

I.S.S.N. 1515-4467

I.S.S.N. 1668-7116 (en línea)

fundamentos

en humanidades

año VI - número II (12)

2º Semestre 2005

san luis - argentina

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

fundamentos en humanidades
año VI - número II (12)
2º Semestre 2005
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

compilador del presente número
ramón sanz ferramola

traducciones
lidia del carmen unger (celex)
mirtha palma de zuppa (celex)

webmaster
daniel zamo

edición
nueva editorial universitaria, unsl
© Nueva Editorial Universitaria San Luis (UNSL)

e-mail: 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

Sociedad / society

Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid – España) • 9

Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.
Labor policies in Spain for latin american imigrants.

Educación / education

Jorge Alejandro Degano (UNR- Argentina) • 25

La Ficción Jurídica de la Minoridad y la Subjetividad Infantil
Legal Fiction of Minority and Child Subjectivity

Victoria Kandel (Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA – Argentina) • 53

Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina.

A panel of judges for the best: the emergence of academic staff selection process in argentinian public universities.

María Elena Yuli - Roberto Araya (UNSL – Argentina) • 65

Situación escolar de la niñez en la provincia de San Luis.
Situation of children at school in San Luis province.

Elisabeth Viglione - María Estela López - María Teresa Zabala (UNSL – Argentina) • 79

Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora.

Implications of science models for reading comprehension.

Beatriz María Suriani (UNSL – Argentina) • 95

Fundamentos didácticos en la construcción del curriculum de lengua del primer ciclo de EGB.

Didactic fundamentals of the curriculum construction of spanish in the first cycle of basic general education.

Psicología / psychology

María Andrea Piñeda (UNSL – Argentina) • 111

Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900 – 1950.

Background to argentinian neoscholastic psychology in philosophical field between 1900 and 1950.

Marqueza Cornejo - Mariela Cristina Lucero (UNSL – Argentina) • 143

Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento.

University students' vital concerns related to their psychological well-being and coping modalities.

Graciela Elena Flores - Marisela Pastorino (UNSL – Argentina) • 155

El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribucion a partir de los aportes de Wilfred R. Bion y de Donald Meltzer.

The enigma of emotionality in autism. A contribution based on Wilfred R. Bion and Donald Meltzer's concepts.

Víctor Martínez - María Cristina Arenas - Amelia Páez - Estefanía Casado - Noelia Ahumada - Silvana Cuello - Inés Silva - Fabricio Penna (UNSL – Argentina) • 173

La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4º año de psicología de la UNSL.

The influence of personality styles on the coping strategy selection in situations of exam of psychology 4th-year students in national university of San Luis.

Traducciones

Afrânio Mendes Catani, Denice Barbara Catani, Gilson r. de m. Pereira (USP - Brasil) • 195

Pierre Bourdieu: Las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño

Pierre Bourdieu: Readings on his work in Brazilian educational field

Libros / Books • 223

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 firmó 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 firmó un contrato con **EBSCO MÉXICO INC. S. A.**, para incorporarse a su base de datos académica.

Desde septiembre de 2005 firmó contrato con el proyecto **DIALNET**, perteneciente a la Universidad de la Rioja, España. DIALNET, es un servicio de alertas documentales que permite estar al día de la producción científica en lengua española. URL: <http://dialnet.unirioja.es>

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 9/24 pp.

Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos

Francisco Sacristán Romero¹

Universidad Complutense de Madrid
fransacris@ozu.es

Resumen

Las políticas activas de empleo para el colectivo latinoamericano pretenden contribuir al incremento de las posibilidades de incorporación y mantenimiento laboral de estos trabajadores tan ligados a la cultura española, combinando, al mismo tiempo, flexibilidad y seguridad en el empleo. Además, en términos macroeconómicos, la actuación selectiva sobre la oferta y la demanda, con medidas tales como el fomento de la iniciativa privada, la ayuda a la movilidad a sectores con suficiente demanda o la creación directa de empleo, permiten reducir los desequilibrios o desajustes en el mercado de trabajo.

Abstract

The active labor policies for Latin Americans attempt to increase these workers' chances to enter the labor market and keep their jobs, having at the same time, flexibility and safety. These workers are closely related to the Spanish culture. Moreover, in macroeconomic terms, the selective action on the supply and demand with measures such as promotion of private initiative and of social mobility to sectors with enough demand, or the direct creation of jobs can diminish labor market imbalances.

Palabras claves

empleo, políticas activas, inmigración, latinoamérica, trabajo, España

¹ Doctor en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciado en Ciencias de la Información, Psicología y Derecho.

Key words

employ, active policies, immigration, latin america, work, Spain

1. Concepto y Características

Para situar al lector interesado en esta parcela de la realidad jurídica actual de una forma lo más cercana posible a los objetivos que se pretenden conseguir en el desarrollo de esta cuestión relativa al concepto y características de las políticas activas de empleo enfocadas a los nacionales de los distintos países de Latinoamérica, es necesario empezar matizando que, desde un enfoque amplio, dichas políticas intentan suplir las desigualdades presentes en el mercado de trabajo a partir de la toma en consideración de la heterogeneidad de los diferentes colectivos que participan en el mercado. Así, entre las políticas activas de empleo, se podrían distinguir tres grandes grupos, a partir de la clasificación realizada por Sáez (1997):

1º. Las que persiguen el desarrollo de un buen sistema de intermediación entre la oferta y la demanda a través de medidas de diversa naturaleza.

2º. Las actuaciones encaminadas a la mejora de los mecanismos de educación y formación a efectos de facilitar a los jóvenes una base de partida que les permita desempeñar una profesión y avanzar en la cualificación profesional de los adultos.

3º. Las que tienen una directa conexión con la promoción del empleo.

En este contexto interesa especialmente analizar la combinación de medidas con relación a la orientación, formación y experiencia laboral. Además, respecto a las consecuencias jurídicas de tales políticas, hay que hacer un especial esfuerzo para adentrarse en la operatividad de los programas hacia la población-objetivo que constituye el colectivo de trabajadores inmigrantes.

Conviene recordar que en los países más desarrollados se ha registrado en los últimos diez años un notable aumento de las políticas activas de empleo destinadas a los colectivos con una baja tasa de colocación, entre los que se encuentran los inmigrantes.

Según Sáez (1997), el grupo más importante ha sido el de los desempleados de larga duración (superior a un año) y que superan cierta edad, el segundo conjunto de colectivos se caracteriza por el de aquellas personas cuya experiencia laboral es muy pobre o incluso inexistente (marginados, personas con historial delictivo, inmigrantes y gente con baja cualificación) y el tercer grupo serían los jóvenes recientemente incorporados al mercado de trabajo. Otros grupos de segunda línea son los considerados como inactivos (especialmente se refieren a las mujeres) y los receptores de rentas sociales, a los que se empuja hacia el empleo como mecanismo de integración social.

Una vez realizada esta incursión general, es preciso destacar que para una de las instituciones españolas con más conocimiento y experiencia en esta materia, como es el Consejo Económico y Social (CES), estas políticas comprenderían dos grandes grupos de medidas, a saber:

1º. Las destinadas a una actuación directa que incida sobre el mercado de trabajo para aumentar el empleo o reducir el paro, tales como los incentivos económicos (bonificaciones, subvenciones, etc...) a la contratación.

2º. Las que van dirigidas a la mejora sustancial y cualitativa de los procesos de ajuste a corto y medio plazo entre la oferta y la demanda de trabajo, ya sea mediante la formación de los activos, el incentivo (o la supresión de obstáculos) a la movilidad geográfica de la mano de obra, la mejora de la intermediación entre los flujos de oferta y demanda en el mercado de trabajo, e incluso una más fluida información de este mercado (que es, por ejemplo, uno de los esfuerzos de los observatorios públicos de empleo).

En España, un estudio serio y riguroso de las políticas activas de empleo destinadas a los trabajadores inmigrantes debe partir de dos factores básicos en su configuración: su contextualización dentro del modelo adoptado por la Unión Europea y el alto grado de descentralización en las competencias, servicios y funciones que les atañen.

Las políticas activas de empleo pretenden contribuir al incremento de las posibilidades de incorporación y mantenimiento laboral de los inmigrantes, combinando, al mismo tiempo, flexibilidad y seguridad en el empleo. Además, en términos macroeconómicos, la actuación selectiva sobre la oferta y la demanda, con medidas tales como el fomento de la iniciativa privada, la ayuda a la movilidad a

sectores con suficiente demanda o la creación directa de empleo, permiten reducir los desequilibrios o desajustes en el mercado de trabajo.

Tomando como punto de partida y referencia esencial la vigente Ley de Empleo, Ley 56/2003, de 16 de diciembre, ya en la misma Exposición de Motivos se alude a que uno de los factores esenciales que han estado presentes en el entramado actual del mercado laboral español es el denominado por los redactores de la ley “fenómeno inmigratorio”, que sin lugar a dudas ha contribuido a una importante modificación cualitativa y cuantitativa del empleo en España.

Lo establecido en la Exposición de Motivos tiene continuidad en la misma Ley cuando el artículo 2, concerniente a los objetivos de la política de empleo, cita de forma específica al colectivo migratorio externo en su apartado g), entendiendo que una de las metas de la Ley es la coordinación de la articulación de las políticas de empleo, teniendo muy presentes tanto a la inmigración interna como a la externa; estos aspectos van ligados a los principios de la efectiva igualdad de oportunidades y la no discriminación, de acuerdo a lo previsto en el artículo 9.2 de la CE (Ley de Empleo, 2003).

Además, este apartado g) del artículo 2 conecta con su apartado d), especificando que los inmigrantes se encuentran dentro del conjunto de colectivos en los que es preciso fomentar políticas destinadas a la integración laboral, dado que son grupos que presentan por las diversas características que concurren en ellos más trabas y problemas a la hora de encontrar empleo que el resto de ciudadanos. Entre estos colectivos, el artículo 2, apartado d), de la Ley de Empleo cita de forma específica a los “jóvenes, mujeres, discapacitados y parados de larga duración mayores de 45 años” (Ley de Empleo, 2003).

Una vez introducidas estas dos puntuales referencias significativas sobre el objeto de estudio, ubicadas en la Exposición de Motivos y el artículo 2 de la Ley, enfoco la atención al importante artículo 23 que delimita el concepto básico sobre el que pivota este trabajo y éste no es otro que el de “políticas activas de empleo”. En consonancia con el espíritu integrador que orienta a esta Ley de Empleo, se definen las políticas activas de empleo como “el conjunto de programas y medidas de orientación, empleo y formación que tienen por objeto mejorar las posibilidades de acceso al empleo de los desempleados en el mercado de trabajo, por cuenta propia o ajena, y la adaptación de la formación y recalificación para el empleo de los trabajadores, así como aquellas otras destinadas a fomentar el espíritu empresarial y la economía social” (Ley de Empleo, 2003).

De esta definición se pueden extraer algunas características básicas acerca de estas políticas activas de empleo que, desde mi perspectiva particular, serían las siguientes:

1ª. Se advierten tres ejes esenciales sobre los que descansarían estas políticas: **orientación, empleo y formación.**

En torno a estas tres líneas de actuación deberíamos tener presente el esquema mental de inserción del colectivo inmigrante en el mercado laboral español, puesto que se van a reproducir en la legislación específica que tiene como destinatarios principales a los inmigrantes.

Dicho esto, no podemos pasar por alto que para intentar acercarnos a las anteriores tres líneas de actuación, las medidas favorecedoras para integrar a los colectivos con más dificultades, no sólo para encontrar empleo, sino también para consolidar un puesto de trabajo estable y de calidad, deben acompañarse de un importante incentivo económico.

En este sentido, el actual Ministro español de Trabajo y Asuntos Sociales, Jesús Caldera, recalca que “la cantidad destinada a políticas activas de empleo en el presupuesto del Servicio Público de Empleo Estatal para el año 2005 es de 6.372,6 millones de euros, que supone un aumento de 462,3 millones, un 7,8%, con respecto al año anterior” (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004).

En el capítulo específico relativo a la integración laboral de los inmigrantes, el presupuesto que corresponde a la Dirección General de Inmigración se sitúa en unos 12 millones de euros, despuntando de una manera especial las transferencias que desde la Administración Central se harán a distintas instituciones autonómicas y municipales, que de acuerdo a lo comunicado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, coparán tres cuartas partes del presupuesto.

2ª. Se alude en la definición sobre políticas activas de empleo a que éstas van enfocadas al grupo de **“los desempleados en el mercado de trabajo, por cuenta propia o ajena, y la adaptación de la formación y recalificación para el empleo de los trabajadores”** (Ley de Empleo, 2003). Es pertinente, por ello, hacer una distinción entre dos grupos ya de entrada:

Desempleados por cuenta propia o ajena.

Trabajadores en lo relativo a su formación y recalificación para el empleo.

3ª. Fomento del ánimo de creación de empresas y de la denominada “**economía social**”.

Desgranado el concepto y características de las políticas activas de empleo, el artículo 26 de la Ley de Empleo se refiere a los inmigrantes como “colectivo prioritario” al que deben ir dirigidas las medidas de fomento del acceso y mantenimiento en el empleo.

2. Las Políticas Activas de Empleo en la Europa Comunitaria

Partiendo del Tratado de Amsterdam se incorporó el artículo 13 que establece que “el Consejo (...) podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual” (Tratado de Amsterdam, 1997). Al amparo de este precepto, se aprobó en el año 2000 una Directiva muy relevante referida al establecimiento de la igualdad de trato en el empleo y la ocupación, en concreto, la Directiva 2000/78/CE. Así, en el considerando nº 9 de esta Directiva, se establecía que “el empleo y la ocupación son elementos esenciales para garantizar la igualdad de oportunidades para todos y contribuyen decisivamente a la participación plena de los ciudadanos en la vida económica, cultural y social, así como a su desarrollo personal” (Directiva, 2000).

La normativa comunitaria es un fiel reflejo del trabajo realizado en el Consejo Europeo de Luxemburgo, celebrado en noviembre de 1997, en el que la Unión Europea dio un impulso muy importante y de una forma progresivamente integrada, a las políticas activas de empleo, como un desarrollo del nuevo Título de Empleo que se incluyó en el Tratado de Ámsterdam. La consecuencia jurídica que se deriva de todo este proceso es que las políticas activas de empleo en España vienen definidas en buena parte por las líneas y directrices generales que introduce la Unión Europea en el Derecho Comunitario.

Tres años más tarde de la reunión de Luxemburgo se celebró el Consejo Europeo de Lisboa, en concreto en marzo de 2000, en el cual se acordaron una serie de actuaciones relevantes tales como la definición de una estrategia global para el crecimiento económico a largo plazo, el pleno empleo, la cohesión social y el desarrollo sostenible en una sociedad basada en el conocimiento, que se ha venido denominando en el marco comunitario con el título de Estrategia de Lisboa. Dentro de ésta hay que realizar una especial mención a la denominada Estrategia Europea de Empleo, que se conoce con las siglas EEE. Este enfoque

sobre el empleo en el ámbito de la Unión Europea intenta hacer una reordenación y ampliación de las diversas directrices para el empleo que se habían configurado como principios informadores para la política comunitaria, completándose con una serie de objetivos de tipo cuantitativo a diez años. Para la instrumentación de esta Estrategia Europea de Empleo, se definieron cuatro grandes pilares, en los que cada año se establecerían diversas directrices, debiendo ser desarrolladas éstas por los países miembros de la Unión Europea en políticas concretas, dentro de los sucesivos programas nacionales para el empleo con un período anual de actuaciones. En concreto, los cuatro grandes pilares son:

- 1º) Mejora de la capacidad de inserción profesional.
- 2º) Desarrollo del espíritu de empresa.
- 3º) Fomento de la capacidad de adaptación de los trabajadores y las empresas.
- 4º) Refuerzo de las políticas de igualdad de oportunidades en el mercado laboral.

En el contexto de este proceso que empezó en Luxemburgo en 1997, las sistemáticas revisiones de la EEE han llevado a la determinación de la necesidad de realizar un ejercicio de simplificación para ofrecer enfoques y orientaciones más generales, con una mayor determinación de las acciones prioritarias y responsabilidades que mejor están definidas. Así, en junio de 2003, se procede a una crucial modificación de la EEE para el período trianual 2003-2005, en el que las características más sobresalientes están construidas alrededor de unos puntos muy específicos, tales como la determinación de tres objetivos generales, cuya materialización pasaría por el cumplimiento de cuatro requisitos básicos que deben recogerse en la aplicación por parte de los Estados miembros de la EEE revisada, un menor número de directrices, reducido a diez y un período de vigencia de estas directrices a tan sólo tres años. De forma paralela, se han ido matizando un conjunto cada vez más amplio de indicadores cuantitativos para la medición y la evaluación de las políticas en las que se recojan estas líneas de actuación genérica.

Podemos vislumbrar que en el actual marco comunitario, uno de los efectos más clarificadores de la filosofía que encierra la Estrategia de Lisboa, es el de destacar el papel tan relevante que deben tomar las políticas activas de empleo en los países miembros de la Unión Europea. De acuerdo a la EEE, los Estados

han ido elaborando cada año programas nacionales de acción para el empleo. Conviene mencionar que la actuación encaminada a la mejora de la capacidad de inserción profesional de los trabajadores es la que concentra la mayor parte de las políticas activas del mercado de trabajo. A pesar que ese objetivo se haya dirigido en mayor proporción a la ordenación de programas y actuaciones ya existentes que para el diseño y la puesta en marcha de otros nuevos, sí es preciso mencionar que sobre dicho objetivo se han establecido las bases para el arranque de distintas medidas que tienen un reflejo en los denominados Planes Nacionales de Acción para el Empleo de nuestro país.

Tres de los fines de estos Planes se han enfocado a la incentivación de la participación en el mercado de trabajo, la potenciación de la búsqueda de empleo y la promoción de la igualdad de oportunidades.

En el diseño de este artículo interesa especialmente la directriz 7, destinada a la promoción activa y decidida de la integración de todos aquellos colectivos desfavorecidos por distintas causas en el mercado de trabajo y a enfrentarse de una manera eficaz a la discriminación que sufren.

En el camino indicado por esta anterior directriz, las acciones a favor de la integración de los colectivos desfavorecidos se destinan a actuaciones concretas en el campo de la educación y formación de jóvenes y adultos, personas discapacitadas e inmigrantes. En el caso concreto que ocupa la atención de este artículo, o sea, el colectivo inmigrante, existen diferentes actuaciones para luchar contra su discriminación, que pasan por la elaboración de itinerarios integrados de inserción laboral que contemplen sus potencialidades y posibilidades de empleo de forma individualizada; por la formación de profesionales en el campo de la inmigración y por la regularización de la situación laboral de los inmigrantes que acrediten el desempeño de un trabajo durante al menos el período de un año.

En la atención particular al colectivo inmigrante son tres medidas específicas las que están previstas en el denominado Programa Operativo "Lucha contra la discriminación", cofinanciado por el Fondo Social Europeo, a saber:

1ª) Itinerarios integrados de inserción laboral para inmigrantes.

En esta apartado se toman en consideración las diferentes y variopintas características personales y laborales de los inmigrantes, con el objetivo de intentar el descubrimiento y la potenciación de las posibilidades de acceso al empleo desde un enfoque netamente individualizado. Este itinerario está formado por una serie de fases, a saber:

Diagnóstico de la situación, cuya herramienta esencial es una entrevista personal.

Formación previa, con instrumentos poderosos tales, como el aprendizaje del idioma español y de otra lengua específica oficial de la Comunidad Autónoma que se trate, además de un entrenamiento básico en habilidades sociales.

Orientación sociolaboral.

Formación ocupacional.

Apoyo al autoempleo.

Medidas de acompañamiento de tipo sociopedagógico, que se concretan en ayudas destinadas a gastos de guarderías y escuelas infantiles, ayudas para sufragar los costes de transporte y manutención para aquellos casos que se entiendan como más vulnerables, etc...

2ª) Formación de profesionales con dedicación exclusiva enfocada al colectivo inmigrante.

Se trata de impulsar medidas eficaces para dotar de una preparación teórica y práctica en materia de extranjería y recursos sociales existentes en las diferentes Administraciones Públicas de ámbito territorial estatal, autonómico o local, destinada a todos aquellos profesionales de los diversos organismos e instituciones públicas y privadas que trabajan directamente con los inmigrantes, con el objetivo esencial de su inserción en el mercado laboral.

3ª) Sensibilización, estudios y seminarios sobre el colectivo inmigrante.

El objetivo es alcanzar una efectiva concienciación social a través de la realización de campañas concretas y la realización de encuentros, jornadas y seminarios, intentando que en estos diferentes actos participen el mayor número de agentes sociales implicados en todo lo que constituyen las trabas esenciales que impiden la plena integración de los inmigrantes en el mercado de trabajo español.

Las propuestas particulares que los dos Sindicatos españoles más representativos en el ámbito territorial estatal, UGT y CC.OO., entienden esenciales para hacer efectivos los objetivos de la Directriz 7 se centrarían en estos cinco puntos:

1º) Desarrollo reglamentario de la Ley de Extranjería, dando cabida a la participación de los interlocutores sociales.

- 2º) Establecimiento de unas normas claras y participativas para la determinación de los contingentes, teniendo presentes la situación nacional de empleo, el papel de los Servicios Públicos de Empleo, la articulación sectorial y territorial y la implicación de empresarios y organizaciones sindicales.
- 3º) Dotación de medios y recursos suficientes a la Administración española en los países de origen de la población trabajadora inmigrante para la potenciación de la contratación en sus países de nacimiento y el establecimiento de planes de acompañamiento y de integración sociolaboral (lengua, derechos laborales, regulación colectiva, protección social, etc...).
- 4º) Luchar contra las situaciones de explotación y desigualdad de las personas inmigrantes vinculadas a la irregularidad y al empleo sumergido, así como la promoción de los procedimientos de actuación coordinada entre las distintas Administraciones Públicas, incluida la Inspección de Trabajo, con el objeto de hacer emerger a la superficie el empleo irregular, con la persecución del fraude empresarial y asegurando la protección a los trabajadores que pongan en conocimiento de las instancias judiciales estas situaciones.
- 5º) Definición de programas de integración social destinados a los inmigrantes en materia de educación, vivienda, servicios sociales, etc...

Bajando al terreno concreto de las distintas Comunidades Autónomas, la materialización de esta directriz 7 se concreta en las siguientes actuaciones:

-Aragón:

- Ayudas a la contratación de trabajadores en riesgo de exclusión en Empresas de Inserción Laboral.
- Información, atención especializada y asesoramiento individualizado acorde a inmigrantes.
- Participación en la iniciativa comunitaria EQUAL potenciando la formación e integración de colectivos desfavorecidos.
- Ayudas a los empresarios para facilitar el alojamiento de trabajadores temporales e inmigrantes.
- Convenios con asociaciones de agricultores y cooperativas para la contratación de trabajadores temporales e inmigrantes.
- Convenios con entidades para la intermediación laboral con personas inmigrantes y sensibilización de las empresas.

-Asturias:

- Plan de Formación para personas con discapacidad y amenazados de exclusión.

-Canarias:

- Acciones para la integración de colectivos en riesgo de exclusión del mercado de trabajo.
- Inserción laboral de inmigrantes.

-Cataluña:

- Proponer oportunidades de integración a los colectivos con riesgo de exclusión del mercado de trabajo.
- Subvención global.

-Comunidad Valenciana:

- Programa de Talleres de Formación e Inserción Laboral.
- Plan Integral de empleo para personas con riesgo de exclusión social.

-Galicia:

- Incentivos a la contratación temporal e indefinida de desempleados en riesgo de exclusión social.

-Madrid:

- Ayudas a empresas de promoción e inserción laboral de personas en situación de exclusión social.

-Navarra:

- Formación e inserción de inmigrantes.

-La Rioja:

- Ayudas a la contratación estable, mínimo de un año, de trabajadores desempleados en riesgo de exclusión social.

Haciendo un repaso al conjunto de medidas específicas dentro del ámbito territorial autonómico, se percibe de una forma nítida que Aragón es la Comunidad Autónoma española que más programas y presupuesto regional destina a hacer posible la concreción de la directriz 7 en lo concerniente al colectivo inmigrante.

Por último, en el marco de la Unión Europea conviene hacer una especial mención a la conocida como iniciativa comunitaria EQUAL, que tiene como objetivo la cooperación transnacional para la promoción de una nueva metodología de lucha contra las discriminaciones y desigualdades de todo tipo existentes en relación con el mercado de trabajo. El objetivo de esta iniciativa, tal y como se contempla en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas (DOCE), de 5 de mayo de 2000, es el de "promover nuevas maneras de combatir todas las formas de discriminación y desigualdad en relación con el mercado de trabajo a través de la cooperación transnacional".

En el campo particular que centra el interés de este trabajo, EQUAL distingue dos propósitos diferentes para enfocar el alcance de la capacidad de inserción profesional:

Hacer posible a través de una serie de instrumentos y herramientas concretas el acceso y la reincorporación al mercado de trabajo de las personas que sufren en mayor medida las trabas y obstáculos para integrarse o reintegrarse en el mercado laboral.

Tomar medidas drásticas y eficaces para luchar contra el racismo y la xenofobia conectados al mercado de trabajo.

3. Ámbito de actuación español en las políticas activas de empleo

Una vez perfiladas las ideas básicas del modelo comunitario que subyace con relación a las políticas activas de empleo, para afrontar una perspectiva adecuada de lo que ocurre en España, conviene no ignorar la configuración múltiple, tanto en los aspectos del diseño como en los de la ejecución, que provienen de la distribución de competencias entre la Administración Central del Estado y las 17 Comunidades Autónomas y las 2 Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla en esta materia, y de la capacidad de las Administraciones locales de adoptar medidas de tipo complementario. Retrotrayendo la atención al tercer punto de este epígrafe, se veía que la actual y vigente Ley de Empleo tiene como objetivos fundamentales el de la armonización del modelo surgido de la distribución de competencias y garantizar la adecuada cooperación y coordinación entre las diferentes Administraciones y entre los agentes públicos y privados, que se encuentran implicados, para intentar en la medida de lo posible la movilización y optimización de los recursos disponibles al objeto de lograr mayores niveles de eficiencia en las políticas de empleo.

Se puede constatar que la Ley de Empleo ha instaurado un concepto integral de política activa de empleo, diseñada como el conjunto de decisiones adoptadas por el Estado y las Comunidades Autónomas cuyos objetivos vienen determinados por el desarrollo de programas y medidas dirigidas a la consecución del pleno empleo, además de la calidad del empleo, la adecuación cuantitativa y cualitativa de la oferta y demanda de empleo y la reducción y debida protección de las situaciones de desempleo. Una de las consecuencias evidentes de la amplitud del concepto de política activa de empleo que se recoge en la vigente Ley de Empleo, es la imprescindible regulación de las competencias de cada una de las instituciones y organismos implicados en su diseño y ejecución, pero no ignoran-

do en ninguno de los supuestos posibles a las Administraciones Públicas de carácter local en el desarrollo del conjunto de las políticas activas de empleo. En virtud de todas las circunstancias, es relevante el modelo del Sistema Nacional de Empleo, cuyos ejes esenciales de actuación se centran en un modelo de descentralización territorial y de coordinación funcional, en el que las finalidades se centren en el aumento progresivo de las tasas de intermediación laboral y en asegurar la aplicación de las políticas activas de empleo y de la acción protectora por desempleo, así como la ineludible garantía de la unidad del mercado de trabajo en España, su integración en el mercado único europeo y la libre circulación de los trabajadores.

