunger (celex)*

responsable de página web  
*daniel zamo*

edición  
*nueva editorial universitaria, unsl*

© Nueva Editorial Universitaria San Luis (UNSL)

e-mail: [fundamen@unsl.edu.ar](mailto:fundamen@unsl.edu.ar)  
URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/fundamen/>

realizada en los talleres gráficos  
de la universidad nacional de san luis  
av. ejército de los andes 950(D5700HHW)  
san luis - república argentina  
impreso en argentina-printed in argentine



Universidad Nacional de San Luis  
Facultad de Ciencias Humanas

---

## *autoridades académicas*

decana

*nelly mainero*

vice - decano

*roberto doña*

secretaria académica

*ana lía cometta*

secretaria general

*silvia luquez*

secretaria de extensión

*leonor oliva*

secretaria de ciencia y técnica

*graciela lima*



# *fundamentos en humanidades*

## *consejo editorial - advisory boards*

---

*elena libia achilli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)*

*germán eduardo arias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)*

*marta susana brovelli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)*

*ana maría corti (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)*

*carlos cullen (Universidad de Buenos Aires - Argentina)*

*roberto follari (universidad Nacional de Cuyo - Argentina)*

*alfredo josé furlan (Universidad Nacional Autónoma de México - México)*

*javier gil flores (Universidad de Sevilla - España)*

*maría luisa granata (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)*

*roberto iglesias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)*

*hugo klappenbach (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)*

*pedro krotsch (Universidad de Buenos Aires - Argentina)*

*pilar lacasa (Universidad de Córdoba - España)*

*silvia llomovatte (Universidad de Buenos Aires - Argentina)*

*ovide menin (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)*

*ángel rodríguez kauth (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)*

*héctor naum schmucler (Universidad Nacional de Córdoba - Argentina)*

## *sumario / table of contents*

---

### ***artículos / papers***

***Fernando Marmolejo - Ramos (UV – Colombia) • 9***

Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?  
Preschool age children in the public school. What challenges do they propose?

***Laura Zanín - Esteban Gil - Miguel De Bortoli (UNSL – Argentina) • 31***

Atención y memoria: su relación con la función tiroidea  
Attention and memory: their relationship with the thyroid function

***Leticia Marín (UNSL – Argentina) • 43***

El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal y social:  
el caso de jóvenes argentinos  
The sense of work as structuring central point of personal and social identity:  
young argentinean people case

***María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 53***

El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente  
The Burnout syndrome and its possible consequences for educational workers

***Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69***

Personalidad e inteligencia  
Personality and intelligence

***María E. Yuli - Dora E. Sosa – R. Araya Briones (UNSL – Argentina) • 87***

Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres.  
Experimentals schools. Parent's participation comparative research.

**María Tomasini (UNC – Argentina) • 113**

La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva psicossocial del aprendizaje normativo

Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial perspective of normative learning

**José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125**

Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de 'la otredad' en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista *Time*. Una aproximación sociosemiótica.

All the othernesses, the otherness. The discursive construction of "otherness" in *Time* magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic approach

*Fundamentos en Humanidades* es una publicación indizada por:

Latindex, Sistema de Información Bibliográfica para el Núcleo Básico de Publicaciones en Serie Científicas y Técnicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. Desde octubre de 2002. Categoría I. URL: <http://www.caicyt.gov.ar/home.htm>

RedALyC, Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal, en Ciencias Sociales y Humanidades realizada por la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde octubre de 2003. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/>

SISBI, Sistema de Bibliotecas e Información (UBA), en Contenidos Corrientes del SISBI - serie: Educación Superior. Desde julio de 2004. URL: <http://www.sisbi.uba.ar/>

Desde agosto de 2003 firmo un contrato con Gale Group (EUA), otorgándole una licencia a éste último para que distribuya, en diversos formatos, la información contenida en *Fundamentos en Humanidades* a nivel mundial.

Desde marzo de 2005 firmo un contrato con EBSCO MÉXICO INC. S. A., para incorporarse a su base de datos académica.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
*Año V - N° II (10/2004) 9 / 30 pp.*

## Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?

**Fernando Marmolejo-Ramos**  
**Universidad del Valle**  
e-mail: fermarra@univalle.edu.co

### Resumen

Para acercarse a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la relación alumno-maestro, es menester considerar tópicos que ofrezcan un terreno desde el cual ubicarse para comprender dichas diadas y sus implicaciones tanto pedagógicas como psicológicas. El primero de ellos remite al tópico de las concepciones educativas, i.e., los modos en que los maestros ofrecen experiencias de aprendizaje a sus alumnos; modos atravesados por presupuestos conceptuales que las definen. A este nivel deben considerarse las dos aproximaciones filosóficas que perduran hoy por hoy: la escuela (o aula) tradicional y la escuela nueva (o aula abierta). Luego de caracterizar cada una de las concepciones a la luz de sus bondades y dificultades, se opta por una de ellas a partir de algunas investigaciones que sustenten su pertinencia educativa.

En un segundo momento se revisan las demandas específicas que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (desde ahora M.E.N.) exige para el grado de preescolar y sus implicaciones en el desarrollo de niños de tales edades, específicamente, en el área del lenguaje y la comunicación y en la dimensión cognitiva. En esta instancia se traen a colación ciertos elementos actuales propuestos desde la psicología del desarrollo y la psicología cognitiva que permitan apreciar el desarrollo psicológico del niño en relación con la concepción educativa más pertinente.

Finalmente, se ofrecen algunos comentarios de cierre.

### Abstract

The public school, usually linked to the concept of "traditional classroom", has been characterized to be not very flexible regarding practices that propitiate a literacy development of their pupils. Such inflexibility has been due more to a lack of

questioning and/or updating of the carried-out pedagogic practices, sustained largely in conceptual accounts coming from Psychology, than to a lack of necessary material resources to achieve it. This lacking does valuable the revision of some recent advances of Psychology that can throw suggesting ideas for being adapted to pedagogic practices in order to adopt a critical perspective on the teaching-learning processes and on the student-teacher relationship.

The revision revolve around the beginning of the formal education, i.e, the preschool grade, for being this the moment from which it begins to establish appropriate educational practices for children development that allow them to perform so in school as in daily contexts.

### **Palabras clave**

niños de edad preescolar - desarrollo cognitivo - comprensión de textos narrativos - modelos de situación - cognición corporeizada - contextos escolares

### **Key words**

preschool age children - cognitive development - narrative text comprehension - situation models - embodied cognition - school settings

### **Concepciones educativas. Perspectivas desde dos tipos de aulas**

Dos de las concepciones educativas que han estado bajo continua investigación son la llamada aula tradicional y aula abierta. Estas difieren en lo que los niños aprenden, en lo que se les enseña y las formas como su progreso es evaluado, conteniendo a estos tres elementos distintivos, la concepción que adoptan sobre su aprendiz. Cada una de estas concepciones educativas tiene una postura diversa sobre el aprendiz al nivel del estilo de educación, actividad escolar, metodología, fines educativos, contenidos didácticos, criterios del aprender, fines que persigue, etcétera Sin embargo el asunto de fondo radica más en la forma de pensamiento que se trata de movilizar en los participantes; esto implica delinear el papel del maestro, del alumno, del proceso enseñanza-aprendizaje (modo en que se adquiere la información y la forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz, por ejemplo) (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 1998) y el acento que se coloque o bien sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o sobre su producto (Flórez Ochoa, 1994).

A continuación se presentan de modo muy sintético las características centrales de cada tipo de aula sin pretender abordar el extenso debate que alrededor de estas concepciones se ha generado.

En la primera postura, la enseñanza esta basada en la concepción educativa que entiende a los niños como aprendices pasivos que adquieren información ya elaborada, que es transmitida por los maestros y donde su progreso es evaluado sobre la base de cuán bien ellos mantienen un ritmo de trabajo que debe ceñirse a una serie de estándares para todos los estudiantes en su grado. Aquí el maestro se presenta como la única autoridad del conocimiento, de las reglas, de la toma de decisiones, y su voz es la que más perdura en el ambiente del aula. Los niños son relativamente pasivos, prestos a la escucha, a responder cuando son interpelados a hacerlo -y a hacerlo correctamente - y a completar tareas asignadas por el maestro; quedando como única opción la respuesta correcta y sus variaciones descartadas. Bajo esta concepción los niños aprenden estrategias de memorización y de repetición para acceder al conocimiento.

En el otro tipo de concepción educativa, los estudiantes son vistos como agentes activos de su propio desarrollo. El maestro asume un papel de autoridad flexible y toma decisiones en conjunto con los niños, quienes aprenden a su propio ritmo. Los aprendizajes de los niños son evaluados considerando su progreso en relación con su propio desarrollo previo y cuán bien ellos se ajusten al ritmo de los otros niños de la misma edad, tiene poca importancia. Los trabajos en el seno de este tipo de aulas revelan centros de aprendizaje ricamente equipados: pequeños grupos de niños trabajando en tareas que ellos mismos eligen y un maestro que se mueve de un lado a otro, guiando y atendiendo en respuesta a sus necesidades individuales. A diferencia de la concepción anterior, los niños aprenden a través de la reflexión sobre el conocimiento -el conocimiento pensado puede estar más presto a la memoria que el conocimiento repetido- y no meramente por medio de repeticiones infructuosas cargadas de un sin sentido.

Como se puede apreciar las diferencias entre estas posturas son notorias, ante lo cual se espera que los resultados -a los que se llega tras procesos educativos- también lo sean. Según se sabe, hallazgos de algunos estudios (Walberg, 1986; Burts et al., 1992; Hart et al., 1998; citados en Berk, 2003) muestran que estudiantes de mayor edad respecto a sus pares y que se hallan en aulas tradicionales, tienen una leve ventaja en cuanto a logros académicos. No obstante, estudios realizados en aulas abiertas han mostrado que éstas están ligadas con otros beneficios: los estudiantes presentan grandes habilidades en cuanto al nivel de su pensamiento crítico y valoran y respetan las diferencias individuales de sus compañeros de clase. En las aulas "tradicionales" los niños emplean mucho tiempo sentados pasivamente llenando hojas de trabajo, en lugar de estar activamente enganchados en centros de aprendizaje. Estos niños tienden a desplegar

conductas de stress, tales como andar por todo el salón, mostrarse reticentes a las actividades y hacer ruido constante. Tales investigaciones también revelan que en estas aulas los niños presentan hábitos de estudio pobres y logros deficientes en los grados siguientes.

Las anteriores son algunas de las diferencias que se marcan tras revisar ambos tipos de concepciones educativas; esto aún sin profundizar en asuntos como las habilidades socio-cognitivas que les permiten a los niños hacer grandes logros tanto al nivel de su desarrollo como al nivel de su desempeño académico. Pero este es un punto que más adelante se abordará en relación directa con la educación preescolar en Colombia.

Queda claro entonces que la concepción educativa que ofrece un mejor entorno para el aprendizaje del niño - elemento que actualmente se esta reconsiderando como tópico central en psicología del desarrollo -es la llamada aula abierta. Su consideración del niño como un agente activo en la construcción del conocimiento- a través de actividades entre pares y actividades alumno - maestro -, abre puertas a la instauración de prácticas que permitan desde el niño la creación de temas de interés, u objetivos significativos, y de metodologías que permitan abordarlos - además de los tipos de interacción ya mencionados, un marco de trabajo educativo a través del cual conseguir los objetivos propuestos -; siempre desde lo que el niño sabe hacer, puede hacer y gusta de hacer, obviamente en vínculo con los logros esperados en las áreas de conocimiento requeridas para estos grados.

### **La concepción educativa a la que apunta el M.E.N.**

Lo anterior devela la idea de que un aula abierta representa el prototipo de aula que un maestro -y un alumno también!- desearía tener -o mejor, construir-. Ésta se caracterizaría por albergar tres hechos básicos: i) los maestros y los niños como compañeros en el aprendizaje (un aula rica en colaboraciones del tipo maestro - niño, niño-niño donde se transfieran formas de pensamiento valoradas culturalmente), ii) experiencias con muchos tipos de medios simbólicos en actividades significativas (a medida que el niño adquiera experiencia frente a la lectura y la escritura, toma conciencia de los sistemas de comunicación de su cultura, se vuelve reflexivo sobre su propio pensamiento y adquiere mayor control sobre éste) y iii) una enseñanza adaptada a la Zona de Desarrollo Próximo de cada niño -enseñanza sensible a los avances actuales del niño, pero que lo anime a tomar el paso siguiente; asegurando que cada estudiante haga el mejor progreso posible -.

Pero, ¿el M.E.N. propone algo como lo anterior para preescolar? Y si es así ¿cómo es posible llevarlo a cabo? Y ¿qué beneficios acarrearía? Pues bien, algunos de los documentos esenciales que el M.E.N. ha diseñado para aquellas personas comprometidas en un trabajo con niños en contextos educativos (M.E.N., 1998, 1998a, 1998b) y en especial con niños del grado preescolar (M.E.N., 1998c), se sitúan en una panorámica que guarda bastante correspondencia con la propuesta filosófica del aula abierta. Piénsese en la pregunta que desde la Psicología -pregunta que por cierto es vital encarar- se lanza para el grado de preescolar (M.E.N., 1998c): ¿Cómo generar espacios y procesos pedagógicos que posibiliten en el niño la construcción de mundos posibles? Esta pregunta envía directamente a revisar prácticas pedagógicas sustentadas en conceptualizaciones psicológicas; ante éstas el M.E.N. (1998c) responde con aseveraciones como: la educación debe ser vista como una relación complementaria entre la teoría y la práctica; se debe considerar la actividad del niño como punto de partida - acción sobre el mundo físico y el mundo social - y el juego como motor del proceso de desarrollo del niño -en todas sus dimensiones: social -afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética, por ejemplo-.

Lo que se puede inducir a partir de estas aseveraciones, es que el M.E.N. está en línea con un aula abierta, en tanto que busca propiciar espacios únicos donde se favorezcan el uso por parte del niño de herramientas psicológicas básicas como la inferencia, la anticipación, la planificación, entre otras. Estos espacios deben ser acordes con el desarrollo socio - cognitivo construido por los niños, constituyéndose en situaciones que lo “engranen” con los contenidos que las sustentan y las maneras en que éstas son abordadas, siempre aunando su principal medio de acceso al conocimiento, i.e., la lúdica, con un entorno y una guía - el maestro- que le ofrezcan elementos ricos en experiencias directas, i.e., pedagogías pertinentes.

¿Cómo llevar esto a cabo? O ¿Cómo crear un centro -o situación- de aprendizaje?

Se afirmó que en el grado preescolar se deben ofrecer herramientas básicas al niño para aprender a aprender; ello significaría que en el preescolar no hay áreas de conocimientos, ni mucho menos, asignaturas -idea clara para el M.E.N. (1998c)-. De este modo, surge la inquietud por saber a través de qué actividades abordar qué temas.

Primero se debe tener en cuenta que una situación de aprendizaje se caracteriza por ser una buena situación experimental que le permita al niño establecer planes para alcanzar un objetivo distante y, a su vez, proporcionarle amplia libertad para seguir sus propios procedimientos (Blanchet, 1977; citado en Duckwor-

th, 1996/1999). Este tipo de situaciones debe crear en el maestro un interés más sobre los procesos que sobre los resultados (ver M.E.N., 1998a); así, es vital que el maestro –como guía– observe en el aprendizaje de los niños características centrales como la amplitud con la que se aprende –que el niño relacione una experiencia con otra– y la profundidad que se le de a este aprendizaje –tipos de conexiones entre distintas experiencias– (Duckworth, 1996/1999). Tales características distinguen un trabajo educativo que se genere desde y hacia los intereses de los niños y que no se base en actividades programadas en la improvisación, sino que demande un tipo de investigación por parte de los maestros. Investigación que ha de girar sobre aquello que invita a ser atendido por la mente de los niños y sobre los modos en que se logrará desplegar esa mente ante tal invitación.

Este tipo trabajo educativo tiene nombre propio: Proyecto lúdico-pedagógico (M.E.N., 1998c). Dicho tipo de trabajo se caracteriza por permitirle al niño realizar actividades con propósitos claros; definiéndose entonces como un trabajo educativo más o menos prolongado (3 - 4 semanas de duración) con fuerte participación de los niños en su planteamiento, diseño y seguimiento y propiciador de la indagación infantil en una labor autopropulsada conducente a resultados propios (LaCueva, 1998).

Un proyecto presenta tres fases esenciales: i) preparación, en la que por medio de diálogos con los niños se proponga el tema del proyecto, al igual que sus propósitos de hacer el proyecto, las posibles actividades y los recursos necesarios para llevarlo a cabo; ii) desarrollo, que es la puesta en práctica del proyecto, puede concretarse en un trabajo de campo, una encuesta, un experimento, una visita a un lugar, etcétera, pero es un paso que siempre debe hallarse bajo constante consulta bibliográfica por parte de los participantes en el proyecto; i.e., niños, maestros y padres; y iii) comunicación, momento en el que se presenta lo hallado; bien sea a través de obras teatrales, exposiciones gráficas, presentaciones orales, etcétera. Cada fase del proyecto representa una parte esencial de un conjunto ordenado de acciones que se realizan en pos de dar cuenta de un contenido significativo para los niños. Como se comentaba en el pie de página no. 1, existen niveles de complejidad que enmarcan un trabajo educativo, en este caso el de un proyecto. Así, aunque un proyecto obliga a tener en cuenta sus fases, internamente se revelan aquellas estrategias educativas más aptas para dar cuenta de cada subnivel. Por ejemplo, en la fase de preparación, existe un subnivel caracterizado por dialogar con los niños sobre el tema del proyecto; los tópicos del diálogo deben incluir el propósito del proyecto, las posibles actividades a desa-

rollar, etcétera; ahora bien, ¿Cuál sería una estrategia pedagógica pertinente para dar cuenta del subnivel “diálogo sobre el tema del proyecto”? Podría ser una opción, formar grupos pequeños de niños donde se propongan temas de interés, luego que cada grupo nombre un vocero que exponga y argumente el tema elegido; luego de haber escuchado cada grupo, revisar los temas expuestos -cuáles temas coinciden pudiéndose abordar en un solo proyecto, cuál apunta a una temática digna de abordarse en otro proyecto, etcétera- y elegir entre todos el tema del proyecto que se va a realizar -podrían escribirse en el tablero los temas y mirar cuál de ellos tiene más adeptos, por ejemplo-. Teniendo el tema elegido puede preguntarse al grupo acerca de cuál sería el propósito de abordar ese tema -la maestra podría ofrecer a través de preguntas algunas propuestas-, conocido el propósito, armar un cronograma de actividades, incluso teniendo en cuenta el tiempo que podría tomar tal o cual actividad - pensar sobre el tiempo con los niños de edad preescolar es uno de los retos más significativos. Hay que recordar que el trabajo educativo *per se* devuelve a una revisión constante de actividades que se planean para un futuro y que luego se cumplen tras un tiempo, i.e., revisar prospectiva y retrospectivamente con los niños el proyecto es en sí misma una actividad de gran exigencia cognitiva, pues a esta edad los niños están iniciándose en la conciencia metalingüística, justo donde las marcas lingüísticas; por ejemplo, “mañana”, “ayer”, etcétera, cobran sentido y significado en relación con su experiencia sobre objetos y personas; que para el caso particular, sobre el tiempo se tiene - y finalmente, conversar sobre los elementos -o recursos- necesarios para llevar a cabo las actividades programadas.

De lo anterior se puede apreciar cuán inmiscuido se halla el lenguaje -a través de una de sus manifestaciones: El diálogo- en este tipo de actividades, afirmando esto tras sólo considerar la primera fase de un proyecto. Piénsese entonces cuando se logra imprimir moción a este tipo de trabajo educativo, sea cual sea el tema elegido por los niños, desde un elemento que permite discusiones de un orden que rebasan el *hic et nunc* (aquí y ahora) de las actividades en curso y que permite trasladarse a mundos posibles usando como medio privilegiado cierta organización lingüística particular: el texto narrativo.

Al volcarse de lleno sobre la narrativa (exponiéndose en el texto narrativo), como producto natural del lenguaje (Donald, 1991; citado en Nelson, 2000), se abre todo un panorama de opciones ante la que ésta se presenta como elemento organizador de un trabajo educativo (caso del proyecto lúdico - pedagógico) y como modalidad discursiva fácil de recordar dado que los temas y argumentos que la componen, reflejan los conflictos, resolución de problemas, humor y valo-

res de la cultura humana (Graesser & Ottati, 1996; Rubin, 1995; citados en Graesser, Olde & Klettke, 2002; Perinat, 2001; Lomas & Tusón, 2000; Calsamiglia Blancafort, 2000) y como género que más a disposición se tiene y que más temprano es adquirido en la infancia (Nelson, 2000).

Esta manifestación del lenguaje fue escogida adrede pues permite comprender el área del lenguaje en el grado de preescolar, vinculándola a otras áreas (por ejemplo, ciencias y matemáticas), además de dar cuenta de aspectos del desarrollo del lenguaje y la cognición en el niño propiciados al ejecutar un trabajo educativo como el que aquí se defiende. A continuación se revisan las exigencias del M.E.N. para el grado de preescolar en el área del lenguaje y a través de un proyecto lúdico - pedagógico hipotético, considerar cómo desde esta área se puede consentir una conjunción del niño con la adquisición de conocimientos esperados y con desarrollos psicológicos deseables.

### **¿Qué beneficios acarrearía un proyecto lúdico - pedagógico?**

Para efectos de posibilitar al lector la oportunidad de crear su propio proyecto lúdico-pedagógico, se esbozan por medio de sólo tres escenarios de un trabajo educativo hipotético, lo que ciertas actividades demandan cognitivamente en el niño y los conocimientos que se esperan adquirir gracias a ellas.

Escenario 1: luego de haber elegido como tema del proyecto “la gallina” y haber revisado la fase de preparación de éste, se está ya en la fase de desarrollo. Uno de los primeros pasos consiste en la elección conjunta de un texto que pueda servir como eje articulador de este trabajo; el texto elegido es “La gallinita roja”. A partir del cuento se planean actividades como su reconstrucción a escala, una dramatización y una visita a un centro avícola; no sin antes realizar su lectura.

*Implicaciones pedagógicas del primer escenario:* La lectura del cuento involucra dos actores centrales; los niños y la maestra. La maestra bajo estas circunstancias debe conocer previamente el texto y haberlo analizado al nivel tanto de la narración -nivel sintáctico, gramatical, semántico- como de la historia -grados de coherencia y cohesión de la historia y pertinencia del tópico de la misma frente al bagaje de conocimientos de los niños y sus intereses de acuerdo a su edad- por lo menos. Conocido el texto, puede proceder con su lectura. Ahora la maestra debe adoptar el papel de “contador de cuentos” que, a su vez, se acompaña de la habilidad de saber cuestionar - preguntar - a los niños acerca del cuento. En este papel, la maestra lee la historia mientras los niños escuchan y responden al escu-

char la historia. La maestra motiva a los niños a predecir los eventos de la historia, hace preguntas acerca de la historia, les da suficiente tiempo para que los niños respondan, monitorea su comprensión y re-lee la historia para ayudarles a verificar sus respuestas y predicciones. Por su parte, los niños responden a través de predicciones acerca de lo que va a suceder, dando a la historia un orden secuencial, proveyendo ideas principales, identificando los personajes y describiendo el escenario ficcional donde sucede la historia (Saracho, 2002). Cuando la maestra monitorea la comprensión del texto por parte de los niños a través de preguntas, se estaría dando cuenta de los procesos de interpretación y producción de textos por parte del niño -el niño comprende lo que se le narra, relaciona lo que se le narra con su entorno y puede re-narrar aquello que se le ha leído o contado-, lo cual podría entenderse como aquello que el niño se esperaba aprendiera. También, se les da a los niños la oportunidad de construir sistemas de significación; por ejemplo, distinguir dónde dice y dónde no dice -letras vs. gráficas-; pero más importante aún, se les están ofreciendo elementos modelo para refinar su desarrollo en curso, dentro de un marco de actividades ancladas a sus intereses y no aisladas en especialidades que resultan sin sentido -por ejemplo, pronunciarle las consonantes y las vocales por separado -.

*Implicaciones psicológicas del primer escenario:* a través del trabajo con textos se pueden cubrir los hitos en el desarrollo del lenguaje en el niño de 3 a 5 años; así, al nivel fonológico -justo cuando el niño esta mejorando en la pronunciación-, cuando la maestra les lee, está exhibiendo las pronunciaciones correctas en marcos discursivos significativos; al nivel semántico -cuando el niño acuña palabras para llenar palabras que aún no maneja y cuando comprende metáforas basadas en comparaciones concretas y próximas a la experiencia-, a través de la lectura se le están acercando ristas de nuevas palabras en oraciones completas, imbuidas éstas en temas; temas que a su vez deben remitir a la experiencia concreta del niño, cumpliéndose un bucle constante de retroalimentación. Al nivel gramatical -cuando el niño forma oraciones que reflejan las categorías gramaticales de los adultos, aprende nuevos morfemas y maneja estructuras gramaticales complejas-, el texto narrativo se convierte en una vía lúdico-instructiva para acceder a la refinación de las formas ya adquiridas, a la revisión de las que posee y/o a la adquisición de unas nuevas. Al nivel pragmático -el niño de esta edad maneja estrategias conversacionales en las que ya no sólo comenta acerca de lo que se acaba de decir, sino que adhiere preguntas para invitar a su interlocutor a responder al respecto; también empieza a comprender las intenciones de lo que su interlocutor quiere decir, aunque la forma de la oración no sea consistente con

ella; finalmente, está en el momento en que ajusta su habla de acuerdo a circunstancias sociales (tipo de voz de acuerdo a cuando va a pedir algo, o cuando está molesto, etcétera)-, cuando en un texto se citan las voces de los personajes, éstos exhiben perspectivas autónomas que son aclaradas tanto por la frase literal de su voz en el texto, por los comentarios que hace el narrador de la historia acerca del personaje, como por el lector -la maestra- quien añade cambios de voz, gestos, etcétera -i.e., elementos paralingüísticos-, lo que le permite al niño tener un referente pragmático que aunque descontextualizado, i.e., no hay acciones reales, ni voces reales, sí es reiterativo, en relación con las tres marcas indexicales que remiten al momento ficcional en que son citadas las voces de los personajes. Finalmente, al nivel de su conciencia metalingüística el niño está justamente iniciándose en ésta y la activa cuando la maestra pregunta acerca del texto, y dependiendo de la pregunta, obligando al niño a revisar aspectos que van desde lo fonológico hasta lo pragmático; por ejemplo, cuando la maestra pregunta acerca del diálogo entre dos personajes y pregunta por sus estados emocionales en tal o cual momento, el niño debe evaluar desde su bagaje experiencial si en esa situación las emociones en juego son propias de las circunstancias y las acciones en que se enmarca, remitiendo de este modo a que el niño haga conciencia metapragmática sobre los eventos de la historia.

Escenario 2: ya se han recopilado materiales necesarios para la reconstrucción a escala del texto -trozos de cartón, pinturas, palitos de madera, etcétera-. Ahora se está construyendo entre los niños y la maestra una granja donde han de aparecer los personajes del cuento además de otros animales típicos de una granja. La maestra quiere que el cuento sea re-presentado por medio de este modelo a escala del texto; para ello distribuye los personajes centrales de modo que cada niño quede a cargo de un personaje, además de tener en cuenta que los grupos estén conformados por el número de personajes que aparecen en el texto. Al trabajar con cada grupo, la maestra ayuda a cada niño a recuperar el diálogo que le corresponde, a la vez que hace la voz del narrador mientras los niños a través de los muñecos creados representan las acciones en el modelo a escala.

*Implicaciones pedagógicas del segundo escenario:* el maestro tiene en sus manos una tarea vital que Vygotski llamó Zona de Desarrollo Próximo; el maestro debe poder apoyar al niño en el rango de tareas que los niños no pueden aún manejar por sí solos, valiéndose de su experiencia y de las ideas de los otros niños. De este modo, modela en tanto que guarda coherencia entre los comentarios y discursos que propone y las conductas que exhibe frente a los niños y

moldea por medio de la pregunta como herramienta que promueve el aprendizaje en los niños (Renninger, 1998; citado en Chak, 2002) y que al ofrecer perspectivas que los niños quizá no se habían planteado, les invita a revisar la situación específica de trabajo educativo en la que se halla y de este modo descubrir su complejidad y novedad. Por otra parte, está llevando a los niños hacia un siguiente nivel en su desarrollo de relaciones entre pares, caracterizado por la conformación de grupos en donde se mejora la habilidad para comprender los papeles complementarios de los participantes en el grupo de juego, y donde el juego inicia un momento de transición al orientarse por reglas.

A través de una situación como ésta, la maestra cuenta con un espacio óptimo para trabajar sobre logros esperados en las áreas de matemáticas y ciencias para el grado de preescolar. Por ejemplo, cuando pide a los niños describir caminos y trayectorias dentro del modelo a escala, o cuando pide a los niños (especialmente en el momento de la construcción del modelo a escala) agrupar algunos de los objetos (animales, casas, etcétera) de acuerdo al tamaño y peso, estaría dando cuenta de algunos logros esperados en matemáticas; cuando les pide describir esos mismos objetos en términos de forma, tamaño, color y textura, o cuando pide a los niños socializar con sus compañeros las descripciones que hace de ese entorno, estaría trabajando requerimientos de ciencias. Sin embargo hay tareas que pueden demandar un poco más y que son exigencias comunes tanto en ciencias como en matemáticas, i.e., que los niños incluyan la noción de tiempo en las descripciones de sus actividades, y de las que se puede dar mayor cuenta por medio de un grado de simulación más próximo a aquella experiencia realizada con todo su cuerpo y vivida a través de él, y no sólo a través de algunas de sus extensiones -extremidades, como los brazos en conjunción con los muñecos-; pues ahora los niños están en la edad donde uno de sus logros cognitivos consiste en reemplazar creencias mágicas (por ejemplo, duendes, espíritus, etcétera) y eventos que violan expectativas, por explicaciones plausibles; demandando entonces mayores vías de acceso que les permitan representarse elementos abstractos desde su propia experiencia.

*Implicaciones psicológicas del segundo escenario:* Un elemento primordial en esta instancia, pero que no se excluye nunca de un trabajo educativo de este tipo, es la interacción entre pares y la interacción niño - adulto. Acerca del primero; si bien al nivel del desarrollo de las relaciones entre pares en la edad comprendida entre los 2 y 6 años, el niño de esta edad está ya en la capacidad de realizar juegos cooperativos como los juegos socio - dramáticos en donde la amistad es vista concretamente en términos de jugar y compartir juguetes, éste

es un hito del desarrollo que es fomentado a través de actividades como la propuesta en este escenario. Cuando los niños se ven abocados a coordinarse de acuerdo a una estructura preestablecida -el texto- para ser re-presentada, deben conocer por lo menos dicha estructura -momento que debe haber sido en parte resuelto por un trabajo como el esbozado en el escenario 1-; conocida la estructura general del texto -estructura narrativa que da orden a la estructura discursiva oral en la que se sitúan ahora-, pueden entonces entrar a resolver particularidades que suceden al interior del texto y que pueden o no contar con indicios textuales que los sustenten; por ejemplo, el caso del tiempo que la mayoría de las veces no es explicitado en la literatura infantil y que es un elemento de disonancia cognitiva para los niños. En la tarea propuesta en este escenario, los niños deben manejar un cierto número mínimo de variables que deben ser coordinadas; por ejemplo, la estructura narrativa del cuento que está en marcha bajo la guía de la maestra como narradora, su turno en relación con el momento de la narración, su diálogo en relación con los diálogos de los otros niños y un conocimiento pragmático donde se engranen los modos de decir -conocimientos semánticos y gramaticales- con los actos de decir -actitudes en el tono de la voz, movimientos impresos a su muñeco, intenciones, etcétera-, y que a su vez permiten clarificar aquellos indicios textuales ocultos -como el caso del tiempo- a través de su re-presentación. Se presenta pues este escenario como una secuencia análoga a lo que es un juego estructurado, dónde aunada a la lúdica se anclan unidades comunicativas complejas que permiten a los participantes pasar desde los niveles más centrales, i.e., el tema mismo a ser representado, hasta niveles más periféricos, i.e., cómo se van a decir y a hacer los diálogos, y donde están en curso valoraciones de la situación a escala cognitiva, afectiva y social por parte de los niños, a la vez que se pasa revista de aquellos elementos de mayor dificultad para los niños de esta edad, como lo son las entidades abstractas -llámense marcas lingüísticas referidas al tiempo, situaciones conversacionales, actos de habla, etcétera-.

Escenario 3: la fase de desarrollo concluye con una visita a un centro avícola; los niños han apreciado cómo es reproducida la gallina en cautiverio y cómo son aprovechados sus productos. Ahora se llega el momento de la fase de comunicación; para ello se planea realizar una dramatización del cuento ante toda la escuela.

*Implicaciones psicopedagógicas del tercer escenario:* Otro logro cognitivo propio de esta edad, consiste en que los niños logran hacer mejores representaciones en cuanto a problemas en la dupla apariencia - realidad. Para el caso, ellos saben entonces qué elementos del cuento nunca estarán presentes al momento de

conocer una granja real y que las reglas de lo real no coinciden siempre con las reglas de lo ficcional. Al momento de hacer una representación del cuento han de saber qué elementos pueden ser traídos a colación desde aquello aprendido en la visita al centro avícola. Sin embargo tratándose de una situación que está más en ligazón con el texto narrativo -una dramatización-, preponderarán los grados de libertad que este tipo de texto permite. Así la dramatización exige entonces diferenciar lo real de lo abstracto y otorgar sus respectivos valores de acuerdo a las circunstancias y acuerdos que se propongan para tal trabajo. Pero hay que tener en cuenta otras piezas que permiten discernir los funcionamientos cognitivos circunscritos a esta actividad.

Actualmente se está abogando por la idea de que la comprensión del lenguaje implica una referencia a la acción humana, especialmente a sus cualidades sensorio - motoras (De Vega, 2002; Stanfield & Zwaan, 2001), esto significa que para comprender marcas lingüísticas referidas al tiempo, por ejemplo, es necesario tener una experiencia real en éste para poder comprender las definiciones a las que remitan dichas marcas. De este modo, la dramatización no sólo estaría invocando los marcos discursivos en que se instaura un texto narrativo, sino también toda la experiencia del niño -conocimientos escolares y de otros entornos- para poder comprender y actuar las circunstancias a que remite el texto -marcas lingüísticas que envían a un modelo a pequeña escala de la historia que se va a representar-. Al situar los discursos (lenguaje) en acción, se les permite a los niños acceder a vías reales a través de las cuales explicitar un lenguaje abstracto -marcas verbales sobre el tiempo, por ejemplo- en un marco de acción en curso. Sin embargo, y como valor agregado, se deben tener en cuenta además otras implicaciones que esta dramatización exige.

Al interior de este trabajo hay ciertas palabras claves que abren un nuevo panorama que posibilitan asir más claramente este escenario al enmarcarse desde la lente del juego socio - dramático como actividad análoga a la dramatización: la creatividad y el lenguaje.

La mayoría de las veces se ha considerado el juego como una actividad netamente física que permite un consumo de energía que luego se traduce en la capacidad del niño para centrarse en actividades netamente mentales o en las que sí piensa; sin embargo esta óptica bastante en desuso, adolece de no considerar la actividad psicológica como intrínseca a la actividad de juego, eliminando así la simbolización como su rasgo distintivo. La dramatización, como juego simbólico estructurado, exige por parte del niño actividades cognitivas de alto orden -i.e., descentración del pensamiento, flexibilidad en el pensamiento, cambio de lo

simbólico a lo real, y viceversa, descontextualización al definir el tema y el contenido del juego y al redefinir los juguetes y accesorios necesarios -transformaciones lingüísticas, habilidades de comprensión y conversación, la habilidad para comprender a sus pares de juego, meta - representación y meta - comunicación- y que son mejor apreciadas en este tipo de actividades que a través de situaciones formales (Marjanović-Umek & Lesinik-Musek, 2001).

Por otra parte, los contextos de juego ofrecen espacios donde se pone en escena la creatividad social de los niños; entendida ésta como un grupo de capacidades que le permiten a una persona comportarse de formas novedosas y adaptativas en ciertos contextos, pero en especial en el contexto de las interacciones cotidianas (Mouchiroud & Lubart, 2002). De modo que los escenarios de juego se convierten en momentos en los que se actualizan problemas del diario vivir en situaciones donde sus soluciones no demandan los niveles de tensión que tendrían bajo la situación real -ello no significa dejar de lado ni la inteligencia práctica en la solución de problemas, ni un manejo de habilidades verbales-, y ofrecen luces acerca de los beneficios de estos espacios de ficción donde de una forma u otra las demandas de la realidad -o el contacto con ella- hacen que ésta se resuelva de otros modos; requiriendo siempre de la creatividad social. La idea de la creatividad social como ingrediente agregado al juego, se hace patente cuando Mouchiroud & Lubart (2002; p. 68) afirman:

*“Como las sociedades modernas son inherentemente sociales, la habilidad para lidiar con el mundo social, representa un aspecto sustancial del desarrollo psicológico del niño”. (Berg, Meegan, & Deviney, 1998; Compas, 1998; Losoya, Eisenberg, & Fabes, 1998; Skinner & Edge, 1998).*

En este contexto, la habilidad para conectarse de manera segura con los otros representa un recurso significativo desde los primeros años de vida hasta la adultez., convirtiéndose entonces el juego en una antesala segura donde se ofrecen los precursores para las habilidades de conexión con los otros.

En línea con la inteligencia práctica requerida en el juego y en la creatividad social, se hace importante rescatar algunas operaciones psicológicas esenciales que saltan al escenario cuando un niño asume un papel en un juego socio-dramático y que se pueden considerar como precursores necesarios para esta actividad: la reversibilidad, que es la conciencia del niño acerca de que él o ella puede retornar desde su papel a la realidad en cualquier momento; la descentración, es la comprensión del niño acerca de que él en el juego continúa siendo realmente él y, al mismo

tiempo, el personaje cuyo papel está interpretando; la conservación, el niño debe preservar la identidad imaginaria de los juguetes o los materiales de juego a pesar del hecho de que ellos son perceptualmente y/o funcionalmente inadecuados; y la comprensión del lenguaje, pues el niño debe diferenciar las funciones de su papel de aquellas propias de los objetos involucrados en el juego; de modo que él debe definir esas transformaciones simbólicas verbalmente, para que tengan un significado claro (reconocible) tanto para sí mismo como para sus compañeros de juego (Marjanovici-Umek & Lesinik-Musek, 2001).

Esta comprensión del lenguaje puede ser mejor entendida en el marco de esta situación si se revisa desde lo que Bronckart (2002) denomina “arquitecturas textuales” y que se hace extensible para la mayoría, sino todas, las situaciones de comunicación.

En algunos párrafos anteriores a propósito del escenario 2, se introdujo brevemente el concepto de “unidades comunicativas complejas” al referirse a los procesos comunicativos implicados en una situación de juego estructurado. Pues bien, el término remite a textos orales o escritos, en tanto que cadena lingüística hablada o escrita que forma una unidad comunicacional, ya se trate de una secuencia de oración, de una única oración, o de un fragmento de oración y que se expande en el concepto de discurso, en tanto que conjunto de enunciados emitidos por un enunciador caracterizados por girar alrededor de un tópico (o tema). Hay pues una cierta similitud entre texto y discurso pues son unidades comunicativas complejas que se caracterizan por poseer coherencia y cohesión, pero que tratándose del tipo de texto con el que se iniciaron estos escenarios, un texto narrativo, se rige por un tipo de características discursivas que le son propias y que van desde las formas básicas de expresión, como lo sería un nivel gramatical -marcando una estructura prototípica; estado inicial, programa narrativo, estado final-, hasta sus formas de mayor orden; el nivel pragmático, por ejemplo -remitiendo a estructuras de orden funcional, como serían los tópicos tratados-. Ahora bien, el paso del trabajo de lectura del texto, a su representación en el modelo a escala y finalmente a su dramatización, está sostenido por un discurso narrativo; discurso que al actualizarse *in situ* debe tener en cuenta ciertos niveles -o arquitecturas- que se enmarcan en las características ya estipuladas sobre lo que significa un texto, o discurso, que es de tipo narrativo. El nivel más profundo se conoce como “infraestructura” definiéndose por poseer una planificación general del contenido temático, por los tipos de discursos movilizados y por sus modalidades de articulación. Para el caso de la dramatización, éste nivel apuntaría a retomar la estructura narrativa como tipo de discurso que guía la dramatización y

que a su vez trae consigo un contenido temático -la historia misma del cuento- y unos modos de decir (y de hacer) que están enmarcados por dicha estructura. El segundo nivel está constituido por los “mecanismos de textualización” que dan al texto coherencia lineal -o temática- y cohesión nominal y verbal. En la dramatización, los niños recuperan la gramática de la narración (partes del cuento), su orden secuencial y sus sub - contenidos, para saber qué diálogos incluir y en qué momento, a la vez que recuperan las estructuras lingüísticas básicas propuestas en el texto -diálogos no sólo en su orden de presentación, sino en su forma lingüística original: sujeto, verbo, objeto, anáfora, etcétera-. Finalmente, en el nivel más superficial o de “responsabilidad enunciativa y de modalización se hace explícito el tipo de compromiso enunciativo que obra en el texto, confiriéndole una coherencia interactiva. Para la situación en cuestión, éste nivel podría relacionarse con la dimensión pragmática de la dramatización, por ejemplo, en la concesión de los turnos de habla entre los niños, la coordinación entre los modos de decir y los modos de hacer al poner las palabras en acción y en donde se da relevancia a las intenciones de los personajes de la historia en relación con las acciones que podrían ser llevadas a cabo.