Especificar que el Sistema Nacional de Empleo está formado por el Servicio Público de Empleo Estatal y los Servicios Públicos de Empleo de las diferentes Comunidades Autónomas. En el caso del Servicio Público de Empleo Estatal, hablamos de un organismo autónomo de la Administración General del Estado que tiene como fines esenciales la ordenación, desarrollo y seguimiento de la política de empleo. En lo concerniente a los servicios de las Comunidades Autónomas, decir que son los órganos o entidades a los que se encarga, en su correspondiente ámbito territorial, la gestión de la intermediación laboral y de las políticas activas de empleo.

Por último, dejar constancia que a partir del objetivo deseable de dotar de una mayor transparencia al mercado laboral, se establecen unos determinados principios comunes de actuación, tales como los de integración, compatibilidad y coordinación de los sistemas de información, además de la existencia de un lugar común en la red telemática que haga posible el conocimiento de las ofertas y demandas de empleo y oportunidades de formación en todo el territorio español.

Referencias bibliográficas

Aja, E. (2000). La nueva regulación de la inmigración en España. *Valencia: Tirant lo Blanch*.

Aragón Bombín, R. y Chozas, J. (1993). La regularización de inmigrantes durante 1991-1992. *Madrid: MTySS*.

Baylos, A. (1991). Derecho del trabajo: modelo para armar. *Madrid: Trotta*.

Baylos, A. (1988). *Institucionalización sindical y prácticas neocorporativas. El caso español 1977-1987*. Revista de Trabajo, Nº 91, julio-septiembre, 9-21.

Bilbao, A. y Prieto, C. (1990). Políticas empresariales de mano de obra en el sur *Metropolitano*. Economía y Sociedad, Nº 3, 141-143.

Capel, H. (1997). *Los inmigrantes en la ciudad. Crecimiento económico, innovación y conflicto social*. Publicado también en Delgado, M. (Ed.). Debat de Barcelona. Ciutat i immigració. *Barcelona: Centre de Cultura Contemporànea*. Publicado también en *Scripta Nova*. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, *Universidad de Barcelona*, nº 3, 24.

Casas, M. E. y Escudero, A. (1984). *Representación unitaria y representación sindical en el sistema español de relaciones laborales*. Revista española de Derecho del Trabajo, Nº 17, 51-92.

Castillo Mendoza, C. A. (1990). *Control y organización capitalista del trabajo. El Estado de la cuestión*. Sociología del Trabajo, Nº 9, 117-139.

Centi, C. (1988). *Mercado de trabajo y movilización*. Sociología del Trabajo, Nº 4, 43-66.

Cerón Ripoll, P. (1999). La inmigración dominicana en Madrid. Tesis doctoral sin publicar. Universidad Complutense, Madrid.

Colectivo, I. (2000). La inmigración extranjera en España. *Madrid: Grup de Fundacions La Caixa*.

Colectivo, I. (1993). *Rasgos generales y perfil sociodemográfico*. En Giménez, C. (coord.), *Inmigrantes extranjeros en Madrid (pp. 137– 419 y 211)*. *Comunidad de Madrid, Tomo I*.

Colectivo, I. (1994) La inmigración extranjera en España: sus características *diferenciales en el contexto europeo*. En Contreras, I. (coord.), *Inmigración, racismo e interculturalidad (83 - 119)*. *Madrid: Talasa*.

Colectivo, I. (1994). Inmigrantes extranjeros en la Sierra Oeste de Madrid. San Lorenzo del Escorial: Mancomunidad de Servicios Sociales Sierra Oeste.

Colectivo, I. (1995). Discriminación contra trabajadores marroquíes en el acceso al empleo en España. Ginebra: OIT.

Colectivo, I. (1995). Presencia del Sur. Marroquíes en Cataluña. Madrid: Fundamentos.

Colectivo, I. (1995). Discursos de los españoles sobre los extranjeros. Paradojas de la alteridad. Colección Opiniones y Actitudes, Nº 8.

Colectivo, I. (1995). Inmigrantes y mercados de trabajo en España. Planteamiento general y aplicación a un caso concreto: los trabajadores marroquíes en el sector de la construcción en la Comunidad de Madrid. Seminario Inmigración, empleo e integración social, Universidad Menéndez Pelayo, Santander.

Colectivo, I. (1996). La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela. Granada: CIDE/ Laboratorio Estudios Interculturales Universidad de Granada.

Díez, N. J. (1999). Los españoles y la inmigración. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. Madrid: MTAS.

Espada Ramos, M. L. (1997). ¿Europa, ciudad abierta?. La inmigración y el asilo en la Unión Europea. Instituto Municipal de Formación y Empleo. Granada: Ayuntamiento de Granada.

Toharia, L., García Serrano, C. y Sahún, M. (1991). El factor trabajo en la construcción: empleo, demandas y ofertas (1985-1990) y la formación profesional ocupacional en el sector. Fundación IESA. Madrid: MOPT.

Giménez, C. (1993). Inmigrantes extranjeros en Madrid. Madrid: Comunidad de Madrid.

Ibañez, J. (1979). Más allá de la sociología. El Grupo de Discusión: técnica y crítica. Madrid: Siglo XXI.

Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa (varios años).

Instituto Sindical de Estudios (1988). Evolución Social en España 1977-1987. Cuadernos I.S.E. Nº 2.

Instituto Sindical de Estudios (1993). Evolución social en España 1993. Madrid.

Jurado Gomez, E. (1995). El mercado de trabajo en el sector de la construcción. Madrid: ANCOP.

López de Lera, D. (1991). Análisis de la estadística sobre población extranjera. Serie de Artículos y Ponencias del Instituto de Demografía del CSIC. Madrid.

Lorca, A., Alonso, M. y Lozano, L. A. (1997). Inmigración en las fronteras de la Unión Europea. *Madrid: Encuentro*.

Miguélez, F. (1990). *Trabajo y relaciones laborales en la construcción*. Sociología del Trabajo, Nº 9, 35-54.

Miguélez, F., Recio, A. y Alós, R. (1990). Transformaciones laborales en la industria de la construcción en Cataluña. *Barcelona: U.A.B./CC.OO Catalunya*.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1992). Encuesta de Coyuntura Laboral. Madrid.

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social (1991). Anuario de Estadísticas Laborales 1990. Madrid.

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2004). Publicación electrónica. NIPO 201-04-014-X ISSN: 1577-189 X. Madrid.

Muro, J. et. al. (1988). Análisis de las condiciones de Vida y Trabajo en España. *Madrid: Ministerio de Economía y Hacienda*.

Okolski, M. (1991). Poland. Informe para el SOPEMI 1991 de la OCDE, Varsovia.

Palomeque, M. C. (1991). Los derechos laborales en la Constitución Española. Madrid: CEC.

Prieto, C. (1992). *Cambios en la gestión de mano de obra: interpretaciones y crítica*. Sociología del Trabajo, Nº 16.

Sáez, F. (1997) *Políticas de mercado de trabajo en Europa y en España*. Papeles de Economía española, 72:309-325.

Fuente Primaria

Ley de Empleo, Ley 56/2003, de 16 de diciembre de 2003.

Tratado de Ámsterdam. 16 y 17 de junio de 1997.

Directiva 2000/78/CE - Igualdad de trato en el empleo y la ocupación - Ámbito de aplicación - Despido por enfermedad - Enfermedad y discapacidad.

Consejo Europeo de Lisboa, marzo de 2000.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 25/52 pp.

La Ficción Jurídica de la Minoridad y la Subjetividad Infantil

Jorge Alejandro Degano

Universidad Nacional de Rosario

jdegano@fpsico.unr.edu.ar

Resumen

El concepto jurídico Menor refiere a diferencia en sentido social y subjetivo, y aparece determinado por dos características: la edad y la incapacidad, con consecuencias de protección jurídica.

La edad da testimonio de la Maduración, como proceso de adquisición de capacidades jurídicas que presuponen capacidades subjetivas o psicológicas constitutivas y conceptuadas desde una Psicología propia del discurso jurídico.

La Madurez/Inmadurez resulta difícil de reconocer en el registro científico con lo que su utilidad emerge como valor y fundamento del resguardo de la Minoridad de la que resulta condición y garante.

La Incapacidad jurídica impone una incapacidad imposible al sujeto/niño en su condición subjetivo-simbólica, revirtiendo entonces al valor pragmático de la función segregativa que implica.

La Madurez, la Punibilidad y la Responsabilidad articulan en el pase de Menor a Mayor mediante un salto cualitativo de resignificación que habilita la capacidad de ser sujeto responsable penal y subjetivamente.

Tanto la Minoridad como la fijación de su punto etario de culminación aparecen como efecto de necesidades político ideológicas antes que de una incapacidad natural en los niños. La Minoridad resulta entonces una construcción de raigambre ficcional consecuencia de concepciones protectivas con efectos segregacionistas, punitivos y objetualistas sobre los niños.

Abstract

The legal concept of Minor refers to a social and subjective difference determined by two features: age and disability which brings about legal protection.

Age leads to Maturity, understood as the process of gaining the legal capacities which imply the subjective or psychological capacities constituted and conceptualized from a psychology typical of legal discourse.

Maturity/Immaturity concept is difficult to recognize in the scientific register and therefore, its usefulness comes up as the value and basis of minors' protection becoming the necessary condition and guarantee of Minority.

Legal disability imposes a total incapacity to the subject/child in his/her subjective-symbolic condition, reverting, thus, to the pragmatic value of the segregative function it implies.

The process of coming into Majority is mediated by maturity, punishability and liability through a qualitative leap of resignification that qualifies the subject to become criminally and subjectively liable.

Minority as well as the age point of its culmination is the effect of political ideological needs rather than of a children's natural disability. Minority turns out, then, to be a fictionally rooted construction as a consequence of protective conceptions with segregative, punishable and objectualist effects on children.

Palabras clave

niñez - minoridad – subjetividad –incapacidad – ficción

Key words

childhood - minority - subjectivity - incapacity - fiction

1. Los “Menores”

Desde la lectura jurídica¹ los niños son reconocidos como “menores”, expresión de una diferencia que se destaca con la nominación jurídico conceptual “Menor de edad” de modo de puntualizar determinadas características definidas también jurídicamente.

El concepto de Menor tiene extensión extrajurídica por los efectos que en lo social determina el Derecho en su función normativa, siendo referente de características “sociales” que en los hechos los hace permeables a su designación como tales.

Estas características constituyen un conjunto de aspectos asignados a quienes se reconocen en el concepto y que determinan un modo específico de la

¹ Código Civil Argentino, Ley de Patronato de Menores - Ley 10.903 - y Régimen Penal de la Minoridad - Ley 22.278 / 22.803-.

subjetividad, tanto en su encarnadura como en la asignación que sobre ellos se direcciona desde quienes tienen el poder de señalar el lugar de los “menores” que, en sentido social y subjetivo refiere a diferencia.

La nominación conceptual de “Menor” constituirá una categoría, un status, de la Persona jurídica, respecto de la categoría de “Mayor”, con el resultado de la condición de perteneciente a la Minoridad.

2. La Minoridad

La Minoridad refiere a características o particularidades que configuran el objeto y sujeto de su discurso.

“La particularidad del sujeto de esta disciplina, ser no plenamente desarrollada en sus aspectos biológico, psíquico y - por consecuencia - tampoco en el social...

...ser en formación, cuyo incompleto desarrollo requiere el resguardo...” (D’Antonio, 1994:6:51).

La condición de la Minoridad es la de reconocer su objeto como sujeto de resguardo dada la incompletud que su condición impone, definida en términos de necesidad de protección.

El Menor resulta...

“...el ser humano necesitado de protección jurídica en razón de su edad.

Estas normas (...) tienen indudablemente por objeto al menor de edad, quien (...) emerge (...) como indiscutido sujeto de ese campo jurídico que atiende a sus peculiaridades con miras de protección.

Lo (...) que determina (...) la existencia de un status jurídico particular, una modalidad del estado civil que denominamos estado de minoridad, y que califica al sujeto asignándole un emplazamiento singular en la sociedad civil” (González del Solar, 1997:95:96:98).

La referencia destaca que el sujeto del “Derecho de Menores” está comprendido, y consecuentemente determinado, por la edad.

“Cabe (...) concluir que existe un verdadero estado de minoridad...”

No debe confundirse esta verdadera diferencia (...) con lo concerniente a la regulación de la capacidad... Ésta (...) constituye uno de los atributos de la persona en general y la consagración de la incapacidad del menor tipifica uno de los elementos protectorios a los que recurre el derecho de menores” (D’Antonio, 1994:51).

Sumado a la edad, otro rasgo diferenciador lo constituye la incapacidad y con lazo de consecuencia, la protección jurídica.

Estas características que aparecen vinculadas y de las que se dice que en su génesis son

“... captadas primeramente por la intuición y corroboradas más tarde por la ciencia...” (D’Antonio, 1994:96) no reconocen la misma naturaleza ya que una de ellas aparece como objetivable, registrable – la edad –, y la otra atribuida – la incapacidad -.

La protección evidencia un rasgo constituyente, consecuente y necesario, de la definición siendo por ello de raigambre exclusivamente jurídica.

Se destaca también la condición de estado de Minoridad, la que aparece determinando un continente del que son sujetos aquellos reconocidos como “menores”.

3. La Capacidad jurídica

La persona de existencia visible, el hombre, es poseedor de propiedades o características que lo hacen capaz para ser Persona jurídica o sujeto de derechos².

La capacidad a que refiere la atribución aparece como una dimensión de condiciones de quienes se constituyen en sujetos de derecho, siendo su naturaleza exclusivamente jurídica ya que:

“La capacidad o incapacidad de las personas depende exclusivamente de la ley...” (Salvat, 1958:400).

La Capacidad jurídica por lo tanto será lo que hace capaces a los sujetos de serlo y consiste en la aptitud para adquirir y ejercer derechos y obligaciones.

“Los términos: adquirir derechos y contraer obligaciones, es necesario tomarlos en un sentido amplio, comprendiéndose en ellos (...): 1º la adquisición del derecho (...); 2º su ejercicio; 3º su conservación y defensa; 4º su pérdida total” (Salvat, 1958:399).

Por ello, las capacidades de adquirir y ejercer aparecen como acciones posibles de la persona jurídica, las que se supone sostenidas en capacidades o aptitudes “naturales”.

“Esta aptitud se vincula muy directamente con la misma personalidad humana; por eso, todas las personas son, en principio, capaces de derecho” (Borda, 1965:383).

² Código Civil Argentino, Art. 52.

Finalmente las capacidades jurídicas que expresan legalmente las capacidades humanas presupuestas en todas las personas, permiten su reconocimiento como sujetos jurídicos y se refieren a la capacidad de realizar actos - y producir efectos - jurídicos, se diferencian entre capacidad de hecho y de derecho.

“La capacidad de hecho consiste en la capacidad conferida a un hombre por el orden jurídico, de producir mediante su comportamiento, consecuencias jurídicas, es decir, aquellas consecuencias que el orden jurídico enlaza a esa conducta.

La capacidad jurídica es, básicamente, capacidad para efectuar negocios jurídicos ...

Si se entiende por capacidad jurídica la capacidad de suscitar, con el propio comportamiento, consecuencias jurídicas (...) cabe entender como capacidad jurídica (...) también la capacidad de cumplir las obligaciones jurídicas; es decir, la capacidad de evitar con la propia conducta la sanción” (Kelsen, 1993:158:159).

Es necesario destacar que las capacidades analizadas en el párrafo, revelan un perfil subjetivo implícito y lógicamente posibilitador de la acción jurídicamente reconocida.

Es así como la capacidad de cumplir (con las obligaciones) implica el reconocimiento por parte del sujeto de un cumplimiento debido – legalmente requerido - y de su responsabilidad sostenida en lo que debe cumplir, es decir la articulación entre su posición subjetiva y el mandato de la norma jurídica.

Del mismo modo la capacidad de evitar con la propia conducta (las sanciones) implica: o bien un allanamiento en posición de sumisión por el temor que la sanción suscita, o el desafío ante tal amenaza con el incumplimiento y el desencadenamiento de la sanción, o bien la designificación o vaciamiento de contenido punitivo y el no cumplimiento por ausencia de la ecuación de implicación subjetiva que el lugar de la norma – vaciado por el sujeto – requiere³.

Todas estas posiciones subjetivamente posibles, indican que las capacidades jurídicas están implicando la dimensión subjetiva como contenido, sin la cual no tienen existencia o la tienen solo de forma.⁴

De ello que la dimensión subjetiva esté lógicamente aludida en el texto jurídico, configurando un sujeto supuesto de la norma al que se le atribuyen capacidades subjetivas tales que lo hacen capaz de ser poseedor de las capacidades jurídicas.

³ Nos referimos a las posiciones de la Neurosis, la Perversión y la Psicosis frente a la Ley.

⁴ Respecto de los modos y mecanismos de sumisión de los sujetos al derecho y el poder ver Legendre, 1979.

Pero además la letra jurídica determina que el modo en que se “adquieren” las capacidades jurídicas está marcado por el registro institucional del tiempo, medido en términos de la edad cronológica.

Es en este marco de la “adquisición” o acceso a las capacidades jurídicas en el que se reconoce el rasgo diferencial que nos interesa destacar del espacio de los nominados Menores.

En el lapso de tiempo comprendido entre el nacimiento (hecho biológico) y hasta la adquisición de la mayoría de edad y las capacidades jurídicas (hecho jurídico) la persona reviste una condición especial que la hace tributaria y objeto del estado de Minoridad, es decir, sujeto Menor.

Resulta interesante el reconocimiento interrogativo de lo que el parámetro de la edad atestigua, ya que constituye un punto de investidura clasificatorio jurídica que, basándose en un aspecto objetivado, determina diferencialidad subjetiva.

4. La edad cronológica y el tiempo de Maduración

“Siendo la edad el tiempo que una persona ha vivido desde su nacimiento, está de por sí estrechamente vinculada a la madurez (...) Ambas variables están en relación directamente proporcional, pero sólo en principio, pues para que el transcurso del tiempo impulse la maduración del sujeto deben mediar el aprendizaje y la experiencia” (González del Solar, 1995:207).

En la cita el autor refiere a la condición “subjetivo/objetiva” que la edad, como efecto del transcurso del tiempo, implica: el proceso de adquisición de Madurez, lo que se puede entender como el contenido de la forma que la mensuración etaria representa.

La edad da testimonio de un proceso de Maduración contenido en el transcurso cronológico del tiempo de vida en los sujetos, quedando la interrogación sobre si la afirmación no es reversible en el sentido de entenderse la Maduración como referente que da testimonio del sujeto.

En el primer caso con la fijación de la edad se atribuye una condición predefinida en el proceso de maduración. En el segundo, mediante el reconocimiento de la posición del sujeto respecto de lo requerido por la norma – variable a mensurar en cada caso en particular -, se determina la posición etaria, no universal sino situada en cada sujeto.

Si la edad cronológica determina lo esperable, los que no cumplen por determinadas condiciones con ese tipo quedan forzados a sostener posiciones compulsivamente más allá de su “capacidad”.

Si la posición en la gradación de lo esperado la fija la posición subjetiva alcanzada, cada sujeto estará considerado en su capacidad específica y su articulación con lo esperado será ajustada a su realidad.

La legislación argentina en materia de Minoridad reconoce el primer modelo: la fijación etaria determina la condición jurídica del sujeto "menor" salvando, mediante el parámetro universal, cualquier diferencia posible.

El segundo modo resulta interesante ya que permite reconocer la variabilidad intersubjetiva, punto de no menor importancia en tanto que el otorgamiento de la culpabilidad y responsabilidad penal p. e. se ajustará a las verdaderas condiciones del sujeto y no a un universal abstracto.

Este modo de determinación de la gradación del sujeto en cuanto al discernimiento es utilizado en algunos países europeos y era el previsto en el proyecto de Carlos Tejedor y el Código Penal de 1886 para la categoría intermedia de menores⁵.

De ello interesa considerar a qué dimensión y características se refiere el reconocimiento de la Maduración como proceso, y la Madurez como su producto.

"El término 'madurez' no ha sido extraído por la doctrina penal del lenguaje corriente, en el que nombra el punto óptimo que alcanzan los frutos en la vida vegetal, sino que ha sido adquirido de la Psicología científica - y más precisamente de la teoría evolutiva - en la que la 'maduración' designa al conjunto de cambios cualitativos que acompañan al decurso vital (J. Stone y J. Church - 1977)" (González del Solar, 1995:207).

En esta cita, con referencia a la llamada por el autor "Psicología Científica", aparece planteado que el proceso de adquisición de las capacidades jurídicas implica la puesta en juego de funciones o capacidades que podríamos llamar subjetivas o psicológicas, constitutivas. El Aprendizaje y la Experiencia aparecen posibilitadas por capacidades subjetivas presentes desde el nacimiento y serían las que permiten la consolidación del proceso de Maduración y la adquisición de las capacidades jurídicas.

Creemos necesario destacar que lo que el autor llama Psicología Científica no es nada más que una perspectiva, entre otras, desde las que se puede abordar el entendimiento del proceso psicoevolutivo del sujeto humano.

El reconocimiento y conceptualización de la Madurez ha sido planteado en las disciplinas psicológicas con diferentes fundamentaciones, sin que sea nuestra intención abrir una polémica en este trabajo respecto de ese campo temático

⁵ Aspecto referenciado en González del Solar, 1995: 212.

en el marco de la Psicología. Si interesa destacar que lo que el autor llama Psicología Científica aparece como un modo de entender los procesos psíquicos en consonancia práctica con las necesidades que el objeto jurídico requiere para su tratamiento.

Es decir que de lo que se trataría en definitiva, con la referencia y su elección, es de sostener, por medio del discurso de la Psicología, posiciones que converjan o articulen en el discurso jurídico de modo de sostener lo que la lógica de su despliegue conceptual impone como necesidad, operativizando así presupuestos o modo de entendimiento propios respecto de procesos psíquicos, psicoevolutivos en este caso.

Esta espacialidad, o lugar presupuesto, contenido, aunque no explícitamente, en el discurso jurídico, es lo que nosotros hemos llamado Psicología Jurídica, es decir el conjunto de modos de entendimiento que sobre las operaciones psíquicas sostiene el Derecho.

Es menester aclarar que esa Psicología Jurídica, sin formulación sistemática, tiene verdadera entidad lo que permite la recepción de formulaciones disciplinares que se ajusten a sus necesidades articularias en el tratamiento de sus objetos.

Desde ese lugar, la afirmación de la cita implica el reconocimiento de que existe una especificidad de la Niñez – la inmadurez - que la diferencia de la Adulterez y que el discurso jurídico registra como diferencia de atribución y delimitación en cuanto al sostenimiento de las capacidades jurídicas.

En ese sentido se ha argumentado interrogativamente señalándose que la posible “especificidad” de la Niñez resulta solamente una diferenciación respecto del adulto constreñida a la posibilidad que el sujeto se posicione en uno u otro de los campos especificados por atribuciones “externas” a su condición, siendo esa externalidad únicamente reconocida, sin ambigüedades, desde la mirada del desarrollo somático.

“¿Hay una especificidad de la infancia? ¿Tiene el niño una realidad propia, aunque sólo sea transitoria, o bien es simplemente una etapa? Todas las disciplinas muestran la misma ambigüedad y la misma perplejidad para definir al niño.

La pregunta es falsa, porque la frontera entre infancia y edad adulta no está muy determinada. ¿Quién puede sentirse adulto? Hay, ciertamente, indicadores somáticos: la maduración gonádica; la terminación de la osificación; la trayectoria de desarrollo que puede medirse en una curva y que se aquieta en el apogeo de la “fuerza de la edad”. Desde este punto de vista - crecimiento, edad celular, etc. -, el niño es un pre-adulto...” (Dolto, 1993:197).

La referencia señala sobre la dificultad de determinar características propias de la Niñez ya que en esa dimensión se articulan otros determinantes que ponen en cuestión el concepto universal y omniválido de Madurez.

¿Quién puede sentirse adulto? sería la interrogación por la diferencia desde la lectura del sujeto.

5. Madurez - Inmadurez

Finalmente, siendo la “especificidad” de la Niñez una dimensión difícil de determinar fuera del registro somático, ¿qué se puede entender por Madurez, posibilitadora de la adquisición de capacidades?.

“¿Qué debe ser entendido por ‘madurez’? ¿Qué cuerpos de saber están autorizados a evaluarla? Como en el caso de la incapacidad de los enfermos mentales, también en el caso de la inmadurez los desarrollos y la crisis de los saberes psicológicos y psiquiátricos han dado origen a debates en los que el status científico de categorías como inmadurez e incapacidad y la posibilidad de establecer relaciones lineales entre una y otra, han sido crecientemente criticados...” (Pitch, 2003:177).

La autora pone en crisis lo que se podría presentar como fundado por la Psicología “Científica”, es decir cuestiona las certezas científicas en tanto que esa dirección conduce a diversidad de posiciones y no a acuerdos universalmente válidos que puedan dar sustento a las necesidades de la norma.

Por ello, si se plantea interrogativamente la naturaleza de la Madurez y se descarta el ámbito de la ciencia, ésta resulta fuera del orden científico con lo que se insinúa que la utilidad resulta su valor y fundamento.

“La inmadurez es considerada una condición del sujeto (...) que es la base – y en cierto sentido la ‘causa’ - del acto delincuente. El diagnóstico de inmadurez (...) abre la posibilidad de adoptar medidas de protección justificadas en términos de carencias y necesidades” (González del Solar, 1997:182).

Se desprende que la Inmadurez, como presunción caracterizadora de la Minoridad, tiene la función de producir una explicación causal del acto delincencial minoril por un lado, y de justificar la aplicación de medidas protectivas de las carencias que la Inmadurez evidencia por otro, con lo que se presenta, en un primer nivel, el valor utilitario del concepto.

Siguiendo la cita, ¿qué quiere decir que la Inmadurez es la condición del sujeto?.

Deviene clarificador el reconocimiento que la Inmadurez, como ausencia de Madurez, resulta ser condición de su condición: la declaración de Inmadurez resulta garantía de la condición de inmadurez del Menor, con lo que, no existiendo valor científico que dé cuenta de la madurez/inmadurez, ellas se revierten circularmente sobre sí mismas en su valor pragmático instituyendo su existencia.

Ese efecto autorreproductor es lo que señala Pitch diciendo:

“La declaración de inmadurez es considerada en sí misma como productora de inmadurez, ya que priva al sujeto de sentido, conciencia y control sobre sus propias acciones. La inmadurez (...) es entendida (...) como el resultado posible de procesos entre los que se cuenta la relación con la justicia penal” (Pitch, 2003:183).

Se retoma en el párrafo la pendulación de la polaridad Menor-Inmadurez en el sentido que cada uno remite al otro con el efecto de privar al sujeto de toda capacidad posible de dar sentido sobre sus acciones.

Del mismo modo se señala respecto de la necesidad de la Inmadurez como articulador en la justicia penal, en tanto es el elemento que evita la sanción respecto de los delitos ya que, siendo el autor un inmaduro-incapaz-Menor, la pena pierde condición de aplicabilidad y da lugar a la tutela.

Claramente se reconoce el valor pragmático del concepto Inmadurez (Madurez) como soporte de su articulación en el discurso de la Minoridad.

La Inmadurez emerge entonces desde una posición de resguardo de la Minoridad de la que no es sino su condición, garante y articulador, con el punto destacable de la dificultad de reconocer sus fundamentos en los ámbitos científicos y con el evidente resultado práctico-funcional que rinde.