Son pues éstas algunas de las actividades psicológicas que los niños deben poner en funcionamiento al enfrentarse a tareas como las aquí propuestas y que tienen posibilidad de emerger sólo en la medida en que se anclen a proyectos de aula.

### **Algunos apuntes finales**

Se espera entonces que los anteriores escenarios hayan permitido dar una nueva mirada sobre los procesos implicados en un trabajo educativo edificado desde el área del lenguaje, al reivindicar las actividades psicológicas que están en curso tras poner en marcha trabajos educativos de esta índole; sin embargo no sobran unos apuntes finales.

El contexto escolar se le presenta al niño como uno de los ámbitos en los que se le permite adquirir todos los instrumentos para leer la realidad de referencia y las habilidades para vivir en dicha realidad (Di Nicola, 1994), siendo éstas últimas traducidas específicamente en habilidades socio-cognitivas que potencian la inteligencia práctica; a saber, cómo hacer preguntas, buscar ayuda y obtener suficiente información para resolver problemas (Nelson - Le Gall & Resnick, 1998).

Estas habilidades permiten al niño reconocer un grupo de prácticas sociales a través de las cuales adaptar su conducta a los contextos inmediatos de desem-

peño y, de golpe, incorporarse a una comunidad. No obstante estos pasos que son llevados a cabo por el niño, solicitan al maestro como adulto experto que lo guíe; invitándolo de este modo a embarcarse en un itinerario de revisión (o en su defecto, de cambio) conceptual acerca de cómo los procesos de enseñanza-aprendizaje influyen en esta tarea, y en especial acerca de qué es constitutivo de la relación alumno - maestro.

Dentro de este itinerario algunos tópicos esenciales tienen que ver con aquello que los niños deben estar aprendiendo; otro con las prácticas apropiadas para el desarrollo en relación con la evaluación; y finalmente uno con la restitución del trabajo con textos en el aula.

Hablar sobre lo que los niños deben estar aprendiendo remite inmediatamente al concepto de desarrollo; no obstante hay que tener en cuenta que éste incluye dos dimensiones. La dimensión normativa que trata sobre las capacidades típicas o normales y también las limitaciones de la mayoría de los niños de una edad determinada, en un ambiente cultural determinado. Y la dimensión dinámica que trata sobre la secuencia y cambios que ocurren en todos los aspectos de funcionamiento del niño con el paso del tiempo y la adquisición de experiencias, y cómo estos cambios interactúan dinámicamente (Saarni, Mumme & Campos, 1998; citados en Katz, 2000). Ambas dimensiones deben ser consideradas a la luz de categorías como el conocimiento, las habilidades, las disposiciones y los sentimientos (Katz, 2000; Dunn & Kontos, 1998), que determinen y evalúen los objetivos de aprendizaje de los niños teniendo en cuenta su desarrollo en relación con el tema de interés.

El desplegar prácticas educativas que se ajusten a estas consideraciones conlleva a plantear fines evaluativos definidos como pueden ser: I) determinar el progreso en términos de logros significativos en relación con el desarrollo general del niño, II) permitir la colocación del niño en programas particulares o en términos de promoción a grados superiores, III) diagnosticar problemas de aprendizaje y enseñanza, IV) ayudar en la toma de decisiones relacionadas con la instrucción y los programas de estudio, y/o v) servir como base para el contacto con los padres del niño y asistir al niño con la evaluación de su propio progreso. En consonancia con esto, la evaluación que se realice de estas prácticas, que se traducen en un proyecto lúdico - pedagógico, debe considerarse bajo un análisis cualitativo (tipo informe descriptivo) que apunte a uno de los fines ya mencionados, pero en especial a evaluar los procesos ocurridos a lo largo del proyecto y en donde maestros y padres de familia logren I) reconocer las limitaciones de los boletines de notas y las notas mismas (pues se trata de niños que no se han

consolidado fuertemente en su nivel de desarrollo, acarreado esto que el cumplimiento de metas académicas sea aún inestable, maleable y variado), II) evaluar los aspectos del funcionamiento del niño verdaderamente importantes (las metas educativas ya tratadas), III) alentar al niño a evaluar su propio trabajo (que los niños evalúen sus trabajos bajo los criterios de claridad, nivel de interés, cualidades estéticas del trabajo o expectativas en términos del cumplimiento de estos criterios), IV) alentar al niño a evaluar su propio progreso (preguntando al niño, por ejemplo, en qué trabajo le parece que progresa, en qué trabajo le parece que debe concentrarse más, dónde precisa más ayuda, etcétera) y V) involucrar al niño en la evaluación de su clase como comunidad (preguntándoles como ellos quieren que su clase sea; por ejemplo, un grupo solidario y cooperativo que respete las diferencias individuales de sus miembros, un grupo estudioso que colabore con sus colegas, o uno que cumpla con otras dimensiones de la vida escolar que parezcan importantes) (Katz, 1998). Lo anterior, junto con ayuda de herramientas recomendadas para ello -como lo es la Escala de Valoración y Desarrollo del I.C.B.F. (1995) que permite evaluar el nivel de desarrollo psicológico de niños menores de 6 años, a la vez que sistematizar, interpretar información y reorientar modos de relación, prácticas de socialización en el medio familiar y planear acciones pedagógicas con grupos de niños-, posibilita un encuentro feliz entre prácticas apropiadas al desarrollo de los niños y la adquisición de conocimientos esperados en ellos, tras convertir estos trabajos educativos en criterios *per se* de evaluación acordes a las demandas, tanto del trabajo como de los participantes, a la edad de los mismos y a los contextos inmediatos relacionados con dicho trabajo -lo que incluye también a los actores educativos-.

Por último, un elemento que permite articular los elementos tratados y aquel que se ha propuesto en este escrito, es el texto narrativo. El trabajo con este tipo de texto posibilita una enseñanza del lenguaje que sea eminentemente funcional; es decir, que sirva a las necesidades comunicativas de los niños y a los contextos del entorno de éstos (Barca Lozano & Porto Rioboo, 1998), además de crear contextos de trabajo donde se creen espacios particularmente sensibles al desarrollo simbólico; por ejemplo en la escritura colectiva cuando las interacciones envuelven usos y relaciones con los objetos, en particular, la narrativa escrita como objeto intelectual y abstracto (Daiute, 2002). Lo anterior tras enmarcarse en lo que se llamaba en apartados anteriores "situaciones de aprendizaje": Donde la actividad psicológica del niño desplegada al operar sobre un texto, evoluciona necesariamente en una actividad psicológica que amarra a los procesos psi-

cológicos básicos, los conocimientos adquiridos en la experiencia social, permitiéndole sólo entonces comprender realmente un texto.

Si no es en casa, es en la escuela donde se ofrecen elementos que le permitan al niño propasar la inmediatez de lo concreto para situarse en la descontextualización de lo abstracto. El lenguaje descontextualizado, se expresa a través de un modo de pensamiento narrativo (Bruner, 1986; citado en Ely, 2001) que le permite al niño enfocarse en las intenciones humanas a la vez que construir su propia historia de vida cuando participa en discursos donde se hace referencia a personas, eventos y experiencias que no son parte del contexto inmediato. Así, un trabajo desde la narrativa, realizada en el texto narrativo además de lo anterior, le permite al niño de esta edad entrar a una alfabetización emergente (lectura y escritura) al “entrenarse” en el uso del lenguaje descontextualizado; lenguaje que caracteriza al lenguaje escrito. Sin embargo, y para el caso del aula, el maestro debe crear situaciones que “anclen” al niño y donde se use el texto narrativo como eje articulador que promueva el desarrollo de la función comunicativa –i.e., conversaciones, renarraciones-, representativa -i.e., planificación de actividades- y lúdica -i.e., rimas, rondas- del lenguaje (Bigas, 2000; Fernández Paz, 2000). Visto esto, uno de los retos primordiales que proponen los niños de edad preescolar en la escuela pública, que debe ser encarado por quienes se encarguen de ellos y que contornea la anterior discusión, consiste en conocer lo que se ha investigado acerca de la mente del escolar y de cómo desarrollarla. 

## Referencias bibliográficas

Barca Lozano, A. & Porto Rioboo, A. M. (1998). Desarrollo y aprendizaje del lenguaje en contextos educativos. En M. P. Uzquiano, B. J. Gómez Durán, R. Santórum Paz, & M. García Fernández (Eds.), *Desarrollo del lenguaje y cognición* (pp. 83 - 94). Madrid: Pirámide.

Berk, L. E. (2003). *Child development (canadian ed.)*. Ontario, Toronto: Allyn & Bacon

Bigas, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Bigas & M. Correig (Comps.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 43-70). Madrid: Editorial Síntesis S.A.

Bojacá, B. & Pinilla, R. (1996). *Talleres para la producción y evaluación de textos. Cuarto. El cuento*. Santafé de Bogotá: Trazado e Imagen.

Bronckart, J.-P. (2002). La explicación en psicología ante el desafío del significado. *Estudios de Psicología*, 23, 387 - 416.

Calsamiglia Blancafort, H. (2000). Estructura y funciones de la narración. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 25, 9 - 21.

Chak, A. (2002). Understanding children's curiosity and exploration through the lenses of Lewin's Field Theory: On developing an appraisal framework. *Early Child Development and Care*, 172 (1), 77 - 87.

Correa Restrepo, M. (2003). Yo me sé el cuento de... En B. C. Orozco Hormaza (Comp.), *El niño: Científico, lector y escritor, matemático* (pp. 99 - 131). Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.

Daiute, C. (2002). Social relational knowing in writing development. En E. Amsel & J. Byrnes (Eds.), *Language, literacy, and cognitive development: The development and consequences of symbolic communication* (pp. 193 - 229). Mahwah, N.J.: L.E.A.

De Vega, M. (2002). Del significado simbólico al significado corpóreo. *Estudios de Psicología*, 23(2), 153 - 174.

Di Nicola, P. (1994). El niño, un creativo a toda costa. En A. Álvarez & P. del Río (Eds.), *Education as cultural construction* (pp. 71 - 77). Madrid: Aprendizaje S.L.

Díaz Barriga, F. & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Duckworth, E. (1999). *Cuando surgen ideas maravillosas. Y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Editorial Gedisa. (Trabajo original publicado en 1996).
- Dunn, L. & Kontos, S. (1998). *Las prácticas apropiadas para el desarrollo. ¿Qué nos dice la investigación?*. Digest del ERIC, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-98-16.
- Ely, R. (2001). Language and literacy in the school years. En J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language* (5<sup>th</sup> ed., pp. 409 - 454). Boston: Allyn & Bacon.
- Fernández Paz, A. (2000). Estrategias para contar cuentos y escribir relatos en la escuela primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 25, 23 - 33.
- Florez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
- Graesser, A. C., Olde, B. A. & Klettke, B. (2002). How does the mind construct and represent stories?. En M. Green, J. Strange, & T. Brock (Eds.), *Narrative impact: Social and cognitive foundations* (pp. 231 - 263). Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (1995). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil*. Santafé de Bogotá: I.C.B.F.
- Katz, L. G. (1998). *Midiendo el desarrollo de los niños: un acercamiento*. Digest del ERIC, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-98-15.
- Katz, L. G. (2000). *Otra perspectiva sobre lo que los niños deben estar aprendiendo*. Digest del ERIC, Urbana, Illinois: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. EDO-PS-00-1.
- LaCueva, A. (1998). La enseñanza por proyectos: ¿Mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 165 - 187.
- Lomas, C., & Tusón, A. (2000). La narración. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 25, 5 - 8.
- Marjanovici-Umek, L. & Lesinik-Musek, P. (2001). Symbolic play: Opportunities for cognitive and language development in preschool settings. *Early Years*, 21 (1), 55 - 64
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Estándares para la excelencia en la educación. Estándares curriculares para las áreas de matemáticas, lengua castellana y ciencias naturales y educación ambiental para la educación preescolar, básica y media. Documento de estudio*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educa-

ción Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1998a). *Indicadores de logros curriculares. Hacia una fundamentación*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1998b). *Lengua castellana. Lineamientos curriculares*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (1998c). *Preescolar. Lineamientos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Mouchiroud, C. & Lubart, T. (2002). Social creativity: A cross-sectional study of 6- to 11- year-old children. *International Journal of Behavioral Development*, 26(1), 60 - 69.

Nelson, K. (2000). The developmental psychology of language and thought. En M. Bennett (Ed.), *Developmental psychology. Achievements and prospects* (pp. 185 - 204). Hove, East Sussex: Psychology Press.

Nelson-Le Gall, S. & Resnick, L. (1998). Help seeking, achievement motivation, and the social practice of intelligence in school. En S. Karabenick (Ed.), *Strategic help seeking: implications for learning and teaching* (pp. 39 - 60). Mahwah, N.J.: L.E.A.

Orozco Hormaza, B. C. (2003). ¿Lee el niño preescolar?. En B. C. Orozco Hormaza (Comp.), *El niño: Científico, lector y escritor, matemático* (pp. 77 - 97). Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle Editores-Impresores Ltda.

Perinat, A. (2001). Mitos y metáforas como formas de conocimiento y saber. En R. Rosas (Ed.), *La mente reconsiderada. En homenaje a Angel Rivière* (pp. 103 - 119). Santiago de Chile: Ediciones Psykhe.

Saracho, O. N. (2002). Teacher's roles in promoting literacy in the context of play. *Early Child Development and Care*, 172 (1), 23 - 34.

Stanfield, R. A. & Zwaan, R. A. (2001). The effect of implied orientation derived from verbal context on picture recognition. *Psychological Science*, 12 (2), 153 - 156.

Vila, I. (2000). Aproximación a la educación infantil: Características e implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 22, 41 - 60.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
*Año V - N° II (10/2004) 31 / 42 pp.*

## Atención y memoria: su relación con la función tiroidea

**Laura Zanín**  
**Esteban Gil**  
**Miguel De Bortoli**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
e-mail: lzanin@unsl.edu.ar

### **Resumen**

La atención y la memoria son funciones cognitivas que se asientan en estructuras del sistema nervioso central. Este sistema nervioso requiere para su normal desarrollo y funcionamiento de la concurrencia de varios factores, entre ellos el hormonal. Cualquier anomalía en tales factores puede traducirse en efectos indeseables sobre tal sistema y sus funciones. En el presente trabajo se revisan los estudios que en los últimos años se han llevado a cabo para establecer las probables relaciones entre hipotiroidismo, la atención y la memoria.

### **Abstract**

The attention and memory are cognitive functions located in structures of the central nervous system. To develop and operate normally, this system requires the concurrence of several factors, the hormonal one among others. Any anomaly in such factors can produce undesirable effects on this system and its functions. This work reviews recent studies carried out to establish the probable relationships among hypothyroidism, attention and memory.

### **Palabras claves**

atención - memoria - hipotiroidismo

## Key words

attention – memory - hypothyroidism.

## Introducción

La memoria y la atención son funciones cerebrales superiores que, en condiciones normales, permiten al ser humano un desempeño apropiado en la vida personal y social. En gran medida somos lo que recordamos, y al hacerlo podemos guiar y fundamentar nuestra conducta presente y futura.

Las disfunciones de los procesos atencionales, la pérdida de algunos de los tipos de memoria y el deterioro en el comportamiento que de ello deriva han impulsado el estudio de la atención y de la memoria desde hace bastante tiempo atrás. Son importantes los aportes que, desde las distintas ciencias: la psicología, la biología, la neurología y la genética, por nombrar algunas, han enriquecido y enriquecen en forma permanente el terreno donde hoy nos encontramos. Sin embargo, quedan todavía muchos aspectos que aclarar respecto a estas funciones cognitivas.

Numerosos son los factores que pueden influir en la performance de la atención y la memoria, entre ellos, el estado endocrino del individuo. En este trabajo se presenta el conocimiento que se tiene hasta el presente sobre la relación entre hipofunción tiroidea, atención y memoria.

## Desarrollo

### Atención

La psicología ha mantenido a través del tiempo opiniones divergentes sobre la atención. Desde la clásica publicación de Müller en 1873 y continuando con el trabajo de Titchener (1908), se han sucedido las más diversas y extremas posiciones a este respecto. Sin embargo, Luria (1984), destaca que un nuevo e histórico enfoque fue realizado por Vigostky y sus colaboradores que, de alguna manera, salva el abismo que había existido en psicología entre las formas elementales e involuntarias y las superiores de la atención. El científico ruso fue además el primero en identificar la génesis social de las formas más complejas de atención y la influencia organizadora que sobre ella tiene el lenguaje. En la ontogénesis, la

atención voluntaria aparece como un regulador de los procesos atencionales naturales y espontáneos que pueden observarse desde edades muy tempranas. El camino que media entre la atención natural a la atención mediada culturalmente es largo e implica la interiorización que le permite alcanzar el status de verdadera función cerebral superior.

La condición de función cerebral superior de la atención emanada de Vigostky permite establecer que, si esta función corresponde a una categoría cerebral superior, tiene un locus material en el cual funciona y, ese locus es biológico: el sistema nervioso central. En efecto, desde la neurociencia y también desde la psicología experimental se ha considerado la existencia de tres sistemas neurofisiológicos interrelacionados: de alerta o arousal, posterior o perceptivo y anterior o supervisor, de cuya actividad integrada resulta la función de atención. Consecuentemente, si la atención tiene un sustrato biológico sobre el cual funciona, este funcionamiento debería estar influenciado, entre muchos otros, por factores biológicos, tales como el endocrino.

Queda sentado que lo expresado anteriormente no se ubica ni en el localizacionismo ni en el reduccionismo biológico; por el contrario pretende señalar y resaltar el concepto de que el hombre es una unidad biopsicosocial. La atención, considerada desde el punto de vista vigostkiano y la de sus seguidores resulta en un verdadero paradigma de este concepto, del cual sólo analizamos un aspecto parcial, el biológico y dentro de él, el endocrino.

Como refuerzo a esta idea de la participación de los aspectos biológicos en la atención, Luria (1984) habla de los indicadores fisiológicos de la atención. Estos índices son un grupo completo de síntomas que reflejan un aumento general en el nivel del estado preparación o tono del organismo que acompañan a todo fenómeno de arousal. Ellos son cambios en la actividad cardíaca y respiratoria, vasoconstricción periférica, aparición del reflejo psicogalvánico, aparición del fenómeno de desincronización (decremento del ritmo electroencefalográfico alfa e incremento del beta) que se observan siempre que la atención es atraída por un estímulo o alguna otra forma de actividad, y la modificación de potenciales evocados cerebrales. En relación a esto último, los potenciales evocados cognitivos han resultado de gran utilidad ya que su análisis no sólo permite conocer los mecanismos íntimos de la atención sino además aquellos que conducen a través del tiempo y del desarrollo a la formación y consolidación de la atención.

Nuestra percepción, memoria y aprendizaje, así como el control de la conducta emergen de diversos procesos neuronales que permiten manejar el permanente ingreso de información y seleccionar los estímulos más significativos para

su procesamiento en paralelo: sin atención no tienen lugar o se empobrecen (Estévez- González y col., 1997b).

Toda actividad mental humana organizada posee un cierto grado de directividad y selectividad. La direccionalidad y selectividad de los procesos mentales y la base sobre la que se organizan se denominan normalmente en psicología con el término atención. Por este término entendemos el factor responsable de extraer los elementos esenciales para la actividad mental, o el proceso que mantiene una estrecha vigilancia sobre el curso preciso y organizado de la actividad mental.

## Memoria

La memoria ha sido definida como la capacidad para almacenar y recuperar conocimientos. Como la atención, la memoria es un proceso que tiene lugar en el sistema nervioso. Desde el punto de vista neurofisiológico, los distintos tipos de memoria son provocadas por cambios en la capacidad de la transmisión sináptica de una neurona a la siguiente como consecuencia de una actividad nerviosa previa. Estos cambios producen nuevas vías para desarrollar la transmisión de señales a través de los circuitos nerviosos del encéfalo. Las nuevas vías se denominan huellas mnésicas. Ellas son importantes porque, una vez establecidas, pueden ser activadas para reproducir la memoria.

Existen muchas razones para pensar que la mayor parte de la memoria que asociamos con los procesos intelectuales se basan en huellas mnésicas que involucran especialmente a la corteza cerebral y al sistema límbico, especialmente el hipocampo. Desde luego están implicados en este fenómeno los sustratos anatómofisiológicos que componen aquellas estructuras nerviosas, las neuronas y sus propiedades. En los últimos tiempos se ha insistido en la propiedad de plasticidad sináptica neuronal. Estudios relativamente recientes manifiestan que la plasticidad sináptica neuronal está efectivamente involucrada en los procesos de memoria y aprendizaje (Horn, 1991). Kandel y col. (1999) señalan, en este sentido, que la memoria a largo plazo se establece luego de la síntesis de nuevas proteínas y el desarrollo de nuevas conexiones sinápticas en la que estarían involucrados acontecimientos como: activación de genes y desarrollo de las conexiones sinápticas.

La memoria como función única no existe, como tampoco existen personas que pierdan "toda" su memoria y todos sus aprendizajes. Lo que sí pueden per-

der totalmente es la capacidad de recuperar determinados aprendizajes. Para clasificar la memoria en tipos es necesario emplear una referencia multidimensional, donde al menos se tengan en cuenta el tiempo, la secuencia y el dominio. El parámetro tiempo permite considerar una memoria a corto plazo (MCP) y una memoria a largo plazo (MLP).

La secuencia divide el proceso mnésico en fases sucesivas: fase de recepción y registro o también de memoria sensorial; fase de codificación que refuerza la adquisición; fase de consolidación; una fase denominada engrama o almacenamiento y por último las fases de recuperación de la información y de evocación de la misma. Las dos fases nombradas finalmente son las más frecuentemente exploradas en los estudios de memorias.

El parámetro dominio o contenido distingue como puede ser recuperada y evocada la información, esto es “memoria declarativa o intencional” o memoria “no declarativa o implícita” (Estévez-González y col., 1997a).

Squire (1992) permite simplificar, aunque con ciertas precauciones, las tres dimensiones en una sola donde predomina el parámetro temporal. Así, distingue tres tipos principales de memoria en función del tiempo: memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo.

La primera permite mantener la información durante milisegundos y se pueden distinguir subtipos de memoria de acuerdo a la modalidad de la información: icónica, ecoica, táctil, etcétera.

La memoria a corto plazo, denominada también inmediata, mantiene y maneja información durante un período de tiempo estimado en segundos; el *span* o amplitud de memoria es una de las medidas objetivas de la evocación en la memoria a corto plazo (Estévez-González y col., 1997a).

La memoria a largo plazo, es la que una vez almacenada, se puede recordar durante años o incluso durante toda la vida, y contiene nuestros recuerdos autobiográficos, el conocimiento del mundo, el lenguaje, sus reglas y los significados de los conceptos.

## **Glándula tiroides y hormonas tiroideas**

La glándula tiroides es un órgano endocrino ubicado sobre la laringe y la tráquea. Las principales hormonas sintetizadas y secretadas en ella son la tiroxina ( $T_4$ ) y la triiodotironina ( $T_3$ ). Estas sustancias estimulan y regulan los procesos metabólicos en la mayoría de los órganos y son esenciales para la maduración y

el desarrollo normal del sistema nervioso y el crecimiento lineal de los huesos, entre sus efectos más notables. En contraste con otras hormonas cuyas concentraciones fluctúan como respuesta a señales ambientales, las hormonas tiroideas muestran una notable estabilidad.

### **Funciones cognitivas y función tiroidea**

Tal como se ha señalado, el efecto biológico de las hormonas tiroideas sobre el sistema nervioso es vital para su normal desarrollo. Con niveles bajos de hormonas tiroideas, los desarrollos axonal y dendrítico y la mielinización del sistema nervioso son anormales. Este déficit es especialmente crítico durante las últimas etapas de desarrollo embrionario y el período posnatal inmediato. Un ejemplo de la importancia de la estimulación tiroidea durante esta etapa del ciclo vital es la patología irreversible denominada cretinismo debido a hipotiroidismo congénito. Cuando el neonato no es tratado a tiempo la carencia de  $T_3$  y  $T_4$  conduce a esta enfermedad, uno de cuyos síntomas más conspicuos es el retraso mental.

En un estudio realizado por Bargagna y col. (1997) se analiza el raro caso de gemelos idénticos, uno de los cuales estaba afectado por hipotiroidismo congénito debido a una agénesis tiroidea. El gemelo enfermo fue tratado con terapia de reemplazo (administración exógena de L-tiroxina) a partir de los 27 días de edad. Los autores, luego de comparar el status neuropsicológico de ambos hermanos durante alrededor de 8 años, concluyen que, si se toma en cuenta que estos individuos son genotípicos y fenotípicamente iguales, se desarrollaron en un mismo ambiente y recibieron similar educación, el hipotiroidismo fetal y en el primer mes de vida posnatal fue responsable de los bajos logros neuropsicológicos del gemelo afectado. Finalmente, si bien ellos entienden que el hipotiroidismo fetal es al momento inevitable, el diagnóstico y el tratamiento tempranos en neonatos con hipotiroidismo congénito son importantes y altamente recomendables.

Asimismo, Mirabella y col. (2000) han reportado problemas atencionales en niños que presentaban una concentración disminuida de hormonas tiroideas materna o fetal durante la vida intrauterina. Es importante recordar que las  $T_3$  y  $T_4$  maternas atraviesan la placenta y llegan al feto. De allí la importancia de la vigilancia de los niveles de estas hormonas en sangre materna en fetos hipotiroideos.

Rovet (1999a, 1999b) y Rovet y Ehrlich (2000) informan el seguimiento de cohortes de individuos con hipotiroidismo congénito desde la niñez hasta la adolescencia, concluyen que, además de algunas deficiencias relacionadas al siste-

ma nervioso, la atención y la memoria estaban también disminuidas. Tales déficit persistieron aún en la adolescencia y estaban correlacionados con la severidad del hipotiroidismo y con el tratamiento temprano.

En la misma línea de investigación sobre hipotiroidismo congénito, Kooistra y col. (1994) hallaron correlaciones significativas entre el inicio de la terapia de sustitución hormonal y la puntuación en el cociente intelectual de niños afectados severamente por esta enfermedad, demostrando la importancia del tratamiento temprano en estos pacientes.

Cuando la función tiroidea está afectada por exposición a tóxicos como dioxinas y policlorinatos de bifenilos, Hauser y col. (1998) observaron que la memoria y la atención están disminuidas tanto en niños como en crías de animales de experimentación.

En sujetos adultos la condición hipotiroidea se asocia con una serie de variados trastornos fisiológicos que determinan signos como: piel seca, cabello quebradizo y escaso, aumento de peso, intolerancia al frío, falta de energía, somnolencia y tendencia a la depresión.

Investigaciones llevadas a cabo con personas mayores y seniles han contribuido al campo de conocimiento que nos ocupa. Mennemeier y col. (1993) reportan un estudio realizado en una mujer de 63 años con hipotiroidismo primario y terapia de sustitución hormonal. Ellos sugieren que la terapia de reemplazo hormonal detiene el deterioro de la memoria pero no es capaz de revertir los cambios de memoria asociados a hipotiroidismo primario.

En sujetos ancianos sanos y eutiroides, Prinz y col. (1999) encontraron que, dentro del rango normal de hormonas tiroideas plasmáticas, los niveles de  $T_4$ , aunque no de  $T_3$ , se asocian positivamente con la cognición general.

Recientes publicaciones relacionan cada vez más los bajos niveles hormonales de  $T_3$  y  $T_4$  con problemas cognitivos, especialmente con atención y memoria. En este sentido, los individuos en los que se detecta un hipotiroidismo subclínico, mejoran notablemente la performance de la memoria cuando son tratados con levotiroxina ( $LT_4$ ) (Baldini y col., 1997).

Como ha señalado Elliot (2000), el hipotiroidismo es un desorden endocrino bastante común, que afecta al 1.4 % a 2.0 % de las mujeres y 0.1 % a 0.2 % de los hombres y su predominio se incrementa con la edad, llegando al 10 % en mujeres y al 1.25 % de los hombres de más de 50 años. Los síntomas abarcan un amplio rango de trastornos entre los que se mencionan cambios en los procesos de atención y memoria que pueden ir acompañados o no de un aumento en el tamaño de la glándula tiroidea.

Si bien existen trabajos que confirman la relación entre los niveles disminuidos de las hormonas y la disfunción de algunos procesos cognitivos, la mayoría de ellos se han realizado en niños con hipotiroidismo congénito o en individuos de edad avanzada donde los niveles hormonales tienden a disminuir.

La función tiroidea en relación con el status psicológico ha sido también objeto de estudio en Psiquiatría. Tremont y Stern (1997) indican que, si bien la terapia electroconvulsiva y la administración de litio son altamente eficaces en el tratamiento de los desórdenes afectivos, ambas terapias están asociadas con efectos colaterales cognitivos. Estos investigadores encontraron que  $T_3$  poseía un efecto neuroprotector cuando aplicaban shock electroconvulsivo a ratas. También cuentan con evidencia preliminar que  $T_3$  mejora las funciones cognitivas en pacientes tratados con litio. Sus descubrimientos indican el potencial papel de importancia que la hormona juega en reducir los efectos colaterales cognitivos desfavorables de estos tratamientos psiquiátricos.

Boillet y Szoke (1998) refieren el caso de un sujeto de 63 años que presentaba trastornos psiquiátricos en los cuales las funciones cognitivas, principalmente memoria, estaban disminuidas, al igual que la función tiroidea. Luego de un tratamiento hormonal de reemplazo las disfunciones cognitivas habían desaparecido. Los autores a propósito destacan la importancia de la inspección tiroidea en la práctica psiquiátrica.

La regulación de las hormonas tiroideas depende principalmente de un mecanismo de retroalimentación entre el lóbulo anterior de la hipófisis y la glándula tiroides. La hipófisis, bajo la acción estimulante de la hormona liberadora de TSH del hipotálamo, secreta hormona estimulante del tiroides (TSH) la cual promueve la síntesis y la secreción de las hormonas tiroideas que pasan al torrente sanguíneo. Los niveles normales y crecientes de  $T_3$  y  $T_4$  inhiben por retroalimentación negativa la secreción de TSH. También se postula una retroalimentación negativa a nivel del hipotálamo.

En los sujetos con valores disminuidos de hormonas tiroideas o en el hipotiroidismo latente donde los valores de  $T_3$  y  $T_4$  son aparentemente normales, los niveles de TSH suelen estar aumentados (Trejbal y col., 1995). La determinación de la concentración sérica de las hormonas tiroideas, así como el nivel de TSH, da una idea bastante clara del funcionamiento del eje hipófisis anterior-tiroides.

En una investigación realizada en personas seniles, Wahlin y col. (1998) estudiaron la relación entre  $T_4$  y TSH y la performance cognitiva. Ellos no encontraron ninguna conexión entre  $T_4$  y el rendimiento cognitivo. Sin embargo, observaron una relación positiva entre la TSH y la performance de la memoria episódica,

independiente de la edad, nivel de educación y síntomas depresivos. Los autores interpretan que la TSH posee influencia sobre la memoria episódica y postulan un potencial efecto de esta hormona sobre la codificación y consolidación del proceso cognitivo.

## Discusión

Si bien las funciones cerebrales superiores tales como la memoria, atención, pensamiento abstracto son procesos complejos que dependen de numerosos factores como el adecuado desarrollo nervioso, edad, estimulación apropiada, homeostasis, en los últimos años, avances en las distintas direcciones acerca de tales factores han realizado aportes significativos a este campo de conocimiento.

Parece evidente que el ambiente hormonal que circunda al sistema nervioso, soporte tangible de los procesos cognitivos, ejerce un efecto importante, sino decisivo, sobre él. Así, en referencia a la especial plasticidad y vulnerabilidad del hipocampo, que como se dijo antes está involucrado en el procesamiento de la memoria, McEwen (1999) indica que, esta singular región del encéfalo, responde a las hormonas adrenales, sexuales y tiroideas, las cuales modulan cambios en la formación sináptica y estructura dendrítica durante el desarrollo y en la vida adulta.

Como confirmación de lo anterior, Fedotova (2000), en experimentos realizados en ratas machos, ha encontrado que las hormonas periféricas citadas en el párrafo anterior ejercen efecto sobre el comportamiento, aprendizaje y memoria.

Los estudios realizados hasta la actualidad indican que las hormonas tiroideas y aún aquellas involucradas en su regulación como la TSH son susceptibles de ejercer modificaciones en la memoria y la atención. En una investigación llevada a cabo por nuestro grupo en la que se estudiaron, en individuos jóvenes (10-30 años), niveles hormonales de  $T_3$ ,  $T_4$  y TSH correlacionados a parámetros de la memoria, se obtuvieron resultados que sugieren que ligeras alteraciones de la función tiroidea, expresada por variaciones de TSH en sangre, afectan la memoria a corto plazo (Zanín y col., 2003). Consecuentemente, las condiciones fisiológicas en que se encuentra la glándula tiroidea, sus hormonas y el eje neuroendocrino que las regulan, son una variable para tener en cuenta tanto en la investigación, diagnóstico y tratamiento de disfunciones cognitivas y patologías del comportamiento. Si bien hoy se conoce bastante de la relación entre funciones cognitivas y tiroideas, quedan todavía varios aspectos por estudiar. La mayo-

ría de los estudios completados al momento han sido realizados en animales de experimentación, niños, adolescentes y ancianos. Sería de sumo interés realizar investigaciones en sujetos eutiroideos e hipotiroideos subclínicos y tratar de correlacionar el status endocrino de tales individuos con las funciones cognitivas que nos ocupan en esta revisión.

## Referencias bibliográficas

- Baldini I.M., Vita. A., Mauri M.C., Amodel V., Carrisi M., Bravin S. & Cantalamessa L. (1997). Psychopathological and cognitive features in subclinical hypothyroidism. *Prog. Neuropsychopharmacol. Biol Psychiatry*. 21: 6, 925 – 35.
- Bargagna S., Chiovato L., Dinetti L., Montanelli L., Giacheti C., Romolini E., Marcheschi M., Pinchera A. (1997). Neuropsychological development in a child with early-treated congenital hypothyroidism as compared with her unaffected identical twin. *Eur. J. Endocrinol*. 136: 1, 100 - 4.
- Boillet D. & Szoke A. (1998). Psychiatric manifestations as the only sign of hypothyroidism. Apropos of a case. *Encephale*. 24: 1, 65-8.
- Elliot B. (2000). Diagnosis and treating hypothyroidism. *Nurse Pract* 25: 3, 99 - 105.
- Estévez-Gonzalez A., García-Sánchez C. & Barraquer-Bordas LI. (1997a). La memoria y el aprendizaje: 'experiencia' y 'habilidad' en el cerebro. *Rev. Neurol* 25: 148, 1976-1988.
- Estévez-Gonzalez A., García-Sánchez C. & Barraquer-Bordas LI. (1997b). La atención: una compleja función cerebral. *Rev. Neurol*. 25: 148, 1989-1997.
- Fedotova Y.O. (2000). The effects of the hormones of peripheral endocrine glands on the processes of behavior, learning and memory. *Neurosci Behav Physiol* 30: 1, 75 -80.
- Hauser P., McMillin J.M. & Bhatara V.S. (1998). Resistance to thyroid hormone: implications for neurodevelopmental research on the effects of thyroid hormone disruptors. *Toxicol Ind Health*. 14: 1-2, 85 -101.
- Horn G. (1991). Learning memory and brain. *Indian J. Physiol Pharmacol* 35: 1, 3 - 9.
- Kandel E.R., Schwartz J.H. & Jessel Th. M. (1999). *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Kooistra L., Laane C., Vulsma T., Schellekens J.M., van der Meere J.J. & Kalverboer A.F. (1994). Motor and cognitive development in children with congenital hypothyroidism: a long-term evaluation of the effects of neonatal treatment. *J. Pediatr*, 124: 6 903 - 9.
- Luria A.R., (1984). *El cerebro en acción*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- McEwen BS, (1999). Stress and hippocampal plasticity. *Annu. Rev. Neurosci.*, 22,

105 - 22.

Mennemeier M., Garner R.D. & Heilman K.M. (1993). Memory, mood and measurement in hypothyroidism. *J. Clin. Exp. Neuropsychol.*, 15: 5, 822 - 31.

Mirabella G., Feig D., Astzalos E., Perlman K. & Rovet J.F. (2000). The effect of abnormal intrauterine thyroid hormone economies on infant cognitive abilities. *J. Pediatr. Endocrinol. Metab.*, 13: 2, 191 - 94.

Prinz P.N., Scanian J.M., Vitallano P.P., Moe K.E., Borson S., Tolvola B., Merriam G.R., Larsen H.L. & Reed H.L. (1999). Thyroid hormones: positive relationships with cognition in healthy, euthyroid older men. *J. Gerontol. A Biol. Sci. Med. Sci.*, 54: 3, 111 - 6.

Rovet J.F. (1999a). Congenital hypothyroidism: long-term outcome. *Thyroid*. 9: 7, 741 - 8.

Rovet J.F. (1999b). Long-term neuropsychological squeals of early-treated congenital hypothyroidism: effects in adolescence. *Acta Paediatr. Suppl.* 88: 432, 88 - 95.

Rovet J.F. & Ehrlich R. (2000). Psychoeducational outcome in children with early-treated congenital hypothyroidism. *Pediatrics*. 105: 3 515 - 22.

Squire L.R. (1992). Declarative and nondeclarative memory: Multiple brain systems supporting learning and memory. *J. Cogn. Neurosci.* 4: 232 - 42.

Titchener E.B. (1908). *Lectures of the Elementary Psychology of Feeling and Attention*, New York: Editorial Macmillan.

Trejbal D., Gonsor G., Iková V., Lazúrová I., Schwartz P. & Trejbalová L. (1995). Latent hypothyroidism: a minor laboratory variation or a disease? *Bratisl. Lek. Listy*. 96: 4, 192 - 4.

Tremont G. & Stern R.A. (1997). Use of thyroid hormone to diminish the cognitive side effects of psychiatric treatment. *Psychopharmacol. Bull.* 33: 22, 273 - 80.

Wahlin A, Wahlin T.B., Smail B.J. & Backman L. (1998). Influence of thyroid stimulating hormone on cognitive functioning in very old age. *J. Gerontol. B. Psychol. Sci. Soc* 53: 4, 234 - 9.

Zanín L, Gil E., De Bortoli Miguel. (2003). Correlaciones entre niveles de triiodotironina, tiroxina y tirotropina con memoria a corto plazo. *Libro de Resúmenes de la 9° Reunión Nacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento*. p. 43.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
*Año V - N° II (10/2004) 43 / 52 pp.*

## El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal y social: el caso de jóvenes argentinos

**Leticia Marin**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
e-mail: olmarin@unsl.edu.ar

### Resumen

En la presente comunicación se desarrolla un conjunto de reflexiones acerca de la incidencia que el trabajo tiene sobre un núcleo central de la subjetividad, como es la identidad. Se analiza la idea de la autorrealización personal y social a través del trabajo poniendo en evidencia la ambivalencia creada entre, concepciones aparentemente emancipadoras que conciben la centralidad del trabajo en la vida humana como parte del proyecto racional de la modernidad y las que rescatan otras áreas de la actividad humana, cuyo potencial creativo y liberador requerirían, liberarse del trabajo tradicional.

Los cambios en las configuraciones subjetivas son analizadas en el marco de las grandes transformaciones políticas, económicas y socio - culturales que se producen en el mundo. Se aborda la construcción de la identidad en los jóvenes de la Argentina actual, en momentos en que se desvanecen los que fueron ejes estructurantes de la subjetividad en generaciones precedentes; tal como el trabajo, que pierde su capacidad de anclaje identificatorio y es remplazado por las significaciones imaginarias del capitalismo.

### Abstract

In this work, several reflections on the incidence that work has on identity, a central point of subjectivity, are developed. The idea of personal and social self-realization through work is analyzed. The ambivalence between apparently emancipating conceptions which conceive work centrality in human life as part of the rational project of modernity, and those conceptions that include other areas of

human activity is highlighted. These other areas have a creative and liberating potential which would require to get rid of traditional work. Changes in subjective configurations are analyzed within the great political, economic and socio-cultural transformations taking place in the world. The construction of young Argentinean people's identity nowadays is examined. This is done in a time where preceding generations' structuring pivots of subjectivity are vanishing, such as work which loses its ability of being an identifying anchor and is replaced by capitalism imaginary significations.

### **Palabras claves**

trabajo – identidad - significación social – mercado - jóvenes

### **Key words**

work – identity - social meaning - market - young people

### **Introducción**

Una idea bastante difundida en los estudios psicosociales acerca del «trabajo» desde hacen varias décadas, es considerarlo como núcleo central en la construcción de la identidad personal y social; aún cuando se lo vincule con valores tan disímiles como la autorrealización a través del trabajo, la supervivencia o el consumo, en donde se funden el medio y el fin para dar lugar a un nuevo fin, gestado como expectativa por el capitalismo global (Jahoda, 1987; Torregrosa, 1989; Álvaro Estramiana, 1992; Camps, 1992; Malfé, 1995; Galli y Malfé, 1996; Crespo y otros, 1998). Desde enfoques diferentes estos estudiosos del tema, analizan la incidencia que tiene la situación de “trabajo” o de “sin trabajo” y los valores socioculturales ligados a ellas, sobre la estructuración de la personalidad, sobre la salud - enfermedad física y psicológica, en las relaciones familiares y sociales en general, sobre el sentimiento de pertenencia o de aislamiento, sobre la autoestima, en suma sobre varios factores que intervienen en la conformación de la identidad. Se ha observado que la disminución de la valoración social que actualmente tiene «el trabajo» a consecuencia de la precariedad, inestabilidad y la falta de trabajo, se contradicen con las políticas educativas que se orientan a la socialización de los niños y jóvenes para una mejor inserción laboral futura. Al respecto una idea fuerte sobre la dimensión subjetiva vinculada a esta situación, es que la no obtención de un lugar para trabajar luego de un proceso de socialización ocupacional o de una formación profesional, puede producir una desorganización de la personalidad o un retraso en la conformación de la identidad social.

Bernard y Roustang -citados por Gabetta (2004) - señalan que «*la percepción de la necesidad de trabajo, que es siempre- al menos simbólicamente- participación en la lucha colectiva por la vida, sigue siendo el principio de realidad que estructura las personalidades, que justifica las obligaciones respecto del propio futuro, de la familia y de la sociedad*».

La reflexión acerca de la incidencia que el trabajo -cuya significación instituída es eminentemente sociopolítica y económica- tiene sobre un núcleo central de la subjetividad, como es la identidad, constituye un desafío interesante en momentos críticos de la sociedad contemporánea, en que no sólo es puesto en cuestión el valor trabajo, sino también el concepto mismo de identidad .

La construcción de la identidad social de las personas, la concibo como un proceso que integra la dialéctica permanente entre el mundo intrasubjetivo de las representaciones y los afectos; el mundo intersubjetivo en el que se construye el vínculo constitutivo entre el sujeto y los otros significantes -»el mundo de la vida« - y el mundo transubjetivo vinculado a ese macrocontexto histórico e ideológico legitimador de la realidad social y personal. Ese mundo de las producciones político-económicas, socio-culturales y simbólicas que atraviesan las instituciones dotando de sentido las relaciones entre los hombres y de éstos con su entorno institucional.

## I

La participación que tiene la situación laboral -como parte de ese mundo transubjetivo- sobre la construcción de la identidad psicosocial, es una idea que tiene un anclaje profundo en el mito de la autorrealización personal y social a través del trabajo que, inspirado en los principios doctrinarios del cristianismo, el marxismo y los desarrollos humanistas que se gestaron en el siglo XIX, se proyectó en los tiempos que siguieron como parte de la legitimación de sistemas tan disímiles como el capitalista y el comunista. Los enfoques contemporáneos críticos pusieron en cuestión esta creencia, poniendo en evidencia la ambivalencia creada entre concepciones aparentemente emancipadoras que conciben la centralidad del trabajo en la vida humana como parte del proyecto racional de la modernidad y las que rescatan otras áreas de la actividad humana cuyo potencial creativo y liberador requerirían, liberarse del trabajo, al menos del trabajo alienado.

Liberarse del trabajo alienado, podría significar pensar el trabajo desde sus peculiaridades individuales y su capacidad para aportar al enriquecimiento personal en una suerte de objetivación de si mismo a través de la identificación con

lo que se produce, como la que concibiera Marx para un estadio final de acercamiento a la utopía del comunismo. Entonces, una vez logrado el dominio de las necesidades básicas y superadas las desigualdades que genera las relaciones propias del capitalismo -sobre una base de equidad- los hombres se vincularían en una suerte de actividades creativas y libres; un trabajo exento de la presión coactiva de la producción. Una utopía que puede interpretarse como, liberarse del trabajo rescatando otras formas creativas de interrelación entre los humanos o crear otras formas de trabajo que lo conviertan en una praxis liberadora. Con relación a ello dice Mèda (1998) -refiriéndose a esta segunda fase de la sociedad comunista en el pensamiento de Marx- « *Durante esta segunda fase el significado del trabajo habrá cambiado: no es alienación y sí expresión del yo. Entonces la clásica oposición entre trabajo y ocio se deshace: el trabajo también es auto-realización, trabajo y ocio son en esencia, idénticos*» (Mèda, 1998: 90).

En el pensamiento de Marx, sin embargo la interrelación entre los hombres siempre estaría mediada por la dimensión económica que interviene como matriz de toda la realidad social, fundamentalmente de la política y son las fuerzas productivas las que determinan las relaciones sociales y le dan sentido al trabajo. Cuando cambia la naturaleza del trabajo y la productividad recae en la mecanización del proceso -continúa diciendo Mèda- « *El trabajo encauza, entonces, el desarrollo de las personas, y no tanto debido a su nuevo contenido sino porque ya puede alcanzar su finalidad última: hacer de la producción el acto social por antonomasia*» (Mèda, 1998: 90).

Sin embargo el trabajo productivo siempre sufre la coacción de quien define la necesidad y las condiciones en que se satisface. Ello limita la potencialidad creativa y de transformación del hombre a través de su trabajo, según la proyección utópica del valor central del trabajo que concibiera Marx. Para amplios sectores de la población mundial actual, el mundo del trabajo ha profundizado sus características de subordinación a condiciones alienantes y para muchos más, la lógica que regula las relaciones económicas, simplemente los expulsa hasta de las mínimas condiciones de subsistencia.

## II

En contraposición a la concepción marxista, Habermas (1987) quita centralidad al papel del trabajo en la vida social y lo sitúa en el plano de las relaciones con la naturaleza y la satisfacción de necesidades. Habermas critica el reduccionismo que se realiza en algunas líneas de pensamiento cuando identifican la vida

social con el trabajo y prefiere enfatizar el valor de la política, la comunicación y las instituciones como formas constitutivas de las relaciones entre los hombres. Así se refiere a aquellas áreas de la vida humana no contaminadas por la racionalidad productiva, «mundos de vida» con posibilidades más creativas en la construcción de sentidos. Los estudios sobre el significado del trabajo y el cambio cultural ponen de manifiesto el conflicto en las sociedades actuales que, como dice Habermas, se manifiesta en términos de disociación entre la lógica personal y la lógica de la legitimación del sistema, en tanto esta última coloniza el mundo de la vida. La racionalidad comunicativa que es inherente a la acción comunicativa, es analizada por este autor, como la racionalidad de los modos de vida y la racionalidad de las imágenes del mundo o sistemas culturales de interpretación. Sistemas *«que reflejan el saber de fondo de los grupos sociales y que garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción»* (Habermas, 1987: 70). El carácter histórico de estas imágenes del mundo, es lo que permitiría comprender las rupturas en la racionalidad del mundo del trabajo y su incidencia en la orientación de las acciones individuales y colectivas, pero fundamentalmente, se podría *«...inquirir las estructuras de racionalidad simbólicamente materializadas en las imágenes del mundo»* (Habermas, 1987: 71). La construcción de la subjetividad está atravesada por estas imágenes, cuyos códigos de interpretación enfrentan al sujeto con las contradicciones significativas que genera el desencuentro entre la satisfacción de sus necesidades - materiales y simbólicas - y la lógica de un sistema que lo aniquila.

En un sentido similar el filósofo francés André Gorz desarrolla su tesis en el marco de la polémica acerca del fin del trabajo, contradiciendo el pensamiento marxista sobre el papel central que ocupa el trabajo en la estructuración de todas las relaciones sociales y por lo tanto su carácter esencial para la vida humana. En una franca reivindicación de las actividades humanas que transcurren fuera de la esfera del trabajo y fundamentalmente de la sociedad salarial, Gorz rompe la relación trabajo - remuneración y promueve una renta básica para todos los ciudadanos sin que signifique la contraprestación de un trabajo. Esta idea, que en el marco optimista de los inicios de la revolución tecnológica del '80, planteaba la satisfacción de las necesidades con menos trabajo y más tiempo libre, incluye una concepción en la que el desarrollo de la identidad personal y social ya no depende del hecho de tener un empleo y por lo tanto no está centrada en el trabajo. Dice Gorz (1995) al referirse a la inversión de valores: *«Tenemos que hacernos a la idea de que vamos hacia una civilización en la que el trabajo no representa más que una ocupación cada vez más intermitente y cada vez menos*

*importante para el sentido de la vida y la imagen que cada uno se hace de sí mismo .... Para la gran mayoría de las personas la producción de sí mismas, la producción de sentidos y la producción de relaciones sociales se efectúa principalmente durante el tiempo fuera del trabajo»* (Gorz, 1995: 79). En una investigación citada por el autor sólo un 7% de los jóvenes entre 18 y 25 años, mencionan «el trabajo» al ser interrogadas acerca del «factor principal de realización personal» y «el principal medio de dar sentido a su vida».

Los resultados de este estudio se condicen con los resultados que obtuvimos al investigar los significados constitutivos de la concepción acerca del trabajo que construyen jóvenes universitarios en Argentina de los últimos años. En el intercambio conversacional que propiciamos en grupos focales, jóvenes de entre 18 y 28 años que cursan diferentes carreras en la Universidad Nacional de San Luis, producen un discurso con el que objetivan un mundo laboral conflictivo, producto de una sociedad de la que emergen demandas contradictorias. En ese contexto la autorrealización personal se vincula con actividades no obligatorias, que carecen de presiones y por lo tanto «no son trabajo». El placer de hacer lo que a uno le gusta se percibe como un privilegio de pocos y en general la satisfacción personal no está asociado con el trabajo por el que a uno le pagan, sino mas bien a actividades que tienen que ver con el gusto o las preferencias que se canalizan a través de *hobbies* (Marín y otros, 2003).

Ante la inevitabilidad del desempleo estructural masivo, que según Gorz en los países del Tercer Mundo puede asumir dimensiones desastrosas, se promueve una configuración subjetiva diferente que pueda hacer frente a un cambio axiológico congruente con la crisis de toda una civilización. Cambios económicos y políticos que no me detendré a analizar aquí, para no desviarme demasiado del objetivo de la presente comunicación, pero que sin embargo, no puedo dejar de visualizar todo ello como parte de una red de relaciones complejas que atrapan al sujeto común en una trama que lo sujeta, en el sentido que le da Foucault, hasta el punto de hegemonizar su representación acerca del mundo y su relación con él.

### III

Sin embargo en el contexto socio-cultural actual de Argentina, perduran de manera yuxtapuesta diversas configuraciones subjetivas producto de circunstancias históricas diferentes, que revelan valoraciones a veces contrapuestas y en pugna con la racionalidad del mundo del trabajo que impone el sistema dominante en occidente. Una heterogeneidad de actitudes hacia el trabajo, que se entre-

mezclan con muy diferentes condiciones de vida social y de trabajo. Malfé (1995), analiza esta diversidad como producto de un proceso histórico, pero subordinadas a «una constelación cultural hegemónica ( en este momento, la que sirve al paradigma neo-liberal que está requerido por el capitalismo «salvaje»)» (Malfé, 1995: 166).

Adquiere fuerza instituyente en la configuración de la realidad social, la hegemonía actual de la ideología capitalista desde donde se promueve -aún en países emergentes, o sumergidos como el nuestro- creencias como por ejemplo que «el consumo mejora la calidad de vida» o que «el crecimiento ilimitado de la producción y de las fuerzas productivas es de hecho la finalidad central de la vida humana». Franco (2000) a esta última idea la interpreta como una significación imaginaria del capitalismo frente a la cual el individuo pierde autonomía al ser socializado en imaginarios de cuya construcción no ha participado. Ello produciría un desvanecimiento de su subjetividad, en términos de Castoriadis, “un sujeto conformista y privatizado” que se aleja de las actividades de interés común y se refugia en un mundo privado. Esto sería parte del fracaso del proyecto de autonomía concebido en la modernidad, que pensó en un individuo libre que participaba y se producía a partir de la reflexión y la deliberación en el seno de su sociedad. En cambio, en el triunfo de la significación imaginaria capitalista, la realidad social es reificada por el mercado y el sujeto es producido como un valor intercambiable.

*«¿Por qué la situación actual es de tal incertidumbre? -se pregunta Castoriadis- Porque, más y más, hemos visto desarrollarse, en el mundo occidental, un tipo de individuo que no es el tipo de individuo de una sociedad democrática o de una sociedad donde pueda lucharse por incrementar la libertad, sino un tipo de individuo que está privatizado, que está enfermo dentro de su pequeña miseria personal y que ha devenido cínico a consecuencia de la política».*

Las significaciones imaginarias sociales del capitalismo redefinen la realidad y la relación de los individuos con esa realidad. El poder hegemónico de estas fuerzas se construye sobre la invención permanente de identidades ajustadas a la lógica del mercado y modificables según sus necesidades. Hay una pérdida de referentes estables y de límites espacio temporales, que contribuye a desdibujar los contenidos y procesos en la construcción de la identidad social. La homogenización cultural que se promueve a través de los medios de comunicación y

de la tecnología informática, el pensamiento único que instituye «el fin de la historia» y «el fin de las ideologías», el descreimiento hacia los políticos como haceedores de algo diferente, conducen a crear relaciones circunstanciales y efímeras acordes con el ritmo cambiante del mercado. Como dice Franco, las significaciones imaginarias del capitalismo «*animan a una sociedad, se encarnan en sus instituciones (escuela, familia, trabajo, medios de comunicación, etc.), y son incorporadas por los individuos al participar de ellas, socializando su psiquismo*» (Franco, 2000).

#### IV

Los jóvenes en Argentina y en varias partes del mundo, han sido arrojados a un vacío significacional. Frente a la pérdida de representaciones de la realidad construidas en torno a ciertas certezas -como el valor del estudio y del trabajo en la configuración de un proyecto personal y social- se hallan en la búsqueda, a veces frenética y hasta confusa, de ejes estructurantes y nuevos organizadores de la subjetividad, en un tiempo y en un contexto que por el momento les dificulta el camino. Se incorporan a la dialéctica social en un juego de fuerzas contrapuestas que desdibujan su inserción en la historia social y se refugian en un mundo privado diseñado por el mercado, que los motiva compulsivamente a consumir, aunque les provea sólo recursos precarios.

El «trabajo» o el «no trabajo» sigue definiendo la historia individual de los jóvenes, en tanto instrumento para insertarse en la vida cotidiana y disfrutar de o ilusionarse con, el mundo hedonista que construye la sociedad de consumo; pero cada vez menos puede ser un núcleo configurante de la subjetividad en tanto no es un valor social que forme parte del sentido de la vida y provea un anclaje identificadorio simbólico fuerte. El trabajo como valor se desvanece, porque se asocia con el desempleo creciente, con condiciones laborales precarias, con la falta de satisfacción personal, con la indignidad y la explotación (Marín y otros, 2002). Hay un abismo entre el esfuerzo y la recompensa, por lo tanto se impone un sentimiento de impotencia, de descreimiento y de carencia de sentido, que lleva a la búsqueda de nuevas formas de reconocerse y presentarse personal y socialmente.

Ante el desvanecimiento de los grandes pilares forjadores de identidad tales como, la militancia política, la definición ideológica que caracterizó a generaciones precedentes, la identidad nacional y laboral, muchos jóvenes construyen identidades sociales más localistas, de familia, de asociaciones, clubes deportivos,

de grupos configurados según los símbolos que impone el mercado; como las denominadas tribus urbanas, que ritualizan sus prácticas en espacios resignificados, donde la mirada de sus pares, la seducción y el placer de lo inmediato y efímero, funcionan como marcas de identidad.

## V

Seguramente que el desafío y las expectativas de recuperar referentes más estables para los jóvenes, asociados a lo mejor de nuestra cultura y de nuestras tradiciones, deben orientarse hacia la política. Un primer paso es recuperar nuestro sentido de pertenencia física y simbólica a un país, al que se lo intenta borrar desde los centros financieros mundiales. Ello significa recuperar el Estado - Nación argentino que contrarreste las fuerzas de la globalización cultural, comercial, tecnológica y financiera. Desde allí será posible recrear un contexto socio cultural que reinstale la vigencia de aquellos valores que sirven al afianzamiento personal, la autoestima y el bienestar, en un país, que irá recuperando la identidad perdida. *“El enemigo de la dominación es la rebeldía a favor de una vida buena con y para el otro en instituciones justas”* - dice Palazón (2002: 108)- al ir marcando formas de salir de «la imposición despersonalizadora del sí mismo» que impone la masificación.

Será necesario reforzar los movimientos de resistencia que han surgido en el país y en el mundo; redefinir los espacios transubjetivos, en términos políticos, institucionales y relacionales de manera de erradicar las significaciones hegemónicas del mundo capitalista. Así los adolescentes y jóvenes podrían incorporarse a espacios sociales creativos y éticos donde el estudio y el trabajo, apunten el proceso de configurar una identidad autónoma, que se reafirma constantemente en los objetivos elegidos y cumplidos en libertad **■**

## Referencias bibliográficas

Álvaro Estramiana, J. L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI.

Camps, V. (1992). El sentido del trabajo y el ethos individualista. *El Socialismo del Futuro*. Nº 6, 123 - 132.

Crespo, E., Bergère, J., Torregrosa, J. y Álvaro, J. (1998) Los significados del trabajo: un análisis lexicográfico y discursivo. *Sociología del trabajo, Nueva Época*. Nº 33, 51-70.

Franco, Y. (2000). Subjetividad: lo que el mercado se llevó. (Una perspectiva desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis). *Herramienta*, Nº 12, Buenos Aires.

Galli, V. y Malfé, R. (1996). Desocupación, identidad y salud. En *Sin trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF / Losada.

Gorz, A. (1995). Salir de la sociedad salarial. *Debats* Nº 50, 75 - 83

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Jahoda, M. (1987) *Empleo y desempleo: un análisis socio-psicológico*. Madrid: Morata.

Malfé, R. (1995). *Fantásmata. El vector imaginario de procesos e instituciones sociales*. Buenos Aires: Amorrortu.

Marin, L., Marrau, C. y Luquez, S. (2003) La concepción acerca del trabajo en los jóvenes universitarios de la Argentina Actual. *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. Vol. 8, Nº 2, México.

Palazón M., M. R. (2002) La identidad perdida y la cultura masificada: un diagnóstico. *Revista Intersticios, Año 7, Nº 17*. México.

Perret, B. y Roustang, G. (1993). *L'économie contre la société*, Le Seuil, Paris. Citado por Gabetta, C. (2004). La ilusión del trabajo. *Le monde diplomatique*, edición Cono Sur, febrero.

Torregrosa, J.R. (1989). Actitudes de los jóvenes hacia el trabajo. En Torregrosa y otros (comp.). *Juventud, trabajo y desempleo: un análisis psicosociológico*. Madrid: Ministerio de Trabajo.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
*Año V - N° II (10/2004) 53 / 68 pp.*

## El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente

**Cristina Marrau**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
e-mail: cmarrau@unsl.edu.ar

### Resumen

El constructo "Burnout" deriva del término anglosajón, cuya traducción es "estar quemado", "exhausto", "desgastado", "perder la ilusión por el trabajo". El Síndrome de Burnout es un trastorno de orden psicológico que afecta y altera la capacidad laboral de las personas y a la institución educativa, especialmente a las relaciones con los alumnos y a la calidad de la enseñanza. Desde la perspectiva psicosocial, el síndrome de Burnout se conceptualiza como un proceso en el que intervienen variables cognitivo - aptitudinales (baja realización personal en el trabajo), variables emocionales (agotamiento emocional) y variables actitudinales (despersonalización). Se presenta un informe de la investigación realizada con docentes de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis donde se investigó este síndrome. El trabajo concluye con recomendaciones sobre estrategias de intervención que, en el caso de ser necesarias, se podrían considerar para prevenir el surgimiento del síndrome, con el objetivo de mejorar la calidad de vida laboral de los trabajadores docentes y, consecuentemente, mejorar la calidad de la enseñanza que la Institución ofrece a sus alumnos.

### Abstract

Nowadays, the construct "Burnout" -an anglo-saxon term- is used with the meaning of "to be exhausted", "to be worn-out", "to give up hope for job". The Burnout Syndrome is a psychological disorder which affects and alters the working capacity of people as well as the educational institution, specially in relation to the relationship with students and quality of teaching. There is little interaction with

colleagues, in addition to overcrowded classrooms and underpayment. From the psychosocial perspective, the Burnout Syndrome is considered as a process in which cognitive - aptitudinal variables (low job self-realization), emotional variables (emotional exhaustion) and attitudinal variables (depersonalization) occur.

Finally, this work recommends intervention strategies that, if necessary, could prevent the emergence of the Syndrome with the object of improving educational workers' quality life at work; and thus, improving the quality of teaching the Institution offers its students.

### **Palabras claves**

quemarse por el trabajo - riesgos laborales psicosociales - estrés laboral - síndrome de Burnout

### **Key words**

to be burned-out by work - psychosocial labor risks - job stress - Burnout Syndrome

### **Marco conceptual**

El síndrome de "Burnout", también llamado síndrome de "quemarse por el trabajo", de estar quemado o de desgaste profesional, se considera como la fase avanzada del estrés profesional, y se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario.

Se define como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. Esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de la salud y, en general, en profesionales de organizaciones de servicios que trabajan en contacto directo con personas.

La necesidad de estudiar el síndrome de quemarse por el trabajo viene unida a la necesidad de estudiar los procesos de estrés laboral, así como al reciente hincapié que las instituciones han hecho sobre la necesidad de preocuparse más de la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados. Actualmente, resulta necesario considerar los aspectos de bienestar y salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, pues la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental que conlleva tiene repercusiones sobre la institución (por ejemplo: ausentismo, rotación, disminución de la productividad, disminución de la calidad, etcétera).

Desde un enfoque psicosocial el fenómeno ha sido conceptualizado como un síndrome de baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización.

Por *baja realización personal* en el trabajo se entiende la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos con sus resultados laborales.

El *agotamiento emocional* alude a la situación en que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo; es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios, una experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto "diario" y mantenido con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo.

La *despersonalización* se define como el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de manera deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo.

El síndrome de quemarse por el trabajo no debe identificarse con estrés psicológico sino que debe ser entendido como una respuesta a fuentes de estrés crónico (estresores).

Gil-Monte y colaboradores (Gil Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998) han señalado que esta respuesta aparece cuando fallan las estrategias de afrontamiento; este fallo supone sensación de fracaso profesional y de fracaso en las relaciones interpersonales con los alumnos. En esta situación, la respuesta desarrollada son sentimientos de baja realización personal en el trabajo y de agotamiento emocional.

Ante estos sentimientos el individuo desarrolla actitudes y conductas de despersonalización como una nueva forma de afrontamiento. Así, el síndrome de quemarse por el trabajo es un paso intermedio en la relación estrés - consecuencias del estrés de forma que, si permanece a lo largo del tiempo, el estrés laboral tendrá consecuencias nocivas para el individuo, en forma de enfermedad o falta de salud con alteraciones psicosomáticas.

La forma de manifestarse se presenta bajo unos síntomas específicos y estos son los más habituales:

Psicosomáticos: alteraciones cardiorespiratorias, jaquecas, fatiga crónica, trastornos del sueño, úlceras y desórdenes gástricos, tensión muscular, mareos y vértigos, etcétera.

De conducta: predominio de conductas adictivas y evitativas consumo aumentado de café, alcohol, ausentismo laboral, bajo rendimiento personal, distanciamiento afectivo de enfermos y compañeros y frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito de trabajo y de la propia familia.

Emocionales: irritabilidad incapacidad de concentración distanciamiento afectivo.

Laborales: deterioro del rendimiento, acciones hostiles, conflictos, accidentes, ausentismo, rotación no deseada, abandono.

Mentales: sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal. Es frecuente apreciar nerviosismo, inquietud, dificultad para concentrarse y una tolerancia a la frustración con comportamientos paranoides y/o agresivos hacia los pacientes, compañeros y la propia familia.

Existe un grupo de personas que sintomáticamente puede padecer esta enfermedad, estos son los profesionales con contacto con personas, como el personal sanitario, de la enseñanza, asistentes sociales, etcétera, y que según Maslach, C. (1982) son los profesionales de ayuda.

Las evidencias que afectan al individuo en el inicio de la aparición de esta enfermedad, se reconocen en varias etapas y son:

- 1 .- Exceso de trabajo
- 2 .- Sobre esfuerzo que lleva a estados de ansiedad y fatiga
- 3 .- Desmoralización y pérdida de ilusión
- 4 .- Pérdida de vocación, decepción de los valores hacia los superiores.

Uno de los conceptos que más debate generó con relación a su diferenciación conceptual respecto del síndrome de quemarse por el trabajo ha sido el de depresión. Ambos conceptos presentan ciertas similitudes, como cansancio, retiro social y sentimientos de fracaso.

Leiter y Durup (1994) señalan que el síndrome de quemarse por el trabajo es fundamentalmente un constructo social que surge como consecuencia de las relaciones interpersonales e institucionales, mientras que la depresión es un conjunto de emociones y cogniciones que tiene consecuencias sobre esas relaciones interpersonales.

Al considerar la ansiedad, Cotton (1990) señala que es un síndrome de aprehensión, tensión, malestar o desasosiego que experimenta una persona al anticipar un peligro especialmente cuando el origen de éste es desconocido. De esta forma la ansiedad puede ser una parte de la respuesta al estrés y puede ser considerada un rasgo de personalidad. El síndrome de quemarse es más amplio que el concepto de ansiedad y ésta puede formar parte de aquél. En este sentido Leiter (1990) recoge que el agotamiento (emocional o físico) ocurre cuando las exigencias de una situación exceden a las habilidades que una persona posee, mientras que la ansiedad es el resultado de que esa persona no posea las habilidades que requiere la situación.

Con relación a la fatiga, Pines (1993) indica que una de las principales diferencias entre quemarse por el trabajo y la fatiga física es que la persona se recupera rápidamente de la fatiga pero no del síndrome de quemarse. Aunque las personas afectadas por el síndrome, sienten que se encuentran agotados físicamente describen esta fatiga de forma diferente a la experiencia de fatiga física. Así, mientras que el esfuerzo físico causa una fatiga que se acompaña de sentimientos de realización personal y en ocasiones de éxito, el síndrome de quemarse conlleva una experiencia negativa que se acompaña de un profundo sentimiento de fracaso.

### **Trabajo docente y salud: el riesgo de enseñar**

El tiempo es un aspecto muy concreto de la organización laboral; ahora bien: existe una gran diferencia entre cualquier otro trabajo y el trabajo docente. En este último, no toda la tarea se realiza en la Institución y en el horario de clases. La jornada laboral del docente continúa en su casa a diferencia de otros profesionales o empleados asalariados; estas horas de trabajo del docente en el hogar no son reclamadas como "extras" porque han sido desempeñadas en el ámbito doméstico, ¿cómo entonces romper con esta prolongación de jornada que por materializarse en ese espacio no es remunerable?

Es posible que se tenga bastante conocimiento de la problemática social que representa el estrés del tiempo, y quizás surja la pregunta acerca de cómo se

pueden afrontar las dificultades personales con el tiempo. Naturalmente que no basta con tratar el problema del tiempo simplemente como un problema social, ya que con ello no se ayuda en nada al individuo en su concreta situación vital. Pero quien vive y trabaja en nuestra sociedad se enfrenta, quiéralo o no, con la conciencia predominante del tiempo como el "bien precioso" que hay que "aprovechar" con sentido, y no puede escapar a la misma. Tiene que acomodarse a la violencia del tiempo que se le impone y que le obligan a unas fechas y plazos y a una forma de comportamiento regulado por el tiempo de reloj así como a una cierta rapidez (Eckstein-Diener, 1995). Hay muchas situaciones con exigencias de tiempo, y no todas las personas las perciben como estrés temporal. Pero cuando se da, para algunos resulta molesto y hasta amenazador y para otros es más bien un desafío. El comportamiento de cada uno frente al tiempo y los problemas que éste le plantea dependen esencialmente de su situación vital profesional y privada, de su historia personal y de su personalidad.

La crisis económica y las reformas laborales pensadas sólo en términos económicos y nunca con relación a la salud, han traído como consecuencia depresiones, enfermedades del corazón, suicidios, tensiones, agresividad, sobremedicación, accidentes, etcétera.

Este es un tema por el que se ha transitado poco. Los docentes no denuncian los accidentes de trabajo que padecen. No existe conciencia sobre el problema, no se considera accidente o no se lo vincula con el trabajo en sí. En general se considera accidente de trabajo la caída de un andamio o la fractura de una pierna por tropezar en la escalera.

Pero, la docencia tiene otros riesgos, a veces menos violentos, ligados al trabajo en ambientes insalubres. La hipoacusia es una de las enfermedades más frecuentes entre los docentes y muchos de ellos no se dan cuenta inmediata de la disminución de su sentido auditivo. Las afecciones de la voz son las que aparecen más vinculadas a problemas de trabajo. Pero aún así el docente piensa que son causadas por alguna deficiencia o debilidad de su organismo y no por la cantidad de alumnos que atiende en un aula pequeña, mal ventilada y llena de polvo.

Los fonoaudiólogos son los profesionales que más conocen sobre la enfermedad docente. Las disfonías, los nódulos en las cuerdas vocales y la hipoacusia son de fácil diagnóstico y tratamiento siempre y cuando existan las condiciones para que el paciente se someta al mismo y siga las indicaciones terapéuticas hasta el final.

Si no se implantan métodos preventivos ni se efectúan modificaciones en el lugar de trabajo para disminuir el factor de riesgo, la disfonía vuelve a aparecer y puede convertirse en una enfermedad crónica.

También son frecuentes los trastornos detectados en el aparato locomotor - postural (columna vertebral), en el aparato circulatorio (cardiopatías y desórdenes en la presión arterial).

Hasta el momento no ha sido posible hacer coincidir la cooperación interdisciplinaria para el análisis de las tareas y el logro de resultados permanentes en el sentido de mejorar las condiciones de trabajo de los intelectuales, en este caso particular de los docentes.

No es factible encontrar la relación buena salud - alto rendimiento entre este sector laboral. Es muy complejo llegar al punto, en el que se dé la interacción adecuada entre las exigencias del puesto de trabajo y las condiciones psicológicas y de equilibrio orgánico. Se carece de métodos que permitan el diagnóstico precoz de alteraciones orgánicas incipientes y no es posible conocer en qué grado la sobrecarga de trabajo supera el nivel de tolerancia en el docente, ya que si éste presenta problemas de salud no los adjudica directamente a su trabajo.

El deterioro emocional del docente puede ser grave cuando este tiene sobrecarga física y psíquica a causa de las muchas horas de trabajo, dedicación, presiones y tensiones en la institución.

Los estresores laborales elicitarán una serie de estrategias de afrontamiento que, en el caso de los profesionales cuyo objeto de trabajo son personas, deben ser efectivas para manejar las respuestas al estrés, pero también han de ser eficaces para eliminar los estresores, dado que los docentes deben tratar diariamente con esa fuente de estrés.

Cuando las estrategias de afrontamiento empleadas inicialmente no resultan exitosas, conllevan fracaso profesional y fracaso de las relaciones interpersonales con las personas hacia las que se destina el trabajo.

## **El contexto de la investigación**

El contexto en el que se realiza la presente investigación es la Universidad Nacional de San Luis.

La expresión que mejor define a una Universidad es la de "comunidad académica"; sin embargo, las universidades son organizaciones sociales puesto que en ellas se identifican los subsistemas propios de una organización, por supuesto con sus características particulares.

En uno de estos subsistemas, el cuerpo docente posee una parte significativa del poder como poseedores del conocimiento y realizadores de la investigación.

El docente tiene una doble función, como profesional y como miembro de la comunidad universitaria; la primera se refiere al quehacer propio de su área de especialización, y la otra a servicios académicos o administrativos que le corresponda realizar con respecto al departamento o como autoridad de la universidad. Esta última función también implica cierto poder y oportunidades de participación en la toma de decisiones universitarias.

El cuerpo docente de la Facultad de Ciencias Humanas es heterogéneo ya que sus integrantes pertenecen a diversas disciplinas, aunque todas ellas en el área humanístico - social donde cada una ha establecido su propio sistema de valores y sus métodos; esto diferencia a una disciplina de otra y a sus miembros.

## Método

Tipo de investigación: exploratoria.

## Muestra

La muestra estuvo integrada por docentes universitarios comprendidos entre 30 y 55 años de la Facultad de Ciencias Humanas.

	<b>Ciencias Humanas</b>
<b>Hombres</b>	<b>7</b>
<b>Mujeres</b>	<b>36</b>
<b>Total</b>	<b>N= 43</b>

## Instrumento

Se utilizó el "Staff Burnout Scale for Health Professionals" (SBS-HP) (JONES, 1982).

## Caracterización del instrumento

El cuestionario está formado por 30 ítems que son valorados con una escala de seis grados en el que la persona indica en qué medida está de acuerdo con lo que se expresa en el ítem.

Los anclajes de la escala son "Totalmente de Acuerdo" (7), "Bastante de Acuerdo" (6), "Algo de Acuerdo" (5), "De Acuerdo" (4), "Algo en Desacuerdo" (3), "Bastante en Desacuerdo" (2), y "Totalmente en Desacuerdo" (1).

De los 30 ítems, 20 sirven para evaluar el síndrome y 10 corresponden a una escala de sinceridad (ítems 3, 4, 7, 9, 12, 15, 19, 20, 23, 24). El análisis factorial de los 20 ítems que estiman el síndrome ha presentado 4 factores: insatisfacción o tensión laboral, (ítems 13, 17, 22, 25, 26, 27, y 29); tensión psicológica e interpersonal (ítems 6, 8, 10, 16, 18, 21, y 28); enfermedad y tensión (ítems 1, 2 y 5); y falta de relaciones profesionales con los compañeros o superiores (ítems 11, 14 y 30) (Jones, 1982).

Dadas su buena consistencia interna y sus correlaciones significativas con el conjunto de la escala, sugiere que el síndrome tal como lo evalúa el SBS-HP, puede ser considerado como un constructo único. Por ello, es posible combinar las puntuaciones de los cuatro factores para presentar una puntuación única que indica en qué grado la persona se encuentra quemada por el trabajo. Esta puntuación estima los aspectos cognitivos, afectivos, conductuales y psicofisiológicos del síndrome de quemarse.

El SBS-HP también ha presentado correlaciones significativas con diferentes antecedentes y consecuentes del estrés laboral como sobrecarga laboral (Jones, 1990), falta de apoyo social en el trabajo (Boyle, Grap, Younger y Thornby, 1991), ausentismo, falta de salud (Jones, 1990), y baja satisfacción laboral (Brookings y col., 1985).

## Procedimiento

El instrumento fue aplicado entre los meses de noviembre y diciembre del año 2001 a efectos de conocer las manifestaciones del síndrome estudiado en los docentes, al momento de finalizar el año lectivo.

Una vez confirmada la participación de los docentes, se procedió a la aplicación del instrumento de forma individual. A los fines de preservar la confidencialidad de los datos, sólo se consignó la edad, el sexo, el cargo y la dedicación docente.

## Resultados

<b>Tabla II</b> <b>Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS -HP)</b>						
		Sinceridad	Insatisfacción o Tensión Laboral	Tensión Psicológica e Interpersonal	Enfermedad y Tensión	Falta de Relaciones Profesionales
Hombres N = 7	M	42,86	16,28	15,00	7,42	4,85
	DE	11,33	4,03	7,16	3,64	3,07
Mujeres N= 36	M	40,16	20,77	18,22	11,36	6,22
	DE	11,67	6,39	6,15	3,75	2,73
	t	0,57	-2,41	-1,11	-2,60	-1,10
	p	0,57	0,01	0,22	0,01	0,22

En la tabla II se muestran las M y DE de los grupos de Hombres y mujeres y los resultados de la aplicación de la prueba «t» de Students.

<b>Tabla III</b> <b>Correlación r de Pearson entre las subescalas de la escala SBS-HP en la muestra de hombres de Ciencias Humanas .(N=7). p&lt;0.05 **p&lt;0.01*</b>				
	Insatisfacción o Tensión Laboral	Tensión Psicológica e Interpersonal	Enfermedad y Tensión	Falta de Relaciones Profesionales
Sinceridad	0.87*	0.75*	-0.19	-0.71*
Insatisfacción o Tensión Laboral		0.99**	-0.08	0.09
Tensión Psicológica e Interpersonal			0.13	-0.23
Enfermedad y Tensión				0.25

En virtud del análisis realizado y teniendo en cuenta el reducido número de docentes (hombres) N=7 , se observa que las variables que aparecen como altamente significativas relacionan Insatisfacción o Tensión Laboral con Tensión Psicológica e Interpersonal; es decir: cuanto más insatisfechos se encuentran los docentes en su trabajo, experimentan un nivel de tensión psicológica más elevado, cuanto mayor es la sinceridad, los resultados muestran una disminución en el deterioro de las relaciones interpersonales.

La relación entre las demás variables (Sinceridad / Enfermedad y Tensión; Insatisfacción o Tensión Laboral / Enfermedad y Tensión ; Insatisfacción o Tensión Laboral / Falta de Relaciones Profesionales; Tensión Psicológica e Interpersonal / Enfermedad y Tensión ; Tensión Psicológica e Interpersonal / Falta de Relaciones Profesionales; Enfermedad y Tensión / Falta de Relaciones Profesionales), no han mostrado ser relevantes para este caso , por lo que se podría suponer que constituyen factores independientes.

**Tabla IV**  
**Correlaciones r de Pearson entre las subescalas de la escala SBS - HP en la muestra de mujeres de Ciencias Humanas (N=36). \* p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\* p<0.001**

	Insatisfacción o Tensión Laboral	Tensión Psicológica e Interpersonal	Enfermedad y Tensión	Falta de Relaciones Profesionales
Sinceridad	0.25	0.32*	0.27	0.47**
Insatisfacción o Tensión Laboral		0.48**	0.38*	0.34**
Tensión Psicológica e Interpersonal			0.67***	0.49**
Enfermedad y Tensión				0.69**

Del análisis de los resultados obtenidos, se observa que los coeficientes de mayor significación en «mujeres» relacionan enfermedad y tensión con falta de relaciones profesionales, y tensión psicológica e interpersonal con enfermedad y tensión.

A su vez, encontramos una relación significativa entre tensión psicológica e interpersonal y falta de relaciones profesionales y, entre tensión psicológica e interpersonal e insatisfacción o tensión laboral.

Entre las variables insatisfacción o tensión laboral y falta de relaciones profesionales la correlación es menor, lo mismo ocurre entre enfermedad y tensión e insatisfacción o tensión laboral.

Es necesario mencionar aquí la presencia de la variable «sinceridad» en las respuestas emitidas.

En este caso, en el que contamos con una muestra más importante en relación a la anterior (N=36), encontramos que las variables de mayor significación relacionan enfermedad y tensión con falta de relaciones profesionales, como así también la relación entre tensión psicológica e interpersonal con enfermedad y tensión.

## **Análisis y discusión de los resultados**

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del instrumento para evaluar el síndrome de Burnout (SBS-HP) (Tabla II) muestran que la mayoría de las puntuaciones registradas en las distintas subescalas se ubican, tanto en el grupo de hombres como en el de mujeres, dentro del rango promedio; vale decir que, en ambos, el síndrome no se manifiesta en forma intensa, salvo en 3 hombres y en 14 mujeres, en los que las puntuaciones sobrepasan el límite superior del rango promedio.

La Tabla II muestra que las puntuaciones tienden a ser mayores en el sector femenino de la muestra, aunque las únicas diferencias significativas se registran en las subescalas *Insatisfacción o tensión laboral* y *Enfermedad y tensión*. Estos resultados podrían indicar una mayor vulnerabilidad de las mujeres frente a condiciones laborales poco favorables.