Estos supuestos jurídicos de las funciones o capacidades subjetivas constituyen un interesante núcleo de significación ya que ponen en juego cierto reconocimiento del que nos hemos permitido alguna observación en coincidencia con Dolto cuando señala:

“Desde hace siglos, el discurso sobre el niño subraya mucho más su inmadurez que su potencialidad, sus aptitudes propias, su genio natural. El discurso científico ha tomado el mismo partido” (Dolto, 1993:130).

6. La Capacidad jurídica y la Incapacidad de los “menores”

En el terreno de reconocer la Maduración en el proceso de la constitución de la Persona jurídica, es necesario entender a qué se puede señalar como Incapa-

cidad desde una lectura de las condiciones subjetivas a que se refiere en el supuesto.

(respecto de la persona humana)⁶ “se reconoce a la misma como tal y se la incorpora a

la vida jurídica con prevenciones que atienden a su estadio evolutivo. Desde entonces, y a lo largo de toda la minoridad, su desenvolvimiento se caracteriza por la incapacidad de hecho dispuesta en su interés...” (González del Solar, 1997:96).

El texto refiere a la Incapacidad de hecho dispuesta en beneficio del sujeto “menor”. Es decir que existe una intención en la organización jurídica que conduce a disponer el otorgamiento del beneficio que concluye con esa disposición.

Pero para que ella se efectivice debe existir un presupuesto de incapacidad “natural” que la operación jurídica reconozca y sancione con el otorgamiento de la Incapacidad jurídicamente dicha.

De este nudo fuerte de definición jurídica deviene la interrogación sobre la naturaleza de las capacidades de las que el “menor” carece y que dan lugar a su consideración como incapaz de hecho o, lo que es lo mismo, su desubjetivación.

Las Capacidades - fundamentalmente de hecho aunque también de derecho -, aparecen relacionadas con la condición o capacidad de los sujetos de producir, mediante sus conductas, efectos jurídicos, es decir, la capacidad de la producir evidencias de su condición de sujetos.

Si entendemos, desde la lectura psicoanalítica, que el sujeto lo es del discurso que lo sostiene, y que el mismo lo posiciona respecto de la dimensión del otro, la capacidad del sujeto será esencialmente la de producir hechos de discurso, así como que esos hechos estarán orientados, e implicando, al otro que el discurso representa, de lo que se desprende que todo hecho del sujeto pertenece a la dimensión del otro, aún en el niño más pequeño en el cual el otro está fundamentalmente encarnado en la figura de sus padres.

Desde esta lectura todo acto sostiene al sujeto y su relación al otro, por lo que se reconoce que toda manifestación o hecho importa una relación de responsabilidad en tanto está implicando al sujeto y a otro por medio de los hechos de discurso mediante los cuales se responde de / y / a esa relación que los suscita.

Desde este entendimiento, todo acto del sujeto es un acto simbólico y por ello pasible de ser dicho. Ergo, la incapacidad de hecho es difícil de reconocer ya que

⁶ El agregado corresponde al autor de este trabajo.

implica la incapacidad del sujeto para con lo que es su producción irresoluble e indelegablemente subjetivo-simbólica.

Y en la misma línea la implicación del sujeto en su acto ya que el acto, en tanto acto simbólico, implica al sujeto como significante del universo simbólico del que el acto da cuenta.

Otra cuestión es la relativa a las dificultades que puede presentar el sujeto para reconocer su lugar y el deseo implicado, situación de orden pedagógico o clínico que no exime al sujeto de su inscripción en el orden de la responsabilidad simbólico social que la norma representa, con lo que la Incapacidad resulta una atribución consecuente de una lectura desde fuera del registro del campo subjetivo.

Es en ese orden que aparece evidente una lectura positiva, u orgánica, de la dimensión del sujeto "menor", perspectiva desde la cual el sujeto resulta en "objeto" de operación jurídica desinvestido de las capacidades que lo harían sujeto, es decir de la capacidad de producir hechos de discurso y responder por ellos.

El reconocimiento de la dimensión subjetiva del niño indica de su apropiación del lugar de sujeto, de la responsabilización como consecuencia de su inserción en el campo del lenguaje, eje de lectura desde donde la Incapacidad jurídica de hecho resulta inapropiada por inarticulable ya que su función sancionatoria tiende a quebrar o clausurar la dialéctica del sujeto respecto de su despliegue como sujeto de discurso.

De allí, que el sostenimiento de la Incapacidad aparece vinculado más con su efectividad jurídica antes que con su reconocimiento en términos de condiciones o capacidades subjetivas, destacándose también el valor pragmático que presenta, referido a la función segregativa que permite.

De ello el "menor" resulta producto de la Incapacidad que sobre él opera o, inversamente, la Incapacidad resulta condición del "menor", con lo que se invierte la cadencia de la función tutelar como "cuidado" del sujeto, en tanto y en cuanto este cuidado lo enmudece, es decir, lo desubjetiva.

7. La edad de imputabilidad ¿fin de la Maduración?

Párrafos antes señalamos el tránsito en la adquisición de las capacidades jurídicas comprendido desde el hecho biológico del nacimiento al hecho jurídico de la adquisición de las mismas.

"La legislación argentina fija en los dieciséis años de edad la imputabilidad penal,(...) presume de modo absoluto la existencia de un desenvolvimiento intelectual y volitivo suficiente para comprender la criminalidad del acto y dirigir las

propias acciones... Siguiendo un criterio biológico evita indagar en cada caso el desarrollo del discernimiento...” (González del Solar, 1995:212).

El texto evidencia que la interrogación respecto de lo distintivo de los procesos de adquisición de capacidades jurídicas es clausurada por una generalización que el Derecho produce: la recurrencia al criterio biológico.

Cabe desde allí la pregunta sobre la validez de este criterio para el reconocimiento de los niños en dimensión subjetiva, aspecto que revierte sobre las posibilidades que otorga la condición de Menor en su despliegue jurídico y no jurídico, quedándonos con el conocimiento de que la legislación fija como verdad el siguiente criterio o supuesto jurídico:

Menor de edad: sujeto etario, biológico - criterio universal.

En este sentido, Dolto dice:

“...La ciencia no se puso al servicio del niño. Se puso al servicio del orden establecido, de la instrucción pública, de la policía. O de la Ciencia misma. ...Tampoco aquí, por desdicha, está ausente la ideología. Se enfrentan escuelas de pensamiento, tendencias. La infancia como campo de estudio es eje de debate entre los modernos: unos, psicólogos, privilegian el papel del medio, del entorno; otros, los factores bioquímicos, los factores genéticos. Y los primeros acusan a los segundos de ser, si no reaccionarios, al menos aliados objetivos de la nueva derecha. Prejuicios, replican los neurobiólogos que reivindicán la inocencia de las palomas” (Dolto, 1993:84).

Respecto de la naturaleza de las capacidades que el “menor” adquiere el texto citado, situado en el derecho penal⁷, refiere a la capacidad de comprensión (capacidad intelectual, psicológica) y de dirección (o gobierno) de las acciones (capacidad volitiva)⁸, ambas capacidades relativas al “desarrollo intelectual y volitivo”, es decir el desarrollo de la inteligencia - y sus procesos - y de la voluntad, funciones derivadas del presupuesto de la Maduración.

Repárese en que el texto dice “desarrollo intelectual y volitivo”, en referencia al despliegue de capacidades naturales, inscriptas en la dimensión biológica y que el proceso de maduración va actualizando evolutivamente, concepción tributaria de cierta Psicología Evolutiva emparentada con las Psicologías basadas en procesos adaptativos del organismo al medio⁹.

⁷ Ver Art. 34 del Código Penal Argentino.

⁸ Se incluyen aquí, además de las acciones entendidas como acciones motrices – actos físicos -, las acciones como hechos de discurso, las que también tienen entidad en el discurso jurídico como Calumnias, Injurias o Amenazas en el Derecho Penal.

⁹ Nos referimos a las posturas que abrevan en último término en la corriente de pensamiento que inaugurara el behaviorismo.

La adquisición de las capacidades de comprensión y dirección de las acciones, referidas puntualmente en las condiciones de la Imputabilidad penal como sus supuestos psicológicos, indicaría que el “menor” que las adquiere está en condiciones de ser sujeto de la pena, es decir que con la declaración jurídica de Imputabilidad se estaría señalando la adquisición de la Madurez, al menos en alguno de sus aspectos.

De cualquiera de los modos, existe una relación directa y circular entre Madurez e Imputabilidad y entre Inimputabilidad e Inmadurez, reconociéndose que vincula dos términos de proveniencia diversa: la Imputabilidad es un significado jurídico, la Madurez de raigambre psicológica o biológica según el entendimiento que lo aborde.

¿Qué permite que dos términos de recurrencia disciplinar diferente articulen?.

El campo que permite la articulación heteróclita es el criterio etario; la edad resuelve el problema de la articulación interepistemológica sin ninguna traba: el hecho de alcanzar la edad que fija la legislación es garante de la adquisición de la Maduración y de la capacidad de ser sujeto punible.

En este acto súbito de atravesamiento de la barrera etaria se produce además el advenimiento de otro componente interesante en cuanto a la recurrencia multidisciplinar y las interrogaciones que permite: la Responsabilidad.

Porque en el acto de la adquisición de la condición de imputable se adquiere también la capacidad de ser sujeto responsable penalmente y, según el razonamiento seguido, sujeto de la responsabilidad subjetiva.

Finalmente, la Punibilidad, la Madurez y la Responsabilidad articulan en la producción de un acto-sanción de transformación cualitativa sobre la misma persona: el pase de Menor a Mayor, al menos desde la lectura penal.

8. De “Menor” a “Mayor”

El pasaje de una condición a otra habilita la interrogación sobre sus particularidades: si su adjudicación es simultánea y masiva o bien progresiva al atravesamiento del límite etario.

Siendo esto del primer modo se produciría un salto cualitativo entre lo biológico y lo jurídico mediante un acto abrupto de inmersión del sujeto en la calificación jurídica de Mayor.

En el segundo supuesto, existiría un continuum de maduración y adquisiciones redundante en el completamiento de las capacidades, resultado de operacio-

nes de tiempo lógico que impactan en el tiempo cronológico determinando una barrera etaria transversal, traspasada la cual el sujeto es inscripto con una significación diferente en cuanto a su status jurídico.

En verdad, la letra jurídica reconoce una atribución progresiva de capacidades¹⁰, lo que no quita el reconocimiento de la primera hipótesis que, llegado al borde etario, el sujeto Menor se sumerge en la Mayoría mediante el salto cualitativo de su resignificación.

El resultado es que de un momento a otro el mismo sujeto pasa de Menor a Mayor, con el efecto paradójal que dos personas diferentes habitan sucesivamente al mismo sujeto en una fracción temporal inmensurable.

Este hecho ficcional representa un escenario subjetivo - además de jurídico - que admite la interrogación por sus consecuencias desde el lugar de la intimidad del sujeto en relación a la aplicación de la ley y su eficacia.

En este punto para el Derecho no existe cuestión; para el campo de la interrogación por la dimensión subjetiva se abre todo un capítulo.

Porque en verdad ¿qué es lo que la cultura familiar y social organiza en tiempos donde la adolescencia se ha extendido hasta pasada la segunda decena para que este pasaje tenga efectividad en el sujeto que se “convierte” en mayor?.

Desde la lectura del sujeto nada hace u ocurre a su vida, sus referencias subjetivas continúan siendo las mismas, la determinación jurídica resulta extraña - y sólo actual en caso que su presencia sea exigida - aunque objetivamente sí algo ha ocurrido: ha sido capturado por un circuito legal diferente y con consecuencias de otra naturaleza que en el preexistente.

Lo que se propone a consideración trata sobre los efectos subjetivos que la condición jurídica determina en el recorrido que impacta en la subjetividad, de manera disolvente en algunos casos y extraña en general.

El campo más amplio de debate en que se sitúa este señalamiento es el de la extrañeza radical y la íntima necesidad, simultáneamente, entre el Sujeto y la Ley con expresiones discursivas diferentes.

“Ambos (...) el discurso de la Norma y el discurso del Sujeto comienzan con una prohibición, un acto de poder - y por ello radicalmente ilegal - instalando lugares diferentes: el discurso de la Norma es ‘externo’, el discurso del Sujeto es ‘interior’, como en la banda de Moebius, y coexistirán en cierto nivel de complementariedad aunque de ignorancia mutua”. (Degano, 1999a:18).

10 Claramente en los aspectos civiles.

9. El límite de la edad

No se nos escapa que el límite etario deba ser fijado, por necesidad instrumental del sistema jurídico, en el orden de la convención o consenso de modo de constituir un punto de virtualidad necesario a la articulación del valor universal de la norma, situación que denuncia el carácter intrínsecamente ficcional del discurso jurídico¹¹.

No es nuestra intención destacar imposibilidades o plantear situaciones que no presentan alternativa. Reconocemos que en las normas jurídicas las ficciones existen para hacer operativo el Derecho, siendo imprescindible fijar el límite en algún punto que resulte lo menos discriminatorio y lo más igualitario posible.

El valor ficcional del discurso jurídico en cuanto a la teoría del sujeto ha sido destacado en su valor constitutivo.

“...la ficción, a la que hemos visto relucir con motivo de la representación de la teoría jurídica del sujeto, constituye un dato esencial en la proximidad a los saberes de la ley. Fictio figura veritatis es una expresión de rancia estirpe jurídica y (...) fundamento de una teoría del arte (...) que hoy podríamos traducir en una definición del orden normativo como montaje de ficciones” (Kozicki, 1987:121).

Pero tampoco debe dejar de señalarse que en el proceso para la fijación del punto etario convenido - más allá de las referencias “científicas” a que el legislador/jurista acuda para su definición - intervienen aspectos diversos, no siempre relacionados con una racionalidad, tales como las necesidades institucionales del sistema, su funcionalidad y el ajuste a los reclamos político institucionales, las coyunturas históricas, las concepciones que conforman el imaginario colectivo, las convicciones íntimas, las influencias confesionales, los prejuicios ideológicos, los puntos de ceguera subjetiva, etc.

De todo ello se puede reconocer que el discurso de los juristas - llamados aquí legisladores/juristas - esté atravesado por determinantes que trascienden las posibilidades disciplinares o científicas, tanto por la naturaleza del objeto en tratamiento como por las necesidades funcionales de las instituciones que fuerzan en la determinación del sentido.

“El discurso de los juristas descansa sobre presupuestos axiomáticos, es decir, sobre verdades autodemostradas, que se vinculan formando entramados y estableciendo referencias y jerarquías, en continua tensión en busca de coherencia interna, ajuste a los rigores lógicos, articulación en sistemas, adaptación a

¹¹ Ver Marí, 2002 y Kozicki, 1987.

necesidades sociales, informadas desde otros sectores de conocimiento y teñidas ideológicamente” (Kozicki, 1987:118).

Interesa señalar que la fijación de un punto de cierre del proceso de Maduración y apertura a la adquisición de las capacidades jurídicas pertenecería esencialmente a ciertas coyunturas político ideológicas que se manifiestan produciendo determinaciones, a veces heterogéneas, que constituyen un campo no pacífico.

El resultado diverso sobre la fijación del punto etario ejemplifica de esa dimensión.

10. La edad relativa y las capacidades

“...la incapacidad de actuar jurídicamente por sí se mantiene (...) hasta el día en que el sujeto cumple los veintiún años de edad (Art. 126 C.C.), y su quebrantamiento acarrea la sanción de nulidad (Art. 1041 y 1042 C.C.).

La ley distingue entre los menores impúberes, que todavía no han cumplimentado los 14 años, y los menores adultos... Los primeros adolecen de incapacidad absoluta (Art. 45) por presumirse que carecen de discernimiento para los actos lícitos, en tanto los segundos (...) cuentan con incapacidad relativa ya que se les reconoce aptitud para los actos que las leyes le autorizan otorgar (Art. 55).

Dentro de la minoridad impúberes...es posible reconocer ciertos actos que el incapaz puede (...) cumplir. Y así (...) puede trabajar en empresa familiar en circunstancias excepcionales (Art. 189 Ley 20.774), adquirir la posesión desde los 10 años (Art. 2392 C.C.) y actuar como mandatario de sus padres o de terceros (Art. 1870, inc. 4to. y 1897 C.C.).

La minoridad adulta (...) conviene distinguir dos tiempos: el primero, que corre antes de los 18 años, en que el incapaz puede reconocer hijos extramatrimonialmente y estar en juicio criminal como imputado sin autorización de sus padres, como asimismo trabajar y casarse (la mujer) con dicha autorización. El segundo, que va desde los 18 años hasta la mayoría de edad, en que el incapaz puede celebrar contrato de trabajo, ejercer título profesional habilitante, administrar y disponer de lo ganado con su trabajo y testar sin necesidad de autorización de sus padres, como así también casarse con autorización de éstos (el varón) y ser emancipado....

Con respecto a los actos ilícitos, la ley civil presume que los menores de 10 años carecen de discernimiento (Art. 921 C.C.), y la ley penal declara inimputables a los menores de 16 años (Art. 1ro. Ley 22278, según ley 22803) por lo que

la reprochabilidad se inicia a esta edad con consecuencias distintas antes y después de los 18 años” (González del Solar, 1997:98:99).

El hecho de que la Minoridad tenga una simultánea y multívoca validez en el punto etario de su culminación, aparece disperso en diferentes aspectos según el perfil de la función y el campo o rama del Derecho.

Es necesario destacar que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño fija la mayoría de edad en 18 años.

Existe actualmente un debate o diferencia de posiciones entre juristas que consideran que, existiendo pactos internacionales con jerarquía constitucional - desde la reforma de 1994- y siendo ley posterior al Código Civil, se podría plantear la inconstitucionalidad de mantener la mayoría a los 21, aspecto que todavía no ha tomado consenso con el resultado que en algunos casos se sigue considerando judicialmente la mayoría civil en términos de 21 años.

En el mismo sentido Fellini, problematizando el concepto, señala:

(la capacidad jurídica)¹² “se adquiere a los 18 años para responsabilidades políticas restringidas, como por ejemplo se debe votar a partir de esa edad, pero sólo se puede ser elegido como diputado a los 25 años, y como senador a los 30; la capacidad civil se adquiere a los 21 años; la capacidad para disponer sexualmente del cuerpo parece adquirirse antes, a juzgar por el límite del estupro a los 12 años para la mujer” (Fellini, 1996:52).

Otra referencia indica que según la ley de trasplantes, un menor puede donar sus órganos a partir de los 18 años, pero no puede disponer de los bienes recibidos por herencia, legado o donación sino desde los 21. O sea, de la vida o la salud pueden disponer libremente, pero de la propiedad habida sin su esfuerzo, no.

Similar y dramática situación ocurría cuando existía el Servicio Militar obligatorio: a los 18 años se enrolaba a los varones en el Ejército. De hecho fueron a la guerra de Malvinas, pero los combatientes no podían disponer de algunos derechos civiles hasta los 21.

La relatividad en cuanto a los criterios sustentados hace reflexionar sobre cuál es el objeto de la fijación de la edad desde la mirada de las necesidades de los niños, no desde las del legislador/jurista.

“Aquello que respondería al ritmo de la necesidad y del deseo del niño es completamente contrariado por una actitud obsesiva del adulto. Se le impone un ritmo arbitrario, contrario a su propio ritmo.

Lo que debería importar es el ritmo de cada cual y no la edad civil....

¹² El agregado pertenece al autor de este trabajo.

La edad afectiva, la dinámica del deseo del niño debería ser el único fundamento del paso al curso superior, de la aceptación de niños de más edad entre otros más pequeños o más grandes y cuyo modo de vida es más conveniente para él si es aceptado por ellos” (Dolto, 1993:184).

11. La edad de la sanción penal

Las configuraciones de la diferencialidad etaria han ido cambiando en una variación que en el campo penal va desde los 10 años (según el proyecto de Carlos Tejedor de 1865 y el Código Penal de 1886 - Ley 1.920) hasta la edad de 16 años que actualmente rige según la Ley 22.278/803 como límite de la inimputabilidad absoluta, continuada de un espacio etario que cubre de culpabilidad y responsabilidad entre los 15 y los 18 años en el Código Penal de 1886 y entre los 16 y los 18 en el Régimen Penal de la Minoridad actual¹³.

En rigor de verdad la edad ha sido el referente diferenciador de la condición de responsable en el campo penal, con la paradoja que, llegados al límite de los 17 años y 364 días, se tiende un puente de un día hacia la responsabilidad penal plena, precedida por el período que se inicia al momento de cumplir los 16 años y que goza de las prerrogativas que establece la ley 22.278 en cuanto a la declaración de culpabilidad y responsabilidad penal.

Es necesario advertir que en el campo penal la impronta de diferentes momentos o estadios en el camino de la adquisición de las capacidades parece haber sido reflejada mediante el otorgamiento escalonado de responsabilidad penal tal como lo establece la ley 22.278.

En cuanto a la responsabilidad penal de los menores el texto de la ley 22.278, modificada por la ley 22.803, fija la edad de 16 años como límite de la no punibilidad absoluta y la de 18 como límite de la punibilidad respecto de delitos de acción privada o reprimidos con pena privativa de la libertad de hasta dos años, con multa o inhabilitación, refiriendo a la mayoría respecto del cumplimiento de pena y sus condiciones.

En este texto aparece recortado mediante un escalón etario el espacio de la responsabilización/punibilidad sobre actos tipificados por el Código Penal como delitos y que se imputan a quienes sean sus sujetos, llamados aquí autores.

Hasta los 16 años la desresponsabilización es absoluta y en el segmento comprendido entre esta edad y los 18 años existe un reconocimiento de responsabi-

¹³ La edad de punibilidad de los menores, actualmente de 16 años, fue inicialmente de 14 según la ley 22.278, posteriormente modificada por la ley 22.803.

lidad penal sólo referida a un tipo o tipos específicos de conductas punibles ya señaladas en párrafos anteriores, agregando además la ley algunas condiciones que se pueden reconocer como pautas indicativas de que en el espíritu de la norma estarán contempladas:

- 1) cierta concepción de la gradualidad en la adquisición de las responsabilidades (capacidades) frente a la ley penal y;
- 2) complementariamente, un espíritu contemplativo de razones especiales o específicas del sujeto en ese lapso de su “desarrollo” o maduración según se desprende de la “tolerancia” fijada en el establecimiento del Tratamiento Tutelar referido en el Art. 4to., inc. 3ro.,

Con respecto a este “tratamiento” que la ley establece, hemos señalado la dificultad de entendimiento que genera y las consecuencias para la subjetividad que representan sus posibles interpretaciones.

Estos aspectos introducen la posibilidad de una interrogación sobre las consecuencias subjetivas intervinientes a partir de la presencia en la norma de concepciones “tutelares” que intentan, fallidamente, dar sentido a la medida técnica que prescribe.

“Entendiendo que la única manera de rehabilitar a un sujeto que ha tomado vinculación con el delito sea que él mismo, en el espacio que la Ley otorga, pueda pensar su habilitación (...) en el ordenamiento social... Resulta evidente la necesidad de articular un espacio posibilitante para que, ocupando el espacio que la ley (22278) prevé con el nombre de Tratamiento Tutelar opere de instancia instrumental en atención al espíritu de la norma, dándole dimensión de contenido y así llenar la orfandad conceptual del texto legal” (Degano, 1999a:80).

12. La determinación “biológica”

Nos interesa destacar, transversalmente, lo relativo al sentido positivo que las concepciones jurídicas expresan en sus consideraciones primigenias. Hemos señalado que la referencia última respecto de sus objetos es la comprobación fáctica.

En el caso de la persona física del “menor” se ha destacado de modo evidente el otorgamiento de las capacidades, a lo que agregamos también respecto del reconocimiento de lo denominado “comportamiento” o entidades similares, resultado de las acciones de recuperación o rehabilitación.

Esta determinante que se expresa al tomar la edad cronológica como criterio indicativo en las gradaciones señaladas, reduce al desarrollo orgánico-funcional de las personas su condición de posibilidad de ser sujetos del Derecho, tanto en

lo cronológico (nomalidad) como en lo conductual (anormalidad). Esto último está referido a la psiquiatrización de los requerimientos para la fijación de las desin-vestiduras subjetivo jurídicas como en el caso de la Insania, capítulo ajeno a la Minoridad pero que ilustra sobre lo tratado.

Este criterio “naturalista” ha sido señalado en cuanto a las consecuencias de desubjetivación que implica.

“La naturalización de las relaciones entre adultos y niños ha provocado diversos fenómenos. La “minorización” biológica del niño ha operado vaciando de su contenido histórico los vínculos entre generaciones, justificando múltiples formas de intervención autoritaria y ha sido sustraída u obviada en el relato historiográfico” (Carli, 2003:24).

La autora señala que la reducción de la niñez a su aspecto biológico, proceso de “minorización” por excelencia, desvincula la condición que inviste el así reconocido de la cadena generacional y consecuentemente de la historia, pilares de la condición subjetiva.

Esta concepción, llevada a un extremo en su tensión, conduce a lo que Legendre ha llamado la concepción Carnicera de la subjetividad¹⁴, modo de desubjetivación radical que se expresa en grados menores en el caso analizado.

Esta advertencia no nos parece menor ya que, en la línea en que se reconoce que circula basalmente toda la producción jurídica, la condición subjetiva está entrapada entre el muro de la dimensión biológica - el cuerpo y sus manifestaciones naturales - y el muro de la subjetividad “jurídica” - los supuestos de carácter universal que el derecho determina como parámetros de su constitución (capacidades) y manifestaciones esperables (conductas normales) -.

Con el término de subjetividad jurídica nos estamos refiriendo a la apropiación o significación jurídica de la dimensión subjetiva y al otorgamiento de sus condiciones epistemológicas, situaciones que referimos en el presente trabajo con el señalamiento de la existencia de una Psicología Jurídica.

La interrogación adviniente inquiera sobre alguna coincidencia entre los puntos de “desarrollo” supuestos por el discurso jurídico en el tránsito del “desenvolvimiento” de la subjetividad y las condiciones efectivas de reconocimiento de esa dimensión desde esta lectura.

Es decir, sobre cuáles son las condiciones jurídicas de posibilidad de manifestación de la dimensión subjetiva, en dimensión de la intimidad en el marco del discurso jurídico.

¹⁴ Respecto de la reducción al orden biológico de la condición subjetiva, lo que señala Legendre como gesto contable de esencia carnicera, véase Legendre, 1994, p. 19 a 25.

13. La “Psicología jurídica”

La interrogación respecto de las condiciones de posibilidad del reconocimiento de la Subjetividad desde el campo jurídico - y apuntando a un límite - permite afirmar que el discurso jurídico construye su propio campo de la subjetividad, sostenido en los operadores conceptuales con que trabaja, con el resultado de la producción de un sujeto/objeto jurídico.

“...el individuo supuestamente renuncia a su propio cuerpo real, natural y biológico, para convertirse en sujeto de derecho. En esta ficción de ingreso o inscripción de los cuerpos en el derecho, la ley los interpela en una forma muy bien expresada por Michel de Certeau (...): ‘dame tu cuerpo y yo te doy sentido, yo te hago nombre y palabra de mi discurso’” (Marí, 1987:23).