En la Tabla III se observa que en la muestra de hombres la *Insatisfacción o tensión laboral* correlaciona en forma altamente significativa con la *Tensión psicológica e interpersonal*, aunque no afectaría las relaciones profesionales, es decir la labor docente en contacto con los alumnos. La subescala de *Sinceridad*, que cumple la función de control de la validez de las respuestas de los sujetos, presenta una correlación significativa, de signo negativo, con *Falta de relaciones profesionales*, resultado coherente con la relación encontrada entre las subescalas mencionadas.

En el grupo de docentes de sexo femenino, con excepción de la subescala de *Sinceridad*, las demás correlacionan todas entre sí, en forma significativa (Tabla

IV). Tal resultado puede ser un indicador de la existencia de síntomas que acusan una leve tendencia al agotamiento, a la desmoralización, con una posible pérdida de interés por la actividad laboral que plantea demandas cotidianas, a veces difíciles de satisfacer.

## **Conclusiones**

¿Cuáles son las herramientas que precisamos hoy las personas para desarrollar nuestro trabajo? Saberes académicos, científicos, técnicos, informáticos. Pero la primera, y quizá de la que menos se habla, viene incorporada a nuestra educación familiar, es nuestra capacidad para interrogarnos.

Las transformaciones de los últimos años han modificado las reglas laborales y de vida dentro y fuera de las instituciones. Avances tecnológicos, nuevos productos, mayor competitividad, empujan a las instituciones a cambios sustanciales para poder subsistir y desarrollarse.

Mientras tanto los docentes que participaron de esta investigación deben asumir nuevas exigencias en su rendimiento, que van muchas veces acompañadas de un futuro incierto.

## **Estrategias de intervención**

Ha quedado establecido que el síndrome de quemarse por el trabajo, es un proceso que se desarrolla como respuesta al estrés laboral crónico.

Como señala Phillips (1984), la primera medida para evitar el síndrome de quemarse por el trabajo es conocer sus manifestaciones.

Pero además de considerar programas que implican la adquisición de conocimientos, los intentos de intervención deben contemplar diferentes niveles:

a) Considerar los aspectos cognitivos de autoevaluación de los profesionales docentes y el desarrollo de estrategias cognitivo-conductuales que les permitan eliminar o mitigar la fuente de estrés, o neutralizar las consecuencias negativas de esa experiencia.

b) Potenciar la formación de habilidades sociales y de apoyo social de los equipos docentes.

c) Eliminar o disminuir los estresores del entorno institucional que dan lugar al desarrollo del síndrome.

En lo que respecta al síndrome de Burnout, la mayoría de las estrategias que abordan su prevención, recomiendan fomentar el *apoyo social* por parte de los compañeros. A través del apoyo social en el trabajo, las personas obtienen nueva información, adquieren nuevas habilidades o mejoran las que ya poseen, obtienen refuerzo social y retroinformación sobre la ejecución de las tareas y consiguen apoyo emocional, consejos, u otros tipos de ayuda.

El *apoyo social* en el trabajo aparece en los estudios sobre el estrés laboral y el síndrome de quemarse como una de las principales variables que permiten prevenir y aliviar las respuestas que la persona genera ante los estresores y sus efectos.

### **Diferentes formas de ofrecer apoyo social en el trabajo**

- Escuchar a la persona de forma activa, pero sin darle consejos ni juzgar sus acciones.
- Dar apoyo técnico en el sentido de que un compañero experto le confirme que está haciendo bien las cosas.
- Crear en el trabajador docente necesidades y pensamientos de creatividad, desafío, e implicación en el trabajo por parte de aquellos compañeros expertos. Estos compañeros deben ser competentes en su profesión
- Apoyo emocional entendido como apoyo incondicional. Este tipo de apoyo es necesario para todas las personas y si no es posible obtenerlo en el trabajo la persona debe disponer de él en casa.
- Apoyo emocional desafiante, que haga reflexionar a la persona sobre si realmente ha agotado todas las posibles soluciones, que le haga replantearse las posibles atribuciones hechas sobre los resultados de la tarea (culpar a los compañeros o superiores de los fracasos profesionales).
- Participar en la realidad social de la persona, confirmando o cuestionándole las creencias sobre sí mismo, sobre su autoconcepto, autoeficacia y autoestima. Esta función es especialmente importante cuando la persona cree que está perdiendo su capacidad para evaluar de forma adecuada su entorno.

### **Desde la perspectiva institucional**

Se considera que en la prevención del síndrome la institución debe desarrollar programas de prevención dirigidos a mejorar el ambiente y el clima institucional. Como parte de estos programas se sugiere desarrollar *programas de socialización anticipatoria* con el objetivo de acercar a los profesionales a la realidad laboral y evitar el choque con sus expectativas irreales. Se recomienda también, desarrollar los *procesos de retroinformación grupal e interpersonal desde los compañeros*. El objetivo de estos programas se centra en mejorar el ambiente y el clima institucional mediante el desarrollo de equipos de trabajo eficaces.

A todo lo expresado hasta aquí, es preciso agregar que en esta investigación se pudo observar que el desarrollo de la carrera docente formó parte del conjunto de estresores del entorno laboral. Por lo general, la carrera docente pasa por diferentes etapas y, en cada una de ellas, hay una serie de sucesos que pueden actuar como fuente de estrés. A nivel general, uno de los estresores más destacados por los docentes consistió en la falta de oportunidades de promoción. Es decir, la falta de oportunidades de promoción es tanto más problemática cuanto mayores son las expectativas de progreso que presenta el docente, y conllevan un grado de frustración que puede traducirse en consecuencias para la persona y para la institución.

Del mismo modo, la inseguridad en el trabajo resultó ser otro aspecto al que se lo consideró de mucha importancia por su posibilidad de incrementar el nivel de estrés. La falta de estabilidad en el trabajo, el temor a no ser re - designado (en aquellos docentes "interinos" o lo que es peor aún "temporarios"), pueden suponer una fuente de estrés, en especial en determinados momentos que son percibidos por los trabajadores con alta probabilidad de que ello ocurra. Hay que tener en cuenta que la inseguridad en el trabajo tiene un aspecto objetivo (la realidad del mercado laboral y la situación real de la institución), pero también un aspecto subjetivo (y es que el trabajador cree que va a perder el trabajo, más que las posibilidades reales de perderlo). En estas situaciones, además, el trabajador está más expuesto a otras fuentes de estrés, ya que su inseguridad lo puede llevar a tratar de aumentar su seguridad a través de adquirir nuevas demandas laborales (sobrecarga de trabajo, mayor esfuerzo, aumentar las horas de trabajo, etcétera), situación que de prolongarse en el tiempo lograría que el trabajador permanezca en una situación de estrés crónico, facilitando de esta manera la adquisición del síndrome de quemarse por el trabajo.

## Referencias bibliográficas

Boyle, G ; Grap, M ; Jounger, J ; y Thornby, D. (1991). *Apoyo Social en el trabajo*. Madrid: Síntesis S.A.

Brookings, J. ; Boltob, B. y Brown, C. Escala de despersonalización. En Gil Monte y Peiró (1997). *Desgaste Píquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis S.A.

Cotton, D. Ansiedad. En Gil Monte y Peiró (1997). *Desgaste Píquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis S.A.

Eckstein, M ; Diener, A ( 1995). *Trabajo Docente y Salud*. México: Ed. Del Magisterio - Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano.

Gil Monte y colaboradores. En Hombrados (1998). *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.

Jones, J. W. El Staff Burnout Scale For Health Professionals (SBS-HP). En Gil Monte y Peiró (1997). *Desgaste Píquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis S.A.

Kast, D y Rosenzweig, E. (1983). *Condiciones de Trabajo y Clima Laboral*. Madrid: Síntesis S.A.

Kielholz, P. Y Beck, D ( 1964). *Depresiones larvadas, depresiones por agotamiento y Síndrome de Burnout*. Barcelona: Herder . S.A.

Lee, R. T. y Asshforth, B. (1993). En Peiró. *Desencadenantes del Estrés Laboral*. Madrid: Endema S.A.

Leiter, M. P. Desarrollo del proceso del Síndrome de Quemarse por el Trabajo. En Gil Monte y Peiró (1997). *Desgaste Píquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis S.A.

Leiter M. P. y Durup, J. (1994). En Gil Monte y Peiró. *Delimitación Conceptual del Síndrome de Quemarse por el Trabajo mediante la diferenciación de los otros conceptos*. Madrid. Síntesis S.A.

Maslach, C. En Gil Monte y Peiró (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis S.A.

Peiró, J. M. (1996). La aproximación Psicológica al Trabajo en un entorno Laboral Cambiante. En Peiró , J. M y Prieto, F. *Aspectos Psicosociales del Trabajo. Vol. I*. Madrid: Síntesis S.A.

Pines, A. (1993). *Fatiga*. Madrid: Síntesis S.A.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
*Año V - N° II (10/2004) 69 / 86 pp.*

## Personalidad e inteligencia

**Claribel Morales de Barbenza**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
e-mail: claribar@unsl.edu.ar

### Resumen

La relación entre personalidad e inteligencia –ambos conceptos de una gran amplitud y complejidad- ha preocupado a numerosos teóricos e investigadores, particularmente desde mediados de la década de 1980. En esta presentación se hace referencia a teorías de la inteligencia relativamente nuevas y a los factores que inciden en su génesis y desarrollo. Se analizan luego algunas propuestas de científicos de la década de 1990 dedicados a investigar lo que, en un intento por integrar ambos constructos teóricos, han dado en llamar “la interfaz entre personalidad e inteligencia”. Se ofrece finalmente una visión sistémica de la problemática relación personalidad - inteligencia que, sin dudas, plantea otro tipo de dificultades a la hora de llegar a un acuerdo generalizado, a pesar de que la mayoría de los autores adopta, para el estudio del problema en cuestión, las bases conceptuales y el tipo de variables que aquí se exponen.

### Abstract

The relationship between personality and intelligence -being both very wide and complex concepts- has been of concern to many theorists and researchers since the mid-1980s. This work deals with relatively new intelligence theories and with the factors that influence their genesis and development. Then, some proposals of scientists from the 90s are analyzed. These scientists, in an attempt to integrate both theoretical constructs, are devoted to research on the so-called “interface between personality and intelligence”. Finally, a systemic perspective of the problematic “personality - intelligence relationship” is put forward. Undoubtedly, this issue poses other type of difficulties when trying to reach a generalized agreement,

although most authors adopt the conceptual basis and type of variables above mentioned for the study of the issue at stake.

### **Palabras clave**

personalidad - inteligencia - interrelación

### **Key words**

personality - intelligence - interrelation

### **Personalidad e inteligencia Algunos antecedentes históricos**

El interés por la descripción global de la personalidad surgió de las investigaciones realizadas a fines del siglo XIX por Galton quien, con el propósito de resolver la problemática de las diferencias individuales, se dedicó a observar y medir características y conductas de la gente; se dice que quienes visitaban el South Kensington Museum de Londres, por unas pocas monedas podían conocer una serie de medidas acerca de su persona, tomadas por Galton en su laboratorio. Obtuvo así una suerte de inventario de las habilidades. En su libro *Inquiries into human faculty and its development* (1883) plasmó sus propuestas de medida e ideó la aplicación de la curva normal de distribución de los datos obtenidos en grandes grupos de personas. La mayor importancia de su aporte consiste en la búsqueda de leyes de *la totalidad de la conducta humana* (Sánchez Cánovas y Sánchez López, 1994), totalidad que incluía la capacidad intelectual. Su concepción acerca de la inteligencia tiene una fuerte base de orden biológico, atribuible a la influencia de la teoría de la evolución de Darwin.

La trascendencia de Galton en la historia de la psicología radica fundamentalmente en haber aportado las ideas primigenias que habrían de conducir a Pearson a desarrollar la ecuación de correlación entre variables, y luego a Spearman a investigar la vinculación correlacional de los resultados en tests de aptitudes intelectuales, que dio origen a su teoría bifactorial de la inteligencia: Factor g, inteligencia general y factores e, aptitudes específicas. A partir de ese primer intento los así llamados factorialistas -Burt y Thomson en Gran Bretaña y Thurstone en Estados Unidos- produjeron, además de sus propias propuestas de solución al problema de la cantidad de factores que conformarían la inteligencia, una encendida polémica que terminó en un acuerdo tácito: la inteligencia está compuesta por un factor general y varios factores específicos.

En la primera década del siglo XIX, Binet, desde otra perspectiva, se ocupó de la inteligencia como capacidad de aprendizaje, solución de problemas y aptitudes para enfrentar situaciones de la vida diaria. Es bien conocido el test de inteligencia de Binet, su origen y aplicación en relación con la educación en la Francia de principios de 1900 y el éxito que este instrumento tuvo posteriormente, en especial en Estados Unidos, donde fue introducido por Goddard y difundido por Terman, luego de su reformulación, en colaboración con Simon.

He mencionado sólo a estos dos pioneros y a algunos de sus seguidores porque considero que son quienes representan con mayor significación el inicio del estudio científico de la inteligencia, aunque con las limitaciones propias del desarrollo de la disciplina en esa época.

Posteriormente, otros investigadores han propuesto modelos para explicar el funcionamiento de la inteligencia. Guilford (1967) desarrolló un modelo tridimensional de la estructura de la inteligencia, compuesto por 120 factores, distribuidos en tres ejes interrelacionados: operaciones, contenidos, productos. Pudo constatar empíricamente la existencia de solamente 74 de los 120 factores. Raymond Cattell (1971), desarrolló un modelo mucho más sencillo, que establece una diferencia entre *inteligencia fluida*-libre o al margen de los aprendizajes escolásticos, o sistemáticos de otra naturaleza- e *inteligencia cristalizada*, resultante de la influencia y combinación de tales aprendizajes.

Los instrumentos diseñados para evaluar el nivel de inteligencia parecían, por lo general, estar hasta ese momento disociados de los que habían sido creados para evaluar la personalidad, salvo en el caso excepcional del PF16 de Cattell, en el que la inteligencia es uno de los 16 factores constituyentes de la personalidad, si bien en muchos casos suele dejárselo al margen a la hora de hacer un diagnóstico basado en el PF16.

El Psicodiagnóstico de Rorschach hizo también una contribución específica a la medición de la inteligencia. El propio Rorschach expresó que "*su test constituía un examen de inteligencia casi completamente independiente del saber, de la memoria, de la experiencia y de la cultura*" (Bohm, 1970: 207). Dice Bohm: "*Con el Rorschach es posible averiguar si la disminución del rendimiento en los resultados representa realmente una falta de inteligencia, ... un defecto de inteligencia o una represión de la inteligencia*", (Bohm, 1970: 208), que consiste en una represión afectiva del pensamiento o del rendimiento. Samuel Beck (1930) señalaba que el test de Rorschach tiene las siguientes ventajas como recurso para medir la inteligencia: es un instrumento libre de influencias académicas; los estímulos son

sencillos y objetivos; puede aplicarse a cualquier persona, independientemente de su nivel intelectual.

## ¿La inteligencia es un rasgo de la personalidad?

Frente a la postura de prescindencia de las influencias culturales, sociales y situacionales a la hora de definir la inteligencia y demás atributos personales, la "revolución cognitiva", iniciada en la década de 1950, planteó una serie de cuestionamientos acerca de la legitimidad de la construcción teórica *rasgo* -que se venía utilizando para explicar las acciones de las personas-, dando preferencia a la interacción *persona - situación*. Mischel (1968), resaltando la influencia de la situación sobre el comportamiento, afirma que *"las respuestas no están libres de estímulos"* y que *"la conducta se ve siempre afectada por el contexto en el que se produce"* (Mischel, 1968: 53). Con respecto a la inteligencia, consideraba que *"las conductas intelectuales y cognoscitivas tienden a ser más consistentes a través de las situaciones, que la mayor parte de las dimensiones de la personalidad"* (Mischel, 1968: 211). Si el lector se atiene literalmente a la terminología utilizada por Mischel, el contenido de este párrafo sugiere que el autor considera a la inteligencia como una construcción teórica separada de la personalidad, y con una entidad diferente. Cabría preguntarse si, además, aquí no podría abrirse otro interrogante: ¿Cuál sería el alcance de las diferencias entre conductas intelectuales y cognoscitivas? A partir de entonces, y hasta el advenimiento de las primeras teorías integradoras de la personalidad, el concepto de *rasgo* estuvo cuestionado.

Podría decirse que el interés por el problema de la relación inteligencia -personalidad no había tenido antes la preponderancia que se observó a partir de la década de 1980; los aportes tendientes a su solución tuvieron un notable incremento en la década de 1990. Baron (1987), había observado que la teoría de la personalidad, a principios de la década de 1980, estaba siendo marginada por los investigadores, preocupados por cuestiones más puntuales o de menor envergadura. En defensa de las teorías del *rasgo* y refiriéndose a la relación entre inteligencia y personalidad, manifiesta que *"la inteligencia en sí está constituida en parte por lo que tenemos que denominar rasgos intelectuales de la personalidad"*. Agrega a continuación que esta conclusión no depende de un compromiso con la teoría de la personalidad como tal, sino que es resultado de sus estudios y reflexiones acerca de la inteligencia, relativas a su naturaleza y a sus manifesta-

ciones. Baron define el *rasgo* como “una disposición (inferida) estable para comportarse de cierta forma en cierta clase de situaciones, en relación con la manera en que se comportan los otros” (1987: 524).

Con el objeto de mostrar que la teoría de la personalidad y los métodos que se utilizan para investigar los rasgos en esa área pueden aplicarse también al estudio de la inteligencia, Baron plantea varias posibles relaciones: 1) correlaciones observadas entre mediciones de personalidad y de inteligencia; 2) el contexto social de la inteligencia; 3) la generalidad de los rasgos y la moldeabilidad de los rasgos.

Con respecto al primer punto, cita estudios en los que se han encontrado correlaciones negativas entre inteligencia y ansiedad rasgo y entre inteligencia y tristeza; y correlaciones positivas con creatividad, capacidad de los niños para retrasar la gratificación y con la necesidad de logro. El autor cuestiona la interpretación de los resultados obtenidos mediante el método correlacional, dado que una correlación no siempre indica una relación estable.

Las investigaciones sobre las relaciones entre estilos cognitivos y rasgos o conducta social también han hecho su aporte en ese sentido. Un ejemplo de ello son los trabajos de Witkin y Goodenough (1981), quienes propusieron los estilos cognitivos que denominaron *dependiente de campo e independiente de campo*, estudiando luego su relación con características o rasgos de personalidad.

Numerosos investigadores han intentado demostrar la relación entre ambos constructos, sobre la base de diversas teorías de la personalidad, utilizando técnicas correlacionales. Tal ocurrió con estudios realizados con el propósito de establecer la relación entre dimensiones de la personalidad propuestas por el modelo de los cinco grandes factores (Modelo Big Five), particularmente la dimensión Apertura Mental. (McCrae y Costa, 1985; Digman, 1990; Goldberg, 1990).

En todos los casos, ya se trate de correlaciones positivas o negativas, se está hablando de resultados referidos a rendimiento, evaluado mediante tests u otro tipo de indicadores de capacidad intelectual. Obviamente, dado que la correlación no implica una relación causa - efecto, la causa o las causas que operan sobre una variable determinada pueden ser otras, muy diferentes, o bien el extremo final de una cadena de variables.

Sin embargo, partiendo del supuesto que cuando, tanto la variable inteligencia como los rasgos de personalidad se estén evaluando mediante instrumentos confiables y válidos, las correlaciones que se obtengan pueden resultar útiles. Baron previene, asimismo, sobre la validez de los resultados que se pueden obtener mediante el método de senderos (path analysis) cuando se intenta analizar

los efectos de variables diversas sobre otra variable, puesto que las variables pueden diferir entre sí en fiabilidad y validez de las medidas.

Volviendo a la consideración del concepto *rasgo*, Brody y Ehrlichman (2000) lo definen como “...*la tendencia de un individuo a comportarse de una forma consistente en muchas situaciones distintas. Se supone que cada rasgo está relacionado con un comportamiento en un conjunto de situaciones*” (2000: 29). Aclaran que el rasgo debe pensarse como una *disposición*, es decir “*una tendencia latente a comportarse de una manera concreta que sólo se manifiesta en situaciones determinadas*” (2000: 30).

Si la inteligencia es un rasgo más de la personalidad, ¿estaría también sujeta a la influencia social? Este tema ha sido también objeto de investigación y de discusión. Rescatando la distinción entre inteligencia fluida e inteligencia cristalizada propuesta por Raymond Cattell (1971), puede suponerse que la inteligencia fluida es la capacidad básica, mayormente determinada por factores genéticos, en tanto que las influencias sociales o culturales, fundamentalmente el aprendizaje sistemático, juegan un rol de gran importancia en el desarrollo de la inteligencia cristalizada, acorde esto con la definición acuñada por Cattell. Sobre la base de esta distinción cabe suponer que los tests para “medir” la inteligencia desarrollados a partir de Binet (Binet-Simon y sus revisiones, Army Test A, Wechsler Adultos, WISC, WPPSI y otros), estarían evaluando la inteligencia cristalizada. Existen tests considerados “libres de influencias culturales”, tales como el Test de Matrices Progresivas de Raven y otros tests gráficos, como el Test de Retención Visual de Benton, el ya mencionado Rorschach, el Test de Inteligencia Infantil de Goodenough, etc.

Si por influencia cultural se consideran los efectos que el medio ejerce sobre la persona, es preciso diferenciar lo que podríamos denominar los “nichos culturales” en los que se desarrollan los grupos humanos. Si bien las influencias culturales, gracias a la tecnología de la información, actualmente han trascendido los límites de cada cultura o subcultura de un modo impensado años atrás, las diferencias en la posibilidad de acceso a la información, sea cual sea el origen de ésta, aún se mantienen (por ejemplo: algunas poblaciones o grupos humanos de países africanos, australianos, sudamericanos, etcétera).

Ningún test de inteligencia escapa a las influencias culturales. El test de Raven, que sólo propone al evaluado encontrar relaciones y correlatos entre figuras neutras, supone algún tipo de experiencia previa en el hallazgo de tales relaciones en actividades de la vida diaria o en el aprendizaje escolar. Algo similar ocurre con el Dibujo de la Figura Humana. Tal es el caso de los resultados obtenidos

en estudios transculturales por psicólogos cognitivos; Wagner (1978), Sharp, Cole y Lave (1979) han encontrado que la escolarización favorece el rendimiento en este tipo de tests, en cualquier cultura.

Superadas hace tiempo las disputas sobre la existencia o no de los rasgos, vinculada a su vez con el tema de la preponderancia de la persona sobre la situación o viceversa, para dar lugar al concepto de interacción, queda aun pendiente de resolución el problema de si la inteligencia puede considerarse un rasgo de la personalidad.

En su libro *Personalidad y diferencias individuales*, publicado en 1986, Eysenck y Eysenck expresan que, por lo general, la inteligencia es incluida en la personalidad; pero, tras considerar que su inclusión, o no, es una cuestión semántica, restan importancia al tema, sin abandonar, sin embargo, la propuesta de Hans J. Eysenck (1970) de considerar a la personalidad como un concepto de mayor amplitud que incluye, por una parte, el temperamento -que englobaría los aspectos no cognitivos de la personalidad- y, por otra, la inteligencia -que abarcaría los aspectos cognitivos.

Desde 1986 a la fecha ha habido grandes avances en la conceptualización de la personalidad. En la actualidad, efectivamente, el problema de la relación entre personalidad e inteligencia va mucho más allá de una cuestión meramente semántica.

## **Nuevos aportes al tema de la interfase personalidad / inteligencia**

Personalidad e inteligencia han sido los dos grandes temas que han ocupado a la psicología científica desde su advenimiento como tal. Como se mencionó al comienzo, la década de 1990 ha sido rica en intentos de solucionar la así llamada "interfase entre personalidad e inteligencia"<sup>1</sup>. En la actualidad se tiende a considerar a ambos constructos como dos totalidades constituidas por componentes relacionados entre sí. Desde ese punto de vista, el concepto de interfase resulta particularmente adecuado, desde el punto de vista de su integración.

Brody y Erlichman (2000) hacen alusión a una frase de Mischel en la que señalaba que los psicólogos de la personalidad siempre han dejado al margen el papel de la inteligencia para mantenerse fieles a la dicotomía tradicional entre *habilidades y personalidad*. No obstante, a pesar de ello, habría reconocido que las competencias cognitivas, medidas según la *edad mental* y los tests de cocien-

---

1 El término interfase o interfaz alude a una frontera convencional entre dos sistemas o unidades, que permite intercambio de información.

te intelectual, prueban que constituyen uno de los mejores indicadores para predecir el desarrollo y la integración social.

En el Volumen 7 de *Personality Psychology in Europe* (1999), Saklofske, Matthews, Zeidner, Deary, Austin y Sternberg, efectúan varios aportes al problema de la integración entre personalidad e inteligencia. Describen a la personalidad como un constructo de orden superior que puede contener dos categorías complementarias: por una parte, los componentes no cognitivos -que incluyen el afecto y la motivación-, y los componentes cognitivos, incluyendo la inteligencia.

En el modelo de los cinco grandes factores de la personalidad (Big Five Model), elaborado por Costa y McCrae (1992), se incluyó una dimensión o factor personal denominado *Apertura a la experiencia*, cuyo contenido sería equivalente a algunas funciones de carácter intelectual, tal como lo considera Goldberg (1990), quien la ha rotulado como *Intelecto*. En suma, desde la perspectiva del Modelo Big Five, este factor podría ser incorporado al constructo personalidad, como una de sus dimensiones.

En su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983, 1993) incluye la *inteligencia intrapersonal* y la *inteligencia interpersonal* como dos de las siete competencias intelectuales. Autores como Bouchard (1995) cuestionan la legitimidad de denominar *inteligencia* a la capacidad de establecer relaciones interpersonales o de relacionarse con uno mismo y considera que tales habilidades son atribuibles al área de la personalidad. Barrat (1995), por su parte, estima que incluir a la inteligencia como un factor en un modelo de tres, cinco o 16 factores, no es suficiente para integrar *personalidad e inteligencia*.

Saklofske y Zeidner editaron en 1995 un volumen en el que se resumen los hallazgos más recientes en ese momento y se examinan las posibles áreas de análisis de la interfase. Las consideraciones más destacadas fueron las siguientes: "1) *Las variables personalidad e inteligencia pueden influirse mutuamente e interactuar con respecto a su desarrollo, manifestación y evaluación.* 2) *El campo de la personalidad es frecuentemente considerado como la combinación y organización de todas las dimensiones evaluables de las diferencias individuales, a través del tiempo y las situaciones.* 3) *La inteligencia a menudo es considerada como la parte cognitiva de la personalidad, de manera que ambos constructos están interrelacionados*" (Saklofske, Matthews, Zeidner, Deary, Austin y Sternberg, 1999: 236).

Para el avance en el esclarecimiento del tema en estudio, Snow (1995) consideró necesario: 1) Desarrollar modelos adecuados a la complejidad de las interacciones persona - situación; 2) construir una taxonomía de los constructos per-

sonales que sea comprensiva y útil; 3) Aprender a complementar diferentes métodos, enfoques y evaluaciones.

En 1995 Zeidner sostenía que el problema de la interacción y la dirección de la causalidad entre inteligencia y personalidad permanecía irresuelto hasta entonces porque la mayoría de la investigación se basaba en estudios correlacionales, cuyos resultados podían ser interpretados de varias maneras. Por ejemplo, inteligencia y personalidad pueden ser variables bidireccionales, es decir, tanto dependientes como independientes, o bien ser tanto una como la otra, variables moderadoras; hasta, en algunos casos se las ha calificado de "intrusivas".

Numerosos investigadores han intentado demostrar la relación entre ambos constructos, sobre la base de diversas teorías de la personalidad, utilizando técnicas correlacionales. Tal ocurrió, como se mencionó previamente, con estudios realizados con el propósito de establecer la relación entre dimensiones de la personalidad y la inteligencia, (McCrae y Costa, 1985; Digman, 1990; Goldberg, 1990; Harris, 2004).

Nuevos modelos teóricos han dado origen a intentos de integración entre ambos constructos, mediante métodos que aventajan sobradamente a los estudios correlacionales. Algunas de estas propuestas conciben a la inteligencia y a la personalidad humanas como "*dinámicos y complejos patrones de conducta social*" (Ford, 1995). Boekaerts (1995) define a la inteligencia como competencia objetiva y a la personalidad como competencia subjetiva; su integración, dice, conforma un medio interno dinámico y efectivo para el aprendizaje. Sternberg y Grigorenko (1997) muestran, mediante el modelo mental de autogobierno, que la personalidad y la inteligencia pueden ser unificadas mediante el análisis de los estilos de pensamiento.

Desde una postura diametralmente opuesta, Endler y Summerfeldt (1995) sostienen que ambos constructos se mantienen diferenciados, dado que la inteligencia "*...representa la flexibilidad, la precisión y la complejidad de la configuración cognitiva total, en tanto que la personalidad se manifiesta en la expresión del pensamiento y la emoción, la actividad interpersonal y el funcionamiento adaptativo general*".

Stankov, Boyle y Cattell (1995) señalan que desde otras disciplinas y también desde fuentes no científicas pueden hacerse importantes aportes al estudio de inteligencia y personalidad, por vías diferentes a los enfoques tradicionales, planteando nuevas preguntas y generando nuevas indagaciones. Ciencias como la genética, la neurología, la endocrinología, la bioquímica, la psicofarmacología y especialmente, la neuropsicología, la psiconeuroinmunología, han ampliado en

forma considerable las posibilidades de investigar el área en cuestión. Las influencias ambientales, especialmente las socioculturales tienen un lugar equivalente a las ciencias antes mencionadas cuando se trata de considerar la interfase entre personalidad e inteligencia.

A propósito del problema de cuál de los dos dominios -genético o social- aporta a la constitución de la persona la mayor proporción de la varianza, algunos autores se han referido a la vieja dicotomía natura - nurtura, que sólo podría considerarse dicotomía desde un punto de vista especulativo, puesto que el ser humano es social por naturaleza.

### **Puntos salientes en la investigación de la interfase personalidad / inteligencia**

Saklofske et al. (1999) sugieren que, a los fines de lograr un avance en la investigación de la interfase personalidad / inteligencia se deberá tener en cuenta varias direcciones potenciales:

Precisión en la conceptualización y en las taxonomías.

Actualmente no está claro si se trata de dos conceptos necesariamente diferenciados, o de dos categorías que se intersectan o de conceptos supra ordenados / subordinados jerárquicamente, con uno u otro en la categoría superior. Generalmente la inteligencia se considera como subordinada a la personalidad. Snow (1995) opina que el desarrollo de una taxonomía de constructos referidos a diferencias individuales favorecería la integración de la dupla personalidad - inteligencia.

El análisis factorial ha sido la herramienta tradicionalmente utilizada para desarrollar taxonomías en los más variados dominios, especialmente en las áreas cognitiva y afectiva. Paulatinamente, el método se ha ido perfeccionando y se dispone en la actualidad del análisis factorial confirmatorio, los modelos de ecuaciones estructurales, técnicas de modelamiento multinivel, etcétera, que permiten avanzar en la conceptualización, la evaluación, y el desarrollo de modelos estadísticos de ambas construcciones teóricas.

Mediante procedimientos de análisis factorial se han realizado mapeos tentativos de la inteligencia y la personalidad, que han dado como resultado la ausencia de algunos rasgos o constructos, que sistemáticamente han sido desconocidos por las teorías actuales.

Obviamente, el análisis factorial no es una herramienta mágica que produzca una descripción exhaustiva de la estructura de la personalidad o de la inteligencia, pero sin duda paulatinamente los especialistas avanzan en el intento.

El segundo punto que atañe a los propósitos para futuras investigaciones consiste en lograr una clara especificación del significado y la naturaleza de la interacción personalidad / inteligencia.

Snow, R. (1995) sostiene que la interacción entre personalidad e inteligencia puede adoptar muchas formas; entre ellas pueden mencionarse las interacciones dinámicas y transaccionales entre las variables de ambos constructos, como opuestas a las interacciones que éstos puedan producir al impactar sobre criterios externos, tales como liderazgo, creatividad, etcétera. En el primer caso, es preciso atender a las relaciones recíprocas a lo largo del desarrollo. Si el interés se centra en el conocimiento de cómo personalidad e inteligencia interactúan para impactar sobre una tercera variable, es preciso diferenciar entre una serie de interacciones, tales como efectos sinérgicos (una variable potencia a la otra: la motivación puede incrementar la inteligencia de las acciones); efecto buffer (una de ellas amortigua el efecto de la otra: la inteligencia puede contribuir a disminuir las consecuencias dolorosas de un hecho penoso). También es preciso tener en cuenta los casos en que personalidad e inteligencia actúan en forma aditiva, pero no interactiva, es decir que contribuyen independientemente a la producción de algún resultado, en relación con una tercera variable.

En tercer lugar, como ya se dijo anteriormente, los diseños meramente correlacionales no resultan adecuados para desentrañar las vinculaciones entre personalidad e inteligencia. Actualmente existen diseños multivariados y longitudinales que, lamentablemente, no son muy conocidos y, por lo tanto no se utilizan suficientemente; Tal es el caso de los diseños dinámicos longitudinales y del modelo de ecuaciones estructurales complejas. Por otra parte, para la construcción de instrumentos destinados a la evaluación de variables, se han desarrollado también técnicas modernas tales como la Teoría de la Respuesta al Ítem (TRI), univariada o multivariada, que tampoco es suficientemente conocida y aplicada.

Otro aspecto a tener en cuenta en la investigación de la relación personalidad / inteligencia es la necesidad de contar con muestras adecuadas de sujetos y efectuar una correcta -o, por lo menos, lo más correcta posible- selección de variables, de manera de cubrir estratégicamente ambos dominios. (Snow, 1995).

En cuanto a la urgencia de identificar conceptos que sirvan de "puente" para unir los espacios entre los dominios de inteligencia y personalidad, varios investigadores sostienen que hasta hace poco tiempo, las dificultades residían en la inapropiada aplicación de los modelos de evaluación. En lugar de preguntarse "cuánto", en relación a cualquier variable (ej. ¿cuán perceptivo?) hay que pregun-

tarse “cómo” (ej. ¿cómo percibe?). De este modo se reconceptualizará y se estará evaluando variables de estilo en lugar de habilidades.

Saklofske et al. (1995) ponen énfasis en importantes avances realizados desde la psicometría, que permiten acercarse a la solución del problema que nos ocupa. Remarca el hecho de que investigaciones recientes muestran que la inteligencia guardaría mayor relación con variables de la personalidad que reflejan formas típicas de manejar la información. Refiere principalmente al modelo de Sternberg, como un camino adecuado para unir ambos constructos.

Una vía que puede conducir al esclarecimiento de la problemática planteada, es la profundización de la investigación en las diversas áreas de la práctica, incluida el área clínica, sobre la base de modelos teóricos integrativos. Saklofske et al. (1995) consideran que es reducido el número de psicólogos que realmente relacionan ambos constructos en su quehacer cotidiano.

Con respecto a esta última consideración de Saklofske et al. podría objetarse que es posible que no siempre se someta a prueba y evaluación la inteligencia de las personas que consultan por diversos motivos en las distintas áreas en que trabajan los profesionales psicólogos pero, sin duda, cada profesional, aunque no se lo proponga como objetivo, evalúa de algún modo la inteligencia de su cliente o paciente. Vale decir, que ambos constructos, de un modo u otro, se abordan en interrelación y, conforme a ello, se trabaja en cada caso.

### **Teorías que proponen integrar personalidad / inteligencia**

Sternberg (1997) sugiere que las formas de gobierno que existen en el mundo no son otra cosa que la proyección de nuestra organización mental. Su teoría, dice, no es una teoría de la personalidad ni de las habilidades intelectuales sino una teoría de los estilos de pensamiento, que se ubicarían en la interfaz de aquéllas. Cuando clasifica las 3 funciones del autogobierno (legislativas, ejecutivas y judiciales), las 4 formas de autogobierno (monárquico, jerárquico, oligárquico y anárquico), los 2 niveles (personas locales y personas globales), las 2 esferas de acción (Internos o independientes y externos o sociales), y las 2 tendencias (conservadores y liberales), en realidad les está adjudicando el carácter de rasgos fuertemente influidos por los estilos de personalidad, por lo que podría deducirse que la organización mental es parte de la personalidad. Tal conclusión coincide con la propuesta de Baron (1987) quien, en plena discusión acerca de la legitimidad de los rasgos, expresó que los parámetros del pensamiento pueden ser con-

siderados como rasgos o dimensiones de las diferencias individuales entre las personas, aunque hace la salvedad de que los rasgos, si bien son estables, pueden manifestarse de modo diferente y hasta opuesto, según las situaciones.

Estas dos últimas posturas tienden a una aproximación entre ambos constructos, que va más allá de lo que suele denominarse interfaz. *“El desarrollo de la inteligencia está íntimamente conectado con otros aspectos del desarrollo de la personalidad, pues el pensamiento es afectado por los valores, las emociones, etc. De esta manera una comprensión integral del desarrollo intelectual exige una amplia comprensión del desarrollo de la personalidad”*, dice Baron (1987: 533). No obstante, el problema parece permanecer aun sin solución.

Los autores de orientación psicométrica han propuesto definiciones de inteligencia y de personalidad de carácter empírico - operativas, la mayoría de ellas carentes de una teoría que les diera sustento. Sánchez Cánovas (1994) opina que el término *inteligente* es *vago*, en el sentido de que el significado de una palabra puede ser entendido de diferentes maneras por las distintas personas que la utilizan, dado que la palabra carece de un campo de aplicación estrictamente limitado. Por lo tanto, el concepto de inteligencia debería considerarse un concepto no definido que cumple la doble función de “dar significación a otros signos y actuar como elemento básico en la construcción de teorías”; por otra parte, *“...Estas teorías proporcionan definiciones de otra serie de conceptos que, recíprocamente, reciben su significado a partir del concepto de inteligencia y, a su vez, aclaran dicho concepto”* (Sánchez Cánovas, 1994: 164).

Ejemplos de esto son los conceptos que utiliza Piaget cuando analiza los procesos de la inteligencia: adaptación, asimilación, acomodación; o las funciones de la inteligencia que propone Sternberg, las diversas “inteligencias” de que habla Gardner o, también, la inteligencia emocional que postula Goleman (1996). Creo que es, precisamente, la vaguedad del término lo que posibilitaría la integración del constructo inteligencia con el de personalidad, al menos desde una perspectiva teórica.

Consideremos la teoría que ha desarrollado Sternberg sobre la inteligencia. Cuando describe las formas y los niveles de autogobierno, las esferas de acción y las tendencias, ¿no está identificando modalidades de manejo de la información con rasgos de personalidad, con formas identificables de resolver problemas por distintos tipos de personas? Si bien Sternberg se refiere a procesos intelectuales, los estilos contrapuestos de local y global, independientes y dependientes, conservadores y liberales, demandan una implicancia que va más allá del mero funcionamiento intelectual, ubicándose en el área de los rasgos o esti-

los de personalidad. Brody y Ehrlichman (2000) se preguntan si *“...alguien ha dado una mejor explicación de las cosas arguyendo que el comportamiento impulsivo en una tarea cognitiva refleja ‘un estilo cognitivo impulsivo’ en lugar de un rasgo general de impulsividad”* (2000: 264).

Gardner (1993), considerando que hasta el momento en que escribió su libro, *“todas las definiciones de la inteligencia llevan la marca de la época, del lugar y de la cultura en que se han desarrollado”*, intentó superar las falencias de las definiciones que, desde su punto de vista, respondían a dos tipos de sociedades, con sus características propias: la sociedad tradicional agrícola y la sociedad industrial. Su teoría de las inteligencias múltiples correspondería a la sociedad posindustrial contemporánea. Es una propuesta cuyo origen difiere de la teoría factorial que proponían Thurstone y otros, (que, de acuerdo a su criterio, pertenecían a la sociedad industrial), pero que, en definitiva, se basa en competencias que varían en las diferentes personas en función de influencias aún no determinadas: ¿potencial neurológico, educación, contexto cultural?

La psicología cognitiva, que en sus comienzos centró sus análisis y desarrollos en el conocimiento, fundamentalmente en el procesamiento de la información, ha ido incorporando progresivamente el estudio de otros procesos, tales como motivación y afecto. Al respecto, Neisser observaba ya en 1967 que *“muchos fenómenos cognoscitivos son incomprensibles, a menos que uno tenga en cuenta lo que está tratando de hacer el sujeto...”* (1967: 15). Al finalizar este libro concluye que *“...una teoría realmente satisfactoria de los procesos mentales superiores podrá cristalizar sólo cuando también tengamos teorías de la motivación, de la personalidad y de la interacción social. El estudio de la cognición es solamente una parte de la psicología, y no puede permanecer aislado”* (1967: 347).

El creciente interés de la psicología por las estructuras cognitivas ha surgido como consecuencia de la atención preferencial que se presta a los procesos psíquicos además de las dimensiones de la personalidad, tanto a su continuidad como a los procesos de cambio (Moreno Jiménez y Peñacoba Puente, 1996).

En tal sentido se ha avanzado de modo considerable. Significativamente, los primeros teóricos que se ocuparon específicamente de la relación entre los procesos cognitivos y los procesos afectivos, Ellis (1962) y Beck (1964), surgieron del campo de la clínica. La tendencia actual se dirige hacia la integración de todos los aspectos de la persona y son muchos los psicólogos clínicos que han propuesto modelos integrativos de la personalidad que incluyen los procesos cognitivos -en otros términos, las habilidades intelectuales en su manifestación procesual-.

## ¿Existen posibilidades de integrar ambas construcciones teóricas?

Nadie puede negar que, desde cualquier posición epistemológica que se considere, una persona es una unidad bio-psico-social.

Existe una amplísima variedad de propuestas teóricas que definen y describen la personalidad, sus atributos y funciones. Desde el punto de vista de la autora de este trabajo, la teoría general de los sistemas, en sus principios generales, es una excelente base para construir un modelo integrativo y totalizador de la personalidad, en el que la inteligencia ingresa como uno de los componentes del todo (Barbenza, 1986).

La psicología actual se ocupa fundamentalmente de los procesos básicos; procesos que se interrelacionan, que producen efectos, los que a su vez se retroalimentan entre sí y con el contexto en que la persona se halla incluida.

Las construcciones teóricas a las que se está haciendo referencia surgieron como respuesta a la necesidad de satisfacer interrogantes que se vuelven acuciantes a medida que avanza la disciplina psicológica. Si bien el conjunto de los procesos cognitivos -que conforman lo que tradicionalmente se rotuló como *inteligencia*, continúan considerándose parte de ésta, sobre todo en el área de la psicometría, de hecho se encuentran en el mismo nivel que los procesos básicos que se incluyen en el rótulo de *personalidad*. Ambos son construcciones teóricas que necesariamente se sustentan sobre una base empírica: la persona, cuya cara psicológica es la personalidad.

## Referencias bibliográficas

- Barbenza, C.M. (1987). Tendencias integradoras en psicología. *Revista Argentina de Análisis, Modificación y Terapia del Comportamiento*, (3), 5, 7-19.
- Baron, J. (1982). *Personality and intelligence*. En Sternberg, R.J. Handbook of Human Intelligence II. Cognition, Personality and Intelligence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beck, A. (1964). Thinking and depression: 2. Theory and therapy. *Archives of General Psychiatry*, 10, 561 - 571.
- Beck, S. J. (1930). The Rorschach Test and personality diagnosis. *American Journal of Psychiatry*, 10, 19 - 52.
- Benton, A. L. (1974). *Test de Retención Visual*. Madrid: Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia.
- Boekaerts, M. (1995). The interface between intelligence and personality as determinants of classroom learning. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp. 161 -183). New York: Plenum.
- Bohm, E. (1970). *Manual del psicodiagnóstico de Rorschach*. Madrid: Ed. Morata.
- Bouchard, Jr., T.J. (1995). Longitudinal studies of personality and intelligence: A behaviour genetic and evolutionary perspective. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp 81-106). New York: Plenum.
- Brody, N. & Ehrlichman, H. (2000). *Psicología de la personalidad*. Madrid: Prentice Hall Iberia, S.A. Traducido del inglés: Personality Psychology. The science of individuality. Prentice Hall, 1998.
- Cattell, R.B. (1971). *Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Costa, P.T. & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five Factor Inventory. Professional Manual*. Odessa, Florida: Psychological Assessment Resources Inc.
- Digman, J.M. (1990). Personality structure: Emergence of the Five Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417- 440.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secaucus: Lyie Stuart.

Traducido al español: Razón y emoción en psicoterapia. Bilbao: Desclee de Brouwer, 1980.

Endler, N.S. & Summerfeldt, L.J. (1995). Intelligence, personality, psychopathology and adjustment. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp. 249 - 284). New York: Plenum.

Eysenck, H.J. (1970). *The structure of human intelligence*. Londres: Methuen.

Eysenck H.J. & Eysenck, W.M. (1987). *Personalidad y diferencias individuales*. Madrid: Pirámide.

Ford, M.E. (1995). Intelligence and personality in social behavior. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp. 125 -142). New York: Plenum.

Gardner, H. (1983) *Frames of mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. Theory in practice*. New York: Books.

Goldberg, L.R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216 - 1229.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.

Harris, J.A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience and creativity. *Personality and Individual Differences*, 36, 913 - 929.

McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1985). Updating Norman's "adequate taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710 - 721.

Mischel, W. (1968). *Personalidad y evaluación*. México: Trillas.

Mischel, W. (1979). On the interface of cognition and personality. *American Psychologist*, 34, 740 - 754.

Moreno Jiménez B. & Peñacoba Puente, C. (1996). El sujeto cognitivo. En A. Fierro (Comp.) *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós, Cap. 3.

Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Meredith Publishing Company. Traducción al Español: Psicología Cognitiva. México: Trillas, 1976.

Raven, J.C.; Court, J.H. y Raven, J. *Test de Matrices Progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada. Manual*. México: Paidós.

- Russell, B (1923, 1964). Vagueness. *El conocimiento humano*. Madrid: Taurus.
- Saklofske, D.H; Matthews, G.; Zeidner, M.; Deary, I.J.; Austin, E.J. & Sternberg, R.J. (1999). The intelligence-personality interface: Prospectos for integration. *Personality Psychology in Europe*, 7, 235 - 262.
- Saklofske, D.H. & Zeidner, M. (Eds.), (1995). *International Handbook of personality and intelligence*. New York: Plenum.
- Sánchez Cánovas, J. & Sánchez López, M.P. (1994). *Psicología diferencial: Diversidad e Individualidad humanas*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sharp, D.; Cole, M. & Lave, C. (1979). Education and cognitive development: The evidence from experimental Research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 44, 1 - 2.
- Snow, R. (1995). Forward. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp.11-15). New York: Plenum.
- Stankov, L., Boyle, G.H. & Cattell, R.B. (1995). Models and paradigms in personality and intelligence research. Sternberg, R.J. (1982). *Human intelligence II. Cognition, personality and intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. Traducción al español en 1987, Barcelona: Limpergraf.
- Sternberg, R.J. (1997). *Inteligencia humana II. Cognición, personalidad e inteligencia*. Capítulo 6, 479-534. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J.; Conway, B.E.; Ketron, J.L. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 37 -55.
- Sternberg, R.J. & Grigorenko, E.L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52, 700 - 712.
- Wagner, D.A. (1978). Memories of Morocco: The influence of age, schooling, and environment on memory. *Cognitive Psychology*, 10, 1 - 28.
- Witkin, H.A. & Goodenough, D. (1981). *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Zeidner, M. (1995). Personality traits correlates of intelligence. En D.H. Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*. (pp 299 - 319). New York: Plenum.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
Año V - N° II (10/2004) 99 / 130 pp.

## Escuelas experimentales autogestionadas Participación de los padres. Estudio comparativo<sup>1</sup>

**María Elena Yuli**  
**Dora Elsa Sosa**  
**Roberto Araya Briones**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
e -mail: meyli@unsl.edu.ar

### Resumen

El presente trabajo, realizado desde el Proyecto de Investigación «Las nuevas relaciones entre Sociedad, Estado y Educación en la provincia de San Luis. La transformación educativa en los 90'», muestra comparativamente cómo se construye el espacio participativo de los padres en escuelas experimentales autogestionadas de la Provincia de San Luis. El marco conceptual desde donde se realizan los análisis, constituye una revisión de conceptualizaciones que permiten mostrar las nuevas relaciones entre Sociedad, Estado y Educación, a partir de la implementación de políticas económicas neoliberales.

Se intentó analizar empíricamente cómo construyen estas escuelas el espacio para la participación de los padres, en dos actividades que indagamos a través de entrevistas a los padres: reuniones convocadas por la escuela y asistencia del padre sin convocatoria institucional. También nos interesó conocer la conformidad de los padres con la escuela y su conocimiento sobre la forma en que estas instituciones escolares son financiadas.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es parte de la producción del Proyecto de Investigación «Las nuevas relaciones entre Sociedad, Estado y Educación en la provincia de San Luis. La transformación educativa en los 90'». En él se realiza un análisis comparativo de tres escuelas charter de la ciudad de San Luis. En un trabajo publicado con anterioridad dábamos cuenta de los resultados de una de las escuelas que aquí entra en comparación (*Kairos*, Año 8, N° 13, mayo de 2004).

Las escuelas elegidas -en las que se centró el análisis comparativo- responden parcialmente a la descripción que el Decreto del Poder Ejecutivo Nº 2562 expresa en uno de sus considerandos: «Que es imperante fomentar alternativas de oferta educativa de calidad en zonas de la provincia mas marginadas».

## **Abstract**

The present work, made within the Research Project "The new forms of relationship between Society, State and Education in the Province of San Luis. The educational transformation in the 90's" comparatively shows how experimental schools in the Province of San Luis build a participative space for the parents. The conceptual framework from which these analysis are made constitutes a review of conceptualizations that make it possible to show the new forms of relationship between Society, State and Education since the implementation of neo liberal economic policies.

We have attempted to analyze empirically the way in which these schools build the space for the participation of the parents. We have investigated two activities by interviewing the parents: meetings called by the school and the attendance of parents to the school without being summoned. We were also interested in knowing the parents' degree of conformity with the school and their knowledge regarding the way in which these educational institutions are financed.

The schools chosen -those in which the comparative analysis was centered, respond partially to the description that decree Nº 2562 issued by the Executive Power expresses in one of its considerates: "that it is a matter of utmost urgency to promote high quality alternatives of educational offers in the poorest areas of the province".

## **Palabras claves**

escuela pública – privatización - subsidiariedad

## **Key words**

public school - privatization - subsidiarity

## **Introducción**

Nuestro propósito fundamental es analizar y comprender la puesta en práctica, en la provincia de San Luis, de las nuevas políticas educativas a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Planteo que surge de la visualización de

cambios en la relación Estado - Educación que profundizarían la segmentación del sistema educativo, en detrimento de los sectores más pobres.

Las escuelas experimentales autogestionadas de libre elección, constituyen una de esas políticas instrumentadas en la Provincia de San Luis a finales de la década del 90, a partir de la promulgación del Decreto N° 2562 del 13 de agosto de 1999<sup>2</sup>.

Teniendo en cuenta el discurso teórico respecto a que estas propuestas de las escuelas de libre elección están asociadas a la *libre elección de los padres y a la participación de la comunidad educativa*, este trabajo tiene como objetivo centrarnos en uno de los miembros de la comunidad educativa, los padres. Analizar y comprender su participación en actividades escolares y su conformidad respecto a esta nueva modalidad institucional.

Intentamos captar como construye la escuela el especial espacio que debe generarse a partir de lo que denominamos «el padre en la escuela». Es decir, de que manera la Escuela genera canales de comunicación que propicien la participación de los padres en dos actividades escolares: reuniones convocadas por la escuela y asistencia del padre sin convocatoria institucional. Indagamos también acerca de la conformidad de los padres con la escuela y su conocimiento sobre la forma de financiamiento.

## Discurso teórico

Respecto a las nuevas relaciones entre Sociedad - Estado y Educación, Whitty (1986: 301) distingue tres tendencias que se están desarrollando en el campo educacional, en diferentes países, en los cuales la oferta educacional ha estado fundamentalmente a cargo del sector público: a) la privatización del sector público; b) subsidios directos al sector privado; c) fomento indirecto del sector privado.

Estas estrategias comienzan a delinearse en la década de los 90', a partir de la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos de la jurisdicción Nacional a las Provincias y a la Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, que tras el discurso de la *descentralización y federalización* oculta su verdadero significado, que no es otro que la *transferencia de funciones y responsabilidades* de un organismo central a otros organismos de gestión locales. Pero esta delegación de

---

<sup>2</sup> Este Decreto del Poder Ejecutivo está amparado en la Ley Provincial N° 4914. Es deseable aclarar que aquel surge como consecuencia del rechazo por parte de la Comunidad Educativa y en general, a la promulgación del Proyecto de Ley 'Escuelas 2001'.

funciones y responsabilidades, que está asociada directamente a mecanismos de financiamiento y gestión empresarial, encubre el doble juego centralización - descentralización, público - privado. Se descentraliza la responsabilidad del financiamiento y los resultados, pero se centraliza el planeamiento, la evaluación, la formación docente, los contenidos a enseñar; es decir el control político - pedagógico llevando a diferentes formas de privatización.

La primera tendencia: privatización del sector público, es la que ha cobrado mayor relevancia a partir de la implementación de las políticas neoliberales en San Luis. Implica la concesión de determinados servicios a un grupo de particulares. Este(os) servicio(s) -antes desempeñado(s) por empleados públicos-, una vez concesionados siguen siendo costeados con fondos públicos y se lo denomina tercerización.

Dentro de esta tendencia surgieron dos propuestas, una es la del voucher o bono escolar y la otra es la de las escuelas charter. Ambas integran la variedad más conocida dentro de los programas de libre elección. En ellos *los padres o clientes eligen la escuela para sus hijos y se responsabilizan por la elección realizada*. Las mismas se basan en un enfoque económico que supone que las conductas humanas pueden ser entendidas como comportamientos económicos. Es decir,

*“...que los individuos se mueven racionalmente en la sociedad para maximizar utilidades y que disponen de toda la información existente para tomar sus decisiones; entienden el mercado como un espacio de intercambio de bienes públicos, y éste es lo más eficiente que existe para adjudicar recursos”*(Cosse, 1999).

Estas propuestas están asociadas a la libre elección de los padres y de la participación de la comunidad educativa. Pero la comunidad educativa, bajo el supuesto de un todo homogéneo y armónico, en realidad está atravesada por relaciones de poder, lo que complejiza y, a veces, obstruye la participación real. Lo cierto es que elección y participación son dos realidades distintas que pueden combinarse de diferentes maneras y están asociadas históricamente a ideologías diferentes, a la derecha la primera y a la izquierda la segunda. Este juego entre participación y elección, también puede estar asociado al espacio público y privado y pone en tensión el pluralismo escolar. La elección no necesariamente implica una participación significativa de los padres y alumnos en el diseño de las

propuestas educativas; puede también reducirse a colaborar en la búsqueda de recursos para la escuela o a responsabilizarse por los resultados de la misma.

El voucher o bono escolar es un sistema a través del cual el Estado otorga el subsidio a los individuos y no a las instituciones. Posee un valor que puede ser complementado con los propios recursos del individuo, y es empleado en el mercado educacional, aunque se ha demostrado, que este sistema no resuelve los problemas del sistema educativo.

Las escuelas experimentales autogestionadas -escuelas charter-, merecen una profundización del análisis, debido a que esta propuesta ya ha sido introducida en la provincia de San Luis. Su implementación comienza con el ciclo lectivo 2000 y pretende convertirse en un laboratorio de experimentación exitoso, para su posterior generalización. La gestión de estas escuelas es «*concesionada a Asociaciones Civiles sin fines de lucro, (...), a través de convocatorias públicas*» a cargo del Ministerio de Gobierno y Educación, cuyo objetivo tendrá como único fin administrar el/los establecimientos. Dichas Asociaciones Civiles/Educacionales se integran con «*no menos de tres docentes, pedagogos o personas con antecedentes educativos*» y son las «*responsables de organizar el proyecto pedagógico y la gestión institucional como de los resultados pedagógicos y de la administración financiera*» (Gobierno de San Luis, 1999).

Como su nombre lo indica, son una experiencia educativa transplantada de otras realidades<sup>3</sup>. El término charter significa licencia o permiso. Se trata de escuelas autónomas que son libres de un control y dirección gubernamental, pero que deben hacerse responsables de alcanzar ciertos niveles de calidad. Son escuelas innovadoras y autogestionadas, que funcionan con licencia del Estado y con fondos públicos. Se pretende favorecer a potenciales agentes privados en el campo de la educación, financiando su inversión con dineros públicos.

## Decisiones metodológicas

Para responder a la cuestión planteada, realizamos entrevistas con preguntas abiertas y cerradas, lo que permitió dar voz a los padres y obtener información sobre los aspectos descriptos anteriormente.

---

3 Particularmente de EEUU. La primera vez que el término fue aplicado a la educación fue hace más de veinte años, cuando el docente Ray Budde sugirió que los distritos educativos deberían otorgar licencias o charter a grupos de maestros que desearan intentar métodos alternativos de organizar las escuelas y prácticas pedagógicas.

La selección de los padres, se realizó teniendo en cuenta familias que tuvieran sus hijos en la escuela y accedieran a ser entrevistados. Se fue cubriendo la zona barrial próxima a la Institución hasta obtener el número previsto de entrevistas, número que se estimó como necesario analizando previamente la población escolar de las escuelas.

Nos propusimos, no sólo un análisis de índole cuantitativo, asociado a aquellos ejes del instrumento que así lo permitían, sino además un análisis más textual y comprensivo de aquellas preguntas que posibilitaron recoger discursos interesantes de los entrevistados, muchos de los cuales transcribimos, dando posibilidad al lector «*de reproducir en la lectura de los textos el trabajo de construcción y comprensión cuyo resultado son*», en una relación social particular que excluye la intención de “*ejercer cualquier forma de violencia simbólica capaz de afectar las respuestas*” (Bourdieu, 1999: 527 -528).

## Las escuelas

### Contexto institucional

En la Provincia de San Luis se han creado varias Instituciones que responden a la modalidad de escuelas charter, que se denominan Escuelas Experimentales Autogestionadas. Nuestro trabajo estuvo centrado en tres de ellas.

El Centro Educativo Nº 25 «Dr. Carlos Juan Rodríguez», inició sus actividades en el año 2000. Está dirigido por la Asociación Civil Nuevos Escenarios y ubicada en el Barrio Cerro de la Cruz, de la ciudad de San Luis. Ochenta y seis (86) docentes atienden a un total de 1241 alumnos, en los Niveles Inicial, EGB1, EGB2 y EGB3 (CIPPEC, 2002).

El Centro Educativo «Puertas del sol» inició sus actividades en el año 2001. Está dirigido por la Asociación Educacional San Luis del Nuevo Siglo, ubicado en el Bº 142 viviendas, Manzanas 435 y 436, de la ciudad de San Luis. Atiende a un total de 1220 alumnos, con 79 docentes. Niveles Inicial, EGB1, EGB2 y EGB3 y Polimodal (CIPPEC, 2002).

La Escuela experimental «Madre Teresa de Calcuta» inició sus actividades en el año 2001. Está dirigida por la Asociación Educacional Rimas Sembrando Futuro. Tiene domicilio en el Barrio 9 de Julio de la ciudad de San Luis. Doce docentes atienden a 271 alumnos en los Niveles Inicial, EGB1 y EGB2 CIPPEC, 2002). La escuela tiene comedor escolar y en la actualidad cuenta con EGB3.

## Contexto social<sup>4</sup>

Los dos establecimientos citados en primer lugar están enclavados en barrios que forman parte de un conjunto barrial construido por el Gobierno provincial, ubicados en el Norte de la ciudad de San Luis<sup>5</sup>. La explosión habitacional producida por la administración provincial hace difícil calificar o determinar la composición social de estos barrios, dado que es sumamente heterogénea. Las casas son viviendas básicas, con techos a dos aguas, están abiertas, no tienen en su gran mayoría cercos perimetrales. Las calles son de tierra, pocas veredas construidas, pero con los servicios básicos. No tienen cloacas ni gas natural. Sus habitantes profesionales, universitarios, obreros, pequeños comerciantes, empleados públicos.

La escuela experimental Madre Teresa de Calcuta, está ubicada al oeste de la ciudad, en un barrio sumamente pobre, con casas muy precarias, la mayoría construidas por los mismos habitantes del barrio, con materiales reciclables. Calles de tierra, techos de lata, sin cercos perimetrales, ni veredas. El gas natural no llega a la zona. Electricidad con instalaciones precarias. Sin cloacas. Sus habitantes obreros, changarines, cartoneros. Claramente, el contexto donde está enclavada esta escuela constituye un barrio marginal.

## Análisis

### Centro Educativo N° 25 «Dr. Carlos Juan Rodríguez»

#### Caracterización de los entrevistados

Fueron cuarenta (40) las personas indagadas, 28 madres, 9 padres, 2 hermanos y un tutor, de los niños que asisten a este establecimiento.

Respecto a los ciclos a que asisten los hijos de los entrevistados, se encontró que están cubiertos todos los niveles de la Enseñanza Inicial y General Básica, con preeminencia del Primero y Segundo Ciclo.

Todos los padres, treinta y siete (37), expresan que envían a sus hijos a esta Escuela desde su inauguración (4 años), señalando como motivo básico de elección de esta escuela la cercanía y cuestiones de índole económica;

---

4 Los párrafos siguientes describen probablemente una situación social paradójica respecto a lo expresado en el Decreto N° 2562 y que consta en la página 2.

5 Cabe destacar que en estos dos establecimientos las Asociaciones Civiles que los administran conforman, además, el Plantel Directivo de estas Escuelas. Situación que no ocurre en la Escuela Teresa de Calcuta

«Cercanía, económicamente no tengo otra opción».

«Me queda cerca y no puedo mandarlos a otro lugar por razones económicas».

«Nos gustaría mandarlos a la escuela pública, no hay relación de docente, esa relación sincera».

«Si tuviera plata lo mandaría a otra mejor».

En sólo tres entrevistados se señala como único motivo de mandar sus hijos a esta escuela, la enseñanza.

«Buena enseñanza, los maestros están en contacto con los padres».

«Porque son escuelas modelo».

«Para que aprenda, la enseñanza es buena».

## Participación de los padres en la escuela

Sólo dos padres manifiestan no asistir a las reuniones convocadas por la escuela, uno por razones de horario y otro por no estar de acuerdo con el sistema.

Los treinta y siete (37) padres que asisten señalan que:

-Son convocados a las reuniones mayoritariamente por los maestros y coordinadores (sobre todo de ciclo), en menor medida por el Director. Sólo dos padres expresan que la Asociación participa de la convocatoria a reuniones.

-En que dichas reuniones, además de los padres, participan con fuerte predominio el Maestro y el Coordinador; el Director participa menos de las reuniones y, los alumnos, la encargada del Gabinete Psicopedagógico y la Secretaria solo en una ocasión.

-El motivo de información en la reunión es el Aprendizaje. Nueve (9) padres lo señalan como único tema de información. En veintiocho (28) asistentes aparecen los problemas de conducta, que nunca aparece como tema único de reunión. En 14 ocasiones el tema prioritario de información son las propuestas de modificación de contenidos acompañado por algún otro tema (los maestros, edificio, etcétera).

De los asistentes a reuniones, quince (15) expresan que no se discute nada, sólo se informa:

«Siempre pasa lo mismo, los padres no van, por lo tanto no se puede discutir».

«No aceptan la discusión».

«No tienen en cuenta lo que se dice».

«No se discute, sólo se informa».

«Hay lugar para la discusión, pero no hay retorno».

«Cuando termina la reunión cada uno se va y no se discute por falta de tiempo».

«No se discuten las propuestas».

Los veintitrés (23) asistentes que manifiestan que existe discusión, señalan mayoritariamente la conducta y el aprendizaje como temas de discusión, otros señalan el aprendizaje solamente. Cuatro asistentes señalan otros temas:

«Pedir el Polimodal».

«Las evaluaciones».

«Material de lectura».

«Entrada a la escuela».

Sobre el conocimiento acerca de la forma de financiamiento<sup>6</sup>, encontramos que: La mayoría dice no saber (25 papás). Uno de ellos manifiesta:

«Nunca les dicen a los padres como ingresa la plata».

Los restantes, justifican su respuesta dando pautas de conocer algunas características del sistema:

«Con fondos del gobierno, los administra la Asociación, monto por chico».

«Pagan por alumno presente».

«Ciento cuarenta por chico».

«Se hizo una reunión por la financiación, se echaron maestros, pero mucho no se habla».

«Lo único que nos informan es que por alumno hay cien pesos».

Los papás que asisten a la escuela sin ser convocados institucionalmente son la mayoría -treinta y dos (32)-. Son papás que tienen hijos, fundamentalmente, en el Primer y Segundo Ciclos, concurren por razones de conducta, aprendizaje, ingreso restringido, seguimiento de los hijos, pedido de ayuda, discriminación,

---

<sup>6</sup> El financiamiento estatal se realiza a través de una «asignación por alumno o Unidad de Subvención Escolar» (USE). Se calcula a partir de un Monto Base Mensual por alumno de \$100 y varía de acuerdo al nivel educativo, la ubicación de la escuela y la provisión o no de edificio por parte del Estado (es dable aclarar que todos los edificios donde funcionan estas escuelas fueron facilitados o construidos por el Estado). Las escuelas rurales o de alto riesgo social reciben un agregado del 20% a la USE básica.

reclamo por la enseñanza y participación, y manifiestan haber sido bien atendidos. Son atendidos mayoritariamente por el maestro. Luego el Coordinador (en 11 ocasiones, de las cuales en 3 es la única persona que atendió a los papás) y por último el Director. Cabe señalar que nombran al portero en once (11) ocasiones, en seis (6) de ellas como la única persona que los atendió.

«Conducta de los chicos, porque aparecen cosas rotas».

«Para informarme sobre conducta y aprendizaje».

«Para ver como andan los niños».

«Si los chicos están bien con la escuela no tiene sentido que las madres vayan. Yo fui por que mi hijo tenía problemas de conducta».

«En la otra escuela había más comunicación. No te dejan entrar. Si tenés cita te dejan pasar».

«Tema de participación. Banda - radio. Yo manejaba en la consola».

«Porque tenía problemas con mi hijo, porque ha habido diferencias. Cuando hubo problemas tenía 9 o 10 (se refiere a las calificaciones). Yo les digo que tienen que hacer tareas para la casa. Cuando íbamos llamaban a la policía».

Algunos de los padres que señalan no asistir a la escuela sin ser convocados, indican como razones:

«Para evitar que a uno lo metan en problemas».

«Si vas después de las 10 no podes entrar porque están con llave».

«Hay guardia en la puerta y te acompaña a todos lados».

«La escuela no es abierta. La portera es la barrera. Nos tienen de la puerta para afuera».

### **Conformidad de los padres respecto a la escuela**

Para analizar la conformidad de los padres respecto a la escuela, nos pareció interesante cruzar estas respuestas con el tiempo de los hijos en la escuela, ya que suponemos que los papás que mandan a sus hijos a la Institución desde hace 3 - 4 años, tienen más posibilidades de responder fundamentadamente.

De acuerdo a lo anterior, de los trece (13) padres que expresan estar muy conformes con la escuela, diez (10) mandan a sus hijos desde hace 3 - 4 años y expresan dicha conformidad debido, fundamentalmente, a:

- «Les dan las materias, talleres, tienen una buena enseñanza».
- «Aprenden y les dan libertad para estudiar sin presiones».
- «Avanzan bastante. Proyectos muy buenos».
- «El chiquito sabe leer y escribir».

Otras cuestiones señaladas como positivas:

- «Desarrollan buena comunicación con los alumnos».
- «Soy escuchado y puedo participar (para recaudar fondos y hacer algún trabajo)».
- «Nunca pasó nada malo».

Los padres que expresan estar conformes con la escuela (19, de los cuales 18 mandan a sus hijos a esa escuela desde hace 3 - 4 años<sup>9</sup>, señalan esta categoría porque no están muy conformes con algún aspecto de la Institución:

- «Que tuvieran más informática, inglés».
- «Por la enseñanza no tanto, le dan tarea pero no le explican y las dudas no se sacan. Acá el papá hace de maestro».
- «El problema es la enseñanza, el nuevo sistema, cuanto aprende, mientras tanto te seguimos dando, los errores no se los corrigen».
- «Antes había muchos proyectos, ahora no por falta de plata».
- «Los chicos no salen con título de noveno, lo dice gente de la Comisión. Me preocupé y me contestaron 'si no le gusta busque otra escuela' «.
- «Por el tema económico han sacado talleres».
- «El problema es la conducta de los chicos».
- «Lo flojo es la conducta, hay libertad, no lo manejan».
- «Las maestras no pueden hacer nada respecto a la violencia y el robo, es la escuela la que no da soluciones».
- «La escuela no satisface totalmente las expectativas en cuanto a la participación»
- «La escuela no es abierta».
- «Lo mando porque no tengo alternativa, si yo tuviera trabajo a esta escuela no lo mando, es un descontrol. Muchos padres están descontentos. Yo hablé y lo escribieron en el Acta y a partir de ahí hay distancia en el trato hacia mi».

Hay seis (6) papas disconformes con el sistema, cinco (5) de los cuales envían a sus hijos a esta escuela desde hace 3 o 4 años:

«Antes era mejor. En aprendizaje acá no dan tarea, lo que hacen lo hacen acá. Las horas curriculares son justas, 2 o 3 horas. Mucho taller».

«Enseñanza pésima. Escriben en el pizarrón y ellos tienen que copiar. Tienen que aprender en la casa y yo no le puedo ayudar. Hice hasta 3º grado». «No me gusta como enseñan. Acá no enseñan las letras. Recién lo hacen en 3º. Es más difícil para el chico».

«Por la educación. Los primeros años eran buenos, ahora no. Falta disciplina. A los chicos no les dan deberes. Complementan las tareas, mezclan matemáticas y ciencias y el chico se confunde. Antes el sistema era bueno, ahora tienen al chico por la plata, pero de enseñanza nada, nosotros les tenemos que enseñar».

Y también dos papás muy disconformes, con hijos que asisten a esta escuela desde hace 3 o 4 años:

«El edificio es bueno. La gente que la maneja es la decadencia. No se sabe si verdaderamente los docentes son docentes. La ética de la escuela no la aceptamos. El ejemplo no está por parte de los docentes. No hay respeto. La escuela debe ser lo mejor, el ejemplo y debe ser una sola educación y que las autoridades sean por antigüedad y no quedar pegados».

«No estamos de acuerdo con el sistema, porque con lo que se dice, no se hace nada para que esto cambie».

## **Centro Educativo «Puertas del sol» Caracterización de los entrevistados**

Se realizaron cincuenta y tres (53) entrevistas, de las cuales 48 fueron a madres y 5 a madre y padre conjuntamente. Son progenitores que tienen entre uno y seis hijos en la escuela, aunque mayoritariamente tienen entre uno y tres hijos (43 entrevistados).

Los niños asisten principalmente al Nivel Inicial y 1º y 2º Ciclo del EGB, encontrándose también alumnos del 3º Ciclo y del Polimodal, incluso del Grado Integrador.

La mayoría de los papás -cuarenta y tres (43)-, envían sus hijos a esta escuela desde su inauguración (hace tres años), sólo diez (10) lo hacen desde hace uno y dos años, siendo el motivo principal de elección de la escuela la cercanía a su domicilio -cuarenta y ocho (48)-, acompañada en algunas ocasiones con cuestiones económicas y buena enseñanza:

“Porque me queda cerca”.

“Es la más cerca”.

“Porque me queda cerca, no hay plata para pasajes”.

“Porque me queda cerca y es mejor a la anterior a la que iban”.

“Porque es más cerca y como es el aprendizaje”.

“Porque es cerca y entraron los tres y es completo el programa de estudio”.

Tres (3) papas eligen la escuela por un único motivo, el económico.

Sólo dos (2) papas señalan que la elección de la escuela está asociada a la buena enseñanza:

“Es muy buena la enseñanza. Es distinta, muy avanzada”.

“Porque me parece excelente la metodología y la enseñanza, también la tecnología con que cuenta”.

## **Participación de los padres en la escuela**

Cincuenta y un (51) padres asisten a las reuniones convocadas por la escuela. Los dos que no lo hacen señalan que es por razones de horario.

Los padres asistentes manifiestan que:

-Son convocados a las reuniones principalmente por el maestro y/o por el Coordinador. Sólo en doce oportunidades aparece la figura del Director como convocante. Cabe destacar que la Asociación es mencionada en una ocasión.

-En las reuniones, además de los padres, participa en todas las oportunidades el maestro, le sigue con fuerte predominio el Coordinador y el Director. Sólo en cuatro entrevistas señalan la participación del Psicopedagogo.

-El motivo de información en la reunión es prioritariamente la conducta (96%) y todos los que asisten señalan como tema de información el aprendizaje. Treinta padres indican que el tema fue propuesta de modificación de contenidos y veinticuatro señalan como tema al maestro.

De los cincuenta padres que responden a la pregunta sobre el tema de discusión en las reuniones, diez (10) dicen no discutir nada.

Los cuarenta restantes señalan mayoritariamente como tema la conducta y el aprendizaje; en menor medida la modificación de contenidos y los maestros.

Con baja frecuencia se mencionan: edificio, biblioteca y material didáctico, situación económica de la escuela. Otros temas, también con baja frecuencia de

respuesta son salud, régimen de convivencia, creación de una nueva división, salida de los chicos de la escuela muy atropellada, vigilancia, sacar un grado.

El 70% de los padres concurren a la Escuela sin ser convocados institucionalmente. Estos padres tienen sus hijos asistiendo principalmente al Primer Ciclo de la EGB. Expresan mayoritariamente que el motivo de concurrencia obedece a seguimiento de los hijos (14), agresión física y verbal (7), problemas de aprendizaje (6), conducta (5); otros motivos de concurrencia a la escuela son: robo (3), discriminación (1), control de asistencia del hijo (3) y quejas por los maestros (2), participación (2) y problemas con administrativos (1).

«Preguntar como van mis hijos».

«Por que quiero estar pendiente de mis hijos».

«Para ver como está mi hija para las pruebas. Para consultar como anda».

«Por que le han pegado a mi hijo».

«Por reclamos de golpes de los compañeros. Por que mis hijos venían lastimados».

«Para hacer reclamos. Por no estar de acuerdo con la conducta, la forma de enseñar y normas de convivencia. Faltas de respeto».

«Por mi hijo voy más seguido por que tiene notas bajas y le estamos haciendo un seguimiento».

«Para averiguar sobre clases de apoyo».

«Cuando hay problemas de conducta».

«Por que le habían robado una gorra a mi hijo. Era la 3ª vez que le faltaba algo de la escuela».

«Por que le habían pegado y roto la mochila, les roban los útiles».

«Insultos, agresión, discriminación».

«Para ver si concurren a clase».

«Por quejas por problemas con los profesores».

«La maestra trata mal a mi hija y fui a hablar con ella».

«Para informarme de los chicos. Para colaborar en fiestas, rifas y matinés».

«Ayudar a los maestros. Estudio para maestra».

Expresan en su mayoría que cuando han concurrido a la escuela han sido muy bien y bien atendidos. Sin embargo algunos padres manifiestan:

«Me quieren convencer de que estaba equivocada».

«Me dieron la razón pero no hacen nada».

«No me gusta como me atienden».

En su mayoría los padres expresan que han sido atendidos en igual número de veces por el maestro y el coordinador, aunque el primero, en una gran cantidad de casos, los atiende solo. Sólo dos padres expresan haber sido atendidos por el Director, sin acompañamiento de ninguna otra persona de la escuela. Otras personas de la institución que atienden a los padres cuando concurren sin ser convocados son el Secretario, el Preceptor, el Psicólogo, el Pedagogo y un Docente Auxiliar.

El 58% de los padres dicen no saber como es el financiamiento de la Escuela. De los que dicen saber, no argumentan ninguna razón que de alguna manera indique fundadamente ese conocimiento.

#### Conformidad de los padres respecto a la escuela

De los padres que expresan estar muy conformes -veintiuno (21)- con la Escuela y que mayoritariamente hace tres años que mandan a sus hijos a la misma, dicen estarlo por la enseñanza, por el cuidado de los chicos, la relación con los maestros.

«Por todo, la educación, el acompañamiento que hacen a los chicos. Se preocupan mucho por los chicos».

«He visto muchos avances en mis hijos, mejoró mucho por que los tienen en cuenta»

«La atención de todas las expectativas, culturales, deportivas».

«Le enseñan mucho. Es muy linda la escuela, los maestros son excelentes y no son muy exigentes».

«Están atrás de los chicos, están seguros. Siempre te informan. Si pasa algo te llaman. Mandan notas».

«Me gusta el aprendizaje, por que están bien cuidados».

«Me gusta como enseñan, la forma que tratan a los chicos, como los ayudan. Se interesan por los chicos para ayudarlos».

«Encuentro que la escuela es completa. Por que los profesores son dedicados».

Los padres que expresan estar conformes –veintiuno (21)- y de los cuales dieciséis (16) mandan a sus hijos desde hace tres años a las escuela, y los restantes entre uno y dos años, expresan:

«Me gusta la enseñanza que tiene. El comportamiento muy poco me gusta.»

«Por que pese a que hay problemas con los profesores, son muy accesibles y siempre me tratan bien».

«Por que aprende aunque no estoy conforme con el método por que no le corrigen ni los obligan a corregir errores».

«Por que aprende aunque no estoy conforme con el método por que no le corrigen ni los obligan a corregir errores».

«Con el aprendizaje si aunque no tienen otras actividades, como gimnasia, expresión corporal, A lo cual preguntamos y nos respondieron que no tenían presupuesto para otras cosas».

«En general si. Lo que no me gusta es el contraturno, están todo el día en la escuela.»

«Faltan más límites. La conducta es bastante mala».

«Hay falta de información, no avisan en casos importantes (accidentes)».

Los padres poco conformes –nueve (9) padres-, de los cuales siete (7) hace tres años que mandan sus hijos a la escuela, expresan:

«Es media desordenada en el tema de la limpieza, baños sucios».

«Hay preferencias, discriminación. Sobretudo con los más grandes. Me gustaría saber más sobre la escuela pero no me animo a preguntar».

«Hay muchas cosas que pulir, hacer participar a la comunidad. Los padres no se sienten parte de la escuela. No te dan calce. Hay que hacer lo que ellos dicen».

«Veo que el avance es muy lento, en comparación con otras escuelas están retrasados. No estoy conforme con la enseñanza».

«Es muy desorganizada, en la formación para actos y entrada se pegan se patean».

## **Escuela experimental «Madre Teresa de Calcuta»**

### **Caracterización de los entrevistados**

Se realizaron veintiún (21) entrevistas, de las cuales 18 fueron a madres, un padre y dos tutores. Los entrevistados expresan tener entre uno y siete hijos asistiendo a la escuela, aunque mayoritariamente el número de hijos es entre uno y cuatro.

También mayoritariamente los niños asisten a Nivel Inicial y Primero y Segundo Ciclo de la EGB.

En su gran mayoría los padres expresan enviar a sus hijos a esta escuela desde hace tres años. Sólo siete padres tienen a sus hijos en la escuela desde

hace dos años como máximo y expresan que el motivo de la elección es la cercanía a su hogar. Se agregan a esta motivación, cuestiones de índole económica y en dos entrevistados agregan a lo ya señalado, razones de índole alimentaria. Cabe recordar que en esta institución existe comedor escolar.

“Por que es más cómodo, antes caminaban mucho”.

“Por que les dan la comida, por la cercanía”.

“Por que me queda cerca, antes faltaban mucho por que iban caminando y cuando hacía mucho frío, no los mandaba”.

“Por que me queda más ceca y no tengo que pagar pasaje”.

“No hay plata para mandarlo a otra”.

“No gasto en transporte”.

“Les dan la comida”.

Ninguno de los entrevistados manifiesto motivaciones relacionadas con cuestiones pedagógicas o enseñanza.

## **Participación de los padres en la escuela**

Sólo tres (3) padres expresan no asistir a las reuniones cuando son convocados por la Institución, señalando dos de ellos dificultades de horario y el restante que nunca ha sido convocado.

Los que asisten indican que la convocatoria proviene mayoritariamente de los maestros y en menor medida del director.

En las reuniones, además de los padres, participan el director, el maestro y minoritariamente los alumnos y el psicólogo.

Los dieciocho (18) entrevistados expresan como tema acerca de los cuales se les informa, la conducta de los alumnos; de ellos 13 (trece) agregan como tema el aprendizaje. Sólo uno (1) indica como motivo de la convocatoria e información a las reuniones, la propuesta de modificación de contenidos en la enseñanza.

De los dieciocho (18) padres que asisten a las reuniones, quince (15) expresan que en las mismas no se discute nada. Los tres (3) restantes señalan como temas de discusión la conducta y los maestros.

“Si los chicos se portan mal, les sacan el postre, a los chicos los mandan a limpiar”.

“El problema es con las penitencias”.

Los papás que asisten a la escuela sin ser convocados institucionalmente, (8 de los 21 entrevistados) tienen sus hijos principalmente en el 1° Ciclo. Expresan que fueron bien o muy bien atendidos por el maestro quien estuvo acompañado por el Director en dos ocasiones. Sólo un padre expresa haber sido atendido por el Director. Los motivos de concurrencia estuvieron centrados en primer lugar, en el seguimiento del hijo, y luego agresión - robo, problemas de aprendizaje y pedido de ayuda:

“Para ver como anda mi hijo”.