Se trata en el párrafo sobre la “apropiación” jurídica de los sujetos en su investidura o significación como sujetos de derecho. La metáfora de de Certeau es clara: la significación jurídica implica la alienación del sujeto, la exposición del cuerpo y, consecuentemente, la toma del sentido jurídico. La alienación subjetiva y la renuncia al cuerpo constituyen por lo tanto la condición del reconocimiento jurídico.

En similar razonamiento, la “minorización” implica la alienación de la Niñez.

Es necesario no obstante reconocer que la renuncia al cuerpo a los fines de su resignificación jurídica no implica su borramiento ya que si bien por un lado el circuito del sujeto del derecho opera en una dimensión simbólica, por otro su puntualidad implica el registro positivo de los cuerpos como referente de sentido tal lo analizáramos precedentemente.

La relación al contenido subjetivo de las configuraciones jurídicas que adelantamos como supuestos, importa el reconocimiento de la existencia de entidades de entendimiento o raciocinio que operan respecto de los sujetos del discurso jurídico de modo de ser referentes en cuanto a la comprensión o representación jurídica de los procesos mentales o psíquicos.

Desde esta línea de investigación surge la interrogación sobre el sentido subjetivo de las capacidades que el Derecho otorga a las personas jurídicas.

Al respecto, hemos señalado de la existencia de una concepción psicológica implícita o imbrincada en la textura íntima del discurso jurídico, lectura de la que hemos dado cuenta en diferentes momentos (Degano, 1999:59 y subsiguientes).

Es así que hemos destacado que el discurso jurídico sostiene su propia teoría psicológica.

Son múltiples los lugares en que puede reconocerse la psicología en la que el discurso jurídico revierte sus necesidades explicativas de las acciones humanas, pero en general se admite que es el campo denominado Psicología de la Conciencia.

Para el jurista, el sujeto es responsable, en sentido de capaz, cuando es un sujeto consciente, autónomo, regido por la razón.

De la misma manera, cuando estos “atributos” o capacidades “psicológicas” están ausentes, se lo reconoce pero refiriendo su ausencia: inconsciente, anormal, desposeído de la razón, finalmente, Incapaz.

Es justamente en ese sentido que la Persona jurídica “tiene” - desde el punto de vista de la psicología que la sostiene - el atributo de la autoconciencia o autorreferencia.

El concepto de Persona, en su raíz, indica un movimiento centrípeto: el sentido Per-se (per-sona) o Para sí, sentido que atraviesa las cadenas de significación del discurso jurídico y que, por su efecto, produce un lugar de sujeto autorreferente en cuanto a su función de Conciencia y Voluntad.

Afirmamos que existe un reconocimiento implícito de categorías psicológicas constituyentes de la condición subjetiva del Sujeto del Derecho, las que sostienen la credibilidad por el otorgamiento de contenido a ciertos significantes jurídicos tales como “los dichos”, “la voluntad”, “la intención”, etc., dándole por ello carácter de creíbles, verdaderos.

Hemos señalado respecto de una orientación de los presupuestos “mentales” en el sentido de su similitud con lo que se conoce como la Psicología de la Conciencia, modelo académico de la Psicología de fines del siglo XIX cuyo centramiento teórico sistemático era el concepto de Conciencia.

El centramiento en la Conciencia constituye la garantía o reaseguramiento de la Verdad – y la capacidad - del sujeto, ya que la sujeción a la conciencia ante la interrogación judicial, como convocatoria al escenario de la Conciencia y la Voluntad, constituyen garantía del decir y de la responsabilidad; por lo tanto, del sujeto.

Otro capítulo es el relativo a la mentira, preocupación central en el campo de las investigaciones judiciales y que ha convocado y convoca alrededor de la función del falseamiento, constituyéndose, en las prácticas forenses, en una entidad reconocida como “capacidad o tendencia fabulatoria”, entidad difícil de referir a algún cuerpo disciplinar fuera de la señalada como Psicología Jurídica, siendo uno de sus conceptos constituyentes.

La mentira, aún en su evidente existencia en la escena judicial, no desvirtúa el centramiento consciente como referencia hegemónica, ya que el que miente lo hace intencionalmente (conscientemente), haciendo la salvedad de su confusión con los procesos delirantes.

Otro aspecto es el relativo al lugar del sujeto que miente respecto de su mentira.

La afirmación “yo miento” pone el punto de la interrogación sobre cuál es el lugar del sujeto en ese decir del desdecir, situación que excede el marco de la mentira consciente.

El problema de la configuración psíquica subyacente del sujeto-Persona, deviene de la necesidad de referencia concreta del Derecho, más allá de las corrientes o filosofías que lo componen, de modo que el sujeto jurídico aparece vinculado con el conocimiento inmediato, referenciable, atribuible, el conocimiento entendido en términos de operación consciente.

“En el campo teórico el derecho tradicional ha sostenido siempre, (...) una concepción empirista del objeto sobre el que recae su acción. La teoría se detiene a los pies de “el hombre” en tanto realidad natural o producto histórico social, o de un “ser” hecho “a imagen y semejanza” de su Creador... Así es como los ideales humanistas o religiosos (...) se convierten en fuente e inspiración de su teoría” (López, 1994:195).

La Conciencia y la Voluntad como atributos del sujeto del Derecho han sido señalados críticamente por su construcción ficcional, destacándose así la ficcionalidad – necesaria para algunos autores – del sostenimiento de las categorías psicológicas que asisten al discurso jurídico.

“El academicismo iusfilosófico (...) reacciona escandalizado cuando se denuncia el carácter imaginario de la creencia en un sujeto unificado razonable y razonador, con voluntad y aptitud de conocer. Ese academicismo no puede admitir que la noción jurídica de sujeto constituya una ficción, integrada a su vez en un orden jurídico, orden éste que es - ni más ni menos - que un montaje de ficciones” (Kozicki, 1987:119).

Esa construcción ficcional es el paradigma que da cuenta, mediante la capacidad consciente de conocer y manejar voluntariamente sus actos que se le atribuye, el fundamento de la imputación y la responsabilidad.

Finalmente se puede decir que la Persona Jurídica presenta atributos subjetivos presupuestos desde una Psicología Jurídica que le otorga funciones “mentales”, tales como la comprensión (de la criminalidad de los actos - art. 34 del C.P.) y la direccionalidad (de los mismos) lo que implica a su vez un control de la motricidad en relación con razonamientos o ideas de las que el sujeto pueda responder, así como, implícita en la punibilidad, la posibilidad o capacidad de responder, es decir dar respuestas, lo que supone la comprensión de la interrogación, la memoria y evocación (relativa a hechos pasados por los que el sujeto responde), la capaci-

dad de reflexión sobre su delito en la teoría de la pena, etc. operaciones éstas que implican mecanismos psicológicos en su realización y entendimiento, tales como establecer correlaciones, analogías, pensamientos abstractos, etc., operaciones éstas que han sido decriptas en diferentes teorías y sistemas psicológicos ya sea como funciones, ya como entidades, capacidades, etc.

Las concepciones “psicológicas” del discurso jurídico son las que van a configurar el contenido de las disposiciones que las organizan y de los objetos de su operación.

Estas entidades, subyacentes a los textos que el Derecho nos ofrece, han estado presentes desde el inicio del campo del llamado Derecho de Menores y han organizado de diferentes maneras las leyes que sobre los “menores” han sido escritas, permaneciendo inalterables en cuanto al otorgamiento de una incapacidad “natural” y al atravesamiento de sus entendimientos de la conformación psicológica – en los modos descriptos – de las personas, bases que nos permitimos no compartir y ponemos en cuestión.

14. La arbitrariedad histórico política de la Minoridad

Finalmente destacamos que la Minoridad es, en su esencia positiva, una gradación etaria que intenta cubrir un universo supuesto de características diferenciadoras de la Niñez respecto de los adultos. Estas características se puntualizan en innumerables intentos de asir los elementos diferenciales que han producido las máscaras de la Incapacidad y de la Inmadurez, resultando una intención ciega en cuanto a formulación sustentable en lo conceptual y fácticamente permeable a los juegos del poder que ejercen las instituciones.

En ese sentido repárese en lo caprichoso de la convención de fijar la referencia que ha determinado la edad en que los llamados jurídicamente “menores” adquieren capacidades, de modo de evidenciarse que, tanto la adquisición de las capacidades así como, y consecuentemente, la Minoridad de la persona jurídica se presenta como una construcción, un producto de orden discursivo, es decir una construcción de raigambre ficcional y por lo tanto sin ninguna otra razón que ser consecuencia de discursos entrelazados que tradicionalmente han reflejado concepciones morales, segregacionistas, punitivas, objetalistas, protectivas, etc., respecto de los niños¹⁵.

¹⁵ ver Platt, 1982.

“Desde el reconocimiento de historicidad (...) es posible leer los discursos acerca de la infancia y analizar sus transformaciones, sin vaciarlos de su significación política efectiva. Las divisiones entre las edades son arbitrarias, y las fronteras que las separan son objeto de luchas... Desde esta perspectiva las luchas por la definición de esa arbitrariedad se inscriben en el terreno del discurso” (Carli, 2003:24).

La referencia señala lo azaroso del recorrido en la fijación de la edad, y con ello de la Minoridad, en el sentido de la existencia de “otras escenas” – políticas, ideológicas, confesionales, etc. - que intervienen en su fijación, a las que también se agrega cierta escena “científica”.

Es ilustrativa esta referencia de los modos y paradigmas desde los que históricamente se ha podido, y se puede, pensar la niñez y sus aspectos diferenciales y que han estado presentes en Argentina y América - no alejados del pensamiento europeo - en los últimos cien años.

Los temarios de los distintos Congresos Panamericanos del Niño reflejan un mosaico rico en el reconocimiento de la subjetividad infantil/minoril presentada en los discursos que se sucedieron a lo largo de una centuria, y configuran una puesta histórica y metafórica de todos los sentidos, prefigurados en distintas épocas, que pueden llegar a tener expresión pasada y actual en el tratamiento de la Minoridad, pudiéndose las reconocer en la lectura de los ejes temáticos, acentuación de conceptos, propuestas organizativas, planes de asistencia presentados, etc.¹⁶

La lectura de estos trozos de historia presenta un pasado presente que es necesario no olvidar en la comprensión de nuestra realidad y la de los niños “minorizados”^t

¹⁶ Ver Iglesias, Villagra, Barrios, 1992, p. 389/451.

Referencias bibliográficas

- Borda, G. (1965). Tratado de Derecho Civil Argentino - Parte General. Buenos Aires: Perrot.
- Carli, S. (2003). Pedagogía y Política. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- D'Antonio, D. H. (1994). Derecho de Menores. Buenos Aires: Astrea.
- Degano, J. (1999) El sujeto y la ley y otros temas psicológicos forenses. Rosario: Homo Sapiens.
- Dolto, F. (1993). La causa de los Niños. Barcelona: Paidós.
- Fellini, Z. (1996). Derecho Penal de Menores. Buenos Aires: Ad Hoc.
- González del Solar, J. H. (1995). Delincuencia y derecho de menores. Buenos Aires: Depalma.
- González del Solar, J. (1997) El sujeto del derecho de Menores. Revista Minoridad y Familia. Nº 2.
- Iglesias, S.; Villagra, H. y Barrios, L. (1992) Un viaje a través de los espejos de los Congresos Panamericanos del Niño. En AAVV Del revés al derecho. La condición jurídica de la infancia en América Latina. Bases para una reforma legislativa. Buenos Aires: Galerna/Unicef/Unicri/Ilanud,.
- Kelsen, H. (1993). Teoría pura del Derecho. México: Porrúa,.
- Kozicki, E. (1987). De la dimensión jurídica de la vida. En AAVV. Derecho y Psicoanálisis - Teoría de las ficciones y función dogmática. Buenos Aires: Hachette.
- Legendre, P. (1979). El amor del censor – Ensayo sobre el orden dogmático. Barcelona: Anagrama.
- Legendre, P. (1994) El crimen del Cabo Lortie - tratado sobre el padre. México: Siglo XXI.
- López, H. (1994) Psicoanálisis, un discurso en movimiento - Derivas del descubrimiento freudiano. Buenos Aires: Biblos.
- Marí, E. (1987) La teoría de las ficciones en Jeremy Bentham. En AAVV. Derecho y Psicoanálisis - Teoría de las ficciones y función dogmática. Buenos Aires: Hachette. Marí, E. (2002). Teoría de las ficciones. Buenos Aires: Eudeba.
- Pitch, T. (2003). Responsabilidades Limitadas - Actores, Conflictos y Justicia Penal. Buenos Aires: Ad Hoc.

Platt, A. (1982) Los salvadores del niño o la invención de la delincuencia. México: Siglo XXI.

Salvat, R. (1958). Tratado de Derecho Civil Argentino - Cap. V- Parte General. Buenos Aires: Tea.

Código Civil Argentino.

Código Penal Argentino.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 53/64 pp.

Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina

Victoria Kandel*

Instituto de Investigaciones Gino Germani
Kandelv@fibertel.com.ar

*“El concurso es demasiado viejo.
Es coetáneo de la vida universitaria misma;
de tal modo que sería muy difícil separar la vida universitaria
de los concursos”.*
Nicolás Avellaneda

Resumen

En los años 1883, 1884 y 1885, Diputados y Senadores de la Nación dedicaron algunas sesiones a la discusión de la ley 1597, también conocida como “ley Avellaneda”. En este marco, se produjo un interesante intercambio de opiniones acerca de cuál era el mejor modo de selección de cátedras y docentes en las universidades nacionales. La cuestión se dirimía entre el concurso público ó la designación a través del P.E.N.

Los debates celebrados entre el Senador Avellaneda y el Ministro de Instrucción Pública Wilde advierten sobre virtudes y vicios de un dispositivo que no deja de generar interrogantes. Uno de los interrogantes de mayor vigencia –que fuera en su momento formulado por el Ministro- está dado por los rasgos y responsabilidades depositados en el jurado. Este y otros temas son abordados en este debate, que se reactualiza permanentemente, y que, en definitiva evoca a principios tan fundamentales de la Universidad como ser la idea de autonomía y la vinculación de esta institución con el Estado.

* Licenciada en Ciencia Política, Candidata a Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación de FLACSO-Argentina. Becaria doctoral del Conicet en el Instituto de Investigaciones Gino Germani.

El propósito de este trabajo es reactivar este debate sobre el mejor modo de incorporar docentes a la universidad, teniendo en cuenta que está establecido por ley –y explícitamente consensuado en las universidades públicas- que la institución del concurso es el mejor modo de garantizar la autonomía y la calidad de las altas casas de estudio.

Abstract

In 1883, 1884 and 1885, Argentinian congressmen debated in some sessions the so-called “Avellaneda Act”, number 1597. There, an interesting exchange of opinions about what would be the best academic staff selection process in national universities took place. The options were two: public selection process or appointment by the Federal Executive Power. The records of the debates between Senator Avellaneda and Minister of Education, Wilde, show the virtues and vices of a mechanism still questioned. One of the current issues –already mentioned by the Minister at that time– is related to the features and responsibilities placed on the Selection Committee. This topic and others are analyzed in this debate which is constantly updated due to the evocation of fundamental principles of the University, such as its autonomy and its relation to the State.

The objective of this work is to reactivate this debate about the best way to incorporate faculty members to the university taking into account that it is already stated by law, and there is an explicit consensus that the selection process is the best way to assure the autonomy and quality of higher education institutions.

Palabras clave

universidad, historia, concurso docente, ley Avellaneda.

key words

university, history, academic staff selection process, Avellaneda Act

Presentación

La universidad está atravesada por varias tensiones, una de las cuales podría sintetizarse en la articulación entre el “deber ser” y el “quehacer”¹. Esta tensión puede ser expresada en términos de normas y prácticas (por ejemplo para Cro-

¹ La tensión entre el “deber ser” y el “quehacer” universitarios fue trabajado por Eduardo Remedi (2004).

Por otro lado, no es la única antinomia universitaria. Otras antinomias son autonomía vs. heteronomía, unidad vs. multiplicidad, etc. Véase Francisco Naishtat (2001).

zier, 1990), o de reglas formales e informales (O'Donnell, 1996), entre lo instituido y lo instituyente, lo prescripto y lo actuado.

Una de las prácticas que contiene esta tensión en la universidad pública argentina es el concurso docente. En él se encarna toda una serie de normativas y reglamentos acerca de cómo debe llevarse a cabo, y también un conjunto de prácticas que pueden -o no- orientarse según dicha norma.

La universidad pública asume actualmente la centralidad del concurso como forma de incorporación de los docentes a las cátedras. Sin embargo, por más que exista consenso acerca de este punto, el concurso como mecanismo institucional sufre actualmente duras críticas y sospechas sobre la regularidad de los procedimientos que incide en la tan nombrada crisis universitaria. Dichas críticas ya fueron anticipadas en los debates parlamentarios de 1885, que antecedieron a la sanción de la primera ley universitaria, la ley nº1597.

Concurso y oposición

Podríamos decir que en los debates parlamentarios de 1885 las posiciones acerca del “deber ser” del concurso estuvieron encarnadas en la figura de Nicolás Avellaneda, Senador por la provincia de Tucumán, y promotor de la ley universitaria.

En cambio, los argumentos que se acercan a la idea del “quehacer”, es decir, de la práctica cotidiana en la universidad, se concentran en torno a la figura de Eduardo Wilde, Ministro de Instrucción Pública de la Nación.

Revisemos, en primera instancia el por qué del concurso: por qué su incorporación a la universidad, sus ventajas y potencialidades. Avellaneda no cree que exista una autoridad externa capaz de juzgar los asuntos universitarios, es por ello que sus varias intervenciones están atravesadas por la idea que él denomina de “independencia”, y que hoy podríamos denominar como autonomía². En este sentido, defiende aquella idea que indica que la universidad es quien debe asumir las competencias necesarias para nombrar y destituir a sus profesores.

El concurso es inherente a la institución universitaria desde su creación, y la ha acompañado siempre. Ya desde su orígenes en el Medioevo, la universidad contaba con la facultad de nombrar a sus catedráticos, y hasta Napoleón, que

² Siguiendo a Weber, es posible distinguir entre instituciones autónomas –autodirigidas, libres e independientes- y heterónomas, sujetas a controles externos y subordinadas a las leyes impuestas por otros actores sociales. Naishtat (1995), asimismo, define autonomía como “el libre ejercicio de la enseñanza y de la investigación universitarias, fuera de todo conestamiento externo vinculado a fines ideológicos, políticos o económicos”.

“quiso organizar la universidad para que fuera como uno de los departamentos de su administración; y quiso tenerla bajo su mano, y llamó para regirla a oradores de sus pompas oficiales... determina que las cátedras sean provistas por concurso” (Rodríguez Bustamante, 1995). A lo cual Wilde refuta argumentando que “Napoleón hacía ver a los miembros del jurado para que nombraran al candidato que él quería; es decir, Napoleón tenía indirectamente en nombramiento de los candidatos” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Pareciera no importar a Avellaneda la evidencia de esta sentencia, ya que según él importaba que en la normativa se garantice el concurso, independientemente de la forma que éste asume en su práctica cotidiana. Cualquier conducta indecente en relación con el concurso, debía ser considerada para el Senador, como un desvío.

Siguiendo esta misma estrategia argumental, el Senador por Tucumán se esforzó por mostrar que el concurso es ampliamente aceptado en ámbitos universitarios y administrativos en general:

“Si hoy el concurso viene por todas las avenidas, si hoy el concurso viene como agente para el servicio de todas las ramas de la administración, ¿cómo vamos a suprimir el concurso precisamente en la tierra clásica del concurso, es decir, en la universidad, donde el examen, la competencia, la controversia y la discusión forman el alma misma de la enseñanza?” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Existe en Avellaneda una preocupación que tal vez no corresponda con su época, pero que se materializó luego, en el devenir del siglo XX. Se trata de garantizar la autonomía de la cátedra, en el sentido negativo del término: impedir la intromisión de una autoridad externa. “El profesor nombrado por concurso tiene no sólo las garantías de su competencia, sino la tranquilidad que el profesor necesita para desempeñar su puesto y desempeñarlo bien. El profesor que se nombra por el PEN, puede ser separado por el PEN, y éste es bastante motivo para que no tenga la tranquilidad necesaria aquel que se dedica a la enseñanza” (Rodríguez Bustamante, 1995). El concurso otorga garantía de continuidad y de libertad de acción, lo cual redundará en un comportamiento responsable por parte del profesor concursado.

“Aquel que ha obtenido un título de profesor con sus adversarios delante, discernido por jueces imparciales porque deben serlo, y sólo por accidente no lo serán, el que ha obtenido de ese modo una cátedra, se siente dueño de ella y la ostenta como un timbre de mayor honor, que el otro que sólo ha merecido mediante un decreto que bajó de las alturas” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Es por ello que el concurso “evita la intromisión de los designios no universitarios” (Rodríguez Bustamante, 1995). Y vuelve a traer al modelo francés como ejemplo, “allí se prohibieron los concursos recientemente, donde todos podían y debían ser admitidos, para estatuir medios más restringidos, y por lo tanto, más adecuados a los objetivos que se tenían en vista” (Rodríguez Bustamante, 1995). El peligro de intromisión del estado en los asuntos universitarios fue el argumento central del tucumano para defender la autonomía universitaria.

El PEN es incompetente para decidir sobre los asuntos universitarios por una razón adicional:

“La cuestión de la responsabilidad por la provisión de la cátedra para el que manda los ejércitos, para el que dirige la paz y la guerra, para el que tiene en sus manos el presupuesto de la República, es la cuestión de una gota de agua en el océano. No es cuestión de responsabilidad que pueda perturbar su espíritu, cuando tiene intereses tan grandes y tan cuantiosos entregados a su cuidado” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Por otra parte, el concurso es un dispositivo que se irá implementando en forma escalonada, a medida que surjan las vacantes, y será necesario promover una “cultura” proclive a esta práctica universitaria. De a poco “irán a concurso todos, pues esta ley es para más adelante. Cada día los abogados, como los médicos, vienen sosteniendo una fuerte competencia en el ejercicio de su profesión” (Rodríguez Bustamante, 1995). Lo cual los inclinará a aceptar esta modalidad. Esta expectativa se enmarca, en el fondo, en la creencia de Avellaneda en que prontamente se creará en el país una suerte de carrera docente para el ámbito universitario.

Para la universidad está la garantía de que el concurso nombra a los mejores, se obtiene el ganador luego de que compita el saber claramente demostrado. Sólo de este modo, haciendo competir a quienes más saben, es posible promover una carrera ascendiente para los jóvenes graduados con resultados sobresalientes. Existe una preocupación por la continuidad de la enseñanza de calidad a través de la inserción de las jóvenes generaciones. Un concurso les permitirá ser examinados y demostrar su capacidad frente a un tribunal que habrá de observarlos.

La provisión de cargos por medio del concurso tiende a poner los cargos al alcance de todos, “de las personas que aspiran a hacer del profesorado una profesión” (Rodríguez Bustamante, 1995). Pero además, tiende a eliminar las designaciones por favoritismo o por recomendaciones que no siempre priorizan el saber. Según el senador Puebla: “Se establece así un sistema que tendrá las

mejores consecuencias para el porvenir de la misma enseñanza pública” (Rodríguez Bustamante, 1995).

El concurso es, por todo ello, un “gran día” para la universidad. La elocuencia de las palabras de Avellaneda bastan para advertir la expectativa con la que aguardaba su ingreso a la universidad argentina:

“El estudiante viene y dice: voy a ver cómo se rinde homenaje al saber, voy a presenciar uno de esos espectáculos que siempre presencian los hombres conmovidos; el choque, la lucha poderosa de dos o tres inteligencias. En partes predominará la fortuna, aquí el saber y el talento” (Rodríguez Bustamante, 1995).

“El catedrático viene a su vez y dice: estoy sentado por mis méritos en este asiento, y cuando este asiento se encuentre vacío, tengo la seguridad que vendrá a llenarse, no por el favor, ni por la ocasión, sino por los méritos comprobados mediante las pruebas más serias. Hay así una tradición de la inteligencia que se perpetúa, honrosa para los que viven y para los que mueren” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Vemos, entonces, toda una serie de argumentos que colocan al concurso en un plano normativo, en el sentido que su implementación organizará y orientará las prácticas de los actores universitarios.

Sin embargo, existía el temor en los congresistas, de que el concurso termine por desviarse de esos fines tan nobles, y acabe corrompiendo a la comunidad universitaria. De este modo lo plantea Eduardo Wilde, quien teme las consecuencias de instaurar en la universidad mecanismos plenamente autónomos.

El concurso presenta inconvenientes relacionados tanto con el procedimiento, como con los actores involucrados. Una facultad que atraviesa un proceso de concurso se verá afectada en su funcionamiento, tal vez las clases se paralicen por un par de meses, y toda la atención estará puesta en ese proceso. Y si esto ocurre unas cuantas veces por año –como es de esperar- esa facultad verá profundamente alterada su actividad, “y lo que queremos es que los alumnos estudien” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Por otro lado, las críticas de Wilde apuntan hacia el jurado del concurso, siendo para él preferible el nombramiento bajo la responsabilidad directa del Poder Ejecutivo Nacional. En este sentido, no sólo la idoneidad del jurado es cuestionada, sino, sobre todo, su responsabilidad e imparcialidad. Según el ministro, Avellaneda cree que cuando el nombramiento se hace por una corporación, esa corporación será imparcial, y elegirá según las cualidades de los candidatos. No habrá de elegir a un incompetente, ni procederá en nombre de pasiones e intereses mezquinos. Sin embargo, apunta que “las corporaciones son muy irrespon-

sables: no hay entidad cívica que responda de hecho” (Rodríguez Bustamante, 1995). En cambio, el individuo, cuando hace un nombramiento, sabe que él va a ser criticado o aplaudido, mientras que cuando una asamblea hace un nombramiento, la personalidad responsable se escapa, es la mayoría... nadie tiene especialmente la culpa. Por lo tanto, en última instancia el individuo siempre tiene más cuidado en la elección del candidato que la corporación. Si el nombramiento lo realiza el PEN, será sencillo inculparlo en caso incumplimiento de su candidato, y es por esto que se esmerará en elegir al mejor y al más responsable.

Contra poniendo al PEN y a un jurado colegiado, Wilde sostiene que:

“Los concursos ofrecen una garantía falaz, mientras que los nombramientos hechos por el P. E. están rodeados de todas las garantías imaginables.. y esto es así , porque las facultades no han de querer presentar al Poder Ejecutivo una terna de candidatos incompetentes” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Existe un segundo problema, que atañe a los participantes: ¿quién se presenta a un concurso?, ¿existe la garantía que se presentan los mejores?. Cuando se hace un concurso, parece que los individuos que se presentan a él han de ser los más competentes, y que han de estar muy bien preparados, y parece que si son nombrados por esta corporación, los candidatos una vez convertidos en profesores, han de desempeñar su cometido a entera satisfacción y que han de consagrar todo su tiempo a la cátedra, a la cual se creen con derechos adquiridos por una victoria.

Resulta que no son nunca los más competentes; son siempre los más audaces, son los que tienen una ventaja aparente sobre las ventajas reales que tienen los otros; son los que hablan mejor, los que tienen mayor audacia, los que tienen más amigos quizás, los que tienen hasta cierta práctica en el uso de la palabra, los que saben dar buenos exámenes. “Hay un arte para dar examen... yo he visto individuos completamente ignorantes pasar exámenes brillantemente. Los concursos apartan también a muchos individuos que se encuentran, por su crédito o por la posición de que gozan, en condiciones de transmitir mejor sus conocimientos a los alumnos: no se presentan a los concursos las personas que tienen su reputación hecha. Hay varias circunstancias que apartan a los candidatos de los concursos, y una de ellas es el amor propio” (Rodríguez Bustamante, 1995). El jurado se ve, entonces, obligado a elegir entre candidatos mediocres, a sabiendas de que podrían ser otros los ocupantes del cargo.