“Por muchos motivos. A veces le sacan las cosas a mi hija, le pegan”.

“Es mejor que uno vaya y vea. Yo quería ver porque la niña no lee con ese maestro”. “Yo quiero ver como le enseñan”.

“A veces voy a pedir zapatillas”.

Los padres que no asisten sin ser convocados, ninguno expresa el motivo de ello. Respecto al conocimiento sobre la forma de financiamiento de la institución, la gran mayoría dice no saberlo (17 de los 21 entrevistados), y señalan:

“Se que los maestros ayudan... De la plata de los maestros sale para la comida”.

“Es de un padre, ese padre le paga a la maestra”.

De los restantes que dicen conocerla, solo uno expresa:

“Sale de una Asociación”.

## **Conformidad de los padres respecto a la escuela**

Siguiendo con el mismo criterio de relacionar esto con el tiempo que hace que los niños asisten a la escuela, encontramos:

De los cuatro (4) padres que expresan estar muy conformes, tres (3) mandan a sus hijos desde hace 3 años y en sólo un caso es el primer año que asiste. Dicha conformidad se debe a:

“Porque aprenden, porque los maestros son muy buenos”.

“Porque los atienden bien. Le dan la merienda. Los míos están aprendiendo”.

“Los atienden bien a los chicos. Le dan la comida y cuando andan mal nos mandan a llamar”.

“Me gusta como es. Me gusta la disciplina”.

Los que dicen estar conformes -trece (13) padres-, mayoritariamente envían a sus hijos desde hace dos y tres años a la escuela. Los motivos que señalan son:

“Por los maestros, si. El problema es con las penitencias”.

“Porque los chicos van bien, la quieren a la maestra y a la directora”.

“Porque los chicos por lo menos han aprendido algo”.

“Los chicos aprenden. Los que tienen seis años ya saben leer. Les enseñan mucho”.

Los poco conformes son dos, mandan a sus hijos a la escuela hace dos y tres años y expresan:

“X quiere cambiarse porque dice que no enseñan nada”.

“Me viene de la escuela con un vocabulario espantoso. El estudio no es muy avanzado. Es como para que aprendan a leer y escribir y listo. Lo básico”.

El único padre que está disconforme con la institución, expresa:

“Por las cosas que le pasan a mi hijo. Los mismos maestros obligan a hacerlo poner mal, delante de todos. Es un viva la pepa. No han hecho nada. Cuando empiezan los trimestrales les dan todo”.

## Conclusiones

### Motivos de elección de la escuela

Según Mónica Pini (2003), el derecho de los padres a elegir escuela, en lugar de enviarlos a la más cercana a su domicilio, es una de las principales razones esgrimidas por los defensores de estas escuelas de libre elección. «*El principio básico de la libre elección de escuela es brindar a las escuelas más autonomía y a los padres, opciones más allá de su barrio y de las consideradas a menudo deficientes escuelas públicas*» (Pini, 2003: 3), confiando a los padres el poder de decidir sobre la educación de sus hijos, y forzando a las escuelas a competir

en el mercado para atraer estudiantes, dicha competencia obligará a las demás escuelas a mejorar su “calidad”, a riesgo de perder alumnos.

Otro argumento que se esgrime a favor de la libre elección se relaciona con las cuestiones de gobierno y democracia; *“donde hay demandas contrapuestas de diferentes sectores representados y la necesidad de consenso; por lo tanto la solución es la libre elección de escuela en un mercado de educación que garantice mayor libertad a los padres”* (Chubb y Moe. En Pini, 2003: 39). Los padres aparecen como los únicos poseedores del derecho a determinar la educación de sus hijos. Un derecho sustanciado en una abierta libertad de poder elegir el modelo de educación y concretamente la escuela a la cual llevar a sus hijos. Este fue y es el centro del debate de las políticas educativas, que desde los años '90, de la mano de los movimientos conservadores y neoliberales, entienden que *“la privatización de servicios es la condición principal para el logro de la igualdad y la eficiencia, presentando la libre elección como la participación democrática por excelencia”* (Gimeno Sacristán, 1998: 290).

Para que esta libre elección sea posible se requieren algunas condiciones: *“debe haber más de una escuela, institución o programas múltiples dentro de ella al alcance de los estudiantes. Las instituciones deben tener algunas características que las diferencien entre sí para que la elección pueda seleccionar. Las escuelas deben gozar de considerable autonomía en cuanto a la forma en que enseñan. La diversidad entre las instituciones o programas puede consistir en: la diferente importancia asignada a ciertos aspectos del programa de estudios, desarrollo de estilos de enseñanza diferentes, variedad de cursos de nivel superior ofrecidos y el tipo de propiedad, a saber, pública o privada”* (Banco Mundial. En Gimeno Sacristán, 1998).

Analizando desde esta perspectiva la información aportada por los padres que eligieron enviar a sus hijos a estas escuelas, encontramos una realidad totalmente diferente asociada a otros principios. La elección de los padres está determinada fundamentalmente por la cercanía a su hogar, elección fuertemente asociada a razones de índole económica. La respuesta de un padre que claramente expresa lo antedicho es:

«Me queda cerca y no puedo mandarlos a otro lugar por razones económicas».

Estas consideraciones coinciden con lo expresado por el CIPPEC en relación a una de las Instituciones por nosotros analizadas: *«Tal como se observo en las*

*entrevistas realizadas, los padres señalaron que el principal motivo de elección de la escuela fue la ubicación cercana al hogar» (CIPPEC, 2000).*

Esta motivación expresada por los padres, nos lleva a señalar que la desigualdad de condiciones socioeconómicas restringe o suprime las condiciones reales de elección y como bien lo señala Cosse (1999) no se visualiza que «*los individuos se mueven racionalmente en la sociedad para maximizar utilidades y que disponen de toda la información existente para tomar sus decisiones*». En todo caso la decisión que los padres maximizan a la hora de la elección de la escuela para sus hijos, está asociada a su condición socioeconómica y no a la calidad de la educación que imparten.

Nuestro trabajo empírico no produce evidencias de que las escuelas de libre elección sean mejores que las escuelas públicas en términos de rendimiento académico. Sin embargo como hemos observado, las posibilidades de elección se reducen significativamente, no sólo porque no hay otras escuelas para elegir, sino por los condicionantes ya mencionados: lo económico, la cercanía de la escuela, etcétera. Por lo que claramente visualizamos que las posibilidades de elección lo son para aquellos que poseen los recursos, conocimientos, habilidades y conexiones necesarias para la utilización de la información que conduzca a una buena elección, desviando el objetivo de la educación igual para todos los chicos, al de una elección individual en un sistema de mercado que beneficiaría solamente a las familias que ya tienen privilegios, lo que socava el rol del Estado como garantía del derecho a la educación.

## **El padre en la escuela**

Como expresa Pini (2003), «*la participación de los padres, así como su satisfacción, es un rasgo del discurso de las Empresas Administradoras de Educación estrechamente relacionado con la elección de escuela*» (Pini, 2003. 118).

Es así que intentamos mostrar cómo estas escuelas construyen el especial espacio de participación que debe generarse a partir de lo que denominamos “el padre en la escuela”; es decir, de qué manera las escuelas generan canales de comunicación que propicien la participación de los padres en dos actividades escolares: reuniones convocadas por las escuelas y asistencia de los padres sin convocatoria institucional.

Estas formas de entender «al padre en la escuela» pueden ser indicadores de lo que Anderson (1998) denomina participación auténtica que «[...] *debe resultar tanto en el fortalecimiento de los hábitos de democracia directa, como en el logro de los mejores resultados de aprendizaje y justicia social para todos los participantes*» (Anderson. En Pini, 2003. 118).

De acuerdo a lo expresado por los padres, en las tres Instituciones la convocatoria de la escuela es exitosa, dado que mayoritariamente aquellos concurren a las reuniones, mostrando su interés por utilizar ese espacio participativo.

La persona más convocante de la Institución en dos de las escuelas -Carlos Rodríguez y Puertas del Sol- es el Maestro, el Coordinador y el Director, en ese orden. En la escuela Carlos Rodríguez, dos papás nombran a la Asociación como convocante y en la Escuela Puertas del Sol, un papá. En la Escuela Teresa de Calcuta la figura de la Asociación está ausente como convocante.

Además de los padres, participan de las reuniones en dos de las Escuelas, el Maestro, el Coordinador y el Director. En la Escuela Teresa de Calcuta sólo el Maestro y el Director.

En las tres escuelas, los padres señalan la participación en las reuniones del Psicopedagogo.

Este espacio es utilizado para informar y no para discutir en dos de las escuelas - Carlos Rodríguez y Puertas del Sol-. Señalamos que en la Escuela Teresa de Calcuta, los padres expresan no discutir nada.

¿Esta descripción es indicadora de participación auténtica? Creemos que no, porque no existe la posibilidad de discusión y diálogo abierto. Los padres son convocados para ser informados, no para que realicen propuestas que puedan ser discutidas y plasmadas sus conclusiones en modificaciones sustanciales respecto de actividades escolares.

¿Dónde queda lo expresado por CIPECC, respecto a un aspecto que caracteriza a estas escuelas? Aquel que tiene que ver con brindar «*un espacio abierto y flexible para la participación de los padres*» (CIPPEC, 2002: 35). Sostenemos que la participación ofrecida por las Instituciones analizadas no responde a una participación auténtica sino a una participación simbólica -restringida-, dado que el espacio participativo es utilizado sólo para informar, quedando ausente la discusión.

Los papás expresan:

«No se discute, solo se informa».

«No se discuten las propuestas».

La participación de los padres en la escuela también puede entenderse desde dos perspectivas generales: una, de colaboración y complementariedad entre familia y escuela y otra, a través del modelo de mercado. La primera opción puede adoptar tres posibilidades como señala Bridge (en Gimeno Sacristán, 1998): a) los padres como apoyo a la escuela (proveedores de fondos adicionales, colaboradores en la disciplina, ayudan en las tareas escolares y en la realización de tareas extraescolares, participan en el gobierno de la escuela, definen políticamente sus escuelas), b) los padres como compañeros que comprenden el proyecto de la educación escolar y se identifican con el mismo, c) padres desempeñando el papel de coeducadores. En el modelo de mercado los padres participan eligiendo las escuelas para sus hijos; *“este modelo supondría que dar a los padres la capacidad de elegir mejora toda la educación (pública y privada), dando satisfacción al consumidor y abriéndole las puertas de la libertad”* (Gimeno Sacristán, 1998: 295). Este sería el argumento filosófico más importante de este modelo de mercado sobre la forma de organizar la satisfacción de ciertos derechos en una sociedad compleja.

Podemos destacar que la participación de los padres en estas escuelas nos remite sólo a algunos de los aspectos que señalara Bridge con respecto a la participación, como señala un padre:

«Soy escuchado, puedo participar para recaudar fondos y hacer algún trabajo».

El interés por utilizar los espacios participativos por parte de los padres, se hace evidente por el gran número de ellos que asisten a dos de las escuelas sin ser convocados institucionalmente -Carlos Rodríguez y Puertas del Sol-. Espacio que es aprovechado por una minoría de papás en la escuela Teresa de Calcuta.

¿Cuál es el uso que hacen de este espacio? Concurren mayoritariamente por temas relacionados con el seguimiento de los hijos, aprendizaje, conducta. Es interesante resaltar que aparecen también como motivos de concurrencia, la discriminación, la agresión entre los niños, reclamos por la enseñanza, problemas con los maestros, robo; aspectos que mayoritariamente expresan los papás que mandan a sus hijos a la escuela Puertas del Sol. Lo que muestra una participación con un sentido individual, que podría estar mostrando un desplazamiento de la participación en sentido democrático y colectivo hacia la elección de participación en el sentido individual y de mercado.

«Porque tenía problemas con mi hijo, porque ha habido diferencias».

«Para hacer reclamos. Por no estar de acuerdo con la conducta, la forma de enseñar y normas de convivencia».

«Porque le habían pegado y roto la mochila. Le roban los útiles».

«La maestra trata mal a mi hijo y fui a hablar con ella».

Observamos que los mecanismos de participación que se desarrollan al interior de estas instituciones tienen un carácter formal, brindando la posibilidad de hablar y opinar sin que esto constituya un proceso de construcción colectiva, en donde la opinión de los padres sea tenida en cuenta a la hora de la toma de decisiones. Se niega de esta manera la constitución de los padres como sujetos con un protagonismo auténtico. Este tipo de participación restringida, nos muestra como desde estas escuelas se construyen espacios de participación centrados en la satisfacción del cliente, en la conformidad de los padres, lo que describe una propuesta desde un modelo de mercado.

Esta falta de participación se ve también reflejada en el escaso conocimiento de los padres respecto a las formas de financiamiento de este tipo de escuelas. En la mayoría de los casos se desconoce que el financiamiento es por la demanda, existiendo la creencia que es igual al de las escuelas públicas.

Quizás en sociedades más desarrolladas de economía de consumo, la idea de poder elegir entre una variedad de escuelas sea atractiva, sin embargo una cosa son los principios y otra las realidades posibles de concretarlas.

El debate neoliberal en educación, *“enarbola la bandera de la recuperación de la legitimidad de los padres, atacando los servicios del estado con argumentos sobre la legitimidad de los derechos de los padres de los que habrían sido desposeídos”* (Wynnes. En Gimeno Sacristán, 1998: 274). Esta discusión sobre la legitimidad del derecho de los padres a elegir educar tiene lugar no solo por el ascenso de las fuerzas políticas conservadoras, sino que se fundamenta también en importantes cambios culturales, que se sitúan en el ámbito ideológico y que generan nuevas configuraciones en las relaciones escuela – familia - sociedad, como parte de las nuevas relaciones entre Estado y educación ─

## Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre (1999). *La miseria del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cosse, Gustavo (1999). El sistema de voucher educativo: una nueva y discutible panacea para América Latina. *Revista Propuesta Educativa*, Año 10 - Nº 20. Bs. As.: Flacso.

CIPPEC (2000). *Centro de Implementación de Políticas Públicas para la equidad y en crecimiento. Diagnóstico institucional escuela Carlos Juan Rodríguez*. Primer Informe Trimestral. Octubre de 2000. Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de San Luis.

CIPECC (2002) *Libertad para crear. «De la autogestión escolar a la Auditoría Estatal»*. Gobierno de la Provincia de San Luis. Ministerio de Cultura y Educación.

Gobierno de San Luis (1999). Decreto Reglamentario Nº 2562 de la Ley Nº 4914. Boletín Oficial y Judicial de la Provincia de San Luis. 18 de agosto de 1999.

Pini, Mónica (2003). *Escuelas Charter y Empresas: un discurso que vende*. Bs. As.: Miño y Dávila SRL - Laboratorio de Políticas Públicas y Universidad de San Martín.

Sacristán, Gimeno (1998). *Poderes Inestables en Educación*. España: Ed. Morata.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
Año V - N° II (10/2004) 113 / 124 pp.

## La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva psicosocial del aprendizaje normativo

**Maria Tomasini**  
**Universidad Nacional de Córdoba**  
e-mail: mtomasini@arnet.com.ar

### Resumen

En este trabajo consideraré la cuestión de la ontogénesis normativa, esto es, cómo la individualidad corpórea dada al nacer se constituye progresivamente en un sujeto capaz de actuar normativamente. Desde un enfoque de lectura psicológico, el interrogante central gira en torno a la emergencia en el sujeto de las regulaciones sociales para la vida en comunidad. No se piensa este proceso desde una posición determinista de lo social sobre lo subjetivo, ya que no se trata de la mera reproducción en un plano "interno" de los imperativos "externos" sino de una conformación de instancias subjetivas, que implican la actividad del individuo sobre su contexto en ese proceso. La hipótesis del trabajo es que el concepto de *acción* propuesto en el marco de la filosofía pragmatista ofrece una categoría propicia para considerar la cuestión del aprendizaje normativo, ya que, en tanto designa la síntesis de la relación sujeto-objeto, es la unidad analítica básica para abordar el proceso de oposición e interferencia que supone todo enfrentamiento entre los deseos o pretensiones de acción del sujeto y la resistencia que opone el mundo social a partir del sistema normativo. Este proceso es pensado como la experiencia clave en la emergencia subjetiva de la normatividad.

### Abstract

This article analyzes the normative ontogenesis, i.e. how the corporal individuality given at birth becomes a subject able to act according to normative. From a

psychological perspective, the central issue is related to the subject's inner development of social regulations for community life. This process is not considered from a deterministic position of social over subjective aspects, since this is not a simple reproduction in the "inner" plane of "outside" imperatives; it is, instead, a subjective formation that involves the individual activity in his/her context over that process. The hypothesis in this work is that the concept of *action* proposed by the pragmatist philosophy provides an appropriate category to consider the issue of normative learning, since the synthesis of subject-object relationship is the basic analytical unit in order to analyze the opposition and interference process that implies every confrontation between the subject's wishes for action, and the resistance that the social world put up from the normative system. This process is considered as the key experience in the subjective emergence of normativity.

### **Palabras claves**

acción – normatividad – pragmatismo – conciencia - relación sujeto / objeto.

### **Key words**

action – normativity – pragmatism – conscience – subject / object relationship

### **Introducción**

En la historia de la psicología el tema del aprendizaje de normas ha sido abordado principalmente dentro de dos tradiciones: I) la que se ha centrado en la dimensión comportamental y II) la centrada en el desarrollo de la dimensión cognitiva<sup>1</sup>. La primera ha explicado el aprendizaje de hábitos, pautas y normas, tratando de identificar mecanismos de refuerzos de la conducta, que hacen que ésta se repita en circunstancias similares. Es así que las normas sirven para explicar los patrones de comportamiento en términos de disposiciones adquiridas para actuar de determinada manera. La tendencia en este caso ha sido a minimizar o poner en segundo plano el peso explicativo de los considerados "procesos internos o subjetivos".

En la segunda tradición, que ha aparecido fundamentalmente en el terreno de los estudios sobre el juicio moral, el foco está puesto en el desarrollo de las es-

---

<sup>1</sup> También el psicoanálisis ha tratado al tema de la formación de normas en el sujeto, abordando el lado psicodinámico. Dentro de esta perspectiva se ha visto este proceso más bien como una formación secundaria derivada de las relaciones edípicas y de la fantasmática vincular.

estructuras cognitivas que se relacionan con la creciente capacidad del niño de comprender las normas y actuar acorde a ellas. Lo que parece subyacer es un paralelismo entre la cognición y la actuación y una pre-eminencia de la primera sobre la segunda. Tal es el caso de la teoría de Kohlberg, que formula un sistema de estadios de la evolución del juicio moral y así permite contar con un *predictor de la acción* (Kohlberg, 1998). Puede sostenerse, como se verá más adelante, que desde esta posición habría una centración en el funcionamiento de lo mental, tomando como principal unidad analítica al individuo que opera cognitivamente.

Es en relación a estos debates que la categoría de acción propuesta en el marco de la filosofía pragmatista aparece como fértil para explicar el proceso de adquisición normativa, por su capacidad de superar la disociación entre componentes cognitivos y comportamentales. Algunos autores han destacado que dentro de la diversidad de pensadores pragmatistas una línea común a ellos es su cuestionamiento a la dicotomía pensamiento - acción, intentando superar la idea de la acción como realización de fines determinados de antemano (Joas, 1993). En cambio sostendrán que la definición de fines no es un acto de conciencia que tiene lugar por fuera del contexto de la actuación, ya que ubican el conjunto de funciones intelectuales de los individuos en términos continuos con su condición de organismos vivos sometidos a las demandas prácticas de un medio (Faerna, 1996).

En este trabajo consideraré la cuestión de la ontogénesis normativa, esto es, cómo la individualidad corpórea dada al nacer se constituye progresivamente en un sujeto capaz de orientar sus acciones acorde a normas. Desde un enfoque de lectura psicológico el interrogante central gira en torno a la emergencia en el sujeto de las regulaciones sociales para la vida en comunidad. No se piensa este proceso desde una posición determinista de lo social sobre lo subjetivo, ya que no se trata de una mera interiorización en un plano "interno" de los imperativos "externos" sino de una conformación de instancias subjetivas, que implica la actividad del individuo sobre su contexto en ese proceso. El presupuesto que sostengo es que la capacidad de actuar normativamente sólo se alcanza a través de un costoso protagonismo experiencial: el niño que se está socializando tendrá que protagonizar diversas experiencias de interferencia con los otros, que comprometen sus deseos, necesidades o intereses de acción sobre un objeto, en las cuales deberá aprender a coordinar sus acciones en marcos intersubjetivos.

En consecuencia, la hipótesis de este trabajo es que el concepto pragmatista de *acción* ofrece una categoría propicia para considerar la cuestión del aprendizaje normativo, ya que, en tanto designa la síntesis de la relación sujeto-objeto, es la unidad analítica básica para abordar el proceso de oposición e interferencia

que supone todo enfrentamiento entre las pretensiones de acción del niño y la resistencia que le opone el mundo social a partir del sistema normativo. Este proceso es pensado como la experiencia clave en la emergencia subjetiva de la normatividad.

Por otra parte, es posible sostener que si bien ciertos planteos de filósofos pragmatistas han tenido impacto en teorías psicológicas (como Mead en la Psicología Social), la categoría en cuestión no ha sido suficientemente explorada en nuestro medio académico y más aún en lo concerniente al tema que nos ocupa en este trabajo, por lo cual resulta relevante su recuperación.

El desarrollo que sigue se compone de dos partes: i) en la primera se exponen algunas ideas de George Mead sobre la *acción*. Se situará la elaboración teórica que hace el autor a luz de algunos debates con sus contemporáneos que son centrales en el campo de la Psicología y se establecerán discusiones entre las ideas de este filósofo pragmatista y las tradiciones psicológicas mencionadas más arriba; ii) en la segunda parte se analiza la pertinencia de la acción para abordar el meollo del aprendizaje normativo. Para ello se toma como referente la interpretación que propone el filósofo español Ángel Faerna respecto de esta categoría en *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Se intenta destacar que toda actuación mediada por normas implica una *conciencia normativa* y que ésta es un emergente complejo de la acción.

## **Algunas notas sobre la categoría de acción en Mead**

a) Es posible sostener que la categoría de *acción*, en el marco de pensadores pragmatistas como Mead, sintetiza los factores considerados tradicionalmente como externos, tal como la conducta públicamente observable, y los internos, como las significaciones o representaciones. Según señalan Joas (1993) y Faerna (1996) la filosofía pragmatista adquiere uno de sus rasgos distintivos por haber cuestionado la dicotomía pensamiento-acción, intentando superar la idea de acción como realización de fines determinados de antemano, sostenida por la teoría de la acción racional. Faerna sostiene que su enunciado podría ser:

*"lograr una síntesis conceptual entre la interpretación del hombre como un ser que piensa, que juzga y que comprende, y la interpretación del hombre como ser que actúa, que proyecta, que toma decisiones y que valora"* (Faerna, 1996: 7).

En el caso de Mead su propuesta se va constituyendo en el debate con las teorías vigentes en el momento de su producción teórica (fines del siglo XIX y principios del XX), especialmente con el conductismo y el utilitarismo. Junto con Dewey hacen una crítica a la idea de acción característica del *behaviorismo* tradicional, que la concibe a partir de tres fases: la estimulación externa, el procesamiento interno del estímulo y la reacción externa. En tal sentido la objeción principal se sustenta en que ésta perspectiva ha considerado a la acción, principalmente, como una conducta determinada por el ambiente. En contraposición, el punto fuerte de sus propuestas se asienta sobre la idea de la *acción autorregulada* (Joas, 1987). Esto implica reconocer que la sensibilidad y actividad del organismo están tan genuinamente determinadas por el entorno material como por la autoconducción del organismo que puede indicarse a sí mismo, por medio de símbolos, las consecuencias de ciertos tipos de reacciones a determinados estímulos (Morris, 1957).

Algunos señalan que la contribución distintiva de Mead en el pragmatismo es haber investigado los problemas de la acción intersubjetiva, es decir, aquella que implica que un actor es una fuente de estímulo para los otros y por ello tiene que prestar atención a sus formas de actuar pues éstas provocan reacciones en los demás y se convierten en condiciones para la continuación de sus propios actos.<sup>2</sup> En estas situaciones no sólo se requiere la conciencia sobre el entorno sino también la autoconciencia. Al respecto Sánchez de la Yncera (1991) propone una síntesis en la que enuncia su interpretación de lo que la actividad humana es para Mead:

*“Se trata, simplemente, de comprender que la actividad humana consiste en un ‘conducirse sabiéndose’, un orientarse conciente; en la actividad de un sujeto que se sabe, que se tiene presente, en el curso de una actividad con la que conforma su entorno, a la vez que se transforma él mismo. O, mejor, que resuelve los problemas de orientación en su circunstancia a partir de ese ‘saberse’”* (Yncera, 1991: 138).

Esta posición le vale a Mead un fuerte debate con la Psicología que, según él, había sesgado el estudio de la conciencia y el yo. Y aunque inscribe su Psicología Social dentro del marco del conductismo, marca una línea de ruptura con

---

<sup>2</sup> Joas (1987) reconoce que una de las más acabadas contribuciones de Mead es haber situado con gran contundencia el origen del self en la acción intersubjetiva y Ridgeway (1995) indica como sus principales aportes haber destacado el rol del lenguaje, el cual posibilita que la interacción sea conducida por procesos de ajustes recíprocos (Ridgeway, C. 1995).

Watson por considerar que éste soslayó el estudio de las experiencias internas, aquellas que sólo son accesibles al individuo mismo, y con ello no consideró los problemas de la conciencia:

*“...creo que Watson ha pasado por alto este aspecto de la conducta. Dentro del acto mismo existe un campo que no es externo, sino que pertenece al acto, y hay características de esa conducta orgánica interna que se revelan en nuestras actitudes, especialmente las relacionadas con el habla” (Mead, 1957: 54).*

Mead, en cambio, incluye la consideración de las partes del acto que no aparecen a la observación externa ya que el comportamiento públicamente observable constituye sólo una parte del proceso:

*“Estas observaciones generales tienen relación con nuestro ángulo de enfoque. Éste es conductista, pero, a diferencia del conductismo watsoniano, reconoce las partes del acto que no aparecen a la observación externa, y pone el acento sobre el acto del individuo humano en su situación social natural” (Mead, 1957: 55).*

Así, sitúa el estudio de la experiencia subjetiva en el marco de la experiencia social, pero no mantiene un dualismo paralelista ya que sostiene que la vivencia subjetiva y la conducta observable son parte del mismo proceso (nosotros diríamos, el de la acción significativamente orientada). De este modo la acción sintetiza factores que han aparecido como dicotómicos en tradiciones dualistas, tales como los aspectos externos o internos, esto es, implica tanto las conductas observables intersubjetivamente como la conciencia.

b) Otra línea de discusión puede establecerse entre Mead y la “tradición cognitivista de cuño individualista”, sólo que en este caso, por razones de temporalidad histórica, no ha habido una interlocución directa como con el conductismo watsoniano. No obstante, este filósofo se manifestó contrario a ciertos presupuestos en los que, según mi interpretación, se basa esta tradición. Mead -como otros pragmatistas- se ha preocupado por rebatir la forma en que el utilitarismo plantea la relación entre la conciencia y la acción, en la cual prevalece la imagen de un actor solitario que resuelve los problemas que le suscita su entorno y elige entre diversas alternativas de acción, para luego obrar en consecuencia. Al igual que en el caso del conductismo, objetó la visión del ser humano como un mero

“reactor” a estímulos suscitados por el entorno. Además, es posible afirmar que se opondría a las posiciones que adoptan como punto de partida explicativo al individuo como unidad en sí mismo, disociándolo de las demandas que enfrenta en su contexto de acción.

Y es ese punto de partida individualista -en conexión con la postulación de un sujeto ideal abstracto- lo que precisamente se advierte como trasfondo en algunas teorías de la tradición cognitivista del aprendizaje. Bruner y Haste (1990) sostienen que hay posiciones que parten de un “yo” determinado por una naturaleza universal, que debe ser socializado a partir de la internalización del mundo exterior y privilegian el análisis de los mecanismos por los cuales el niño construye el significado como individuo. Se centran en los cambios que se producen en la estructura cognitiva como resultado del encuentro entre el niño y el mundo y aunque no desconocen el papel del contexto social ponen énfasis en el individuo que opera cognitivamente.

En el caso del psicólogo alemán Lawrence Kohlberg el autor postula que el aprendizaje implica una relación interactiva entre las capacidades estructurantes del niño y la estimulación del entorno, concediendo a la experiencia del sujeto la formación del juicio (y en especial del juicio moral). Así, pone el foco en la interacción social, generadora de ciertas construcciones humanas que no son proposiciones innatas *a priori* ni generalizaciones empíricas de hechos (Kohlberg, 1998). Sin embargo, pese a que adhiere a una explicación interaccionista de la formación de estructuras cognitivas (proveniente de la teoría piagetiana), a la hora de explicar la *actuación* el punto de partida parece ser el individuo y sus operaciones cognitivas:

*“... hay una cosa que es la conducta consistente con los principios morales de un individuo, o que brota de una decisión moral. Antes de que podamos conocer nada acerca de tal conducta debemos, de todos modos, conocer primero cuáles son los juicios o principios morales de una persona” (1998: 230).*

Quizá, como señala Bruner (1994), un análisis estructural como el propuesto por Kohlberg, por sus mismos propósitos no deja demasiado margen para el tema del uso práctico y se concentra más bien en el funcionamiento de lo mental tomado en abstracto. Esta laguna teórica hace que la cognición sea considerada como la actividad de mentes individuales que se enfrentan a un mundo social o como procesos relacionados con estímulos sociales tomados como algo dado, externos al individuo. Parece advertirse como trasfondo cierta “filosofía de la conciencia” que concibe al sujeto esencialmente como una *mente pensante* como

el punto de partida de todo análisis. Esto lo acercaría a posiciones individualistas (pese a su idea de la interacción entre la actividad estructurante del niño y su medio) en las que prevalece la imagen del actor solitario que opera cognitivamente ante los problemas que le suscita su entorno, para luego obrar en consecuencia.

Otro es el punto de partida propuesto por Mead, quien empíricamente comienza con el acto social en vez de partir desde el punto de vista psicológico de la experiencia individual. Es decir que su propuesta para la Psicología Social no es el estudio de la conducta del grupo en términos de la conducta de los distintos individuos que lo componen, más bien, considera el todo social organizado dentro del cual analiza la conducta de cada uno:

*“...intentamos explicar la conducta del individuo en términos de la conducta organizada del grupo social, en lugar de explicar la conducta organizada del grupo social en términos de la conducta de los distintos individuos que pertenecen a él. Para la psicología social, el todo (la sociedad) es anterior a la parte (individuo), no la parte al todo” (Mead, 1957: 54).*

Desde este punto de partida explicativo, el conocimiento es concebido en términos de un proceso de resolver algo que es problemático, más que la puesta en relación de una mente con un mundo que “está ahí”. El universo de los objetos no aparece simplemente como un dato dado, que opera como un estímulo independiente del sujeto, ya que siempre tenemos que contar con “*el poder selectivo de una atención determinada por los impulsos a la acción que buscan expresión*” (Mead, 1924:169). Esta idea supone un cuestionamiento a la disociación entre el mundo del sujeto y el del objeto, que se enfrentan externamente uno al otro, tras lo cual se impone la necesidad de elaborar mecanismos mediadores que den cuenta del modo en que secundariamente se relacionan. Dicho en términos de nuestro asunto, sería reducir la normativa a una mera cosa externa, que está ahí y se enfrenta al individuo por medio de coacciones y coerciones, en vez de pensarla como parte constitutiva de la subjetividad que opera como motivos y sentidos de la acción que se definen en la situación en curso. Desde el punto de vista ontogenético este planteo supone admitir que la socialización es un proceso en el que se imbrican, en el desarrollo del niño, la constitución del mundo de los objetos y la conformación del mundo subjetivo.

c) En consecuencia con lo expuesto en el apartado anterior considero que ese es el punto de partida adecuado para explicar la emergencia de la normatividad en el sujeto: la historia no va del individuo al grupo sino del grupo al individuo, de

modo que lo hay que explicar es el proceso de *individuación subjetiva*. En la compleja vida del grupo se va conformando la autoconciencia: mediante la participación en procesos de intercambio el sujeto se convierte en un “objeto” para sí mismo porque, como destacó Mead, se descubre anticipando las actitudes de los otros que están implicados en su acción y ajustando su respuesta acorde a ello. De este modo la *regulación social* para la vida en comunidad depende del grado en que los individuos en sociedad son capaces de asumir las actitudes de los otros que están implicados con ellos en el empeño común (Mead, 1924).

Estas ideas quedan sintetizadas en la categoría medeana de *otro generalizado* que designa un factor de determinación en la persona. Representa una organización definida de la comunidad (el deber ser), de modo que así sitúa la agencia de auto-control que pone límites desde la perspectiva intersubjetiva de un “nosotros” social (Habermas, 1992). El individuo regula su participación en el acto social porque tiene dentro de sí los papeles de los otros involucrados en la actividad común. De esta forma trata el asunto del control social como el auto-control del sujeto (Sánchez de la Yncera, 1991), ya que el *otro generalizado* habla de una instancia subjetiva que establece un marco regulador dentro del cual efectuar la conducta. Es decir, los individuos de un grupo podrán esperar, en ciertas situaciones, determinados actos unos de otros y a la vez están obligados a cumplir ellos también esas expectativas de comportamiento; con esto se ha adoptado la actitud del otro generalizado.

### **La acción como unidad de análisis irreductible del aprendizaje normativo**

En el apartado anterior hice hincapié en uno de los puntos que Mead comparte con otros pragmatistas, como es la objeción a la escisión entre un mundo de vivencias íntimas y un mundo extramental, escenario de la conducta. Esta disociación aparece generalmente formulada en Psicología como la separación entre el pensamiento, la conciencia o lo cognitivo y el comportamiento o la actuación. Además adelante que respecto a esta disyunción es clave encontrar categorías de síntesis para el tema del aprendizaje normativo, en la medida que se considera que el *comportamiento* conforme a normas implica una *conciencia normativa*:<sup>3</sup> una actuación normativamente orientada conlleva en sí una representación de la norma.

---

3 Este concepto no implica necesariamente una instancia que opera mediante reglas explícitas o que pueden ser formuladas conscientemente por los actores, sino un esquema práctico que orienta la percepción de la situación y la respuesta ajustada.

Para el niño que se está socializando dicha conciencia sólo se alcanza a través de un prolongado y costoso protagonismo experiencial. Desde una mirada pragmatista diríamos que tal conciencia es un emergente complejo de la acción. En la relación del sujeto que actúa sobre la realidad, ésta opone resistencia y en esa tensión se va constituyendo la conciencia. Desde la perspectiva del niño, él intenta expandir su voluntad y desplegar su poder (en tanto cuenta con recursos de afirmación de sí) pero se encuentra con la voluntad y el poder de algún otro que limita el radio de sus pretensiones (Ynoub, 2002). Es así que el primer paso en el aprendizaje de normas (antes de poder reconocer que lo normativo es una instancia de regulación transubjetiva) supone un proceso de coordinación de voluntades o de coordinación yo - otro.

Si el mundo circundante no pusiera resistencia nuestro “yo” sería ilimitado y nuestros deseos se confundirían con la realidad, precisamente las normas son instancias de restricción que el niño vivencia ante su hacer. Al respecto Faerna sostiene que hablar de acción es aludir simultáneamente al foco activo y a la resistencia o conjunto de condiciones limitativas de éste:

*“...si fuéramos seres puramente pasivos o reactivos, o si, en el otro extremo, nuestras iniciativas de acción no tropezaran jamás con obstáculo alguno, seríamos incapaces de trazar la frontera entre lo subjetivo y lo objetivo. En el primer caso, porque no habría una “mente”, es decir una instancia activa que organice, codifique e interprete los estímulos momentáneos como provenientes de una “realidad”. En el segundo caso, porque habría una continuidad absoluta entre voluntad y experiencia, de manera que las categorías subjetivas lo invadirían todo. (...) De aquí que la acción, como punto de encuentro entre la instancia subjetiva y la objetiva, sea en realidad, y por así decir, el momento constituyente de ambas. Sin la experiencia de su propia relación activa con el medio, del juego entre impulsos y resistencias, el sujeto no podría haber separado los espacios de lo interno y lo externo, ni concebirse a sí mismo como un sujeto enfrentado a un mundo de objetos” (1996:15 - 16).*

Desde esta perspectiva la acción se constituye en la categoría que sintetiza la relación sujeto-objeto, ya que implica algo que realiza un sujeto y padece un objeto y por lo tanto los presupone. Esta es la unidad irreductible que permite abordar un análisis no reduccionista del aprendizaje normativo, en la medida que éste supone la tensión entre la actividad del niño y su tendencia espontánea al “hacer” y las limitaciones y restricciones con las que se enfrenta cuando actúa sobre el mundo. Dicho de otro modo: no sería posible pensar la complejidad del

proceso de adquisición normativa tomando como unidad analítica separada, o bien al individuo, o bien al sistema normativo que ejerce coacciones. Tal como he venido proponiendo, de la relación sujeto-objeto emerge la capacidad de actuar normativamente y ésta supone una *conciencia* práctica de la norma; es decir, el surgimiento de conceptos y significados normativos no puede ser pensado por fuera de los problemas que el niño enfrenta en su actuación sobre el mundo.

Esta conciencia supone una elaboración simbólica o interpretación del sujeto cuando actúa sobre la realidad y a la vez es el instrumento en su actividad práctica. Dicho en otros términos, es tanto un producto de las necesidades del organismo ante las exigencias que enfrenta en su contexto cuanto un medio de interferir sobre las circunstancias, que modifica lo que el organismo quiere o puede hacer. Esto, según destaca Faerna (1996), es nodal en el pragmatismo ya que da cuenta del papel activo del sujeto en la conformación de su realidad cognoscible y del nexo entre los mundos de lo objetivo y subjetivo. Desde esta perspectiva es posible cuestionar el trasfondo de ciertas teorías psicológicas que se han edificado sobre el presupuesto de que el pensamiento o la conciencia y el mundo material (basada a su vez en la separación previa sujeto - objeto) son dos ámbitos heterogéneos, inicialmente separados, que se vinculan secundariamente.

En función de lo que se ha venido desarrollando puede afirmarse que la capacidad de *actuar normativamente* no se produce por la mera aplicación de un programa instruccional sino que supone experiencias protagónicas del/a niño/a, en situaciones que comprometen sus deseos y condiciones vinculares de existencia (Ynoub, 2002). Estas situaciones plantean algún grado de conflictividad entre lo que el chico "quiere" hacer y lo que "debe" hacer y demandan la puesta en acto de complejos procesos sociales y cognitivos para la negociación de significados, la justificación de los comportamientos, el establecimiento de criterios de uso de las cosas, la coordinación de puntos de vista, etcétera. De modo que requieren que cada protagonista se vuelva conciente de sí mismo y de las presiones reguladoras del entorno, en la situación en curso. Puede suponerse que de este modo se va conformando una instancia a la que llamamos *conciencia normativa* y que se concibe como una herramienta práctica de acción para la vida en comunidad, que se juega siempre en un contexto práctico y material.

## Referencias bibliográficas

Bruner, J.; Haste, H. (1990). Introducción. En Bruner y Haste (comps.), *La elaboración de sentido. La constitución del mundo por el niño* (pp. 9 – 29). Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1994). *Realidad Mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

Faema, A. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.

Habermas, J. (1992). Individuation through Socialization: On George Herbert Mead's Theory of Subjectivity. In J. Habermas, *Postmetaphysical Thinkings. Philosophical Essays* (pp. 149 – 204). England: Massachusetts Institute of Technology. Joas, H. (1987). Interaccionismo Simbólico. En Giddens y Turner (eds.), *La Teoría Social hoy* (pp. 112 – 154). Barcelona: Alianza Universidad.

Joas, H. (1993). *Pragmatism and Social Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.

Kohlberg, L. ([1971]1998). *De lo que es a lo que debe ser*. Buenos Aires: Almagesto.

Mead, G. ([1924]1991). La génesis del self y el control social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 55, 165 -186.

Mead, G. ([1934]1957). *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.

Morris, C. (1957). George H. Mead como Psicólogo y Filósofo social. En G. Mead, *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social* (pp. 23 – 48). Buenos Aires: Paidós.

Ridgeway, C. (1995). Symbolic Interactionism as Affect Control: A Cross-Cultural Study in Affect Control Theory. *American Journal of Sociology*, 101, Nº3.

Sánchez de la Yncera, I. (1991). Interdependencia y comunicación. Notas para leer a G. H. Mead. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 55, 133 - 164.

Ynoub, R. (2002). *Semiosis y subjetividad en la experiencia coexistencial. Elementos narrativos, lógicos y retóricos para describir la conducta normativa en la primera infancia*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.

**Fundamentos en humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
Año V - N° II (10/2004) 125 / 156 pp.

## Todas las otredades la otredad.

La construcción discursiva de 'la otredad' en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la revista *Time*. Una aproximación sociosemiótica.

**José Luis Jofré**  
**Universidad Nacional de San Luis**  
e-mail : [jljofre@unsl.edu.ar](mailto:jljofre@unsl.edu.ar)

### Resumen

En este trabajo nos proponemos una aproximación a la atribución de sentido, realizada por la revista norteamericana *Time*, a los acontecimientos posteriores al 11 de septiembre de 2001. Plantemos el análisis desde la perspectiva de la Socio-semiótica o Teoría de los discursos sociales, en el nivel análisis de las condiciones de producción de sentido.

El corpus de análisis lo circunscribimos temporalmente a las primeras acciones militares de Estados Unidos de Norteamérica contra el 'terrorismo'. En otros términos nos detendremos en los tres primeros meses de la invasión de Estados Unidos a Afganistán.

Específicamente rastreamos, dentro de las estrategias discursivas, las "marcas" de la otredad a través de los procedimientos de designación del "otro", en tanto operaciones de estigmatización. Ya sea, por el nombre propio, por el rol, por el epíteto, por la atribución de acciones, por la procedencia, por otras figuras retóricas.

### Abstract

In this work, we intend to approach US *Time* magazine's meaning assignment to events following September 11 2001. From the social-semiotic perspective or theory of social discourses, we analyze the conditions of meaning production.

The corpus of analysis is restricted in time to the first military actions of USA against "terrorism". In other words, we focus on the first three months of USA invasion to Afghanistan.

Within discursive strategies, we will specifically trace the “marks” of otherness through the procedures of the “other” naming in relation to operations of stigmatization by name, role, epithet, attribution of actions, origin or other rhetoric figures.

## Palabras clave

otredad – 11 de septiembre – estigma – hostilización – revista Time

## Keys Words

otherness – September 11 – stigma – harassment – *Time* magazine

## Introducción<sup>1</sup>

El 11 de septiembre de 2001 el mundo fue conmocionado por las imágenes del derrumbe de las Torres Gemelas, del World Trade Center, en Manhattan, Ciudad de New York, Estados Unidos de Norteamérica.

La ‘Torres Gemelas’ del World Trade Center se precipitaron y con ellas el ‘mundo’ fue sometido a un proceso de metamorfosis cuya forma final, tal vez, ni siquiera podemos sospechar. El ‘gran acontecimiento’ despertó la furia devastadora del imperio fustigado, Estados Unidos de Norteamérica. Este país atribuyó sentido al acontecimiento y lo construyó como un “atentado terrorista”. Al tiempo que identificó al gran enemigo, ‘el terrorismo global’, le declaró una guerra global.

Los medios de comunicación social aportaron a la atribución de efecto de sentido a los acontecimientos posteriores a la caída de las Torres. Dicho procedimiento abarcó tanto a los ‘hechos’ como a los ‘actores sociales’.

De estos ‘actores’ nos convoca la atención, de manera especial, aquellos cons-truidos discursivamente como ‘otredad’. De todo el universo de los medios de

---

1 El presente trabajo constituye un apartado de nuestra Tesis de Licenciatura en Comunicación Social que lleva por título “In-justicia [In]Finita, o sobre la imposibilidad de pensar la Otredad: La construcción discursiva de la ‘otredad’ en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista Time. Una aproximación sociosemiótica”. La misma fue defendida el 5 de septiembre de 2003 (día internacional del inmigrante), en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. En ese trabajo académico oficio de Tutora la Magíster en Sociosemiótica María Gabriela Simón, a ella nuestro agradecimiento por todos sus aportes, sugerencias y largas horas de debate y aprendizajes. Un agradecimiento especial “por su humana pasión y por la ‘pasión’ que la hace tan humana”.

comunicación que intervienen en estos procedimientos, en este trabajo nos proponemos una aproximación a la atribución de sentido, realizada por la revista norteamericana *Time*<sup>2</sup>.

Específicamente nos proponemos rastrear, dentro de las estrategias discursivas, las “marcas” de la otredad, a través de los procedimientos de designación del “otro” en tanto operaciones de estigmatización. Marcas construidas ya sea: por el nombre propio, por el rol, por el epíteto, por la atribución de acciones, por la procedencia y por otras figuras retóricas.

Circunscribimos el análisis a un conjunto de operaciones por medio de las cuales *Time* procede a presentar una *diversidad de rostros* para reducirlo luego a una *única y barbara otredad*.

El corpus de análisis lo circunscribimos temporalmente a las primeras acciones militares de Estados Unidos de Norteamérica contra el ‘terrorismo’. En otros términos, nos detendremos en la invasión de Estados Unidos a Afganistán.

Finalmente es dable señalar que el presente trabajo se enmarca en la Teoría de los discursos sociales o Sociosemiótica, en el nivel análisis de las condiciones de producción de sentido. A su vez atiende a discusiones y reflexiones en torno a la ‘otredad’ y el ‘estigma’. Es dable aclarar que deslindamos dichas problemáticas a los fines de una mayor claridad expositiva, sabiendo que operan de forma imbricada en el momento de la investigación.

### **‘Otredad’ y ‘estigma’: dos categorías para la lectura**

A los efectos del análisis recurrimos a dos categorías ‘otredad’ y ‘estigma’. Insistimos, ambas se interrelacionan estrechamente.

#### **Otredad**

Nuestro trabajo está planteado en torno a dos nociones que lo atraviesan transversalmente: la ‘otredad / alteridad’ y ‘estigma’. Ambas operan interrelacio-

---

2 Nuestro corpus de análisis está integrado por un conjunto de “textos periodísticos” de la revista TIME, de la cadena multimedia CNN, cuyo objeto de discurso es la construcción del acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en EUA. La selección primaria del «paquete material» corresponde a las ediciones de la revista que abarcan el período comprendido entre 19 de septiembre y el 28 de noviembre de 2001.

nadamente y se imbrican mutuamente. A continuación brindamos una breve referencia a la configuración de estas nociones al interior de este trabajo.

La(s) "figura(s) de la alteridad"<sup>3</sup> remite(n) , en nuestro trabajo, a las distintas formas, tópicos y estrategias discursivas que figurativizan al "otro" como el estigmatizado/ estigmatizante. En este marco, situamos una multiplicidad de desarrollos teóricos y trayectos históricos como respuesta al creciente rebrote de xenofobia especialmente en Europa. En este sentido, es dable recordar que los campos de concentración de la Alemania Nazi y el exterminio de campesinos en la ex Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas, llevaron a Emmanuel Lévinas a escribir *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (1977). En este trabajo, el autor, propuso "la huella del otro" como principio ético irreductible<sup>4</sup>. La prolífera producción<sup>5</sup> en torno a la problemática de la otredad escapa a las posibilidades de nuestro proyecto, por este motivo circunscribimos este recorrido al planteo de Jean Baudrillard, Marc Guillaume, Joan Bestard y Jesús Contreras.

El historiador uruguayo Mario Cayota, en su libro *Siembra entre brumas*, retoma un estudio antropológico de Bestard y Contreras en el que éstos analizaban la actitud que a través de la historia el 'civilizado' ha asumido ante el 'bárbaro'.

*"Mediante una erudita recopilación, sostiene Cayota, y como consecuencia de un fino análisis los autores citados llegan a la conclusión de que 'no sólo los griegos vieron de un modo desfavorable a sus vecinos, sino que todas las grandes civilizaciones han estigmatizado a aquellos otros pueblos que no com-*

---

3 Tomamos la expresión "figuras de la alteridad" de Baudrillard, Jean y Guillaume Marc (2000). *Figuras de la alteridad*. México: Taurus.

4 Juan Carlos Scannone retoma el principio de Lévinas como base de la interrelación humana. Interrelación que está basada en la irreductible alteridad ética del otro. (Scannone, 1990: 139, nota 7).

5 Sólo a guisa de ejemplo podemos confrontar las producciones, en torno a la alteridad que Guillaume menciona en la introducción a "Figuras de la alteridad". Desde Latinoamérica podemos mencionar algunos de los autores y obras: Dussel, E. (1974). *Método para una filosofía de la liberación: superación analéctica de la dialéctica hegeliana*. Salamanca: Ed. Sígueme; (1975) *Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas*. Buenos Aires: Bonum. MarquinezArgote, Germán (1984). *Metafísica desde Latinoamérica*. Bogotá: USTA; (en colaboración) (1979). *El hombre latinoamericano y su mundo; y El hombre latinoamericano y sus valores*, 2 vols.. Bogotá: Nueva América. Scannone, Juan Carlos (1990). *Nuevo punto de partida en la filosofía latinoamericana*. Buenos Aires: Guadalupe; (compilador) (1984). *Sabiduría popular. Símbolo y filosofía*. Buenos Aires: Guadalupe.

*partían sus instituciones, sus mismas creencias religiosas y, en definitiva, sus mismos modos de vida. A esos otros pueblos siempre se les ha llamado 'bárbaros' y se les ha mirado con determinado grado de condescendencia, desconfianza, desprecio y temor'. Generalmente el 'otro', que habita en regiones extremas, se concebía como un ser de aspecto deforme y horrible. La dificultad para valorar la 'alteridad', llevaba así mecánicamente a una caracterización peyorativa e inferiorizante del bárbaro. El miedo y la desconfianza impulsaba al rechazo. Modernamente puede incluso constatarse este fenómeno en la reacción que en una misma sociedad suscita el prójimo que no comparte las pautas y valores de la mayoría. Ellos son sociológicamente incorporados a esta categoría de 'ajeridad' y 'extrañeza.'" (Cayota, 1990: 525 - 526).*

Muchas veces esta categorización transforma al otro en "prescindible", no necesario o mejor dicho necesariamente "eliminable". Esta identidad denegatoria se les asignó por ejemplo, a los Armenios en el genocidio emprendido entre 1915 y 1923; a los judíos, gitanos y homosexuales en la Alemania nazi; a los grecocipriotas en manos de los Turcos en 1976; y a todos los disidentes del régimen continental / norteamericano en las dictaduras en toda Latinoamérica, en las décadas de los setenta y ochenta y, actualmente parece regir el nuevo [des]orden mundial que intenta imponer Estados Unidos de Norteamérica.

Marc Guillaume añade un nuevo nivel de análisis al sostener que la otredad es, una construcción de la modernidad. "*Con la modernidad entramos en la era de la producción del Otro. No se trata ya de matarlo, devorarlo o seducirlo, ni de enfrentarlo o rivalizar con él, tampoco de amarlo u odiarlo; ahora, primero se trata de producirlo. El otro ha dejado de ser un objeto de pasión para convertirse en un objeto de producción*" (Guillaume, 2000:113)<sup>6</sup>.

La otredad, en tanto exterioridad y extranjería, puede ser configurada de diversas maneras. Entre éstas dos revisten estatutos antagónicos. Nos referimos, por

---

6 Esta construcción de la otredad es posible señalarla tanto en el genocidio armenio como en el holocausto judío. En este último caso, la maquinaria: pulcra, precisa, detallista y ordenada del Nazismo, no sólo "construyo al Otro" dentro del mismo territorio Alemán sino que, además, lo "estigmatizó", lo separó y lo hizo "necesariamente prescindible", eliminable, desechable. El exterminio aparece como un efecto necesario en el proceso que los nazis llevaron adelante para la pretendida "purificación de la humanidad" que sin embargo debemos llamar Holocausto. El eje de la otredad pasa por el hecho de que, al menos en Alemania, debieron producir una alteridad radical: 'los judíos', donde no existía tal otredad, pues los judeo-alemanes estaban estructuralmente 'integrados' a la vida de la sociedad alemana).

un lado, a la otredad en tanto *xenós*, basada en la *hospitalidad* y, por otro lado, *bárbaros* o *barbarikós*, centrada en la *hostilización* del otro.

Bergua nos brinda un breve recorrido de la etimología de estas palabras, que retomamos a fin de complementar la noción de otredad recientemente enunciada.

*“Lo primero que constatamos desde un punto de vista filológico es que los términos castellanos ‘hostilidad’ y ‘hospitalidad’ son hoy semánticamente contradictorios pero originalmente su significado no era muy distinto. En efecto, ‘hostis’ y ‘xenos’<sup>7</sup> ‘cubren un área semántica muy próxima a la de los términos que indican amistad’ (Cacciari, 1996; 18) y ambos derivan de la raíz indoeuropea ‘ghos-ti’ que significa, a la vez, ‘extranjero’ y ‘huésped’ (Roberts y Pastor, 1997: 65 - 66). De este parentesco ya tomó nota Benveniste (1969: 87 y ss, 355 - 361) cuando observó que el vocablo ‘hostis’, con el significado de ‘compensar’ o ‘igualar’, fue utilizado para hacer referencia a los extranjeros asimilados que poseían los mismos derechos que los romanos. Así que para los romanos, frente a los «hombres libres», había dos clases de hombres: los esclavos, capturados en la guerra, y el extranjero, con posibilidad de convertirse en huésped. Explica Benveniste que como el nacido fuera es a priori un enemigo era necesario un ritual político que estableciera entre él y ego relaciones de hospitalidad. Esta sociabilidad que no encaja del todo bien en la dialéctica amigo/enemigo aparece también en el término ‘philos’ que sirve para designar tanto a un enemigo como a un auténtico ‘philos’ o hermano por efecto de una convención ritual” (Bergua, 2002).*

---

7 Un recorrido por sinónimos de las palabras *xenos*, *hostis* y *barbaros* nos permite abrir un amplio abanico de las relaciones que entre ellas es posible reconstruir.

Sinónimo de Xénos:

Griego: 1: xenikós. 2: pár-oikos. 3: xenizô. 4: ék-phulos. 5: allothroos

Latín: 1: hospes. 2: advena. 3: peregrinus. 4: hosticus. 5: alienigena

Sinónimo de hostis:

Griego: 1: ‘uper-póntios. 2: exôterikos. 3: Libuê. 4: echthodopós. 5: orophiáios

Latín: 1: externus. 2: hostilis. 3: praefectianus. 4: exortivus. 5: Melinum

Sinónimo de Bárbaros:

Griego: 1: barbarikós.

Latín: 1: barbaricus. 2: agrestis. 3: saevus. 4: hosticus. 5: inimicus

Las voces del griego las tomamos de un diccionario de H. Liddell y R. Scott (1950), mientras que las voces del latín, en este trabajo, están tomadas de los diccionarios de Agustín Blánquez Fraile (1950; 1961), y complementadas con la obra de Charlton T. Lewis y Charles Short (1880). Cfr. bibliografía.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, en este trabajo, reservamos las palabras '*barbarós*', '*hostilidad*', '*barbarización*', '*hostilización*' para señalar el procedimiento de construcción de la otredad en tanto 'enemigo'. Mientras que '*xenós*', '*huésped*', '*hospitalidad*', como índice de una extranjería configurada como amiga o aliada.

En ambos casos, hospitalidad y hostilidad, indican un doble procedimiento que opera de manera complementaria: '*dar*' y '*recibir*' hospitalidad y hostilidad. Operaciones que sólo son posible distinguir a los efectos del análisis, pero que remiten a *una e indistinta* operación.

Estos procedimientos se oponen a otro: 'tomar para sí' (cuyo origen etimológico proviene del indoeuropeo '*emo*') (Bergua, 2002), operación que enfatiza la adquisición o apropiación. Esta segunda distinción que introducimos aquí, nos permite analizar la estrategia discursiva de *Time* (y del gobierno de Norteamérica) que llama a Bin Laden el 'huésped saudita' indeseado de Omar en Afganistán. La figura retórica operada es el oxímoron, es decir que la enunciación implica una contradicción aparente en sí misma pues no es posible 'tomar para sí' hospedaje si nadie le 'da' (ofrece) hospitalidad. No es posible 'tomar para sí' la hospitalidad, apropiarse de ella, porque ésta remite al orden de las relaciones que excluye la unilateralidad de la acción. Las lecturas posible de este oxímoron son múltiples. O bien Bin Laden no es un huésped con lo cual la estrategia discursiva tendiente a establecer el vínculo Omar / Bin Laden no tiene sustento y, por tanto, tampoco la invasión a Afganistán. O bien Bin Laden es un 'huésped' y como tal deseado y 'acogido', con lo cual el vínculo está operado. Bajo esta segunda producción de sentido *enuncia* la revista *Time* y *configura* la 'otredad'.

## Estigma

En relación con la problemática sobre la «otredad», planteamos en este trabajo, como ya señalamos en el punto anterior, consideraciones acerca del estigma en tanto que atendemos a las estrategias discursivas de estigmatización del otro. Consideramos que la diáda otredad - estigma sólo puede ser trabajada en este régimen relacional en que las situamos. Dicho de otra manera, sostenemos que (en el caso de nuestro corpus) en los procedimientos de estigmatización se construye como efecto de sentido la otredad / alteridad (en algunos casos radical).

Atendiendo a lo anteriormente enunciado, señalamos ahora que partimos del concepto de estigma de Erving Goffman, quien, en su libro homónimo, señala que "*los griegos, que aparentemente sabían mucho de medios visuales, crearon*

el término **estigma**<sup>8</sup> para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los presentaba. Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor –una persona corrupta, ritualmente deshonrada, a quien debía evitarse, especialmente en los lugares públicos- [...] En la actualidad, la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecido al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales' (Goffman, 1995: 11).

Señalamos a continuación algunos ejes para su consideración (Cfr. Simón, 2002).

- La concepción de estigma como la situación “*del individuo inhabilitado para una plena aceptación social*” (Goffman, 1995: 7).
- La posibilidad de pensar el estigma de manera relacional<sup>9</sup> con respecto a la norma/normalidad.

En relación con lo antes señalado la posibilidad de pensar la tensión estigma / estereotipia, esto es, “*un estigma es una clase especial de relación entre atributo y estereotipo*”.

Goffman menciona tres tipos de estigma:

1. Las distintas deformaciones físicas;
2. Los defectos del carácter del individuo: falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad;
3. Estigmas triviales de la raza, nación y religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia (Goffman, 1995: 14).

## **Todas las otredades, la otredad<sup>10</sup> [o sobre los nombres de la otredad]**

En las primeras semanas posteriores al 11 de septiembre de 2001, *Time* presenta un amplio panorama de la ‘otredad’, configurada como hostil, bárbara, ene-

---

8 El resaltado corresponde al autor.

9 Recordemos que siguiendo a Goffman, el término estigma será utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador, “pero, coincidiendo con el autor afirmamos que, lo que en realidad se necesita [en estos procedimientos] es un lenguaje de relaciones, no de atributos” (1995 : 13).

10 El título de este apartado contiene reminiscencias del título de la obra escrita por Julio Cortázar en 1966, *Todos los fuegos el fuego*. Sirva de humilde homenaje (Cortázar, 1972).

miga. Esta 'otredad' la 'desglosa' a través de diversos rostros. En la inmediatez de los acontecimientos es designado por el nombre propio: Osama Bin Laden, Mohammed Atta, Abdulaziz Alomari, entre otros. En el otro extremo de la figura individual, el rostro se difumina en el 'terrorismo global'. En el conjunto de procedimientos de designación de la 'otredad', *Time* establece múltiples conexiones y reenvíos operando en sus discursos la sumatoria de los rostros en una otredad totalizante que los incluye: "*la red global*" de terrorismo... "*una red que bien puede calificarse de mundial*"<sup>11</sup>. Este procedimiento de inclusión procura como efecto de sentido, siguiendo a Carlos Skliar: "*reunir en un mismo lugar, juntar lo que está suelto, aproximar las partes que están separadas e incluirlas*" (Skliar, parte IV). En latín *includere* deriva de la composición del prefijo *in* + *closure* y que significa enclausurar, cerrar por dentro. La Inclusión puede ser entendida, entonces, como "*tener como miembro, contener como elemento secundario o menor*" (Ibid), de esta manera las partes son reducidas a una única identidad. La inclusión opera, entonces, denegando toda diferencia. "*Todas las otredades*" son "*la otredad*" terrorista.

En el recorrido que realizamos a continuación no pretendemos un análisis exhaustivo de todos los rostros de la otredad, más bien, intentamos un trayecto en el que postulamos los reenvíos de los rostros de 'las' otredades a 'la' otredad configurados por *Time*.

## **El nombre sobre todo nombre: Bin Laden [o 'sobre los culpables'] Los nombres [o sobre los perpetradores de los ataques]**

Para la construcción de los rostros de los responsables, la Revista *Time* apela a la 'tópica *status causae*' (Barthes, 1974: 62-63), un 'lugar especial'<sup>12</sup> que remite a los procedimientos judiciales. Esta operatoria que desplaza los procedimientos propios de 'sede judicial' a los medios de comunicación social le permite -en relación con la configuración de la otredad-:

---

11 Ver Club del odio, *Time*, 7/11/2001.

12 Barthes establece una distinción entre una tónica general aplicada a los lugares comunes y una tónica general aplicada a los lugares especiales. Los primeros "*no son estereotipos con contenido, sino por el contrario, lugares formales: al ser generales [...] son comunes a todos los temas*". Los lugares especiales "*son correspondientes a temas determinados; son verdades particulares, proposiciones especiales, aceptadas por todos; son las verdades experimentales, vinculadas con la política, el derecho, las finanzas, la marina, la guerra, etc.*" (Barthes, 1974: 60).

a) Por un lado, confirmar 'la conjetura'. De esta manera disipa las dudas y confirma que el acontecimiento tuvo lugar:

*"Así fue que Wail Alshehri, Mohamed Atta, Abdulaziz Alomari y Satam Al Suqami subieron al vuelo 11 de American Airlines y lo estrellaron contra la torre norte del World Trade Center a las 8:45. Pocos minutos después, Marwan Al-Shehhi, Fayez Ahmed, Mohald Alshehri, Hamza Alghamdi y Ahmed Alghamdi despegaron en el vuelo 175 de United Airlines y lo incrustaron contra una esquina de la torre sur del World Trade Center 18 minutos después. En Dulles, Khalid Al-Midhar, Majed Moqed, Nawaq Alhamzi, Hani Hanjour y Salem Alhamzi subieron al vuelo 77 de American y lo desviaron hasta lanzarlo como un proyectil contra el Pentágono"* (La nueva cara del terrorismo, *Time*, 19/09/01)<sup>13</sup>.

La primer huella de la otredad que nos ofrece *Time* en su edición del día 19 de septiembre la configura con el nombre propio de los responsables materiales de los 'atentados' del 11 de septiembre y bajo el calificativo de 'los secuestradores' y 'perpetradores de los ataques'.

b) Por otro lado, establece los nexos con quien designan como el ideólogo y responsable intelectual de estos ataques.

*"Los investigadores ignoran si los futuros pilotos kamikaze conocían a muchos de sus compañeros antes de reunirse en las naves asignadas la mañana del martes. O si sabían que otros emprenderían misiones suicidas similares. Pero los datos preliminares sugieren que las células siguieron la rutina clásica de Bin Laden. [...] Como ocurrió con los atentados en las embajadas de África oriental, los agentes creen que sólo algunos mandos superiores -un Comandante X o dos- posiblemente enviados por el comando central en el penúltimo instante, sabían cómo encajarían las piezas finales. Ellos son los que busca por todos los medios Washington, porque podrían aportar el vínculo definitivo con Bin Laden"* (La nueva cara del terrorismo, *Time*, 19/09/01).

Si bien la revista configura la otredad a través de los nombres propios (Mohamed Atta y Marwan Al-Shehhi, Waleed Alshehri, Nawaq Alhamzi y Salem Alhamzi, Abdulaziz Alomari, Hani Hanjour, Khalid Al-Midhar), ya en el primer texto periodísti-

---

13 Todas las citas de *Time* están tomadas de la edición en español de la Revista.

co, del 19 de septiembre, se desplaza entre el nombre propio y los colectivos de identificación. Especialmente el colectivo denominado 'Al-Qaeda'. Los responsables material son configurados como miembros de esta organización bajo el patrocinio de Bin Laden. A partir de las ediciones posteriores al 26 de septiembre, la revista opera un desplazamiento desde estos nombres al nombre sobre todo nombre, Bin Laden. Máximo responsable del terrorismo global. Al hacer coincidir, *Time*, 'los' nombres con 'el' nombre de Bin Laden, nos permite considerar que este último funciona como epónimo. En este sentido el 'nombre propio' no se agota en el individuo sino que alcanza un colectivo social-religioso-ideológico. El epónimo designa también las características de este colectivo. Por este motivo, el resto de los nombres propios son ordenados hacia 'el' nombre de Bin Laden.

### **El nombre sobre todo nombre [o sobre Bin Laden / Al-Qaeda]**

Mediante una enunciación citada<sup>14</sup> de Bush, *Time*, configura el rostro del responsable de los 'atentados' del 11 de septiembre. Este procedimiento opera sinóni-

---

14 "Por enunciación citada, entendemos (señala Filinich) aquí un simulacro de enunciación, que se presenta en el discurso siempre que, por ejemplo, se inserta un diálogo, las marcas de la enunciación (ego, hic et nunc) son llamadas a desaparecer si se sustituye la forma dialogal por el discurso indirecto correspondiente" (1999: 27). A través de este recurso el enunciador puede "dar la palabra a otro, o bien oír voces ajenas en el interior de su propio discurso". La enunciación citada en *Time* se articula con la construcción del efecto de verosimilitud del discurso (cfr. Barthes, 1970). Por este motivo el enunciador "combina la necesidad de objetividad (tercera persona) con rasgos de subjetividad que logra la historia presente filtrada por su conciencia" (Filinich, 1999: 43) La enunciación citada, que remite -según Filinich- a su vez a la noción de polifonía de la enunciación en Bajtin implica que:

- "El enunciador [...] pone en escena, expone, desde cierta distancia, los movimientos de conciencia de otro, sin cederle la voz pero concediéndole el ángulo de visión, la perspectiva visual y valorativa de los hechos" (Filinich, 1999: 45).

- "La tercera persona [...] no solamente indica la procedencia de la voz sino que señala también la presencia de la focalización del otro, dando lugar a que se aprecie mediante la voz de uno la conciencia del otro" (Filinich, 1999: 45).

- "Es un modo de hacer oír a otro introduciendo un discurso ajeno en el interior del propio" (Filinich, 1999: 45).

- Sin embargo, "las formas diversas que puede asumir la cita (la apelación a la autoridad, el epígrafe, por ejemplo, etc.) muestran siempre -por más textual que se presente- que la pérdida del contexto primero y la recontextualización, después, de un enunciado (esto es la inserción en otro proceso de enunciación) afectan la significación, ya sea que la extienden, la desplazan o transforman parcial o totalmente" (Filinich, 1999: 47).

micamente configurando la otredad por el nombre propio: 'Osama Bin Laden' y por un colectivo de identificación: la 'red de Bin Laden', llamada también 'Al-Qaeda'

*"Osama Bin Laden, líder de la red Al-Qaeda y principal sospechoso de las atrocidades del 11 de septiembre [...] El gobierno (norteamericano) insiste en que los atentados fueron obra de la red de Bin Laden. 'Las pruebas que hemos reunido apuntan todas a una serie de organizaciones terroristas conectadas unas con otras conocida como Al-Qaeda', dijo Bush en el Congreso" (Venceremos, Time, 26/09/01).*

Tomando como referencia a Bin Laden, *Time* atribuye sentido a la 'guerra contra el terrorismo' y contra todos aquellos que pueden ser sospechados de apoyar esta organización global. A través de esta sospecha, la revista, atribuirá a cada otredad que vincule con Bin Laden el estatuto de 'enemigo'. Tal es el caso del 'Mullah Omar', 'los árabes', 'el movimiento islámico', 'las organizaciones de caridad islámicas', entre otros.

## **El huésped saudita [o sobre Osama Bin Laden]**

Al designar la otredad, *Time* la llama por el nombre propio: Osama Bin Laden, Mohammed Omar, Mohammed Atta. Es, entonces, pertinente la pregunta por el nombre y el nombrar. ¿Qué sentido se configura al nombrar? ¿Qué tipo de relación se establece entre el que nombra y el que es nombrado? Según Pearce "decir como se llama algo no es simplemente nombrarlo o hablar sobre eso; es, un sentido muy real, convocarlo a ser como uno lo ha nombrado" (Pearce, 1998: 271). En este sentido podemos decir que el nombrar significa. Uno de estos significados podemos retomarlo de la tradición semítica. Los comentaristas de la *Biblia de Jerusalén* (1975) sostienen que, "el nombre propio define el ser que lo lleva y fija su destino"<sup>15</sup>. Al mismo tiempo, "llamar por el nombre designa, a su vez, una relación entre quien nombra y quien es nombrado"<sup>16</sup>. Esta relación es asimétrica, en ella el enunciador está configurado como "el que conoce el nombre de una cosa o de una persona [y, por tanto,] tiene poder sobre ella" (Guardini, 1977: 22ss), porque 'conoce' su verdad. Conocer implica que el enunciador po-

---

15 Nota de pie de página al versículo 26, Capítulo I del Libro del Profeta Isaías, Biblia de Jerusalén (1975). Este destino incluye la 'vocación' o 'misión' del nombrado.

16 Nota de pie de página al versículo 27, Capítulo 41 del Libro del Déutero Isaías, Biblia de Jerusalén (1975).

see (es dueño de) la verdad enunciada. El poder se construye al establecer la relación de la tríada nombre / vocación / destino del nombrado.

Al nombrar a Osama Bin Laden, *Time* a-signala la vocación/ destino de terrorista (“*los atentados fueron obra de[...] Bin Laden*”<sup>17</sup>). Al mismo tiempo, *Time* indica una peculiaridad de esta vocación, Bin Laden es nombrado como el *huésped Saudita* que se *hospeda* /habita en Afganistán.

*“Estados Unidos y sus aliados quedaron así divididos en dos frentes: uno encargado de capturar al jefe Talibán y otro a su famoso huésped saudita”*  
[Bin Laden] (Hasta el ultimo escondrijo, *Time*, 12/12/01).

*“En Kandahar el jueves pasado, la víspera de los ataques terrestres, algunos afganos mostraban su desprecio por los talibán y sus huéspedes terroristas”*[la red de Bin Laden] (Llegó la hora, *Time*, 12/10/01).

Al nombrarlo como el “*huésped saudita*”, *Time* establece la relación entre dos partes: una que “*da*” hospitalidad, el anfitrión, el Mullah Omar, y otra que “*recibe*” hospitalidad, el huésped, Osama Bin Laden.

Para analizar el alcance de esta estrategia discursiva retomamos el texto de Bergua para quien la hospitalidad, indica un doble procedimiento que opera de manera complementaria: ‘*dar*’ y ‘*recibir*’ hospitalidad. Acción que sólo es posible distinguir a los efectos del análisis, pero que remiten a una operación. *Una e indistinta*.

Estos procedimientos se oponen a otro: ‘*tomar para sí*’ (cuyo origen etimológico proviene del indoeuropeo es ‘*emo*’ -cfr. Bergua, J.), operación que enfatiza la adquisición o apropiación. No es posible “*tomar para sí*” hospitalidad, “*tomar para sí*” remite a violentar la hospitalidad y atacar al anfitrión (*hos*), hostilizándolo. En este sentido quien ataca la hospitalidad se constituye en hostil.

La distinción entre “*recibir / dar*” y “*tomar para sí*”, nos permite analizar la estrategia discursiva de *Time* (y del gobierno de Norteamérica) que llama a Bin Laden el ‘*huésped saudita*’ de Omar en Afganistán. Huésped que reviste el carácter de indeseado para Omar:

*“Un periodista de Time que lo entrevistó hace algunos meses dice que Omar lleva ya tiempo viendo los peligros que le acechan. ‘¿Qué si lo invitamos?’, dijo de Bin Laden. ‘Ya estaba aquí. Pero no sabemos cómo deshacernos de él, o dónde enviarlo’* (Terror Talibán, *Time*, 26/09/01).

---

17 Ver Venceremos, *Time*, 26/09/01.

Conjuntamente con la negación de Omar a ser anfitrión, *Time* lo configura protegiendo a Bin Laden, es decir ejerciendo el derecho a hospedar y proteger a este Huesped:

*“Bush exigió a los talibanes que entreguen todos los dirigentes terroristas a las autoridades estadounidenses. No lo han hecho, y a cambio exigieron pruebas de la culpabilidad de Bin Laden. La guerra parece inevitable si el régimen Talibán no cambia de parecer”* (Venceremos, *Time*, 26/09/01).

Postulamos que se produce un desfase intertextual, en relato periodístico de *Time*, Omar se niega a dar hospedaje, en el otro se constituye en anfitrión. Este desfase puede ser leído como una figura retórica, el *oxímoron* “*el huésped indeseado*”. A su vez, las posibles lecturas de este *oxímoron* son múltiples, entre ellas podemos señalar dos que son antinómicas. O bien Bin Laden no es un huésped, con lo cual la estrategia discursiva tendiente a establecer el vínculo Omar / Bin Laden no tiene sustento. Y, por tanto, tampoco la invasión a Afganistán. O bien Bin Laden es un ‘huésped’ y como tal deseado y ‘acogido’ por Omar, con lo cual el vínculo está operado. En esta construcción discursiva del *Time*, la ‘otredad’ está enunciada y configurada en este segundo sentido.

## **El anfitrión [o sobre Omar / Talibán]**

La contraparte del *huésped* resulta ser el *anfitrión*, por eso señalamos otro rostro de la otredad que, en este punto es Mohammed Omar. Llamado también el Mullah, Omar es la autoridad máxima del gobierno de Afganistán hasta que es derrocado militarmente por los Estados Unidos de Norteamérica. En un primer momento, Omar es configurado discursivamente como destinatario, tanto del gobierno de Estados Unidos de Norteamérica como de la revista *Time*, bajo el estatuto de para-destinatario. Es decir, un destinatario ante el que se despliegan estrategias conminatoria para que entregue al ‘huésped’ y se constituya en ‘aliado’ de Estados Unidos en la lucha contra el terrorismo.

*“En su discurso el presidente se dirigió directamente a los talibanes, el régimen fundamentalista islámico que gobierna Afganistán y da refugio a Osama Bin Laden, líder de la red Al Qaeda y principal sospechoso de las atrocidades del 11 de septiembre. Bush exigió a los talibanes que entreguen todos los dirigentes terroristas a las autoridades estadounidenses. No lo*

*han hecho, y a cambio exigieron pruebas de la culpabilidad de Bin Laden. La guerra parece inevitable si el régimen Talibán no cambia de parecer” (Venceremos, Time, 26/09/01).*

Los discursos que enuncia *Time* para que Omar se defina como aliado, son del orden de la ‘profecía autorealizada’ que se con-funde con la conminación. Si Omar no hace cuanto se le ordena revestirá el estatuto de ‘enemigo’. Hablamos de profecía autorealizada porque esta conminación se basa en la imposibilidad de Omar para capturar a Bin Laden. Imposibilidad denegada por el enunciador. El discurso se inscribe, entonces, en el orden de lo imposible:

*“Un periodista de Time que lo entrevistó hace algunos meses dice que Omar lleva ya tiempo viendo los peligros que le acechan. “¿Que si lo invitamos?”, dijo de Bin Laden. “Ya estaba aquí. Pero no sabemos cómo deshacernos de él, o dónde enviarlo”. Su dilema adquirió proporciones astronómicas y nadie sabe si Mohammed Omar comprende realmente las consecuencias” (Terror Talibán, Time, 26/09/01).*

Esta imposibilidad (según la cita que hace *Time* de los dichos de Omar) de cumplir con la “conminación”, nos reenvía a la misma incapacidad que se atribuyó a Estado Unidos para capturar a Bin Laden, objetivo a partir del cual se configuró la justificación de la ‘guerra’ contra Afganistán. Sin embargo, *Time* elide esta imposibilidad y la configura como negación de Omar a entregar al ‘huésped’.

Esta incapacidad atribuida por *Time* a Omar es subvertida por la misma Revista. Es significada como negación a cumplir la “conminación” de Estados Unidos de Norteamérica. De esta manera, la Revista configura a Omar como un enemigo<sup>18</sup>.

El estatuto de otredad *hostil* se construye a través de relaciones (conexiones) que son índice, para *Time*, de la afinidad entre Omar / Talibán y Bin Laden / Al-Qaeda.

---

18 *“En su discurso el presidente se dirigió directamente a los talibanes, el régimen fundamentalista islámico que gobierna Afganistán y da refugio a Osama Bin Laden, líder de la red Al Qaeda y principal sospechoso de las atrocidades del 11 de septiembre. Bush exigió a los talibanes que entreguen todos los dirigentes terroristas a las autoridades estadounidenses. No lo han hecho, y a cambio exigieron pruebas de la culpabilidad de Bin Laden. La guerra parece inevitable si el régimen Talibán no cambia de parecer” (Venceremos, Time, 26/09/01).*

*“Pero la afinidad de ideas y comunidad de intereses existentes entre Bin Laden y Omar, y entre las células de Al-Qaeda y los talibanes, es tan inextricable que para acabar con el terrorismo será necesario eliminar a ambos. Ningún país en el mundo ilustra mejor que Afganistán la ley de las consecuencias inesperadas”*(Terror Talibán, *Time*, 26/09/01).

*“Con su dura versión del Islam «puro» y para mantenerse en el poder, los talibanes han hecho de Afganistán una meca del terrorismo [...]. A muchos les cautiva no sólo Bin Laden y su banda, sino también el ideal de «talibanizar» a todo el mundo musulmán”* (Terror Talibán, *Time*, 26/09/01).

La afinidad entre estos dos colectivos Al-Qaeda y Talibán opera en quiasmo, es decir, por momentos es el Talibán quien define la peligrosidad de la conexión con Al-Qaeda por el ideal de ‘talibanizar el mundo musulmán’. Y, en otras ocasiones, es Al-Qaeda quien define la peligrosidad del Talibán por la ‘red global’ de Bin Laden.

A su vez, el Régimen Talibán es configurado por el *Time* como teocrático, basado en un fundamentalismo religioso y en un “oscurantismo medieval”. Figura opuesta al régimen democrático y laical (democracia occidental). En ambos casos hablamos de dos figuras que se oponen discursivamente. Al tiempo que dicha oposición se construye en el discurso. Estos enunciados están en lugar de otros que, en este caso, tienen que ver con la negación de la ‘religión’, de la organización social y política del otro (en este caso talibán / musulmán). En este sentido es posible pensar que en esta ‘guerra’ la principal batalla se libera en los discursos y, en nuestro caso a través de los discursos de *Time*. Derrida permite remarcar esta consideración, al decir que, *“parece claro que allí debe tener lugar la guerra armada, o el combate, en los discursos o en los argumentos”*(Derrida y Dufourmanentelle, 2000: 19).

En esta guerra que tiene lugar en y a través de los discursos, la ‘principal baja’ es la otredad en tanto ‘êthos cultural’. Para comprender esta noción acudimos a Enrique Dussel, para quién *êthos* “significa originariamente en griego morada habitual (de los animales), y de donde deriva éthos (la primera con éta y ésta con épsilon) que es lo habitual o hábito. Êthos es un plexo de actitudes o una estructura modal de habitar el mundo[...] El êthos pertenece a un pueblo, a una cultura, a un grupo, pero al fin es el carácter personal o intransferible de cada hombre” (Dussel, 1973: 8). A esta aclaración tomada de Dussel, podemos agregar -siguiendo a Derrida- que, el *ethos*, es “la habitación de referencia para definir el hogar-propio, la ciudad o el país” (Derrida y Dufourmanentelle, 2000: 91). “El

*extranjero se entiende a partir del campo circunscrito del ethos o de la ética, del hábitat o de la morada como ethos*" (Derrida y Dufourmantelle, 2000: 49). En este contexto pensamos que *Time* no sólo ataca a 'los terroristas' sino, más bien, violenta una ecumene cultural (en tanto identidad / diferencia): musulmana - islámicas (Cfr. Dussel, 1974: 13). La ecumene en tanto *oikía*, que en griego significa casa; donde las cosas tienen sentido para quien la habita. Sentidos y significados que el extranjero, en este caso el enunciador de la revista *Time*, es incapaz de comprender. Incapacidad (que más bien parece ser índice de *no querer* más que de *no poder* comprender) que motiva el ataque, la estigmatización.

Las relaciones ("conexiones") entre ambos colectivos y su supuesto carácter terrorista los ubica como otredad prescindible a las que, según *Time*, será necesario eliminar.