Pero además, las eminencias se apartan del concurso porque es posible que los jueces sean incompetentes ¿por qué?. Porque no saben bien la materia que está en el concurso. El jurado puede saber mucho sobre la generalidad de la

medicina, pero no podrá juzgar la idoneidad de un concursante que diserte sobre temas de su estricta especialidad. Frente a la posibilidad de hallarse frente a un jurado que no esté a su altura, una eminencia podría optar por no presentarse.

No siendo suficiente la desconfianza sobre el jurado y sobre la idoneidad de los concursantes, Wilde cuestiona además, a los individuos que resultarían triunfantes del concurso: ¿cómo garantiza el concurso el buen desempeño del ganador de un concurso?.

Las incompetencias de desempeño de un profesor concursado pretenden ser salvadas –dice Wilde citando el proyecto de Avellaneda- diciendo que “el derecho a la cátedra sólo se conserva durante ocho años” (Rodríguez Bustamante, 1995). Con lo cual, cada ocho años se celebran nuevos concursos, es decir, se trae una perturbación horrible en las facultades; todas las cátedras vuelven a sacarse a concurso. Para librarse de un incompetente hay que esperar ocho años!.

Las competencias de la Facultad para sancionar a un profesor concursado que ofrece un mal desempeño son ínfimas. En cambio, si el PEN nombra a un Profesor –teniendo en cuenta toda la responsabilidad que par Wilde esto implica– que luego resulta ser un incompetente, no le queda más que removerlo de su cargo, lo cual aparenta ser un proceso sencillo y veloz. En síntesis, el PEN otorga y quita con mayor facilidad y dinamismo.

La propuesta del Ministro es: “las cátedras serán provistas por el Poder Ejecutivo Nacional a proposición en ternas de las facultades, previa aprobación del Consejo Superior” (Rodríguez Bustamante, 1995). Esa es la forma de garantizar que efectivamente lleguen a la cátedra los mejores: “¿Es posible creer que sea mal candidato, que sea mal elegido el individuo que sea nombrado después de haber de haber recibido la aprobación, primero de la facultad, luego del Consejo Superior y después del PEN?” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Autonomía sin concurso

Los parlamentarios acordaron, finalmente, en que “si bien es cierto que en teoría lo más conveniente es que las vacantes se provean por medio de concurso, la práctica ha mostrado que no se obtienen siempre los mejores profesores por tal sistema” (Rodríguez Bustamante, 1995).

Seguidamente, la comisión aclara que su mayor preocupación fue evitar que los profesores sean nombrados “por favoritismo”. La fórmula que proponen evita –según ellos- esta posibilidad al garantizar por triplicado que se esté eligiendo al mejor candidato posible: “la elección hecha por la Facultad, la aprobación de esta

elección que debe hacer el Consejo, y, por último, la aceptación hecha por el Poder Ejecutivo” (Rodríguez Bustamante, 1995).

El concurso se reconoce como el mejor medio en teoría, pero los temores sobre la forma que adopte en la práctica concreta, inhiben su aplicación³. De hecho, por esta y muchas otras razones de carácter político, el concurso fue postergado hasta su sanción como ley en 1967, aunque ya en 1955, bajo el decreto 6403, aparece el nombramiento autónomo de profesores por parte de las universidades.

Los defensores del concurso solicitan a último momento la palabra en el recinto, para denunciar una suerte de contradicción en lo referido al tema de la autonomía universitaria. La discusión gira permanentemente en torno a la autonomía, y no hay mayores oposiciones a garantizar autonomía a la universidad excepto en los asuntos financieros.

La autonomía está garantizada en los artículos vinculados con la formulación de planes de estudio, la organización interna del gobierno universitario - a través de los distintos cuerpos colegiados y unipersonales -, le otorga competencias para la expedición de diplomas.

Mas la eliminación del concurso y su reemplazo por el nombramiento del PEN constituyen una barrera para garantizar la autonomía plena. Lo cual trae como consecuencia no sólo la injerencia del PEN en el nombramiento de los profesores, sino la inestabilidad de éstos, ya que dicho nombramiento supone también una posible remoción por causas que podrían resultar ajenas a la actividad pedagógica misma.

Para los defensores del proyecto que finalmente se plasma en ley, la independencia de la universidad no ha de ser total, ya que ésta depende enteramente del tesoro público para su supervivencia. Es por ello que no hay contradicción alguna en lo que a la autonomía respecta.

Wilde presenta una mirada desconfiada sobre la autonomía: “cuando uno puede hacer las cosas libremente, sin control, las hace a su gusto; cuando tiene que modelarse al juicio de otro, propone lo que cree que es más justo y mejor, lo que tiene probabilidad de ser aprobado” (Rodríguez Bustamante, 1995). Desde

³ Algo semejante se advierte en nuestra universidad contemporánea: en un estudio realizado en la UBA a Consejeros Directivos, se oye un reclamo por instaurar mecanismos que garanticen una mayor transparencia en los concursos, ya que éstos se encuentran –en muchos casos- bajo sospecha. Asimismo, son los propios Consejeros quienes solicitan al Consejo Superior que agilice los mecanismos para sustanciar más concursos de los que se efectúan actualmente (Informe final, Proyecto UBACyT SO78, IIGG).

este registro, se desplaza la idea kantiana de autonomía donde sólo los sabios juzgan a los sabios, donde la razón es la máxima autoridad y la capacidad crítica es garantía de verdad. La universidad no es capaz de juzgarse a sí misma, ni el uso público de la razón efectúa juicios justos. Sólo se realizarán juicios justos cuando éstos se someten a la mirada de un agente externo.

La misma argumentación se emplea para el caso de la destitución de los profesores: para evitar las destituciones arbitrarias del PEN, la cámara discute quién tiene competencias para destituir a los profesores. Se acuerda en que los profesores serán destituidos por los mismos mecanismos por los que fueron nombrados: por el PEN, a propuesta de la facultad respectiva, dejando a los estatutos de cada universidad la competencia para definir cuáles son los causales de destitución.

A pesar de que las propuestas de nombramiento y destitución a través del PEN resultaron aceptadas por los legisladores, Avellaneda no interpreta este hecho como una invalidación de la autonomía. Según el Senador, el principio de la autonomía no resulta totalmente violentado, ya que los nombramientos tienen su "iniciativa y su sustento en una decisión que surge de la propia universidad"⁴ (Rodríguez Bustamante, 1995). Se trata, en definitiva, de otorgar a la universidad plenas facultades para decidir en todo lo que atañe a su presente y a su futuro.

Normas y prácticas

El debate sobre la (in)conveniencia del concurso docente pone en evidencia que el intento por comprender el sentido de la universidad requiere elementos que combinen el rol del individuo como actor social y los aspectos normativos que lo estructuran. Así, los actores universitarios son portadores de márgenes de libertad que les permiten, en nuestro caso, desarrollar los concursos de acuerdo a "quehaceres" particulares, en el marco de la normativa vigente. Según O'Donnell (1996), es precisamente en distancia que se percibe entre las reglas formales y las informales, donde debe buscarse la clave para interpretar el verdadero funcionamiento de una institución.

⁴ Tal vez debamos pensar que la noción de autonomía que recorre el pensamiento de Avellaneda no es idéntica a la de Kant (1973). Para este último, no es posible admitir injerencia externa a la universidad, ya que es sólo en este ámbito donde ha de difundirse un pensamiento plenamente ilustrado, orientado exclusivamente por la razón. Avellaneda preserva la autonomía universitaria de una intromisión política arbitraria, y manifiesta una preocupación permanente acerca de que los asuntos que discurren en la universidad, "al menos sean producto de una decisión universitaria" (Rodríguez Bustamante, 1995).

Tal como lo plantea Crozier (1990):

“Todos los análisis surgidos un poco de la vida real de una organización, han mostrado hasta qué punto los comportamientos humanos son y seguirán siendo complejos y qué lejos están del modelo simplista de una coordinación mecánica o de un determinismo simple. [...] En todas las organizaciones no totalitarias, por lo menos los actores utilizan, en efecto, su margen de libertad de una manera tan extensa que es imposible considerar sus arreglos particulares como simples excepciones al modelo racional. [...] Podemos decir sin temor a equivocarnos que los actores no son nunca totalmente libres y que de cierta manera el sistema oficial los ‘recupera’, pero sólo a condición de que reconozcamos también que en cambio ese sistema está igualmente influido, incluso corrompido por las presiones y las manipulaciones de los actores”.

El hecho de reconocer la autonomía de los actores no significa –desde esta perspectiva- imputarles una libertad y racionalidad ilimitadas. Existe en la universidad, un conjunto de mecanismos reductores que restringen considerablemente las posibilidades de negociación y movimiento de los actores, dentro de los parámetros de legalidad consensuados por la propia comunidad universitaria a través de sus estatutos y reglamentos. Pero existe asimismo, toda una serie de estrategias que permiten a los actores (jurados de un concurso, postulantes, representantes de los claustros en los cuerpos colegiados) establecer sus propias reglas para ir resignificando permanentemente el sentido de una institución tan vital para autonomía universitaria como ser el concurso docente.

Por último, una conducta responsable por parte de los actores (tal como la imaginaban tanto Wilde como Avellaneda), es la condición de posibilidad para lograr una positiva adecuación entre normas y prácticas, o, en definitiva, un buen desempeño del concurso docente en la universidad pública argentina.

Referencias bibliográficas

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). El actor y el sistema. Las restricciones a la acción colectiva. México: Alianza.

Kant, I. (1973). La contienda entre las Facultades. París.

Naishtat, F. (1995). Autonomía Académica y Pertinencia Social de la Universidad Pública: Una Mirada desde la Filosofía Política. Conferencia presentada en el XX Congreso Latinoamericano de Sociología UNAM, México, Octubre 1995, en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/73-html/73-01.htm>.

O'Donnell, G. (1996). Otra institucionalización. Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos, N° 5.

Rodríguez Bustamante, N. (1995). Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda. Bs. As.: Ediciones Solar.

Remedi, E. (2004). IV Encuentro Nacional y Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación", Tucumán.

Naishtat, F. (2001). Antinomias universitarias y Universitas en la Argentina, Ciencias Sociales. Boletín de la Facultad de Ciencias Sociales, N°46, Bs. As.

Informe final, Proyecto UBACyT SO78, IIGG.

Weber, M. (1996). Economía y Sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 65/78 pp.

Situación escolar de la niñez en la Provincia de San Luis

María Elena Yuli

Roberto Araya

Universidad Nacional de San Luis
meyuli@unsl.edu.ar

Resumen

El trabajo muestra la situación de los niños en edad escolar en la Provincia de San Luis -tramo de 3 a 11 años-, describiendo los datos censales aportados por el INDEC en el año 2001. Se analiza al subcategoría "Nunca asistió", correspondiente a la característica poblacional "Condición de Asistencia Escolar".

Abstract

This work depicts the situation of children in school age in the province of San Luis -3-11 year old children-, describing census-based data provided by the INDEC in 2001. It analyzes the subcategory "never assisted", corresponding to the category "School Attendance Condition".

Palabras clave

niñez – educación

Key words

childhood - education

Introducción

Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Investigación N° 4-2701 "Las nuevas relaciones entre Sociedad, Estado y Educación en la provincia de San Luis. La transformación educativa en los 90".

Hemos decidido analizar los últimos datos censales producidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en el año 2001, para mostrar cual era la situación de la niñez y su educación en la Provincia de San Luis, en aquel momento, tomando el tramo de edad de 3 a 11 años, representativo de esa etapa evolutiva.

Para ello comenzamos por realizar un análisis general de la situación de los niños en edad escolar, para acercarnos a la descripción de la subcategoría "Nunca Asistió", correspondiente a la característica poblacional Condición de Asistencia Escolar. Dicho factor es presentado en los datos del Censo 2001 con dos categorías: Asiste y No asiste y, dentro de esta última las subcategorías son dos: Asistió y Nunca Asistió. A esta última nos referiremos en este trabajo.

Para dicho análisis, tomamos, en primer lugar, los niños de 3 a 5 años, para luego describir la situación particular de los niños de 5 años, pues son éstos los que, teniendo en cuenta la Ley Federal de Educación deben obligatoriamente, a esa edad, comenzar a asistir a la escuela. También nos interesó realizar una descripción de la misma condición de asistencia escolar –"Nunca asistió" - para los niños de 6 a 11 años, para de esta manera caracterizar la situación de escolaridad de la niñez en general. A estos fines trabajamos con la información censal de la Provincia de San Luis teniendo en cuenta los totales provinciales, los Departamentos y la zona urbana y rural.

¿Por qué estos tramos de edad fueron de nuestro interés? Coincidimos básicamente con CTERA¹ en que tanto los niños de 3-4 años y menos y también los de 5 años tienen derecho al servicio educativo, aunque el primer tramo del Nivel Inicial no sea obligatorio y que a pesar de tener este derecho -que no es reconocido por el Estado-, acceden de manera diferencial a la educación, producto de la existencia de posibilidades desiguales (CTERA, 2004).

Estas desigualdades pueden analizarse desde lo que implica "justicia educativa", esto es, mayor igualdad educativa. Deseando que fuera cierto lo que sostiene Decibe² en el sentido que se pueda "garantizar a todos los alumnos, sin distin-

¹ Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

² Ministra de Cultura y Educación en la década de los 90'.

ciones, el ingreso³, permanencia y la adquisición de capacidades básicas, así como el éxito en los niveles de logro establecidos” (Decibe, 1996), aunque sólo se refiera a la escolaridad obligatoria a partir de los 5 años, no se cumple en la Argentina y particularmente en la Provincia de San Luis en el año 2001. Es decir, 5 años más tarde de la Propuesta Argentina presentada en la Cuadragésima Quinta Reunión de la Conferencia Internacional de Educación realizada en Ginebra.

Análisis

Lo antedicho aparece claramente en los Cuadros que siguen, que arrojan datos sobre la condición de asistencia escolar “Nunca Asistió” en niños de 3 a 11 años, desagregados como ya adelantáramos.

CUADRO Nº 1: Provincia de San Luis. Población de 3 a 5 años que no asistía a ningún establecimiento educacional. 2001.

Población de 3 a 5 años	Condición de Asistencia Escolar <u>Nunca asistió</u>	%⁴ Nunca asistió
Total	24031	50,4

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población, Hogares y Vivienda 2001.

En este Cuadro puede apreciarse que en la Provincia de San Luis, el 50,4% de la población comprendida entre 3-5 años no asistía a ningún establecimiento educativo.

El siguiente cuadro muestra la desagregación de la población que venimos analizando.

³ El subrayado es nuestro.

CUADRO N° 2: Provincia de San Luis. Población de niños de 3, 4 y 5 años que no asistía a ningún establecimiento educacional. 2001.

Población de 3 a 5 años Totales por edad	Condición de Asistencia Escolar Nunca asistió	%⁴ Nunca asistió
3	7751	6173
4	8034	4492
5	8246	1547
		79,6
		56,0
		18,8

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Censo de Población, Hogares y Vivienda 2001

El Nivel Inicial, tal como lo explicita la citada Ley Federal de Educación, comprende a los niños de 45 días a 3 años (Jardín Maternal) y a los niños de 4 a 5 años (Jardín de Infantes).

Aunque el Jardín Maternal no está contemplado plenamente -no es obligatorio-; sí lo están los Jardines de Infantes y sobre todo las salas de 5 años para los cuales la inserción en una institución educativa es obligatoria, establecida por ley y por lo que el Estado debiera garantizarla.

Es preocupante, sino alarmante, que la mitad de la población infantil⁴ comprendida entre las edades señaladas en el cuadro precedente, no asista a ningún establecimiento educativo. Sabemos que los niños menores de 5 años, que asisten mayoritariamente, lo hacen por las actividades laborales que sus padres realizan cotidianamente, en instituciones cuya función fundamental es la del cuidado de los niños. Pero aún así, los niños que sí asisten realizan otras actividades, como el juego, que son de real importancia para los aprendizajes a la hora de su inserción obligatoria en la escuela. Independientemente que la decisión familiar de que el niño asista o no -como predisposición de sus padres a enviarlos- está claro que también hay incidencia o responsabilidad del Estado en su obligación de garantizar esta oferta, aunque por Ley no sea obligatorio. También está claro que cuando hay predisposición de los padres a enviarlos al Jardín, es porque el

⁴ Ver Cuadro N° 1.

poder adquisitivo de las familias lo permite, dado que envían a sus hijos a instituciones privadas. Las cifras del Cuadro N° 2 están indicando, por un lado, lo que acabamos de señalar y por otro la falta de oferta educativa pública de Jardines de Infantes en toda la Provincia, siendo una situación crítica para las zonas rurales. Esta situación, que unida a la crisis económica del país -y de la cuál San Luis no es una isla como pretende mostrarse hacia afuera-, deja indefensos a miles de niños -y por ende a sus familias- respecto al servicio educativo.

El 18,8% de la población sanluiseña de 5 años nunca asistió a la escuela, aunque en esta edad comienza a ser obligatoria. Estos valores también demuestran que, lo expresado por Decibe(1996) y lo expresado por la Ley Federal de Educación, no se cumple. El objetivo de garantizar el derecho a la educación por el Estado- en el sentido de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos- que fuera uno de los pilares de la sanción de la Ley, no se cumple en San Luis. En este sentido es importante aclarar que, no basta con garantizar igualdad de oportunidades, es deseable se tenga en cuenta este concepto a la luz de la igualdad de posibilidades de todos los ciudadanos. De nada sirve el discurso sobre la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades, cuando en realidad existen en la población condiciones de existencia diferenciales que hacen imposible que la misma se materialice. El Estado no solo no genera igualdad de posibilidades, sino que tampoco garantiza la igualdad de oportunidades, porque no garantiza la oferta obligatoria.

Si analizamos la problemática teniendo en cuenta los Departamentos de la Provincia y a los niños de 5 años de edad que nunca asistieron a la escuela, encontramos situaciones parecidas a las ya descriptas.

Los Departamentos en los que está dividida la provincia a nivel político son nueve: Ayacucho, Belgrano, Chacabuco, Pringles, Pedernera, Dupuy, Junín, Capital y San Martín .

El INDEC considera a hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI) a "aquellos que presentan al menos una de las siguientes condiciones de privación:

Hacinamiento: hogares con mas de tres personas por cuarto

Vivienda: hogares que habitan una vivienda de tipo inconveniente (excluye casa, departamento y rancho)

Condiciones sanitarias: hogares que no tienen retrete

Asistencia escolar: *hogares que tiene al menos un niño en edad escolar (5 a 12 años) que no asiste a la escuela.*

Capacidad de subsistencia: hogares que tiene cuatro o mas personas por miembro ocupado, cuyo jefe no hubiese completado en tercer grado de escolaridad primaria” (INDEC, 2001).

El Mapa de NBI, según datos del INDEC (2003) y para la Provincia San Luis, muestra la siguiente situación por Departamento: los Departamentos Belgrano y San Martín, poseen más de un 30% de NBI, Dupuy y Ayacucho entre un 20,1 y 30 % de NBI y Junín, Chacabuco, Pringles, Capital y Pedernera entre un 10,1 y 20%, no existiendo para ningún lugar de la provincia regiones donde las NBI sean inferiores al 10%. De donde resulta que los Departamentos Belgrano y San Martín son los más pobres y Junín, Chacabuco, Pringles, Capital y Pedernera los menos pobres -aunque los porcentajes para estos últimos no dejan de ser significativos a la hora de analizar el mapa de pobreza provincial-.

Esta identificación resulta sin más relevante a la hora de generar políticas públicas que atiendan los grupos mas vulnerables de una sociedad. Podríamos decir sin temor a equivocarnos que la política más fuerte implementada por el Gobierno de la Provincia después del año 2001 fue el llamado Plan de Inclusión Social⁵, que ofrecía al trabajador/ra desocupado/a una suma de dinero de \$300⁶ mensuales por la realización de distintos trabajos⁷, y que sólo beneficia a unas 40.000 personas en toda la provincia, un tercio de la población económicamente activa de la Provincia. Lo que de ninguna manera implica que todas las personas que representan los dos tercios restantes posean trabajo.

Los Departamentos ayudan a mostrar las localizaciones de mayores porcentajes de “Nunca Asistió” a un establecimiento escolar, de niños de 5 años⁸. Los datos analizados anteriormente muestran coincidencia entre Departamentos con mayores necesidades básicas insatisfechas y mayores porcentajes de no asistencia escolar, para este grupo etario.

⁵ Al que puede acceder más de un miembro del grupo familiar.

⁶ Valor que ha ido modificándose por los vaivenes de la política provincial. Hoy están cobrando \$390. Se comenta que la nueva oferta para este año rondaría los \$490, no superando ni siquiera este último valor la línea de pobreza.

⁷ Limpieza de banquetas de rutas, limpieza de malezas en zonas visibles para la población, seguridad comunitaria, servicio de maestranza en escuelas, etc.

⁸ Ver Cuadro N° 3.

CUADRO N° 3. Provincia de San Luis. Total población de 5 años que nunca asistió a un establecimiento educacional, por Departamentos provinciales.

Departamentos de la Provincia de San Luis	Población de 5 años Totales	Condición de Asistencia Escolar Nunca asistió	%
Ayacucho	364	65	17,86
Belgrano	77	16	20,78
Chacabuco	412	56	13,60
Pringles	279	40	14,34
Pedernera	2471	516	20,88
Dupuy	253	49	19,37
Junín	427	69	16,16
Capital	3859	628	16,27
San Martín	104	22	21,15

Fuente: elaboración propia a partir datos del Censo de Población, Hogares y Vivienda 2001

Los porcentajes de no asistencia oscilan en el total de los departamentos en un intervalo de 13,60% - 21,15%. Analizando la condición de no asistencia escolar por departamento, apreciamos que Pedernera -un departamento que junto con Capital y otros, presenta porcentajes menores de NBI- posee valores de no asistencia escolar más altos que los departamentos con mayores NBI (Belgrano y San Martín).

En el sur de la provincia -departamento Dupuy- y en el norte -departamento Belgrano- muestran porcentajes elevados muy cercanos al límite superior del intervalo provincial, con altos valores de NBI.

Tres departamentos muestran cifras de no asistencia cercanos al punto central del intervalo general -17,55%- (Ayacucho, Junín y Capital). Otros tres departamentos se acercan significativamente al límite superior de dicho intervalo -21,15- (Belgrano, Pedernera y Dupuy).

El departamento Belgrano, con NBI de más del 30%, ofrece cifras de no asistencia escolar de niños de 5 años cercanas al 21%.

Sin lugar a dudas hay una incidencia directa entre las NBI y los porcentajes de "Nunca asistió", para niños de 5 años, en toda la provincia.

Si analizamos lo que ocurre con los niños de 6 a 11 años -EGB1 y EGB2- para el total provincial, la situación es un tanto distinta y se visualiza en el Cuadro siguiente.

CUADRO N° 4: Provincia de San Luis. Población de 6 a 11 años que no asistía a ningún establecimiento educacional. 2001

Población de 6 a 11 años	Total	Condición de Asistencia Escolar Nunca asistió	% Nunca asistió
6	7989	162	2,0
7	7653	59	0,8
8	7725	49	0,6
9	7673	40	0,5
10	8074	47	0,6
11	7742	45	0,6

Fuente: elaboración propia a partir datos del Censo de Población, Hogares y Vivienda 2001

Los valores relativos de “nunca asistió” indican que, dos de cada cien niños de 6 años de edad, no asistieron nunca a la escuela. Los valores relativos para niños cuyas edades están comprendidas entre 7 y 11 años se toman menos significativos, por lo cual no se realizó el análisis por Departamento. Aunque con mucha menor intensidad los valores muestran que hay niños que nunca asistieron a la escuela, lo que muestra que en San Luis existe exclusión educativa.

Qué significa que estos niños no asistan?. ¿Se cumple lo anunciado en su momento por la Ministra Decibe, en el sentido de “garantizar el 100% de escolarización de niños entre 5 y 14 años” (Decibe, 1996)?.

Según consta en el documento ya citado (Decibe, 1996), garantizar el 100% de escolaridad para niños comprendidos entre aquellas edades, era y seguramente seguirá siendo -en el discurso- uno de los objetivos⁹ del financiamiento del

⁹ Los objetivos del financiamiento del Pacto Federal Educativo eran los siguientes: garantizar la capacitación de los 650000 docentes del país acorde con la transformación educativa en curso; erradicar los establecimientos educativos precarios, expandir la matrícula como lo fija la Ley (100% de escolarización entre 5 y 14 años); adecuar la capacidad edilicia y el equipamiento a la nueva estructura. Subrayado nuestro.

Pacto Federal Educativo¹⁰, acordado entre el Gobierno Nacional, los Gobernadores de las Provincias y el Intendente de la Ciudad de Buenos Aires, el 11 de septiembre de 1994. Las cifras que mostramos demuestran que no se cumple.

El Censo fue realizado en el año 2001; habiendo transcurridos 7 años aquel objetivo se cumple parcialmente, ya que el 18,8% de los niños de 5 años, está excluido de participar de un servicio tan importante y esencial como lo es el educativo, siendo para esta edad obligatorio.

Es importante destacar que los Departamentos de la Provincia de San Luis ofrecen características de ruralidad¹¹ y por ende la dificultad de las familias para que sus hijos accedan a la escuela. Situación que el Estado provincial no a “podido” revertir a partir de la oferta educativa que resulta insuficiente e inadecuada.

CUADRONº 5: Total población urbana y rural de la Provincia de San Luis, año 2001

Población urbana y rural	Año 2001	
	Total	%
	367.933	
Urbana	320.512	87,1
Rural	47.421	12,9
*agrupada	24.602	51,9
*dispersa	22.819	48,1

Fuente: elaboración propia a partir datos del Censo de Población, Hogares y Vivienda 2001

Teniendo en cuenta a los niños de 5 a 11 años, hemos encontrado a partir de reelaboraciones de los datos ofrecidos por el Censo 2001, lo siguiente:

¹⁰ Recordemos que mucho del dinero implicado en dicho Pacto, provenía de organismos internacionales que indicaban lo que querían que hiciéramos y no lo que queríamos hacer.

¹¹ Ver Cuadro siguiente.

CUADRO N° 6: Población de 5 años, urbana y rural de la Provincia de San Luis, que no asiste a ningún establecimiento educativo, año 2001

Población urbana y rural	Población de 5 años		%
	Total	Nunca asistió	
Total	8246	1547	18,8
Urbana	7240	1259	17,4
Rural	1006	288	28,6
*agrupada	576	104	18,0
*dispersa	430	184	42,8

CUADRO N° 7: Población de 6 a 11 años, urbana y rural de la Provincia de San Luis, que no asiste a ningún establecimiento educativo, año 2001.

Población urbana y rural	Población de 6 a 11 años		%
	Total	Nunca asistió	
Total	46856	886	1,9
Urbana	41047	712	1,7
Rural	5809	174	3,0
*agrupada	3326	59	1,8
*dispersa	2483	115	4,6

Es de destacar que el 12,9% de la población de la provincia vive en zona rural -sea esta agrupada o dispersa-, pero lo importante a tener en cuenta es que el 42,8% de los niños de 5 años que viven en zonas rurales dispersas nunca asistió a la escuela y el 18% de niños de la misma edad que vive en zonas rurales agrupadas, tampoco lo hace (Cuadro N° 6).

Cuando analizamos la misma situación de no asistencia escolar para niños entre 6 y 11 años, los pesos relativos de “Nunca asistió” mantienen la misma tendencia, aunque los porcentajes cambian significativamente. Siguen siendo mas altos para los niños que viven en zonas rurales que urbanas y también más altos para los niños que viven en zonas rurales dispersas.

Algunas reflexiones

Desde la antigua Grecia en el Siglo V a.c., existieron manifestaciones en la búsqueda de un derecho inherente a la naturaleza humana. Fueron los estoicos quienes concibieron un derecho natural que reconocía igual dignidad a todos los hombres.

Acontecimientos históricos -aunque no los únicos- que marcaron un avance en la doctrina de los derechos humanos se produjeron con la Revolución Francesa, cuya asamblea de representantes aprobó en 1789 la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en la que se reconoció la libertad y la igualdad de derechos a todas las personas y, fueron las Naciones Unidas, las que en 1959, proclamaron la Declaración de los Derechos del Niño, que en su Título 7 expresa “El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus actitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad social y moral y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. el interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación, dicha responsabilidad incumbe, en primer término a los padres [...]”

En Argentina, la garantía de este derecho ha tenido avances y retrocesos a lo largo del proceso histórico que se inició a fines del siglo XIX, con la conformación del Estado Nacional y la sanción de la Ley 1420. En la década de los '90, del siglo XX, con la sanción de la Ley Federal de Educación, cuyos ejes vertebradores se asientan en el aumento de la obligatoriedad escolar, el mejoramiento de la calidad de la educación y el logro de igualdad de oportunidades, se produjo un fuerte retroceso en cuanto al rol del Estado en cuanto a su obligación de garantizar este derecho, ya que el mismo asume una responsabilidad compartida y por ende una función supletoria. Esta Ley respondió a los requerimientos de los organismos internacionales de crédito, fue producto de las reformas del Estado y como tal respondió a los principios del neoliberalismo que abogan por la desresponsabili-

zación del Estado en cuanto al reconocimiento de derechos sociales, dejando así la responsabilidad del acceso a la educación centrada en los individuos. Prueba de ello fue la transferencia de servicios educativos nacionales a las provincias, sin garantizar los recursos y sin haber realizado los diagnósticos pertinentes que permitieran garantizar los 10 años de obligatoriedad escolar.

Esto permite comprender porque estos objetivos no se cumplen en la actualidad. No se ha logrado la univervalización en las salas de 5 años del Nivel Inicial -ni en el país, ni en particular en la Provincia de San Luis-. No se garantiza el 100% de escolarización de la población rural, ni tampoco urbana. Ni siquiera el financiamiento educativo estipulado en la Ley Federal de Educación se ha cumplido, y ahora se pretende alcanzar el mismo recién en el año 2010.

El Estado Nacional, en este contexto, se ha desresponsabilizado de crear, organizar, administrar, sostener y supervisar los servicios educativos necesarios para garantizar la obligatoriedad estipulada por Ley.

De acuerdo a los datos ofrecidos, respecto a NBI de la Provincia, queda en evidencia que una parte importante de la niñez está excluida de la escuela básica por razones de pobreza. Sostenemos que no alcanza con parafrasear respecto a la apertura de oportunidades educacionales, sino que se hace imperioso generar en la acción las condiciones sociales y familiares para que el acceso sea factible -igualdad de posibilidades-, obligando al Estado a producir articulaciones que impliquen garantizar recursos para el logro de una prestación universal que garantice el derecho a una educación de igual calidad para todos.

La delegación de responsabilidades del Estado provincial es evidente y se materializa a través de la creación de las escuelas Experimentales Autogestionadas (charter), que como adelantáramos en trabajos anteriores (Yuli, M. E., Sosa, D. E., Araya Briones, R. A., 2004; Yuli, M. E., Oviedo, S., 2001), no han cumplido con los objetivos que por Decreto Provincial¹² se propusieron, segmentando el sistema. Como su nombre lo indica, son una experiencia educativa transplantada de otras realidades.¹³ 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

¹² Decreto N° 2562.

¹³ 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.

Estado y con fondos públicos. Se pretende favorecer a potenciales agentes privados en el campo de la educación, financiando su inversión con dineros públicos. Están a cargo de Asociaciones Educativas que en la mayoría de los casos cuentan con personal directivo que poco o nada está relacionado con lo educativo y que, por otra parte significa la no responsabilización del Estado Provincial para con la educación. Debe aclararse, además, que las Asociaciones Educativas que ganaron los concursos, recibieron edificios escolares a estrenar, todos ellos financiados con préstamos del BID, es decir, deuda externa. Situación que creemos lleva al abandono de la escuela pública y a la privatización del espacio público.

Otro comentario de interés se desprende de lo que ocurre en el Gran San Luis- definido en el Censo 2001 para referirse a la Ciudad de San Luis y Juana Koslay, esta última localidad próxima a la primera y que hace pocos años se ha convertido en ciudad-, tal como lo expresan Reta y Masi (2005), que “cuenta con 46 establecimientos con Nivel Inicial” para atender a 10.771 niños de 3 a 5 años. ¿234 niños por establecimiento? Esto indica claramente la no adecuación de la capacidad edilicia a las necesidades educativas de la población.

Lo descripto respecto a las NBI de la Provincia ofrece una representación sintética -pero también crítica- de la localización geográfica o espacial de los problemas sociales más acuciantes, siendo la educación uno de ellos, ya que es por demás de significativo que el 50,4% de niños de 5 años “nunca asistió” a la escuela, que el 17,4% de esos niños que viven en zona urbana y el 28,6 que viven en zona rural tampoco lo hagan, situación directamente asociada a la pobreza, exclusión y falta de políticas gubernamentales que impriman una solución a los problemas educativos en la provincia.

No podemos dejar de mencionar que en la actualidad argentina -y en particular la de nuestra Provincia de San Luis- se ha producido una agudización del proceso de desfinanciamiento de la educación, no garantizando una escolarización de calidad, masiva y universal a la totalidad de la población.

“La agenda de temas de la reforma educativa neoliberal muestra síntomas claros de agotamiento en toda América Latina. En Argentina, particularmente, se evidencian señales claras de su estrepitoso fracaso” (Berthelot, J. y Gentili, P., 2003). Esta situación no escapa a la Provincia de San Luis.

Referencias bibliográficas

Berthelot, J. (SCE) y Gentili, P. (OLPED) (2003). Crisis educativa en Argentina a diez años de la reforma. Boletín de la Secretaría Continental sobre Educación. Número 1.

CTERA-IIP. Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina - Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte (2004). Desigualdad y Exclusión Educativa en la Educación Inicial. Buenos Aires.

Decibe, Susana. (1996). Fortalecimiento de la función del personal docente en un mundo cambiante. Propuesta Argentina presentada en la Cuadragésima Quinta Reunión de la Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.

Naciones Unidas. Declaración de los Derechos del Niño.

Derechos de niño y su educación. Dirección electrónica: [www..monografias.com/trabajos10/dedu.shtml](http://www.monografias.com/trabajos10/dedu.shtml)

Grassi, E. et. al. (1994). Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural. Bs. As.: Espacio Editorial. Colección Ciencias Sociales.

INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001. Número 7. Página 2.

INDEC. 2003.

Ley Federal de Educación N° 24195.

Reta, V. y Masi, A. (2005). Los procesos de exclusión en San Luis.

Yuli, M. E.; Sosa, D. E.; Araya Briones, R. A. (2004). Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres. Estudio comparativo.

Yuli, M. E.; Oviedo, S. (2001). Escuelas Charter. Un debate teórico y su instrumentación política en la Provincia de San Luis.

Ministerio de Gobierno y Educación. Decreto N° 2562. 1999. San Luis.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 79/93 pp.

Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora

Elisabeth Viglione
María Estela López¹
María Teresa Zabala²
Universidad Nacional de San Luis
elarr@unsl.edu.ar

Resumen

El propósito del presente trabajo es establecer una relación entre los diferentes modelos de la ciencia y las concepciones teóricas sobre el proceso de lectura. A tal fin, se contrasta, en primer lugar, el paradigma de la simplicidad con el de la complejidad. En segundo lugar, se describe el modo en que las concepciones teóricas basadas en los modelos de la Física han influido y permeado el abordaje de la lectura.

Abstract

The purpose of this paper is to relate the different models of science to the theoretical conceptions about the reading process. To such an end, the simplicity paradigm is contrasted to the complexity. On the other hand, the way in which the theoretical views of Physics have influenced the approach to reading is described.

Palabras claves

lectura - comprensión - complejidad – interacción – transacción

Key words

reading – comprehension - complexity – interaction - transaction

¹ melopez@unsl.edu.ar

² mtzabala@unsl.edu.ar

Paradigmas epistemológicos: de la simplicidad a la complejidad

El término paradigma en su sentido filosófico original significa ejemplar, modelo o patrón ideal; sin embargo, fue Thomas Kuhn quien lo acuñó en su sentido epistemológico. Su aporte, además de acentuar el carácter dinámico y revolucionario del conocimiento científico destaca la importancia de las características psicológicas y sociológicas de las comunidades científicas en el progreso de la ciencia frente a los componentes puramente lógicos de dicho proceso. El término paradigma puede entenderse como el modo a través del cual determinados científicos se acercan al análisis de los fenómenos, sin que esto permita argumentar la superioridad de unos paradigmas sobre otros.

Husén (1998) ha definido paradigma como un sistema de creencias básicas o visión global que guía al investigador no sólo en la elección del método sino en los fundamentos ontológicos y epistemológicos. Determina los criterios de acuerdo con los cuales se seleccionan y definen los problemas a investigar. Todo investigador novel -aún sin saberlo- tiende a ser socializado dentro de los principios del paradigma dominante que constituye la *ciencia normal*. Un paradigma puede concebirse entonces como “un artefacto cultural, que refleja las nociones dominantes sobre qué entender como conducta científica en una comunidad científica determinada, sea nacional o internacional, y en un momento dado” (Husén, 1998:13). Como construcciones humanas, los paradigmas presentan no sólo cuestiones ontológicas y epistemológicas, sino también metodológicas.

Según Guba & Lincoln (citado en Husén, 1998), los paradigmas deben entenderse como un sistema de los siguientes supuestos:

- Supuesto ontológico: la naturaleza de la realidad investigada. Del mismo modo que la raíz griega de la palabra ontología se refiere al *ser* en general, la identificación de un paradigma se produce al conocer cuál es la creencia que tiene el investigador con respecto a la naturaleza de la realidad investigada. Ibáñez (Valles, 1997) afirma que la percepción y la capacidad lingüística influyen en el mundo que los seres humanos construimos, sea éste real, imaginario o simbólico.
- Supuesto epistemológico: el modelo de relación entre el investigador y lo investigado, o sea entre el conocedor y lo que puede ser conocido. En relación con este aspecto, el investigador estaría preocupado en averiguar cómo se llegó a un determinado concepto, o sea cuál fue su *taller epistémico*.

- Supuesto metodológico: el modo en que podemos obtener conocimiento de dicha realidad. La caracterización metodológica tiene que ver con los procedimientos metódicos que se derivan de las posturas adoptadas en los niveles ontológico y epistemológico.

Estos tres componentes principales se hallan interrelacionados, y en consecuencia, la postura que adopte el investigador en el nivel ontológico lo llevará a asumir posiciones semejantes en los otros dos aspectos.

“La historia de la ciencia es una sucesión discontinua de paradigmas que suponen cambios gestálticos de percepción. La percepción es comunitaria, pues el sujeto es un sujeto social, la comunidad científica. Paradigma y comunidad científica remiten uno a otro: aquél es condición constitutiva de ésta, ésta de aquél” (Díaz de Kóbila, 2003:139).

En la mencionada sucesión de paradigmas, ante la crisis del positivismo, el campo epistemológico se fue abriendo y surgieron nuevas alternativas de comprensión de la ciencia, algunas de las cuales se habían venido desarrollando de forma paralela al positivismo. De las epistemologías alternativas que entraron en escena se podrían mencionar: el post-positivismo anglosajón (Kuhn, Feyerabend); la corriente dialéctica de crítica de la ideología de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Habermas); la epistemología histórico-dialéctica francesa (Bachelard, Desanti); la arqueología y genealogía del saber (Foucault); el constructivismo piagetiano; la epistemología de la complejidad de Morin; la sociología del conocimiento y la ciencia de Bourdieu (Díaz de Kóbila, 2003).

La introducción del término *complejidad* ya sea desde el punto de vista epistemológico, filosófico o científico carece de una “herencia noble”, ya que expresa confusión, incertidumbre, desorden e incapacidad para definir la realidad de manera simple o para poner orden en las ideas.

La complejidad no es lo opuesto de la simplicidad, ni tampoco una “palabra-resolución”, sino más bien una “palabra-problema” (Morin, 1998). Surge allí donde el pensamiento simplificador no puede brindar respuestas suficientes, e integra los modos simplificadores de pensar. Dicha integración intenta articular los dominios disciplinares aislados en compartimentos estancos por el pensamiento simplificador; sin embargo, de ninguna manera aspira a la completud sino al conocimiento multidimensional, ya que supone que el conocimiento completo es imposible. La complejidad implica la identificación de entidades distinguibles, pero no su aislamiento; conlleva una tensión permanente entre la aspiración a un saber no dividido ni reduccionista y la aceptación de que ningún conocimiento puede ser acabado ni completo.

Asimismo, no se puede pensar un objeto de estudio aislado de su contexto, de su historia. El pensamiento multidimensional supone que las verdades que parecieran antagónicas son en esencia complementarias (Morin, 1998).

Una visión desde el paradigma clásico de la Física, basada en la concepción Newtoniana de sistemas reversibles y deterministas y caracterizada por la simplicidad, implicaba la búsqueda de un universo estable y analizable a través de las apariencias. Esta concepción suponía la no admisión de lo casual y lo irreversible. Sin embargo, tal situación cambió con tres descubrimientos de gran repercusión: a) las partículas elementales son casi todas inestables; b) la cosmología contemporánea supone el despliegue de estructuras cada vez más complejas en la historia del universo; c) los fenómenos macroscópicos tradicionales han cambiado de imagen y se descubre lo casual y lo irreversible (Prigogine, 1988).

En el mundo actual la posición de la Física Clásica está siendo reemplazada por un proceso de reconceptualización que implica tener en cuenta la diversificación y la integración crecientes de conocimientos, técnicas y modalidades de pensamiento. La explosión demográfica junto con otros procesos sociales como el auge de las técnicas informáticas han puesto en evidencia el derrumbre de conceptos simplistas. Evidentemente, los problemas cruciales actuales serían reconocer la complejidad, encontrar los instrumentos adecuados para describirla y efectuar una relectura en este nuevo contexto de relaciones cambiantes entre el hombre y la naturaleza.

En la concepción clásica del universo el hombre aparecía como un ser todopoderoso pero extraño (observador), dueño de un universo controlable aún en sus mínimos detalles. En consecuencia, la vida y la cultura eran consideradas como externas al mundo de la Física. En las concepciones actuales, se hace evidente lo casual y lo irreversible en todos los niveles, y por tanto, la ciencia puede dar una imagen no aislada del universo, sino coherente con la de la Biología y la Historia de las Culturas. Se aceptan otros discursos sobre el mundo, elaborados en contextos culturales diferentes.

Los conceptos "caos" y "bifurcación" son claves en el pensamiento complejo. "Caos" solía interpretarse como sinónimo de "desorden y confusión", mientras que desde la complejidad se entiende como "clases de orden complejas, ultrasensibles y sutiles" (Laszlo, 1993). En tanto, según el Diccionario de la Real Academia Española, "bifurcarse" se define como "dividirse en dos ramales, brazos o puntas una cosa", pero en el presente contexto refiere a una manera curiosa y fundamental en que los sistemas complejos se comportan en el mundo real.

La bifurcación alude a la evolución de sistemas en estados y condiciones alejados del equilibrio, el cual, en este contexto, no significa reposo, sino estado dinámico en el que las fuerzas internas crean tensiones productivas que evitan que los sistemas caigan en la inercia.

De este modo, el caos da paso a una nueva variedad de orden. La evolución de los sistemas complejos es fuertemente no lineal y está llena de saltos y sorpresas, de súbitos y asombrosos cambios de fase. Tanto el hombre como las estructuras sociales, económicas y políticas en que él vive constituyen sistemas complejos. La vida al comienzo del Siglo XXI está en sus umbrales críticos de estabilidad, donde “se vive peligrosamente”, requiriendo la voluntad de los hombres de moldear las bifurcaciones para avizorar un futuro de bienestar y libertad, en lugar de uno de privación y dependencia (Morin, 1998).

El *paradigma de la simplificación* está constituido por los principios de disyunción, reducción y abstracción. Esta postura desarticula al sujeto pensante. La reducción de lo complejo a lo simple lleva a una hiperespecialización, que fragmenta el “tejido complejo de las realidades” (Morin, 1998). Así, esta inteligencia ciega no puede percibir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada.

Por el contrario, *la complejidad* es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, que presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Efectivamente, es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen el mundo fenoménico. Dado que la complejidad se presenta como lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad, la incertidumbre, surge la necesidad para el conocimiento de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, o sea, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar. Sin embargo, esta necesidad puede llevar a eliminar otros caracteres de lo complejo, lo cual podría desembocar en una cierta ceguera intelectual.

Sería conveniente pues sustituir el paradigma de disyunción/reducción/ unidimensionalización por un *paradigma de distinción/conjunción*, que permita distinguir sin articular y asociar sin identificar o reducir.

Concepción teórica del proceso de lectura: los modelos de la física y su relación con la práctica pedagógica

La producción teórica en el campo de la lectura se ha dado desde tres concepciones que no han sido arbitrarias ni caprichosas sino que responden al desa-

rollo y a los cambios producidos en el campo de la ciencia en general: la lectura como conjunto de habilidades, como proceso interactivo y como proceso transaccional (Dubois, 1996).

Esto implica enfoques que van desde la perspectiva de la lectura como algo tangible, reducida a sus partes constitutivas aisladas, en la que el lector, el escritor y el texto son ajenos entre sí, hasta la concepción de lectura como un proceso transaccional fluido entre el lector y el texto.

A continuación se hará referencia a las tres posturas antes mencionadas:

1. La lectura como conjunto de habilidades.
2. La lectura como proceso interactivo.
3. La lectura como proceso transaccional.

1. La lectura como conjunto de habilidades

Este enfoque que predominó hasta la década del 70 pero que todavía persiste en algunas metodologías de enseñanza actuales, responde a la influencia del Modelo Mecanicista de Newton. El paradigma de la Física Clásica dominó el pensamiento científico desde la segunda mitad del siglo XVII hasta fines del XIX. De acuerdo con este modelo los fenómenos físicos tenían lugar en un espacio inmutable y en reposo y los cambios se describían según la concepción del tiempo que era considerado como absoluto y que fluía de manera uniforme y permanente. La materia era siempre pasiva y estaba constituida por elementos que se movían en ese espacio y tiempo; dichas *partículas* se caracterizaban por ser pequeñas, sólidas, idénticas e indestructibles.

En base a este modelo, el Universo aparecía como una máquina gigantesca que podía ser descompuesta en unidades más pequeñas hasta llegar a *bloques constitutivos básicos* cuya existencia era independiente y dónde el funcionamiento del todo se comprendía y explicaba a través del funcionamiento de sus partes.

Capra (Dubois, 1996) asevera que las ecuaciones del movimiento de Newton constituyen la base de la Mecánica Clásica. Según dichas leyes, los puntos materiales se mueven, y tal movimiento daría cuenta de todos los cambios observados en el mundo físico.

El enorme progreso de la ciencia hasta el siglo XIX se basó en la convicción de que el ser humano podía hacer observaciones imparciales y derivar una explicación objetiva del mundo externo sobre la que habrían de coincidir todos los observadores (Peacocke, citado en Dubois, 1996). El pensamiento filosófico de Descartes, quien consideraba que la naturaleza se dividía en el mundo de la

materia y el mundo de la mente como aspectos separados, sirvió de base a esta concepción. Esto implicaba que el mundo de la materia podía observarse de modo objetivo sin mencionar al observador humano.

Autores como Huey y Thorndike (Dubois, 1996) consideraban la lectura como un complejo proceso psicológico, conformado por etapas en las que el niño debía adquirir ciertas destrezas para dominar dicho proceso. El esquema clásico, aunque con algunas variaciones según la taxonomía, proponía como primer nivel de lectura, el reconocimiento de palabras, como segundo nivel la comprensión, como tercer nivel la reacción emocional y como último nivel, la evaluación o asimilación. Cada uno de estos niveles a su vez, estaba dividido en sub-niveles. Por ejemplo, en el caso del segundo nivel, la comprensión suponía la comprensión literal, la inferencia y la lectura crítica, o, en otras palabras, la habilidad para comprender lo que está explícitamente dicho en el texto, para comprender lo que está implícito o para evaluar la calidad del texto, las ideas o el propósito del autor, respectivamente.

Esta concepción supone que el lector comprende un texto escrito cuando es capaz de extraer información o significado del mismo. Dicha afirmación implica reconocer tácitamente que el sentido del texto está en las palabras y en las oraciones que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Por consiguiente, el rol que el lector desempeña es meramente receptivo, ya que el sentido de lo leído le llega desde afuera y “se incorpora” al sujeto que lee.

El enfoque de la lectura como conjunto de habilidades basado en el modelo de la Física Clásica imperó fuertemente y todavía impera en los métodos de enseñanza de la lectura, tanto en primeras como segundas lenguas, y se encuentra vigente hasta hoy en los sistemas escolares de muchos países del mundo. Tal creencia suponía que la comprensión surgía como consecuencia de la habilidad para decodificar los signos escritos, una de cuyas primeras manifestaciones era la lectura de palabras a simple vista. Esta es la razón por la cual se puso tanto énfasis en la enseñanza de la decodificación y se restó importancia al papel de la comprensión en la lectura reduciéndola a la llamada comprensión literal. Fue y es un error considerar que la decodificación conduce automáticamente al dominio del acto de lectura, porque no asegura de modo alguno la comprensión del sentido del texto, sino que responde al conocimiento de estructuras lingüísticas.

Esta postura es coherente con el Modelo Mecanicista, ya que afirma que el sentido está en el texto y que la función del lector consiste en extraerlo. El proceso de lectura se da, entonces, desde el texto hacia el lector, es externo a él, algo

que el sujeto recibe en tanto tiene una actitud pasiva y receptiva, y en consecuencia, puede ser enseñado y aprendido.

La enseñanza de la lectura se enfocó como una graduación de contenidos, impuesta desde afuera por los adultos (docentes) quienes decidían qué es lo más fácil y qué lo más difícil. Se organizaba la enseñanza desde la perspectiva del adulto, de lo más simple a lo más complejo, por ejemplo, de las palabras aisladas a las oraciones, luego, a la comprensión literal y más tarde, a la evaluación y a la lectura crítica o de aplicación. Esto implicaba una división artificial entre lectura y comprensión, por la cual sólo después de dominar la primera se podía acceder a la segunda.

El modelo subyacente al enfoque de la lectura como conjunto de habilidades presupone que:

- La lectura es un proceso divisible en sus partes componentes.
- La comprensión es sólo una de esas partes.
- El sentido de la lectura está en el texto.
- El lector es ajeno al texto y su papel se reduce a extraer el sentido del mismo.

2. La lectura como proceso interactivo

La observación del mundo atómico y subatómico del siglo XX despertó la necesidad de los científicos de revisar muchos de los conceptos básicos que servían para describir la realidad física. Entonces, la visión mecánica del Universo de la Física Clásica, basada en el concepto de cuerpos sólidos moviéndose en un espacio vacío y con existencia independiente, cedió su lugar ante una perspectiva diferente del mundo desde un Modelo Organicista. Según las leyes de la Física Atómica y la Teoría Cuántica, el Universo es una unidad básica, una complicada red de relaciones entre cosas y sucesos, entre las diversas partes de un todo unificado, que incluye al observador humano. Así, las unidades subatómicas se diferencian de los objetos sólidos de la Física Clásica y se entienden como entidades muy abstractas de naturaleza dual, ya que según cómo se miren se pueden ver como partículas o como ondas.

Del mismo modo, el Modelo Organicista pone énfasis en las tendencias a que algo exista u ocurra, en oposición a las predicciones de certeza de la Física Clásica.

Los descubrimientos de Einstein de que las cualidades de la masa -longitud, tiempo y velocidad- no eran independientes del observador demostraron que la ciencia surge de la interrelación entre la naturaleza y el ser humano. Esto lleva a

algunos físicos a reemplazar la palabra *observador* por *partícipe*. Tal es el caso de John Wheeler, quien habla incluso de un «universo participante» en el que el ser humano y los objetos se influyen mutuamente.

A fines de la década del setenta, el avance de la psicolingüística y de la psicología cognitiva dio lugar al enfoque interactivo basado en el modelo psicolingüístico de la lectura y en la teoría del esquema.

Kenneth Goodman (1976) como máximo exponente de este modelo definió la lectura como un proceso psicolingüístico en el que interactúan pensamiento y lenguaje. Expresó que la lectura es un proceso de lenguaje, que los lectores son usuarios del mismo, que los conceptos y métodos lingüísticos pueden explicar la lectura y que lo que hace el lector no es accidental sino el resultado de su interacción con el texto. La construcción del sentido se lleva a cabo a través del uso que hace el lector de la información gráfica, fonológica, sintáctica y semántica que está presente en el texto y en el lector. Este último debe ser capaz de seleccionar las claves más relevantes de cada aspecto para construir sentido. Lo anteriormente expresado supone el papel activo que el lector desempeña en el proceso de lectura, utilizando tanto su conocimiento lingüístico como su experiencia.

Frank Smith (Carrell, 1992), otro de los pioneros del enfoque psicolingüístico, destaca que en el proceso de lectura el lector construye el sentido del texto por la interacción de la información no visual que posee con la visual que proporciona el texto. Lo expuesto significa que la lectura se inicia con una entrada gráfica, a través de la cual los ojos del lector recogen la marcas impresas y las envían al cerebro para que éste las procese. Tal actividad se hace posible por la experiencia y por los conocimientos previos del lector que le permiten tomar decisiones respecto de dicha información visual, construir significado y dar sentido a lo que lee. Cuanto mayor sea la información no visual que posea el lector, menor será la necesidad de utilizar la información visual, ya que la lectura es un proceso selectivo por el cual se eligen sólo los datos necesarios para entender el contenido del texto.

Otro de los postulados básicos de este enfoque es que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que lo componen sino en la mente del autor y también en la del lector cuando aborda un texto significativo para él. El significado es aquello con lo cual el autor comienza cuando escribe y es lo que el lector debe reconstruir cuando lee.

El enfoque interactivo se vio enriquecido con el aporte de los psicólogos constructivistas que se dedicaron al estudio del papel que juega en la lectura la experiencia previa del sujeto, y por lo tanto, retomaron el concepto de “esquema” de

Bartlett (Carrell, 1992) en sus estudios sobre memoria. Los constructivistas se refirieron a la lectura como un proceso mediante el cual el lector trata de encontrar la configuración de esquemas apropiada para explicar el texto en cuestión. La interacción entre pensamiento y lenguaje sostenida por los psicolingüistas pasa a ser para los psicólogos constructivistas, la interacción entre la información aportada por el texto y los esquemas que posee el lector.