Hasta aquí señalamos posibles estrategias discursivas para la construcción de la figura de la otredad del anfitrión, el Mullah Omar. En primer lugar, la imposibilidad de capturar a Osama Bin Laden, el huésped y, en segundo lugar, la negación de entregar al "*huésped saudita*". Ambas estrategias eliden una tercera regida por la "*ley de la hospitalidad absoluta*"<sup>19</sup>. Es justamente Derrida quien invita a pensar en esta tercer estrategia y dejar abierta un nuevo punto para el análisis y la reflexión. Desde esta "ley de la hospitalidad absoluta, que trasciende los límites de la hospitalidad en sentido estrictamente legal"<sup>20</sup>, es posible pensar que Omar no sólo tiene derecho de *brindar* hospitalidad a su 'huésped saudita' sino que, además, tiene la obligación de *defendeto*. En tanto exigir *pruebas* en torno a la responsabilidad de Bin Laden. De esta manera, el anfitrión está obligado a exigir, por un lado, un marco de legalidad a las acusaciones y, por otro lado, el derecho a defensa del imputado. Ley de hospitalidad absoluta que configura *las leyes* (en plural) de la hospitalidad<sup>21</sup>. La elisión de esta alternativa, en la estrategia discursiva de *Time*, pone en jaque al Sistema del Derecho Internacional.

---

19 "...la hospitalidad absoluta, sostiene Derrida, rompe con la ley de la hospitalidad como derecho o deber, con el "pacto" de hospitalidad. [...] La ley de hospitalidad absoluta ordena romper con la hospitalidad de derecho, con la ley o la justicia como derecho. La hospitalidad justa rompe con la hospitalidad de derecho; no que la condene o se le oponga., por el contrario puede introducirla y mantenerla en un movimiento incesante de progreso; pero le es tan extrañamente heterogénea como la justicia es heterogénea al derecho del que es sin embargo tan próxima, y en verdad indisoluble" (Derrida y Dufourmantelle, 2000: 31).

20 Leyes de residencia, asilo, ciudadanía, etcétera (Derrida y Dufourmantelle, 2000: 31).

21 (Derrida y Dufourmantelle, 2000: 31/135/145).

## La otredad sospecha

Del conjunto de otredades sospechadas de mantener algún vínculo con los 'atentados' del 11 de septiembre, tres grupos se nos configuran, en nuestra lectura de *Time*, con mayor delimitación: los árabes –'los que odian'–, las 'organizaciones de caridad islámicas' y, por último, el 'movimiento islámico radical'.

### “Los que odian” [o sobre los árabes en general]

Una otredad colectiva que trasciende las fronteras geográficas, Afganistán, y las fronteras ideológicas, los Talibán o Al-Qaeda. Esta otredad está construida a través de un procedimiento de generalización e inclusión, todos los árabes son los incorporados en '*Las raíces del odio*'<sup>22</sup>.

*“Se puede graficar la animosidad hacia EE.UU. mediante círculos concéntricos. En su candente centro están los ideólogos violentos como Bin Laden y sus acólitos. Les siguen los radicales árabes, tanto islámicos como nacionalistas seculares, lo suficientemente furiosos y desesperados como para haber bailado en las calles al conocerse las noticias del 11 de septiembre. Este resentimiento también llega a muchos árabes en general moderados, pero que en el fondo les agrada ver afectada a la arrogancia estadounidense. Son empresarios y padres de familia que sonrieron y se enviaron mensajes de felicitación unos a otros cuando las Torres Gemelas se derrumbaron. Estos dos círculos exteriores forman el caldo de cultivo y de reclutamiento del cual se nutre el insidioso círculo interior” (Las raíces del odio, Time, 26/09/01).*

Si bien la categorización implica tres grupos concéntricos, *Time* opera una generalización como estrategia discursiva. El estigma alcanza a todos los árabes. Ninguno queda excluido de este estatuto de 'sujetos que odian'. A su vez todas las figuras son puestas en orden (ordenados) a conformar el círculo de los violentos. Por esto no hay posibilidad de configurar múltiples alteridades, con diversos estatutos, por el contrario todas son unificadas y hostilizadas. Todas son 'el enemigo'. La diferencia se establece en el orden de la temporalidad, unos son ideólogos violentos, los otros están en camino de constituirse violentos. En términos de la filosofía clásica, unos están en acto y los otros en potencia.

---

<sup>22</sup> Ver *Las raíces del odio*, *Time*, 26/09/01.

[...continuación] *“Además, estos dos grupos hacen que hasta los gobiernos árabes aliados de EE.UU. se muestren reticentes a ayudar en la guerra contra el terror”* (Las raíces del odio, *Time*, 26/09/01).

El estatuto de ‘los que odian’ remite antitéticamente a la figura contrapuesta de los que ‘son odiados’, devenidos en víctimas que en este caso coinciden con la figura del enunciador. Remite, también, al sentido otorgado a las causas del odio: *‘impotencia’* y *‘profundo resentimiento’*. Las causas del odio y los sujetos que odian son emplazados como un eje de la peligrosidad a la que dedicamos sendos estudios bajo la figura de la “otredad inficionada” y que, por razones de espacio no se incluyen aquí.

### **Los que ayudan [o sobre las “instituciones de caridad islámicas”]**

El carácter inficionante, contagioso, atribuido a la figura del ‘terrorismo’ permite producir, como efecto de sentido, que toda otredad que sea vinculada o relacionada con él adquiera, en los discursos de *Time*, el mismo estatuto de peligrosidad. Entre los rostros de la otredad, estigmatizados por esta operación de atribución de sentido, se encuentran las ‘organizaciones de caridad islámicas’. Éstas no escapan de la sospecha (infición) y son designadas como organizaciones que financian el terrorismo:

*“Hace tiempo que los expertos en terrorismo señalan que las instituciones de caridad islámicas que financian el terrorismo esconden sus actividades tras un manto de buenas obras”* (El rastro del dinero, *Time*, 03/10/01).

*“El presidente Bush presentó en la Casa Blanca la lista de 27 entidades -13 grupos terroristas, 11 individuos y tres instituciones benéficas- a las que el gobierno procuraría embargarles sus activos tanto dentro como fuera de EE.UU. Algunas de estas organizaciones estaban estrechamente asociadas con Bin Laden, pero otras eran independientes y activas en Filipinas, Cachemira y otros lugares”* (El rastro del dinero, *Time*, 03/10/01).

La estrategia discursiva, una vez más, opera una generalización inclusiva. Si bien pretende deslindar las instituciones que –supuestamente- tienen vínculos con el terrorismo, de otras que no lo tienen, este procedimiento de diferenciación se ocluye al cuantificarlas y al incluir en el listado, instituciones que no revisten conexión con el terrorismo. Por un lado, la ‘cuantificación’ opera como efecto de

sentido la anonimización de las otredades, imposibilitando la identificación de aquellos que pudieran tener algún tipo de responsabilidad. Por otro lado, toda posibilidad de identificar a los responsables se desvanece al incorporar aquellos grupos que no tienen vinculación con lo que *Time* denomina ‘terrorismo’. Este procedimiento produce como efecto de sentido que todas las organizaciones de caridad de origen islámicas sean constituidas como el ‘enemigo’.

### **Los que creen [o sobre el movimiento Islámico radical]**

Con el nombre de ‘*movimiento islámico radical*’, *Time* configura una otredad colectiva a la que incorpora expresiones del Islam que revisten características diversas entre sí. Tal es el caso de la ‘doctrina islámica takfir wal Hijra’<sup>23</sup>, ‘Al-Qaeda’, ‘Talibán’, el Movimiento islámico ‘Hamas’<sup>24</sup>, la secta islámica ‘Chiítas’<sup>25</sup>, entre otras.

Muchos de estos colectivos son incompatibles entres sí, por ejemplo los Talibán que, según el mismo *Time*, “*se trata de un fundamentalismo que proviene de la secta Deobandi del islamismo sunnita*”<sup>26</sup>, son opositores a los Chiítas, una secta islámica que en Irán siguen la doctrina del –extinto- Ayatollah Khomeini.

*“El proyecto de Khomeini de exportar la revolución tuvo un éxito limitado, puesto que los iraníes son chiítas, una secta islámica que la mayoría sunnita ve con desdén”* (Las raíces del odio, *Time*, 26/09/01).

Al mismo tiempo, Bin Laden (identificado por *Time* con el Régimen Talibán de origen sunnita) es configurado como continuador del ‘proyecto de Khomeini’, recogido en un manifiesto de la revolución que lleva por título ‘*El deber olvidado*’<sup>27</sup> que fue redactado por el escritor egipcio Abd al-Salam.

*“Bin Laden ha venido a cumplir con el deber olvidado, y habla mucho de dignidad”*. (Las raíces del odio, *Time*, 26/09/01).

---

23 Ver Club del odio, *Time*, 7/10/01.

24 Ver El rastro del dinero, *Time*, 3/10/01; Juego mortal, *Time*, 12/12/01.

25 Ver El terror Talibán, *Time*, 26/09/01; Las raíces del odio, *Time*, 26/09/01.

26 Ver El terror Talibán, *Time*, 26/09/01.

27 Ver Las raíces del odio, *Time*, 26/09/01.

Las diferencias son obturadas, todos los grupos son incluidos en el ‘movimiento islámico radical’ en tanto se los hace coincidir en la ‘convicción’, en el convencimiento de que el Islam es la ‘solución’.

*“La consigna del movimiento islámico radical es ‘El Islam es la solución’, y para muchos es mejor que el nacionalismo árabe que sólo les trajo pobreza y gobiernos corruptos. Aún si EE.UU. consigue erradicar a Bin Laden y su red, el mensaje seguirá resonando, especialmente por los nuevos resentimientos que pudiera provocar una nueva acción militar estadounidense. Pero por otra parte, son las convicciones religiosas triunfalistas lo que hacen tan peligrosos a Bin Laden y sus seguidores. ‘Esta no es violencia al servicio de un programa práctico’, explica Steven Simon, ex integrante del Consejo Nacional de Seguridad y que ahora escribe un libro sobre el terrorismo religioso. ‘Se trata de matar infieles al servicio de Alá. Puede parecer demencial para los seculares: ¿cómo puede esto ser un fin por sí mismo? Pero los hechos hablan por sí mismos: hay un objetivo, el de una matanza monstruosa para humillar al poder satánico. No se reivindica la matanza porque hay un sólo testigo, que es Dios’. Sintiendo que Dios los aprecia y los insta a seguir, los seguidores de Bin Laden no ven razón para contenerse” (Las raíces del odio, Time, 26/09/01).*

Esta estrategia discursiva construye la otredad por sumatoria y las constituye en sinónimos: árabes = radicales = islámicos. A través de este procedimiento los países islámicos son configurados como ‘otros rostros’ de la misma otredad:

*“Siria, Libia, Irán, Sudán y Afganistán, donde ahora vive Bin Laden. Todos estos son países islámicos y, no por coincidencia, el Departamento de Estado de EE.UU. los considera patrocinadores del terrorismo” (Las raíces del odio, Time, 26/09/01).*

*Time* insiste reiteradamente en una estrategia discursiva que le permite configurar al Islam como origen, sustento (incluido el nivel económico) y justificación de la ‘violencia terrorista’, elide a la vez, cualquier otro motivo. Esta insistencia nos permite postular el lugar desde donde se enuncian los discursos que hablan del Islam. Ese es el lugar de ‘las cruzadas’. Este lugar especial, en tanto ‘lugar teológico’, es desde el que se asigna sentido a un sistema complejo de relaciones y diferencias. Este lugar es instalado de manera que une y separa al mismo tiempo: Islam – Cruzadas - cristianismo.

El *Time* ‘d-enuncia’ a Bin Laden como ‘un moderno Saladino’:

*“Bin Laden se considera a sí mismo un moderno Saladino, el comandante musulmán que liberó Jerusalén de los Cruzados”*(Las raíces del odio, *Time*, 26/09/01).

‘Las cruzadas’, en tanto tópica, es índice del lugar de enunciación de *Time*, el Cristianismo Imperial de Occidente. Por este motivo postulamos que el enfrentamiento es configurado entre el Oriente Islámico y el Occidente Cristiano. Esta tópica remite intertextualmente a la ‘Guerra Santa’ (cristiana y no sólo a la Jihad musulmana), sin necesidad de ser nombrada directamente en el discurso del enunciador. Incluso le permite a *Time* enunciar como un error su alusión en el discurso de Bush.

*“Fue un error calificar de «cruzada» la labor que le aguarda a EE.UU., cuando la nación debe actuar con cuidado ante sus ciudadanos musulmanes y amigos en países islámicos”*(Venceremos, *Time*, 26/09/01).

El reenvío a este ‘lugar teológico’ es lo suficientemente eficaz en las operaciones de atribución de sentido que permite negar lo que se está diciendo, permite negar que se trata de una cruzada.

## **Los amigos, el enemigo: [o sobre el Frente Unido]**

En este apartado proponemos este título recurriendo a la figura retórica del oxímoron. La palabra *Oxímoron*, que derivada del griego *oxys* (agudo) y *moron* (romo), contiene en sí misma esta fusión de opuestos surge de la aproximación de dos conceptos aparentemente distintos. Tomos esta figura de la retórica clásica porque ella nos permite recoger el estatuto de esta nueva otredad configurada por *Time*. Este oxímoron es índice de la imposibilidad de constituir al extranjero / aliado como el *xenós*, es decir, como ‘huésped aliado’ en la discursividad de la Revista *Time*.

Esta otredad hace referencia al principal aliado afgano de las acciones militares de Estados Unidos de Norteamérica en Afganistán, el Frente Unido. Dicho frente está constituido por distintos grupos étnicos y religiosos opositores al Régimen Talibán.

La categoría ‘aliado’ (de Estados Unidos) remite a estrategias y tácticas político-militares, regidas por una relación de simetría entre los miembros de la ‘Alianza’. Desde la perspectiva histórico - genealógica, las alianza que se procuran

entre individuos o entre estados se rigen por la hospitalidad: huésped / amigo / aliado. Derrida retoma los dos institutos jurídicos existente tanto en Roma como en Grecia, nos referimos al *hostis* y *xenos*. Retoma, a su vez, una referencia de Benveniste quien sostiene que “*Xenos indica relaciones del mismo tipo entre hombres ligados por un pacto que implica obligaciones precisas que se extienden a los descendientes*” (Derrida y Dufourmantelle, 2000: 27). En Grecia se configura tal estatuto de *xenosy*, en Roma, de *hostis / hospes*. Figuras éstas que reenvía, a su vez, al estatuto jurídico de *xenia / hospitium privatum* cuando la alianza es entre individuos y *proxenia / hospitium publicum* cuando es entre estados (Cfr. Liddell y Scott, 1940).

En los discursos de *Time* este ‘aliado’ estratégico - militar no reviste estatuto de hospitalidad: de alianza de amistad y colaboración. Muy por el contrario, está constituido como otredad radical, peligrosa, que no inspira confianza alguna porque no ha suscripto ningún pacto ni tiene posibilidad de suscribirlo. *Time* no escatima en recurrir a un procedimiento de estigmatización a partir de atributos tales como ‘*crónicamente divididos*’<sup>28</sup>, ‘*composición facciosa del frente*’<sup>29</sup>, ‘*codiciosos caciques*’, ‘*guerrilleros*’ responsables de acciones ‘*cruelles*’, de ‘*atrocidades*’, ‘*acostumbrados a traicionarse entre sí*’: ‘*Los caciques guerreros, acostumbrados a traicionarse entre sí, son famosos por su crueldad y codicia*’.<sup>30</sup>

*“El Frente posee una infantería nada despreciable. Sin embargo, sus líderes están crónicamente divididos por diferencias étnicas y religiosas, y la composición facciosa del frente siempre acarrea problemas políticos. Casi una docena de países de la región tienen algún interés puesto en el Frente. Pakistán, designado como aliado principal en las acciones militares de EE.UU., se niega tajantemente a favorecer al Frente Unido. Aunque los funcionarios de Washington ansían derrocar el régimen talibán, se preguntan qué puede en realidad aportar el Frente. Los 15.000 hombres armados son tan sólo una alianza aparente. El verdadero control lo ejerce una red en continua transformación de codiciosos caciques, guerrilleros y líderes étnicos que se unieron en los años 80 para combatir a los ocupantes soviéticos. Constituyen una mezcla explosiva de grupos étnicos minoritarios Tajikistanos, Uzbekos y Hazara en un país predominantemente Pashtun, y por si fuera poco hay entre ellos musulmanes shiitas, a quienes la mayoría sunnita desprecia”* (Amigo del enemigo, *Time*, 3/10/01).

---

28 En Amigo del enemigo, *Time*, 3/10/01.

29 En Amigo del enemigo, *Time*, 3/10/01.

30 En Amigo del enemigo, *Time*, 3/10/01.

La revista *Time* constituye esta otredad en un momento en que las acciones militares de Estados Unidos permiten prefigurar el derrocamiento del Régimen Talibán. Es entonces que *Time* ensaya la configuración de la figura de los afganos que disputarán el gobierno y/o el poder en el País tras la caída de los Talibán. Este rostro de la otredad está configurado como:

### Crónicamente dividido

El enunciado señala el carácter permanente de la escisión, creemos, reenviando a un campo semántico: el de la 'medicina', campo donde lo crónico es índice de una enfermedad que a su vez es incurable, permanente e insubsanable. El estatus de 'dividido' resulta así una patología irreversible. A este atributo *Time* le suma otros como "*composición facciosa*" que opera por oposición a leal y como antónimo de fracción<sup>31</sup>. El atributo de 'composición facciosa' agrega a esta figura de la otredad una marca que la deniega como tal, como pertenencia e identidad.

*"Los caciques guerreros, acostumbrados a traicionarse entre sí, son famosos por su crueldad y codicia"* (Amigo del enemigo, *Time*, 3/10/01).

*"La lealtad de muchos militantes de nacionalidad afgana cambia con facilidad"* (Llegó la hora, *Time*, 24/10/01).

*"En un país donde la lealtad apenas alcanza a la siguiente ciudad y el poder es siempre personal, la huida de los Talibán les ha dejado una oportunidad de oro a los caudillos para regresar a sus antiguos feudos"* (¿Trabajo en equipo?, *Time*, 23/11/01).

### Codiciosos caciques

Dos consideraciones pueden ser postuladas a partir de estos atributos, la primera en relación a la figura del 'cacique' que nos reenvía nuevamente a la caricaturización de la otredad que hemos analizado anteriormente. La segunda consideración consiste en indicar que a la atribución de facciosos, *Time* le yuxtapone el carácter codicioso de los líderes de estas facciones. La codicia es operada en

---

31 Facción, según el Diccionario de la lengua española "*no debe usarse como sinónimo de parte, corriente, fracción, sector o grupo*". Ver Diccionario de la lengua española (2001).

32 Diccionario de la lengua española (2001).

uno de sus sentidos posibles: 'la ambición o apetito desordenado de riquezas'<sup>32</sup>. Condición que se nos configura en nuestra lectura desde perspectivas complementarias, la primera, del orden de la moral cristiana relativa a uno de los pecados capitales 'anatemizado'<sup>33</sup> en la discursividad social. En segundo lugar, en tanto lugar instalado en la doxa (como prejuicio pero no necesariamente como práctica) imbricado con la ética protestante que rechaza la acumulación por el afán del dinero<sup>34</sup>. La codicia se instala como antónimo del espíritu capitalista. De esta manera, la codicia es semantizada como un factor de corrupción que ocluye una recomposición democrática y pacífica de Afganistán. Este atributo opera, al mismo tiempo, la elisión del fracaso de la democracia occidental y global que se intenta configurar en los discursos que justifican la 'guerra contra Afganistán'.

*"Lo que si hay [en Afganistán] es un asombroso número de pretendientes al poder, que están generando nuevos 'hechos consumados' para complacar una sucesión ordenada tras la salida de los Talibán" (¿Trabajo en equipo?, Time, 23/11/01).*

## **Corruptos y despiadados**

La figura del amigo - enemigo se complementa con estos atributos en tanto opuestos a la función pública y al estado de derecho

*"Pero EE.UU. podría tener muchos problemas políticos aliándose públicamente con grupos del Frente Unido, que están implicados en tráfico de opio y han sido acusados de atrocidades contra civiles y soldados enemigos" (Amigo del enemigo, Time, 3/10/01).*

Muchos de los estigmas asignados al Frente Unido por *Time*, se extienden a todos los afganos. La situación en que quedó el país tras la guerra con la Unión Soviética deviene 'consecuencia lógica' en tanto proceso de naturalización del contrabando y tráfico de drogas.

33 Con la fórmula "anatema sea", la Iglesia (inicialmente cristiana y luego católica) establece el estatuto de condena a todas aquellas corrientes del pensamiento, conductas y costumbres que considera oficialmente contraria a la fe cristiana. Esta fórmula remite a lo que se conoce como el magisterio extraordinario de la Iglesia ejercido por los Concilios de esta institución (cfr. Denzinger, 1958).

34 Retomamos la teoría de Max Weber para quien, la acumulación se entiende desde la ética protestante como una consecuencia del trabajo y del ahorro, en sentido de abstinencia del derroche.

*“Las constantes luchas entre los Pashtun y las demás minorías étnicas habían continuado mientras seguía la lucha contra los soviéticos, y acabó con lo que quedaba de Afganistán. El país se sumió en un sangriento caos: líderes políticos que formaban brigadas, caciques guerrilleros que se apropiaban de feudos y asesinato de civiles. Las tierras cultivables se secaron, las ciudades quedaron en ruinas y unas 5 millones de personas huyeron del país. Las únicas fuentes de ingreso eran el contrabando y el tráfico de drogas”* (Terror Talibán, *Time*, 26/09/01).

## **Los sospechosos de siempre**

### **Los movimientos antiglobalización**

El abanico de rostros de la otredad son configurados por *Time* siguiendo un recorrido que va desde el enemigo definido claramente como antagónico, hasta aquellos que representan alguna forma de diferencia con el proyecto globalizante y homogeneizador liderado por los Estados Unidos. La imposibilidad de la crítica, del no acuerdo con las políticas de los países más ricos es condición suficiente para operar un procedimiento de estigmatización. Todos aquellos que de una u otra manera puedan ser “estigmatizados como antinorteamericanos” constituyen esta nueva otredad para el *Time*.

*“El movimiento está acosado por la necesidad de tener un discurso muy medurado ante el temor a ser estigmatizado como antinorteamericano”, se queja Mathieu Tricot, de Aaarg!, un colectivo francés de jóvenes militantes [...] ¿Qué ha cambiado? La brigada antiglobalización parece haber desaparecido del mapa. ¿Será duradero? Poco probable”* (Un mundo distinto, *Time*, 28/11/01).

## **Los inmigrantes**

De todas las otredades constituidas por *Time* la que opera como más abarcadora es la figura de ‘los inmigrantes’. A estos extranjeros *Time* los marca con el estigma de la sospecha. A través de esta operación, lejos de acogerlo, se hostiliza al extranjero (otredad), se lo barbariza. Se lo comienza a “considerar como extranjero indeseable, y virtualmente como enemigo, [...] a quien quiera que invad[e] mi “propio hogar”, mi ipséité, mi poder de hospitalidad, mi soberanía de anfitrión. Ese otro se vuelve sujeto hostil del que corro el riesgo de volverme rehén” (Derrida y Dufourmantelle, 2000: 57). De esta manera, opera, como

efecto de sentido, la justificación de una ‘violencia estatal’ (parafraseando a M. Wieviorka, 1992) planetaria. La construcción del sentido ‘planetario’ de esta ‘violencia estatal’ es enunciada por la revista en un texto periodístico del 7 de noviembre, titulado, llamativamente, ‘*Club del odio*’:

*“La estrecha colaboración internacional que está produciéndose entre las autoridades de numerosos países no tiene precedentes en la historia. Además, los gobiernos de diversas naciones están analizando de nuevo sus leyes en materia de inmigración y de asilo. Canadá, Gran Bretaña y Alemania han prometido modificar sus respectivas legislaciones, y las conversaciones que en agosto mantuvieron México y Estados Unidos que invitaban a pensar en una posible liberalización de la política migratoria se recuerdan hoy en día como un taciturno vestigio de un mundo que ya ha dejado de existir”* (Club del odio, *Time*, 7/11/01).

La violencia, construida en la discursividad de *Time* y que precede a la violencia física, está signada por el control, la vigilancia y la detención arbitraria justificada (ilegítima pero legal<sup>35</sup>) por el pretexto de extranjería (“*fuera-de-la-ley*”), ‘sospechoso/a de terrorismo’

*“Con la Ley Antiterrorismo de 2001, Ashcroft pretende otorgar a la policía y al FBI poderes adicionales para interceptar comunicaciones e investigar las finanzas de los terroristas, además de una provisión que permitiría al Departamento de Justicia detener a inmigrantes sospechosos de terrorismo durante un año, comparado con el límite actual de 48 horas”* (El concreto y real peligro, *Time*, 3/10/01).

## A manera de Conclusiones

“Los ríos son como venas  
de un cuerpo extenso encendido,  
y es el color de la tierra  
la sangre de los caídos.

---

35 “La perversión, la pervertibilidad de esta ley (que es también una ley de la hospitalidad), sostiene Derrida, es que uno puede volverse virtualmente xenófobo para proteger su propia hospitalidad, el propio-hogar que hace posible la propia hospitalidad” (Derrida y Dufourmantelle, 2000: 57).

No somos los extranjeros,  
Los extranjeros son otros,  
son ellos los mercaderes,  
y los esclavos nosotros.

Yo quiero cambiar la vida  
como cambiarla quisiera.  
Ayúdenme compañeros,  
ayúdenme, no demoren,  
que con una gota por ser poco  
*con otra se hace aguacero*".

*Milonga de andar lejos.*  
Daniel Viglietti

Las operaciones, en los discursos del *Time*, de constitución de todos estos rostros de la otredad, proceden por sinonimia de *bárbaros* y no admite más que una posibilidad: estar asociadas al terrorismo. En este sentido postulamos que *Time* configura una única otredad: el adversario, el enemigo. La elisión de las múltiples diferencias y de los matices que puedan configurar otras alteridades produce como efecto global de sentido la unificación de *todos* estos rostros simétrica y solidariamente en *uno*, el terrorismo.

Estas estrategias discursivas configuran el 'hostigamiento' y 'hostilización' de la otredad. Las nociones *hostigar* y *hostilizar* nos permiten repensar los significados de 'host' (anfitrión / enemigo) al menos en un doble sentido:

Por un lado, el sentido que hemos analizado en este trabajo. Es decir, en estos discursos, se 'hostiga' a la otredad, se le declara la guerra, se la combate y se la aniquila. Su estatuto es el de *bárbaros*. Al mismo tiempo se obtura toda posibilidad de considerar la otredad como 'sujeto de derecho'.

Las estrategias redundan en la constitución del estatuto de una otredad barbarizada. De esta manera, estas estrategias se potencian, a nuestro entender, a través de un procedimiento de sumatoria por "inclusión" de todas las 'otredades' en una única e indivisible 'otredad': el 'terrorismo'. Consideramos que la eficacia de esta estrategia consiste en la elisión de toda diferencia. Toda 'voz que disienta, cuestione, plantee interrogantes y/o límites, o increpe la discursividad oficial – de la que *Time* se asume como vocero – , es incluida bajo el 'estigma' de sospe-

choso de complicidad con el terrorismo. Como efecto de sentido se lo asimila al estatus de otredad barbarizada, el enemigo de *Time*.

Por otro lado, se hostiliza al 'otro porque se ataca al *host*, al *dueño de casa*. Los afganos en su propio territorio no pueden ser enunciados como 'extranjeros' sin ejercer violencia en la misma estrategia discursiva. Los afganos en Afganistán devienen, paradójicamente, 'extranjeros'. Son los dueños de casa (*ipséité*) invadidos por el 'extranjero', en una guerra de ocupación. Sin embargo, la violencia ejercida en los discursos de *Time* está en el hecho de construir al 'otro' como 'fuera de la ley' (*barbarós*) en su propio territorio, en su 'propia legalidad'.

El análisis nos invita a replantear la pregunta por el extranjero. Por las fronteras que determinan la extranjería. ¿Qué significado adquiere la frontera? ¿Cuál es el *adentro* y el *afuera* que designa la extranjería? ¿Qué significa ser extranjero en su propia tierra?

Muchas son las interrogantes que se abren desde estas operatorias. Entre las más significativas señalamos que, ante esta situación de autoprotección planetaria impuesta por Estados Unidos de Norteamérica, dejamos abierta un conjunto de preguntas en relación a los inmigrantes<sup>36</sup>: ¿Cuáles son las *fronteras* que determinan el estatuto de anfitrión y el de inmigrante? O, mejor aún, ¿quién determina quien es inmigrante y quién no? ¿dónde se es inmigrante? Hasta el 7 de noviembre de 2001 *Time* sólo señala tres países que, conjuntamente con Estados Unidos de Norteamérica, revisten estatuto de anfitrión: Canadá, Gran Bretaña y Alemania<sup>37</sup>.

Señala Derrida que "*la hospitalidad supone la posibilidad de una delimitación rigurosa de los umbrales o las fronteras: entre lo familiar y lo no familiar, entre lo extranjero y lo no extranjero, entre el ciudadano y el no-ciudadano*" [...]. Pensamos que lo que se pone en crisis, en estos discursos de *Time*, es la misma noción de "*delimitación rigurosa de las fronteras*", y no sólo el sentido de la *frontera* τ

---

36 Es pertinente recordar que los mundos humanos (sociedades, culturas) se han configurado históricamente a partir de las corrientes migratorias. Bástenos recordar las corrientes migratorias (arcaicas) de los pueblos indoeuropeos y semitas, en los albores de las culturas hasta el surgimiento de los estados modernos. Todos coinciden en la migración y la hibridación cultural que da lugar a lo nuevo. También es oportuno recordar que una vez constituido lo nuevo, un doble procedimiento se instala. Por un lado, en nombre de la nueva identidad cultural, se olvidan los orígenes mixtos o mestizos y se procede a las guerras de invasión, por otro lado, el olvido da lugar a la xenofobia que justifica el exterminio y el sometimiento de otros pueblos.

37 Ver nuestra cita del texto titulado Club del odio en las páginas precedentes.

## Referencias bibliográficas

- Bajtín, M. (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Arte y Literatura.
- Barthes, Roland (1974). *Investigaciones retóricas, La antigua retórica, Ayudamemoria*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Barthes, Roland (1976). *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y de la escritura*. México: Paidós.
- Barthes, R. (1970). Lo Verosímil. *Revista Comunicaciones*. Bs.As.: Editorial Tiempo Contemporáneo.
- Baudrillard, Jean y Marc Guillaume. (2000). *Figuras de la alteridad*. México: Taurus.
- Bergua, J. A.. (2002). Nosotros y los otros. Una aproximación reflexiva. En *Nómadica nº 6*, julio – diciembre. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Blánquez Fraile, Agustín (1950). *Diccionario manual Latino - Español y Español - Latino*. Barcelona: Ramón Sopena S.A.
- Blánquez Fraile, Agustín (1961). *Diccionario Latino - Español*[dos tomos]. Barcelona: Ramón Sopena S.A.
- Biblia de Jerusalén* (1975). Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Cayota, Mario (1990). *Siembra entre brumas: Utopía franciscana y humanismo renacentista: una alternativa a la conquista*. Montevideo: C.I.P.F.E.
- Cortazar, Julio (1972). *Relatos*. Bs. As.: Sudamericana.
- Derrida, Jacques (1993). Artefactualidades. En *Pasajes nº 57*.
- Derrida, J. (2001). *¡Palabra!* España: Trotta.
- Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne (2000). *La hospitalidad*. Buenos Aires: Ediciones la Flor.
- Diccionario de la lengua española* (2001). Madrid: Editorial Espasa Calpe S.A. vigésima segunda edición.
- Dussel, Enrique D. (1974). *Teología de la liberación y ética. Caminos de liberación latinoamericana II*. Bs. As.: Latinoamericana Libros.
- Dussel, Enrique D. (1973). *Para una de-strucción de la historia de la ética I*. Mendoza: Ser y Tiempo.
- Filínich, María Isabel (1999). *Enunciación*. Buenos Aires: EUDEBA, 1º edición, 2º reimpresión.
- Goffman, Erving. (1995). *Estigma La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

- Guardini, Romano (1977). *El poder*. Madrid: Cristiandad.
- Levinas, Emmanuel (1977). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lewis, Charlton T y Short, Charles (1879). *A Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Lewis, Charlton T. (1880). *An Elemental Latin Dictionary*. New York: American Book Company.
- Liddell, H. y Scott, R. (1940). *A Greek - English Lexicon*. Oxford: Clarendon.
- Pearce, Bernett (1998). *Nuevos modelos y metáforas comunicacionales: el pasaje de las teorías a la praxis, del objetivismo al constructivismo social y de la representación a la reflexividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Scannone, J. C. (1990). *Nuevo Punto de partida en la filosofía latinoamericana*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Simón, Gabriela (2002). Gente como uno o de la imposibilidad de pensar(nos) ciudadanos: sobre los reality Shows (Argentina-2001). Ponencia en el *Encuentro Argentino de Carreras de Comunicación Social, "Medios de comunicación, sociedad y participación ciudadana"*. Olavarría, Buenos Aires, 3 - 4 de octubre de 2002.
- Simón, Gabriela (2002). *Cuerpo y subjetividad en narrativas mediáticas*. Tesis de Maestría en Sociosemiótica, CEA, UNC, Córdoba (inédito).
- Skliar, Carlos (2000). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid: Miño y Dávila.
- Verón, Eliseo (1987). *La semiosis social*. Barcelona: Gredisa.
- Wieviorka, P. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- Time (2001). La conspiración. La nueva cara del terrorismo. TIME reconstruye los perfiles de los hombres que perpetraron los ataques. Time, 19/09/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)
- Time (2001). *Venceremos. La nueva estrategia de Bush para acabar con la amenaza terrorista*. En Time, 26/09/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)
- Time (2001). Terror Talibán. Afganistán entre el pasado violento y un futuro todavía más sanginario. En Time, 26/09/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)
- Time (2001). Las raíces del odio. El triunfalismo Islámico y la política de EE.UU. en Medio Oriente provocan una combinación explosiva. En Time, 26/09/01 (ver-

sión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). Persecución en caliente. Comandos estadounidenses recopilan datos para encontrar a Bin Laden. En *Time*, 03/10/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). Amigo del enemigo. ¿Debe EE.UU. aliarse con los facciosos que luchan contra el régimen Talibán? En *Time*, 03/20/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). Carta de Jabal-us-seraj. Tierra de guerrillas. En *Time*, 03/10/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). El rastro del dinero. EE.UU. planea estrangular el circuito financiero de los terroristas. En *Time*, 03/10/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). Llegó la hora. Varias incursiones relámpago de las tropas especiales de Estados Unidos en Afganistán marcan el inicio de la ofensiva terrestre contra el régimen talibán y Osama Bin Laden. En *Time*, 24/10/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). La Biblia de la Jihad. En *Time*, 24/10/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). Fronteras descuidadas. El organismo cambia mientras intenta investigar a 6 millones de indocumentados. En *Time*, 24/10/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). ¿Qué ocurre si lo hizo Saddam ?, Sea cual sea el papel de Irak no será fácil cortarle las alas. En *Time*, 01/11/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). Club del odio. Osama Bin Laden ha montado una estructura terrorista global desde Afganistán apoyada en grupos insurgentes locales. En *Time*, 07/11/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). La seducción de la Jihad. ¿Cuáles son los valores que llevan a jóvenes de EE.UU. y Gran Bretaña a alzarse contra su país? En *Time*, 07/11/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com)

Time (2001). Un mundo distinto. Cómo han cambiado nuestras vidas desde el 11 de septiembre. En *Time*, 28/11/01 (versión digital). Fecha de descarga: 12/01. Sitio disponible en: [www.cnnenespanol.com](http://www.cnnenespanol.com).

# Fundamentos en Humanidades

## Índices acumulados

---

### **Fundamentos en Humanidades** **Año I – Número I**

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático  
Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía  
Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva  
relación

The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new  
relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto  
Latin American Communicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular  
Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu  
The double speech as an institutional practice. An analysis from the standpoint  
of Pierre Bourdieu

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes  
The academical background in young researchers

Testimonios / Testimonies •155

Libros / Books •157

## **Fundamentos en Humanidades**

### **Año I – Número II**

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina) • 7

Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino

Ethic and deontology in argentinian psychologist background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) •13

La ética en movimiento

Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21

La ética en psicología y su relación con los derechos humanos

The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43

La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 – 1980

Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 – 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63

Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina

Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad

Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos

For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para que sirven las fuerzas armadas?

What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socializacion e integracion social

Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas

Characteristics of the maternal identifications in a pregnant adolescents group

Libros Books •165

## **Fundamentos en Humanidades**

### **Año II – Número I (3)**

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US - España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad

The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza

Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?

The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema

The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits  
Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El "imperativo categórico" de Kant en Freud  
The 'Categorical Imperative' of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?  
Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

## **Fundamentos en Humanidades Año II – Número II (4)**

José Gimeno Sacristán (US – España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa post-moderna  
Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina  
Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC – El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo  
A propos of fundamentalism

Ana María Corti (UNSL - Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana  
Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL – Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio  
The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR – Argentina) • 103

Evaluación curricular  
Curriculum evaluation

R. Herrera – J. Amaya Charras – E. Blanda (UNSL – Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mamá – yo – mi bebé a través del psicodiagnóstico de Rorschach  
Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual  
Social and sexual duality

## **Fundamentos en Humanidades**

### **Año III – Número I/II (5-6)**

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica  
About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

C. Cortés. - V. Kandel (UBA – Argentina) • 23

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad

Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnábar (UNLP – Argentina) • 35

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica  
Resistance, change and adaptation in Argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades  
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities

Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados

University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico

The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silvage – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.

The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135

Confidencias. El secreto profesional en la psicología.

Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras de grado en el actual contexto social.

The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157

Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanian a 95 años de la primer disolución.

Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

## **Fundamentos en Humanidades**

### **Año IV – Número I/II (7/8)**

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo - Brasil) • 9

La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.

Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19

El “centro” en política.

“Centre” in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29

Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.

University policy and teacher training: its effects at the National University of Saint Louis in the 80's and 90's.

Fabrizio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59

Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.

Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79

La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.

Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus ( Entre Ríos / Argetina) • 103

Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.

Towards a “complexity” paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL - Argentina) • 129

Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés.

Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149

La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.

Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché (UNSL-Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.

Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto (Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.

Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

## **Fundamentos en Humanidades**

### **Año V – Número I (9)**

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM – Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases.

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia.

The University Modernization in the argentine government agenda: Lessons of experience.

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.

Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality.

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63  
Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.  
Transformations in higher education management in Argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91  
El discurso de un "Programa de investigación" en Sociología.  
The discourse of a "research program" in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107  
Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.  
University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume ( Universidad Nacional de San Luis) • 119  
Juez y parte en el gobierno universitario.  
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros( Instituto Gino Germani) • 131  
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones Universitarias.  
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153  
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.  
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional de San Luis) • 173  
Abriendo un espacio de prevención.  
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, Maria E. Yuli (Universidad Nacional de San Luis) • 189  
El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su estatuto y función.  
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function.

## *Instrucciones para la admisión de trabajos*

---

- β **Fundamentos en Humanidades** publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.
- β Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.
- β El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, notas a pie de página y referencias bibliográficas).
- β El trabajo debe contener 5 palabras claves que lo identifiquen (en castellano y su correspondiente traducción al inglés).
- β Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

### **3. a. Libros:**

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

### **3. b. Artículos de revistas:**

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educactiva*, Año II, N° 2.

### 3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435 - 445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Ed.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 122 - 157). Buenos Aires: Kapeluz.

Solamente debe incluirse en las referencias bibliográficas aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo.

- β Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3<sup>1/2</sup>, para PC, en *Word* (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con *Word*. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen o sangría, con letra tipo *Times New Roman* de tamaño 12, y todas las hojas deben estar numeradas. Solo serán resaltados en negrita los títulos y subtítulos del escrito.
- β El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.
- β En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa (incluyendo dirección electrónica si la tuviera) de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.
- β Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede los derechos de autor a **Fundamentos en Humanidades**. Dichos derechos cobraran vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

- β El trabajo será sometido a la consideración de dos árbitros anónimos. Los árbitros podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del escrito.
- β Por cada trabajo publicado ***Fundamentos en Humanidades*** entregará gratuitamente al primer autor un ejemplar de la revista.
- β Los originales enviados no serán devueltos.

## *Suscripción*

---

### **IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA**

- β 1 número: u\$s 10
- β 2 números (suscripción anual): u\$s 20

### **RESTO DEL MUNDO**

- β 1 número: u\$s 15
- β 2 números (suscripción anual): u\$s 30

### **FORMAS DE PAGO**

- β Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- β Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 201 72/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

### **Fundamentos en Humanidades**

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 02652 -435512 (interno 131)

Fax: +54 - 02652 - 430224

**FICHA DE SUSCRIPCIÓN**  
**Fundamentos en Humanidades**

Nombre de persona física / institución:  
-----  
-----

Dirección: \_\_\_\_\_  
Ciudad: \_\_\_\_\_  
País: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ Fax: \_\_\_\_\_  
e-mail: \_\_\_\_\_

-----  
Firma

-----  
Aclaración