Para Rumelhart (Dubois, 1996:12) un esquema es "... una estructura de datos que representa los conceptos genéricos archivados en la memoria." y contiene además una "...red de interrelaciones que mantienen entre sí las partes constitutivas" de un determinado concepto. Entonces, los esquemas son unidades en las cuales no sólo está almacenado todo el conocimiento, sino también la información necesaria sobre cómo usar ese conocimiento.

Una de las características esenciales de los esquemas es que poseen variables, lo cual les permite estar asociados a diferentes aspectos del ambiente en diferentes evocaciones (*instantiations*) del esquema. Por ejemplo, el esquema *comprar* implica como mínimo las variables *comprador*, *vendedor*, *mercancía* y *dinero*. Sin embargo, toda variable posee valores típicos o restricciones (*constraints*) que cumplen importantes funciones en el proceso de comprensión. Por un lado, ayudan a identificar los distintos aspectos de la situación con las variables del esquema, es decir, impedirían que se confundiera el *comprador* con la *moneda* en una situación de compra. Por otro, las restricciones operan como "valores omitidos" para variables que no han sido observadas. Por ejemplo, si se lee sobre un partido de fútbol se pueden inferir el número de jugadores por equipo, o de arcos en la cancha, aunque no esté explicitado en el texto.

Otra característica de los esquemas es que cada uno consiste en una red o árbol de subesquemas los cuales, a su vez, se pueden constituir en otros subesquemas. Por ejemplo, el esquema *departamento* estaría constituido por los subesquemas *dormitorio*, *cocina*, *baño*, etc. pero a su vez *cocina* estaría conformado por *mesada*, *pileta*, *alacena*, etc. Del mismo modo *departamento* sería un subesquema de *edificio*.

A pesar de estas divisiones y subdivisiones, la organización no sería infinita sino que existirían esquemas elementales o "primitivos" sobre los cuales descansa gran parte de nuestros conocimientos.

Desde el punto de vista de la teoría del esquema, el lector alcanza la comprensión de un texto cuando es capaz de encontrar la articulación de esquemas más adecuada para lograr explicarlo. Esto se realiza a través de dos procedimientos o vías de activación: *bottom-up* ascendente y *top-down* o descendente,

o lo que Bobrow y Norman (Dubois, 1996) refieren como procesamiento impulsado por los datos o bien impulsado por los conceptos.

En un lector hábil el procesamiento de los esquemas se da en ambas direcciones simultáneamente. Sin embargo, si alguno de los procesos no se ejecuta de manera eficiente, surgirán dificultades en la comprensión del texto.

Con respecto al procesamiento abajo-arriba, algunos autores como La Berge & Samuels (Dubois, 1996) opinan que su eficiencia se logra con la automaticidad en la decodificación. Spiro (en Dubois, 1996) considera que cuando el lector está inmerso en el contenido del texto que lee se olvida de que está leyendo. En cambio, si presta atención a los detalles el proceso como un todo, sufre. Algo similar ocurre cuando una persona se detiene a pensar qué hacer para manejar un auto o conducir una bicicleta, qué instrucciones seguir para lograrlo, o cómo mover las piernas para subir o bajar una escalera. Es necesario saber cómo se desarrolla dicha habilidad y cuáles son los pre-requisitos para descubrir las diferencias entre un lector hábil y uno que no lo es.

Cuando el lector combina procesamientos ascendentes y descendentes al leer un texto, logra una configuración de esquemas satisfactoria que conduce a la comprensión eficiente del mismo.

Tanto para la teoría del esquema como para el modelo psicolingüístico, el papel que juega el lector es eminentemente activo, ya que el sentido de la lectura es el producto de su actividad mental, la cual busca los conocimientos archivados en su memoria y los proyecta sobre la página impresa.

Según María Eugenia Dubois (1996:14) el proceso podría describirse de este modo: "... la información gráfica evoca un conocimiento (esquema) en la mente del lector, ese conocimiento sugiere alternativas para la construcción del sentido del mensaje y la selección y aceptación o rechazo de las alternativas depende de la relación entre el conocimiento evocado y la obtención de nueva información o de nuevos conocimientos". Las claves del texto llevan al lector a evocar esquemas en forma instantánea, los que serán evaluados a medida que avanza la lectura.

El fracaso en la comprensión de un texto se puede atribuir a diferentes razones. En primer lugar, a la carencia de esquemas apropiados. En segundo lugar, a que el lector posea los esquemas apropiados, pero que las claves del texto no sean suficientes para sugerirlos. Finalmente, a que el lector logre una interpretación consistente con el texto pero que ésta no coincida con la del autor del mismo.

Para concluir, el enfoque interactivo de la lectura supone que:

- La lectura es un proceso global indivisible.

- El sentido del mensaje escrito no está en el texto sino en la mente del autor y del lector
- El lector construye el sentido del texto a través de su interacción con el mismo
- La experiencia previa del lector juega un papel fundamental en la construcción del sentido del texto.

3. La lectura como proceso transaccional

Así como el enfoque de la lectura como conjunto de habilidades se asimila al Modelo Mecanicista de la Física Clásica, el enfoque interactivo-transaccional se fundamenta en el Modelo Organicista de la Física Moderna.

La teoría transaccional fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978 en su libro *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work* (Dubois, 1996). Su teoría del proceso de lectura afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Adopta el concepto “transaccional” de John Dewey (Dubois, 1996) para indicar la doble relación entre cognoscente y conocido. El término transacción refiere al “circuito dinámico fluido”, al “proceso recíproco en el tiempo”, a la “interfusión del lector y el texto en una síntesis única que constituye el significado”, ya sea de un poema o bien de un informe científico.

La lectura es un suceso natural que ocurre en el tiempo y que reúne a un lector y a un texto determinados en circunstancias que también son particulares. Lector y texto son mutuamente dependientes durante el proceso y el sentido de la lectura surge de su compenetración mutua. Según Rosenblatt (Dubois, 1996), el lector adquiere su carácter de tal en virtud del acto de lectura y es a través de éste que el texto logra significación. Dicha autora lo sintetiza poéticamente de la siguiente manera:

“El lector trae al texto su experiencia pasada y su personalidad presente. Bajo el magnetismo de los símbolos ordenados del texto, él dirige sus recursos y cristaliza, con la materia prima de la memoria, el pensamiento y el sentimiento, un nuevo orden, una nueva experiencia que él ve como poema. Éste llega a ser parte del flujo perpetuo de su experiencia para ser reflejado desde cualquier ángulo importante para él como ser humano” (Dubois, 1996:17).

Esta concepción de la lectura de ningún modo se opone al enfoque interactivo, sino que más bien lo trasciende porque da un paso más al enfatizar la dinámica del proceso en el cual observador y observado, lector y texto se confunden en un tiempo único y emergen de dicho proceso transformados. En términos filosó-

ficos el texto contiene el significado “en potencia” y el lector en esa transacción que supone la lectura “actualiza” dicho significado. En consecuencia, el significado del texto y el que surge o se construye a partir de la lectura no son nunca idénticos sino aproximados.

Goodman (1996) también ha adoptado el término “transacción” en relación al proceso de lectura y expresa que el escritor construye un texto a través de transacciones con el mismo a medida que se expresa su significado. No sólo el texto se transforma sino también los esquemas del autor, en lo que respecta a sus formas de organizar el conocimiento. Del mismo modo, los esquemas del lector se modifican durante la lectura del texto a través de los procesos de asimilación y acomodación descritos por Piaget. En realidad, tanto el lector como el autor transactúan no sólo con el objeto de la transacción es decir, con el texto, sino también con el medio cultural, social y personal (Dubois, 1989).

El lector selecciona del texto sólo la información más relevante a sus conocimientos, a su experiencia de vida y a su objetivo de lectura. El texto construido por el lector será diferente al escrito por el autor, ya que las inferencias y referencias se basan en los esquemas personales de cada uno y en el reservorio de conocimientos, pensamientos y sentimientos.

Para Siegel (Dubois, 1996) el proceso transaccional supone que:

- El texto no es un objeto sino un potencial actualizado durante el acto de lectura.
- La comprensión surge de la compenetración lector-texto y es así algo único en este evento.
- El texto es un sistema abierto y por lo tanto la variación en la interpretación es la respuesta esperada.

A modo de conclusión

Como síntesis de lo desarrollado en el presente trabajo, se podría establecer el siguiente contraste respecto de las concepciones de lectura que acompañaron el auge de los distintos modelos científicos.

Por una parte, la adopción del modelo de la Física Clásica trajo como consecuencia una serie de equívocos en lo que respecta a la enseñanza de la lectura, a saber:

- Considerar a la lectura como compuesta de partes separables que pueden ser enseñadas en forma independiente.
- Establecer una división entre lectura y comprensión.

- Mantener una división entre lector y texto (dualismo sujeto-objeto).
- Ubicar el sentido del texto con independencia del lector.
- Considerar al lector como un sujeto pasivo en la lectura.
- Considerar a la lectura como algo tangible en lugar de un proceso.

Por otra parte, de acuerdo con la adopción del paradigma Organicista de la Física Moderna, las nuevas concepciones de la lectura como proceso interactivo-transaccional adoptan los siguientes principios:

- No hay separación entre el observador y el observado, entre el lector y el texto, entre la lectura y la comprensión.
- El todo, sea el Universo, el texto, la oración, no es meramente la suma de partes identificables en forma separada o aislada.
- Cada elemento o parte se considera como un aspecto o fase de una situación total.
- El sentido se determina a través de transacciones entre el observador y lo observado, entre el lector y el texto.
- La lectura es básicamente un proceso.

En palabras de Díaz de Kóbila (2003) el Positivismo fue una «epistemología sin sujeto», mientras que las epistemologías alternativas recuperan la problemática del sujeto y el problema epistemológico de la formación, ya sea desde el modelo de la evolución, del de adiestramiento o del hermenéutico-crítico. En consecuencia, el sujeto pasa de ser un observador del mundo a ser un participante activo y constructor del mismo, el objeto ya no es externo e independiente, sino que se construye en la interacción con el sujeto actuante en la experiencia. Asimismo, el conocimiento no se origina ni en el objeto ni en el sujeto, sino en su interacción y no consiste en la representación interna de un mundo, sino en una construcción cognitiva.

Los enfoques de la lectura que responderían al Paradigma de la Complejidad traen aparejados cambios profundos que no se traducen meramente en nuevos procedimientos para enseñar a leer, sino fundamentalmente en nuevas actitudes frente a la lectura como proceso y frente al sujeto como participante activo del mismo. Entender que la lectura es un proceso indivisible y por lo tanto, difícil de enseñar y que el lector es el artífice en la creación del sentido del texto, no resulta fácil de aceptar sin que choque con toda una tradición del sistema educativo.

Por esta razón, el impacto de las nuevas concepciones de la lectura en la práctica pedagógica ha sido hasta el presente relativamente débil. Los cambios en los paradigmas científicos implican transformaciones en otros aspectos de la cultura, tales como valores, tradiciones, hábitos, los que llevan mucho tiempo para concretarse y son difíciles de aceptar por parte de la comunidad:

Referencias bibliográficas

- Carrell, P. (Ed.) (1992). *Interactive Approaches to Second Language*. Reading, USA: Cambridge University Press.
- Díaz de Kóbila, E. (2003). *El Sujeto y la Verdad. Memorias de la Razón Epistémica*. Rosario: Laborde Editor.
- Dubois, M. E. (1996). *El proceso de Lectura de la Teoría a la Práctica*. Capital Federal: AIQUE.
- Dubois, M. E. (1989). Las Teorías sobre Lectura y la Educación Superior. Lectura y Vida. *Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 10, N° 3, 5-7.
- Goodman, K. (1976). *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. Theoretical Models and Processes of Reading*. Newmark. IRA.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto. N° 2: Los procesos de lectura y escritura*. 5-68. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.
- Husén, T. ([1997] 1998). Paradigmas de Investigación en Educación. En J. P. Reeves (Ed.), *Educative Investigation, Methodology & Measurement*. London: Pergamon Press. (Traducción de V. E. González).
- Laszlo, E. (1993). *La Gran Bifurcación*. Gedisa Editorial.
- Morin, E. (1998). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa Editorial.
- Prigogine, I. (1988). *¿Tan sólo una ilusión?*. Barcelona: Tusquet.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Madrid: Síntesis S.A.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 95/110 pp.

Fundamentos didácticos en la construcción del Curriculum de Lengua del Primer Ciclo de EGB.

Beatriz María Suriani

Universidad Nacional de San Luis
Beatrizsuriani@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto reflexionar en torno a una serie de marcos teóricos que subyacen en la enseñanza de la alfabetización en el Primer Ciclo de la EGB y dan lugar a variadas propuestas de intervención didáctica.

Con este fin, se parte de una revisión de los conocimientos y recursos que intervienen en las prácticas de enseñanza. Seguidamente, se exponen los enfoques sobre lectura y escritura que alcanzan mayor relevancia en el ámbito escolar. Estos enfoques se complementan con una serie de consideraciones referentes a las implicancias de la actividad metalingüística en el proceso de alfabetización inicial. Finalmente, se incluyen una serie de sugerencias metodológicas referentes al abordaje de la lectura y escritura y sus alcances.

Abstract

This work deals with the analysis of a series of theoretical frameworks underlying the teaching of literacy in the First Cycle of Argentine Basic General Education (EGB) which give rise to several proposals of didactic intervention.

This work starts from the review of knowledges and resources that take part in teaching practices. Then, the most relevant approaches on reading and writing in school are examined. Some implications of metalinguistic activity in the process of basic literacy are included. Finally, a series of methodological suggestions about how to tackle reading and writing and their scopes is put forward.

Palabras clave

didáctica de la lengua, lectura, escritura, transposición didáctica, actividad metalingüística.

Key words

language didactics, reading, writing, didactic transposition, meta-linguistic activity.

La intervención pedagógica en Lengua

Los conocimientos que un docente debe considerar para convertirse en un actor reflexivo y crítico, capaz de dar respuesta a las distintas problemáticas que plantea su labor pedagógica y de atender a la necesaria articulación teórico-práctica, son variados y complejos. Al respecto se destacan:

Conocimiento Científico: se ubica en el campo de la ciencia y se refiere a aquellos conocimientos brindados por los científicos a partir del abordaje de un determinado objeto de estudio.

Conocimiento Académico Dominante: es el conocimiento legitimado por las instituciones de enseñanza superior y los centros de investigación científica. Incluye las teorías e interpretaciones compartidas y aceptadas por la mayoría de los investigadores.

Conocimiento Académico Transformador: surge como una alternativa del conocimiento dominante y determina su posterior transformación, a partir de la inclusión de nuevos conceptos, paradigmas, temas y explicaciones.

Conocimiento Escolar: depende del proceso de “transposición didáctica” (Chevallard, 1997) que es necesario a la hora de adaptar un determinado contenido proveniente del ámbito de la investigación científica a las etapas que atraviesan los alumnos de acuerdo con su grado de escolaridad. En este sentido, la transmisión cultural que tiene lugar en la escuela parte necesariamente de una tarea de selección de los saberes considerados pertinentes. En la conversión de ciertos postulados teóricos en instrumentos pedagógicos, la Didáctica juega un papel fundamental, puesto que su tarea específica está centrada en ayudar a aprender.

Conocimiento Disciplinar: la lengua es un objeto de estudio complejo en el que se hallan implicados múltiples enfoques teóricos -gramática textual, lingüística textual de orientación comunicativa, sociolingüística, psicología cognitiva, análisis del discurso, entre otros-. Desde el marco de la Didáctica de la Lengua se conocen y estudian estos enfoques para tomar decisiones relativas al modelo de abordaje que se adoptará en el proceso de enseñanza- aprendizaje. En este

caso, se pone énfasis en la necesidad de ejercer una vigilancia epistemológica, centrada en las posibles deformaciones y banalizaciones que pueden afectar la naturaleza del objeto, lo que implica, fundamentalmente, indagar y reconocer cuáles son las perspectivas subyacentes a las propuestas educativas y considerarlas desde el alumno.

En relación con los conocimientos enunciados, cabe destacar que una teoría, una actividad y cualquier otro instrumento de apoyo educativo sólo redundan en mejores prácticas si no se convierte en la única fuente de trabajo, si no sustituye otras experiencias enriquecedoras, enfoques o propuestas de intervención alternativas –que bien pueden ser generadas por el docente–, si no obstaculiza la construcción del conocimiento, pero, principalmente, si no trivializa o tergiversa el “saber sabio” (Chevallard, 1997).

La articulación teórico-práctica en la enseñanza de la Lengua en el Primer Ciclo de la Educación General Básica

En la consideración de enfoques teóricos y la consiguiente elección de modelos, la noción de “transposición didáctica” (Chevallard, 1997) resulta clave para esclarecer los procesos que determinan la transmisión de los conocimientos. Esta noción se refiere a la selección y reelaboración de contenidos del ámbito de la investigación científica en contenidos a enseñar: el conocimiento que es enseñado por el docente involucra una decisión relativa al recorte didáctico, en este caso pensado para el Primer Ciclo de la EGB, que da por resultado un determinado programa, en el que se ordenan y delimitan los conocimientos que deben ser incorporados por los alumnos. Asimismo, hay una serie de ejes directrices que no pueden desconocerse a la hora de efectuar una planificación: ¿a quién? ¿por qué? ¿para qué? ¿cuánto? ¿cómo?.

Desde este planteo, el docente juega un papel fundamental en la organización de los saberes comprometidos en las prácticas de enseñanza: no sólo regula la forma en que se organizan las tareas durante una clase, sino que, a su vez, activa diversos modos de relaciones de los sujetos con el conocimiento. Esto supone que toda enseñanza pone en juego un complejo proceso de mediaciones, en el que se distinguen una serie de recursos que resultan necesarios para llevar a cabo una articulación teórico-práctica coherente con los objetivos planteados:

Métodos: corresponden a los modos de decir o hacer una cosa con orden en función de una determinada metodología. En el caso de los *métodos didácticos*,

se trata de aquellos que organizan la comunicación y la transmisión de los conocimientos para su enseñanza.

Técnicas: son los procedimientos que se siguen para ordenar los actos y objetos, de acuerdo con una finalidad específica y un valor que describe su funcionamiento, lo cual dota de validez y significación a los fines propuestos.

Estrategias: se definen como esquemas para obtener, evaluar y utilizar información (van Dijk, 1983). Las estrategias ayudan a proyectar el modo en que se dirigirá una cosa y disponer los medios que se utilizarán según el objetivo trazado.

Actividades: agrupan las acciones o secuencias de acciones dispuestas en función de un problema que exige la toma de una serie de decisiones para su resolución. Se proponen a partir de la transposición de las teorías a la relación directa y real con los alumnos, por lo que se articulan en torno a los objetivos -de conocimiento o de conocimiento/habilidad para la transposición- y los contenidos conceptuales -nociones, principios y teorías que sustentan un determinado objeto de estudio-, procedimentales -saber hacer propio de cada campo de conocimiento- y actitudinales -axiologías y actitudes específicas de un área disciplinar-. Asimismo, las actividades se sustentan en consignas, entendidas como aportes instruccionales que orientan la realización de las propuestas de trabajo.

Dinámicas: se refieren a los mecanismos empleados para el logro de un aprendizaje significativo. Involucran los procesos intelectuales y de desplazamiento que realiza el alumno, la modalidad adoptada para llevar a cabo estos movimientos -individual o grupal- y las condiciones de logro.

Ejemplos: son apoyos empíricos que permiten ilustrar determinadas ideas y relaciones entre conceptos, datos o hechos, con el objeto de facilitar la construcción del significado de la información.

Ejercicios: aluden a la práctica de los actos propios de un oficio, facultad o competencia e instancian un trabajo intelectual y/o corporal para el logro de aptitudes conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Durante el proceso de "adquisición" (Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1988:)¹ de la escritura y la lectura el niño tiene un rol protagónico, sin perder de vista que, este

¹De acuerdo con la perspectiva de Ferreiro y Teberosky, el proceso de adquisición de la lectura y la escritura inicial radica en comprender la naturaleza del objeto a conocer –el sistema de representación alfabético– y las hipótesis que el niño realiza sobre el mismo. En el marco conceptual psicogenético se halla incluida la noción de "competencia lingüística" (Chomsky, N., 1974, 1976), concebida como un estado de conocimiento específico poseído por el niño. De este modo, se considera que la alfabetización en su inicio es una adquisición que resulta de la voluntad de apropiación del objeto de conocimiento y de la posterior mediación pedagógica. Asimismo, la construcción de la lectura y la escritura se constituye en procesos diferenciados dentro de la manifestación de la lengua escrita.

rol, potenciado por las características del objeto de estudio, determina la elección de métodos, estrategias, y actividades de abordaje disciplinar. A fin de promover una interacción solvente entre el niño y el objeto a conocer, es fundamental que el docente conozca los modos y características de estructuración de la lengua y reflexione en torno a los marcos teóricos y fundamentos que la sustentan. De esta manera la adquisición de la escritura y la lectura es un proceso que expresa la voluntad del niño por apropiarse de la cultura gráfica, pero la educación sistemática lo transforma en un aprendizaje mediado por la intervención didáctica.

Para que la interacción pedagógica resulte significativa se debe partir de un análisis crítico que lleve a reconocer la complejidad propia de todo proceso de enseñanza- aprendizaje, esto es, las múltiples mediaciones involucradas en la selección, transmisión, apropiación/ construcción de los conocimientos.

La alfabetización inicial: enfoques teóricos

La lectura y la escritura constituyen contenidos del Área de Lengua, cuya enseñanza ha variado de acuerdo con la influencia de diversos enfoques –psicológicos, lingüísticos, pedagógicos– vigentes en un determinado momento histórico.

Tradicionalmente, la escritura era concebida como una transcripción del lenguaje oral, y su aprendizaje consistía en convertir las unidades sonoras en letras. La preocupación se centraba en desarrollar la actividad motriz a través de la caligrafía, con ejercicios de copia y dictado que priorizaban el buen diseño de las letras. Así, la enseñanza de la escritura se circunscribía a los estadios inferiores de la escolaridad y la escuela cumplía con su misión alfabetizadora enseñando a los niños el manejo del código escrito como una técnica.

En cuanto a la concepción de lectura que predominó hasta no hace mucho tiempo, leer consistía en identificar/ descifrar signos y atribuirles un sentido: traducción de los signos escritos a signos sonoros.

De acuerdo con estas perspectivas, la lectura correspondía al tratamiento de la lengua oral, porque se la evaluaba a través de la producción lingüística. La escritura inicial aplicaba métodos de movimiento ascendente, como el alfabético y silábico, en los que se trabajaba con los elementos constitutivos de la lengua: desde las unidades mínimas -letras y sílabas- hasta las estructuras más complejas -palabras, oraciones y textos breves-. O bien métodos de movimiento descendente, que partían desde la globalidad textual –texto y formato- hacia las unida-

des mínimas –frases, palabras y sílabas-. Ambos planteos metodológicos otorgaban especial importancia al aprestamiento que atendía a lo auditivo, lo visual y lo motriz; además, se consideraban habilidades incluidas en el contexto del esquema corporal, del dominio del espacio y de la memoria audiovisual.

Frente a esta concepción tradicional de la alfabetización, los desarrollos actuales reúnen el aporte de diferentes enfoques teóricos -especialmente la psicología del aprendizaje, la psicología cognitiva, la psicología genética, la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática y la lingüística de orientación comunicativa- de gran influencia en los cambios que se introducen en el tratamiento de la alfabetización y su enseñanza. Hoy cobra especial relevancia la interacción entre la persona que conoce, entendida como una constructora activa de conocimientos, y el objeto de aprendizaje. La complejidad comprendida tanto en el acto de lectura como en el de escritura implica ampliar la noción de alfabetización, caracterizada por el paso de una cultura oral a una cultura gráfica, no ya reducible al manejo mecánico del código escrito -codificación, decodificación-, sino encaminada hacia la formación de usuarios competentes de la lengua. Esto significa que sean capaces de comprender y producir diversos textos orales y escritos con autonomía, por lo que el proceso de alfabetización se extiende a lo largo de la escolaridad y se prolonga durante toda la vida (Ferreiro, 2000).

Estos cambios en el tratamiento de la lectura y escritura se conciben a partir de la caracterización de los marcos conceptuales que definen las líneas de alfabetización previas al constructivismo, entre los que se destacan:

Exploratorio: recibe la influencia de la biología, por lo que pone énfasis en la maduración del niño, de acuerdo con el desarrollo endógeno del organismo, como un prerrequisito para el aprendizaje. Las actividades sirven como test de diagnóstico de medición del grado de madurez y apuntan a una actividad motora funcional con énfasis en los componentes neuro-psico-motrices.

Psico-estructuralista: se basa en los aportes de la psicología evolutiva, da importancia a las estructuras potenciales, es decir, a los aprendizajes posibles para cada etapa que va atravesando el niño. En este caso se plantean actividades para la resolución de un conflicto de acuerdo con las etapas correspondientes más que en función de la promoción de estas.

Conductista: está principalmente centrada en el aprendizaje asociacionista que consiste en la generación de estímulo-respuesta. Se trabaja con una ejercitación repetitiva y mecánica, actividades de fijación programadas y graduadas en secuencias prefiguradas, y se emplea como método la palabra generadora.

El surgimiento del Constructivismo marca una ruptura epistemológica que se sustenta en dos grandes enfoques, el psicogenético piagetiano, cuya principal representante es Emilia Ferreiro, y el sociohistórico, cuyo referente es Berta Braslavsky².

Enfoque psicogenético piagetiano: atiende a la génesis de las estructuras y los estímulos no actúan directamente, sino que son transformados por los sistemas de asimilación del sujeto. Este es portador de esquemas operatorios y poseedor de aptitudes para reconstruir saberes en interacción con el objeto, en este caso, la lengua. Esto equivale a poner en el centro del proceso al sujeto de aprendizaje, quien resuelve el desequilibrio que inicialmente le ha generado el contacto con el objeto. Así se deriva en una pedagogía que desplaza a un segundo plano la eficacia de un determinado método, en tanto se reconoce el rol central del sujeto y se otorga entidad al error en la construcción de los sistemas de escritura.

Enfoque sociohistórico (didáctico-metodológico): recibe el aporte de la psicogénesis en sus líneas no piagetianas (Vigotsky, 1988). Introduce factores socio-culturales como variables de gran impacto en la génesis de las estructuras y en los aprendizajes. Esta perspectiva, situada en el contexto de la alfabetización, destaca el aspecto social de la escritura, el espacio escolar en el que está inserto el sujeto, y el lugar que desempeña el educador en la sistematización significativa de los contenidos lingüísticos.

Etapa exploratoria, lectura y escritura

La lectura y la escritura se constituyen en procesos diferenciados y complejos que requieren de la interacción de capacidades perceptuales, motrices y cognitivas. La exploración previa ofrece un despliegue de aptitudes que propician que estas capacidades se conviertan en “habilidades inteligentes” (Downing, 1982) de integración y construcción de esquemas lógicos dirigidos hacia la resolución de problemas.

La indagación sobre los saberes previos de los niños con respecto a la cultura escrita, la internalización espontánea de caracteres propios de la representación de la escritura, la conciencia de la orientación izquierda-derecha, el trazado de garabatos en línea continua o discontinua, el manejo de variedad de letras

² Desde la visión sociohistórica el abordaje del proceso de alfabetización se articula en torno a una apropiación sistemática de la lengua escrita propiciada principalmente por la intervención docente.

convencionales y la certeza del renglón como límite en el espacio gráfico asegura un acercamiento graduado hacia la configuración de la escritura. La explotación docente de estos componentes en interacción con las particularidades de la lengua escrita, es decir, el desarrollo de microhabilidades motoras estrechamente ligadas al plano conceptual y perceptual como valor distintivo frente a la lengua oral, actúan como prerrequisitos alfabetizadores.

En este camino de exploración se pueden determinar tres grandes momentos:

Distinción entre dibujo y palabra: constituye una instancia fundamental, ya que es la primera aproximación al conocimiento del signo lingüístico y sus componentes.

Descubrimiento del valor semántico del signo lingüístico: una vez que el niño distingue el dibujo de la palabra el texto se le presenta como un objeto en el que discrimina aquello que se puede mirar -dibujo- de aquello que se puede leer -cadena gráfica-. El descubrimiento de la palabra como unidad de significado propicia la comprensión en torno a la dotación de contenido nominal del signo lingüístico. El procedimiento de construcción de la nominalización representa un fenómeno lingüístico que describe a la palabra como signo.

Conocimiento de la escritura en la vida personal y social: el papel de la escritura debe complementarse con una reflexión acerca de la función que esta cumple en la vida personal y social. Se espera que al final del primer ciclo de escolarización básica el sujeto conjugue los procesos de producción y comprensión de textos de circulación social adecuados a su edad evolutiva.

Reflexión sobre las relaciones entre la lengua escrita y la lengua oral: el comienzo de la identificación de algunas semejanzas y diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita lleva a reconocer que ambas manifestaciones del conocimiento lingüístico establecen en su funcionamiento comunicativo reglas pragmáticas diferenciadas de realización.

En el seno de familias alfabetizadas los niños no escolarizados acceden con antelación a la cultura escrita y elaboran secuencias grafemáticas que son recuperadas por la "alfabetización inicial" (Braslavsky, 1992). Desde la década del '70 se revalorizan las escrituras espontáneas, y se las considera como ensayos exploratorios no sistemáticos que conducen a establecer la noción de "alfabetización emergente" (Bravslasky, 2005), concebida como etapa fundamental para el logro de la alfabetización convencional.

El lenguaje en el proceso de alfabetización

La competencia lingüística natural del niño, o sea, el conocimiento que todo hablante oyente posee de su lengua, se constituye en el punto de partida para la adquisición de la lectura y la escritura. Desde allí se orienta el aprendizaje para que el propio sujeto indague sobre lo que ya conoce, su competencia lingüística, y desarrolle la lengua escrita de forma gradual y reflexiva. Esto no quiere decir que el sujeto interactúa solo frente al objeto de estudio, sino que el docente, como un componente clave de la tríada didáctica, genera instancias de acompañamiento para propiciar el aprendizaje y la reflexión autónoma frente a las situaciones problemáticas. La validez del concepto de zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1988), que alude a la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, basado en la resolución de un problema bajo la guía de un adulto, tiene en este marco un protagonismo clave. El conocimiento de la lengua escrita implica un saber acerca del sistema, sus caracteres, unidades y relaciones. Esto significa que el sujeto reflexiona acerca de los hechos del lenguaje desde su conocimiento lingüístico y la relación entre este y el sistema de representaciones al que está expuesto. Un entorno de este tipo permite, a nivel metalingüístico, recuperar aquellos espacios vacíos que anteriormente había dejado la Didáctica, cuando la enseñanza de la lengua se centraba exclusivamente en el sistema y en la oración como unidad de análisis.

Específicamente, la lengua escrita se presenta para el niño como un objeto nuevo, ya que a partir del ingreso a la escolaridad se formaliza el acceso a la cultura gráfica de manera sistemática, organizada e intencional. La noción de "alfabetización inicial" (Braslavsky, 1992) se aplica a la lectura y la escritura en el Primer Ciclo de EGB, dado que el proceso de alfabetización tiene que responder a una secuencia graduada, caracterizada por el paso circular que pone en juego una conciencia fonológica y gráfica. Este proceso se prolonga con una alfabetización avanzada (Braslavsky, 2005), que comienza en el Segundo Ciclo de EGB y continúa, en complejidad creciente, aún más allá de la escolaridad propiamente dicha.

Durante la instancia de la alfabetización inicial, el niño, en su afán por interpretar el sistema de escritura, elabora hipótesis relacionadas con la necesidad de atribuir significados a una cadena gráfica, bajo normas de legibilidad que se traducen en la búsqueda de criterios cuantitativos y cualitativos. El dominio del "prin-

cipio alfabético” (Desinano, 1997), determinante para lograr la inteligibilidad de lo escrito, es controlado por la relación biunívoca entre fonema y grafema. La práctica docente, frecuentemente, centra en este principio básico sus bases alfabetizadoras sin contemplar los importantes condicionamientos que presenta la representación alfabética, como los grafemas mudos, las poligrafías y las polifonías. En la evolución hacia la escritura convencional este principio aparece transgredido por fenómenos tales como cortes incorrectos de palabras, omisiones de grafemas, sustituciones de grafemas, epéntesis –grafemas agregados ajenos a la cadena gráfica que se quiere representar–, metátesis –transgresión del orden grafemático–, discontinuidad en el uso del espacio gráfico, creación de palabras nuevas y regularización de verbos irregulares.

Las etapas correspondientes a la adquisición de la escritura surgen de admitir una estrecha relación entre fonema y grafema, a partir de la cual es posible establecer un patrón con tres períodos básicos (Ferreiro, 1985), que contempla, a su vez, otras subdivisiones (Kaufman, 1990):

Etapla presilábica: Engloba el inicio de la escritura y obtiene el estatus de sistema independiente de representación en el que se da la proliferación de grafías por una necesidad intrínseca de representar al objeto, aunque no existe correspondencia entre grafema y fonema.

Etapla silábica inicial: se asigna a cada grafema un valor sonoro silábico; no es sistemática y coexiste con escrituras presilábicas.

Etapla silábica estricta: se tiende a establecer una correspondencia sistemática entre la cantidad de letras que se utilizan y la cantidad de sílabas que se quiere representar. Existen exigencias de tipo «cuantitativas» (cuántas letras se atribuyen a un nombre en función de la cantidad de sílabas) y «cualitativas» (qué letras corresponden a cada sílaba). De aquí se derivan otras subdivisiones:

Escritura silábica estricta sin valor sonoro convencional: coincide el número de grafías con la cantidad de sílabas del nombre, aunque la elección es errática.

Escritura silábica estricta con valor sonoro convencional: coinciden las letras con la sílaba que se intenta representar. Durante esta etapa la atención se centra en las relaciones entre el conocimiento fonológico y el conocimiento grafemático. El problema de base es reconocer a la sílaba como unidad para, posteriormente, asignar el valor sonoro convencional involucrado en el establecimiento de la correspondencia sonora entre fonema y grafema.

Etapla silábico alfabética: es un período de transición en el que el niño trabaja simultáneamente con dos hipótesis diferentes, la silábica y la alfabética.

Etapa alfabética: las escrituras se construyen sobre la base de una correspondencia entre fonemas y grafemas. Cada grafema es una marca que identifica a un fonema y en este sentido es que se dice que el sistema de representación del español es alfabético. En el proceso de alfabetización el principio alfabético se ve transgredido por fenómenos típicos que surgen durante la apropiación de la escritura. El niño en esta etapa del desarrollo grafemático elabora hipótesis en torno a la correlación sílaba fonológica-sílaba grafemática, estructura de la sílaba-cadena grafemática y en cuanto a la distribución y elección de grafemas en la sílaba -número y tipo de grafemas-.

Etapa convencional se perfecciona la escritura y se configura el “principio ortográfico” (Ibid, 1997). La conciencia fonológica y la conciencia gráfica le permiten al niño diferenciar entre: polifonía y poligrafía -B/V, G/J, Y/LL, C/K, Q/C, S/Z, R/RR/-R-, Y/1-; grafemas sin fonemas -H-; dígrafos o grafemas dobles -CH, RR, LL-; dífonos o dos fonemas sucesivos en un grafema -X-.

Escritura y diversidad textual

La familiarización con el material escrito no se limita a la etapa exploratoria. Si bien la escritura es una construcción interna del niño, debe necesariamente partir del contacto con variados soportes textuales frente a los cuales se planteen diversas problemáticas de complejidad creciente. En este sentido, el docente prepara un ambiente alfabetizador y genera instancias de sucesivos acompañamientos, hasta que los niños se encuentran en condiciones de resolver las situaciones por sí mismos y puedan aplicar el conocimiento de forma significativa y reflexiva.

La incorporación gradual del sistema de escritura y sus convenciones supone el contacto con la diversidad de materiales escritos que inicialmente permiten distinguir la palabra del dibujo y descubrir similitudes y diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita. Asimismo, se deben plantear espacios de reconocimiento entre distintos tipos de letras, siluetas y portadores textuales que, a su vez, vinculan el empleo de la escritura con la función que esta cumple en el entorno social, según el propósito o efecto buscado.

A partir de los aportes de la lingüística del texto, la pragmática y la sociolingüística se incorpora el estudio de la lengua en uso, la consideración de la situación comunicativa y la revalorización de las variedades lingüísticas.

La textualización es el producto integrador de dos reglas, las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua, que determinan:

La coherencia global: las oraciones del texto responden a la macroestructura textual y las unidades globales que las caracterizan se distribuyen según la superestructura textual.

La coherencia local se establece en función de la distribución de la información -tema-remata-, y de las relaciones lógicas que intervienen en la organización textual -temporales, causales, condicionales, concesivas, etc.-.

La cohesión gramatical: involucra recursos lingüísticos propios de la referencia endofórica -intratextual- y exofórica -extratextual-.

La cohesión léxica: está dada por los recursos lingüísticos que determinan el campo semántico del texto.

Con el objeto de integrar lo expuesto en este punto, se introducen una serie de consideraciones que funcionan como un punto de partida necesario para propiciar la incorporación de la lengua escrita desde lo textual:

- El niño llega a la escuela con cierto desempeño en la lengua coloquial y el docente, como guía lingüístico, facilita el acceso a la lengua estándar, a los registros formales y sus variaciones y al reconocimiento de las variedades lingüísticas en el seno de su propia lengua.
- Las conversaciones de los niños en el ámbito familiar a menudo se manifiestan en el momento preciso en que la actividad se está realizando, en un aquí y un ahora. El docente incorpora esta situación del presente en el contexto temporal del antes y el después, lo lleva a considerar tanto el mundo posible e hipotético como el de la experiencia real, y conduce el paso del código restringido al código elaborado.
- El docente debe tener presente que hay que aprender a contextualizar el significado de las palabras para luego descontextualizar y, posteriormente, en la escritura, volver a contextualizar.
- La atribución de significado de las palabras en relación con el contexto implica atender a los conocimientos previos de los niños y desarrollar el enriquecimiento léxico de los mismos.
- El docente debe asegurarse la comprensión textual a través de requerimientos que posibiliten la expansión lingüística y den cuenta de la ampliación de los esquemas cognoscitivos previos.
- La enseñanza tiene que focalizarse en el lenguaje escrito y no en la escritura de las letras para convertir este aprendizaje en un acto verdaderamente cognitivo, que contempla sucesivas etapas recursivas.

El sujeto que se inicia en la escritura es poseedor de un conocimiento de la lengua materna sobre la cual reflexionará en forma sostenida mediante la educación sistemática. De esta modo, y como ya se ha expresado, la adquisición de la escritura es un aprendizaje mediado por la intervención docente que no se restringe a suponer que, sólo porque el niño es capaz de distinguir los fonemas de su lengua, la escritura alfabética se reduce a una transcripción fonética de la lengua. Entonces, el aprendizaje es, además de descubrimiento e invención, desarrollo de aptitudes metacognitivas para negociar y compartir los sistemas culturales del entorno social, con grado progresivo de participación y sentido de pertenencia.

Una propuesta alfabetizadora integral reúne cuatro aspectos clave:

El lenguaje oral en el aula: el manejo de la lengua oral no presupone el dominio de su uso en diferentes espacios comunicativos. El propiciar variadas situaciones de intercambio provee de instrumentos y estrategias lingüísticas que amplían el caudal léxico.

La capacidad de movilidad enunciativa: la enunciación de mensajes propios se enfrenta a la enunciación de otros. El reconocimiento de la inclusión de otras voces incorpora nuevas perspectivas sobre el objeto o la realidad que se quiere comunicar, y favorece variadas experiencias de intercambio.

La conciencia lingüística: la escritura tanto como la lectura requieren de un conocimiento metalingüístico, es decir, un conocimiento explícito de las unidades y estructuras que la escritura representa.

La competencia narrativa: La narración de relatos a los niños se constituye en una importante fuente de enriquecimiento de las competencia lingüística, de acceso al conocimiento de mundos posibles y de valoración de la memoria histórica, cultural y social. Asimismo, la renarración de historias por parte de los niños permite constatar no sólo cómo realizan los procesos de comprensión y de producción, sino también cómo se despliega la capacidad lingüística y comunicativa.

Alcances de la alfabetización

Si bien, en la actualidad, se cuenta con supuestos teóricos que amplían nuestra mirada frente al objeto de estudio, esto no implica restar importancia a aquellos enfoques tradicionales, que no sólo pueden complementarse con los aportes vigentes, sino también perfeccionarse a partir de estos. Al respecto, se destacan:

Importancia del grado de maduración del niño a partir de sus componentes neuro-psico-motores: reconocer el grado de maduración del niño es un factor importante, aunque de ninguna manera excluyente, en tanto ayuda a dar cuenta

de la dotación lingüística natural que este posee y su predisposición para comprender la naturaleza del aprendizaje de la lengua escrita. Ambos datos iniciales correlacionan una serie de disponibilidades madurativas del sujeto cognoscente dirigidas hacia la construcción del conocimiento en lectura y escritura, que excede a las variables de lateralización espacial, discriminación auditiva, discriminación visual y coordinación viso-motriz.

El trabajo con los elementos constitutivos de la lengua: durante el proceso de la lectura y escritura el niño debe acercarse desde lo textual a todas las unidades de la lengua y lograr el reconocimiento de los fonemas para apropiarse del sistema de correspondencias. Al respecto, el método alfabético y silábico favorece la autonomía y dominio del objeto a través del contacto y la fijación de los componentes del signo lingüístico. La alfabetización inicial apunta a un trabajo gradual y secuenciado de la conciencia silábica que se manifiesta naturalmente en el niño. Este descubre sin mayores dificultades la separación en sílabas de las palabras y el corte entre una cadena grafemática y otra. La activación de las capacidades lingüísticas proviene, más allá de la adhesión metodológica, de la acertada elección de los textos, para que estos coloquen al niño frente a situaciones lingüísticas problemáticas que conjuguen la resolución activa y crítica de conflictos cognitivos. Asimismo se obtiene, desde allí, la comprobación de estar preparado para avanzar en el aprendizaje o de si es necesario volver sobre ciertas dificultades.

El conocimiento acerca del sistema de la lengua: este punto se complementa con el anterior.

La identificación de la lengua en uso y sus variaciones no implica desplazar el estudio de los caracteres, unidades y relaciones propias del sistema, en la medida en que este estudio esté sustentado por un trabajo de reflexión. Al respecto, es importante hacer explícitos aquellos saberes que el niño ya tiene incorporados de forma implícita, mediante el acercamiento metalingüístico del léxico y su valor semántico.

No es posible lograr un verdadero proceso de alfabetización, con la complejidad que este supone, si se desconocen los diferentes planos que intervienen en su concreción. La intervención didáctica debe plantearse estos fundamentos, puesto que las características del objeto -representación gráfica, direccionalidad, segmentación, tipografía, signos de puntuación y entonación, morfología, sintaxis y semántica- determinan modos de acercamiento al mismo desde la interacción alumno-objeto de estudio-docente.

Consideración de las estructuras potenciales según la etapa del niño: el énfasis en los aprendizajes posibles, en relación con la etapa evolutiva del niño, no

implica confiar exclusivamente en que las etapas por sí mismas conducen, de forma transitiva, a la adquisición de los aprendizajes requeridos. El docente debe constituirse en mediador del proceso de enseñanza-aprendizaje, para promover la asimilación de saberes, sin perder de vista la necesaria interacción entre el sujeto y su objeto de conocimiento.

Finalmente, y para completar las reflexiones que se derivan de los alcances de la alfabetización inicial, se presenta una serie de orientaciones incluidas en los lineamientos curriculares para trabajar con los alumnos en el marco de los tres grandes ejes que articulan el Área de Lengua del Primer Ciclo de la Educación General Básica (*Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Primer Ciclo*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996):

Lengua oral: que el niño participe en conversaciones informales, respetando turnos de intercambio; que comprenda, retenga y comunique información relevante de relatos; que adquiera y utilice el vocabulario de la lengua coloquial.

Lengua escrita: que el niño identifique portadores de textos de vigencia social; que emplee formas personales de escritura, acercándose a formas convencionales; que sea capaz de dictar a un adulto textos de uso social; que comprenda y experimente las funciones sociales de la lectura y la escritura, las diferencias entre lengua oral y escrita y otras formas de representación.

Literatura: que el niño desarrolle su conciencia estética y lúdica, a través de juegos, dramatizaciones, lecturas e interpretaciones; que sea re creador de la literatura oral y escrita de su comunidad, región y literatura general; que identifique narración, poema y teatro en sus características básicas; que aprecie las producciones de los medios masivos de comunicación adecuados al ciclo.

La importancia de renovadas conceptualizaciones teóricas amplían y perfeccionan el abordaje de los procesos implicados en la lectura y la escritura y posibilitan la validación de nuevos mecanismos de intervención didáctica que complementan los anteriormente vigentes.

La concepción de la alfabetización como acceso a la cultura escrita implica, desde el inicio de la escolaridad, que los sujetos se apropien de la escritura y la lectura como un patrimonio cultural y comunicacional con características particulares y distintivas. Ambos conocimientos otorgan el acceso a otros campos disciplinares, a la vez que contribuyen a sistematizar y compartir saberes, a su conservación y transmisión. Se trata, en definitiva, de que los docentes logren en la práctica una articulación entre conocimientos, procedimientos y estrategias, cuya objetivo será la formación de lectores y escritores competentes, es decir, conscientes de los procesos involucrados en la comprensión y producción de textos

Referencias bibliográficas

- Braslavsky, B. (1992). *La escuela puede*. Buenos Aires: Aique.
- _____ (1992). Teoría sociohistórico-cultural y el rol del maestro en la alfabetización inicial. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año IV, N° 11.
- _____ (2005). La lengua escrita y los procesos de adquisición del conocimiento. En <http://www.pedagógica.edu.co>. Online.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, N., (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- _____ (1976). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Desinano, N. (1997). *Didáctica de la lengua para el primer ciclo de EGB*. Rosario: Homo Sapiens.
- Downing, J. (1982). La influencia de la escuela en el aprendizaje de la lectura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 230-246). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dijk, Teun van y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1988). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2000). Ciudadanos de la cultura letrada. *El monitor*, Año I, N° 1.
- Kaufman, A. (1990) La lectoescritura y la escuela. Buenos Aires: Santillana.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Crítica.

* Documentos oficiales

Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Primer Ciclo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

Contenidos Básicos Comunes para la Formación Docente de Grado. Campo de la Formación de Orientación. CBC para Nivel Inicial y Primer y Segundo Ciclo de la EGB. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.

Fuentes para la transformación curricular. Lengua. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1996.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 111/142 pp.

Antecedentes de la Psicología Neoescolástica Argentina en el campo filosófico: 1900–1950

María Andrea Piñeda

Universidad Nacional de San Luis
mapineda@unsl.edu.ar

Resumen

Se analizan los antecedentes filosóficos de la psicología neoescolástica argentina en el período 1900 – 1950. Se parte de la recepción de la filosofía neoescolástica europea de mayor impacto en la psicología argentina: Escuela de Lovaina, de Milán, neoescolasticismo español y francés. Se analiza la obra difusora de los Cursos de Cultura Católica a partir de los cuales se conocieron Maritain, Garrigou-Lagrange y Gilson cuyas obras antropológicas han circulado en el ámbito académico argentino vinculado a la psicología. Se discute la influencia del Novecentismo sobre el neoescolasticismo argentino en la recepción de la fenomenología y el existencialismo. Se mencionan textos antropológicos de amplia circulación en Argentina y publicaciones periódicas filosóficas que otorgaban espacio a la psicología. Finalmente, se describe la participación de la comunidad filosófica neoescolástica en el 1º Congreso Nacional de Filosofía celebrado en Mendoza en 1949. Metodológicamente, se recurre a la revisión bibliográfica en el campo de la historia de la filosofía argentina, revistas propias de este movimiento, obras filosófico - antropológicas de autores argentinos y extranjeros relevantes para la psicología en nuestro país, y se realiza análisis de contenido de crónicas, artículos y ponencias en actas de congresos.

Abstract

The objective of this work is to analyze the philosophical roots of Neoscholastic Argentinean Psychology between 1900 and 1950. It starts from the neoscholastic European philosophy of greater impact in Argentinean Psychology, Louvain School from Milan –Spanish and French neoscholasticism. It analyzes the diffusion that the Courses of Catholic Culture made of Maritain, Garrigou-Lagrange & Gilson

whose anthropological works were known in Argentinean psychological academic circles. It discusses the influence of the *Novecentismo* in Argentinean neoscholasticism in relation to phenomenology and existentialism. Anthropological texts widely known in Argentina, and philosophical journals including psychology articles are mentioned. Finally, the participation of the neoscholastic philosophical community in the First National Congress of Philosophy held in Mendoza in 1949 is described.

From the methodological point of view, the bibliography of the history of Argentinean philosophy such as neoscholastic journals, and anthropological-philosophical works of Argentinean and foreign authors relevant to Argentinean psychology are reviewed. Also, chronicles, research articles and works published in congress records are analyzed.

Palabras clave

filosofía – psicología – historia - realismo (filosofía) - Argentina

Key words

philosophy – psychology – history - realism (philosophy)- Argentina

Introducción

Hacia 1880 a partir del impulso del Papa León XIII (1810– 1903) y del Cardenal Desiré Mercier (1851 - 1926), comenzaba a institucionalizarse el movimiento de psicología neoescolástica gestado en Europa. Este movimiento llegó a ser más prominente sobre todo en Italia, Bélgica, Francia, España y Alemania, pero también se difundió en América desde países como Canadá y Estados Unidos, hasta del extremo sur del continente como en el caso de Argentina (Caturelli, 2001; Consejo Editorial *Humanitas*, 1951; Derisi, 1951; 1979; Misiak, 1954; Quiles, 1952; Raeymaker, 1951).

En nuestro país se ha registrado su recepción ya desde 1900. Sin embargo, es a partir de 1930 cuando se acentuó su difusión, y entre 1945 y 1960 cuando se registró el mayor impacto en la psicología argentina. En efecto, a través de la revisión de literatura científica de la primera mitad del siglo XX, se ha comprobado la circulación del discurso neoescolástico en épocas en que la psicología argentina se caracterizaba por su cercanía con la antropología filosófica (1920 – 1940), y aún más tarde, hasta los inicios de las primeras carreras de psicología

en el país cuando la psicología comenzaba a profesionalizarse en sus prácticas (Piñeda, 2005a).

Las vertientes neoescolásticas de mayor impacto en nuestro país han sido la tomista y suarista, como analizaremos más adelante.

Si el tomismo ha consolidado las tesis centrales del escolasticismo, el suarismo ha representado una renovación de la escolástica. Ha dado la posibilidad de mantener los principios esenciales del tomismo (a saber, la objetividad del ser; el acto y la potencia como explicación de la aparente antinomia de la unidad y la diversidad del ser en su devenir; la posibilidad por vía de analogía de ascender al conocimiento de Dios; la trascendencia de Dios, en el marco de una metafísica creacionista), sin necesidad de sostener aquellas cuestiones que son accidentales al sistema. Esto le ha dado un mayor dinamismo y ha abierto el camino a la integración de nuevos conocimientos según el avance de las ciencias. De ese modo, el tomismo dejaba de verse como un sistema cerrado en sí mismo (Pita, 1950b).

Por otra parte, ha sido célebre el debate entre tomistas y suaristas sobre la cuestión esencia – existencia. El suarismo ha puesto mayor énfasis en el papel de la existencia concreta como modo de completar la esencia. Desde esta perspectiva, el suarismo que se recepcionó en la Argentina contribuyó al diálogo del neoescolasticismo con el existencialismo.

Más allá de sus variantes, el aporte del neoescolasticismo a la psicología se ha registrado a diversos niveles.

En primer lugar, a nivel de la configuración del objeto de estudio de la psicología, postulando la necesidad de ofrecer un abordaje integral del hombre, sin caer en reduccionismos ni determinismos.

El hombre en su totalidad – filosóficamente concebido como unidad sustancial de cuerpo y alma –, se constituía en el centro de los planteos psicológicos. Mientras tanto, el objeto de la psicología es la personalidad, entendida como síntesis única que brota desde el ser más íntimo y fundamental del hombre, y abarca el mismo y sus relaciones con el mundo y la realidad trascendente.

Así por ejemplo, el estudio de la conducta humana implica el abordaje de una totalidad. Explicando una postura sustancialista, para el neoescolasticismo, la conducta es referida a un centro óptico. Más allá de la diversidad y multiplicidad de actos, dicho centro óptico ante todo es una unidad singular, irrepetible, incommunicable e incanjeable.

El centro óptico, reservorio de múltiples tendencias y apetencias instintivas que motivan su conducta para relacionarse con el universo, es capaz de concien-

cia y es libre, y por tanto, en primer lugar, capaz de conducir y controlar su conducta, de ser responsable moralmente de sus actos. En segundo término, puede otorgarle una finalidad a su conducta, una intencionalidad. El acto intencional se da referido a un ser que no es él y que está más allá de él. Lo abre a la trascendencia a una realidad que no es él, para la cual está hecho, y sin la cual no puede realizarse, ni subsistir, ni obrar (Piñeda, 2005b).

De este modo, el neoescolasticismo explícitamente buscaba constituirse en el fundamento para la ciencia psicológica. Este fundamento serviría para levantar sólidamente una ciencia que desde su nacimiento, al pretender trazar una brecha con el conocimiento filosófico, inevitablemente quedaba presa de prejuicios filosóficos (Canguilhem, 1958) que ya sea que la inclinaran hacia el espiritualismo o hacia el materialismo, la fragmentaban desde su objeto de estudio, con la imposibilidad de recobrar su perdida unidad.

Por tanto, en un segundo nivel de aporte, el neoescolasticismo se presentaba como una solución epistemológica a partir de la cual volvía a ser posible la unidad de la psicología a partir del hilo conductor que le otorgaba la visión antropológica del hombre como totalidad antes descripto. Desde allí, las más diversas y hasta opuestas teorías psicológicas podían rescatarse en lo que tuvieran de valioso e integrarse desde su particularidad a un nuevo sistema (Horas, 1955).

Distintos aspectos del desarrollo de la psicología neoescolástica experimental en Argentina durante el período 1920 – 1960 han sido abordados (Piñeda, 2003; 2004^a; 2004^b; 2005a; 2005b; en prensa a; en prensa b). En esta oportunidad, indagaremos los antecedentes filosóficos de este movimiento psicológico en nuestro país. Dicho estudio se justifica en varias razones.

En primer lugar, en términos generales, porque para la historia de la psicología argentina, es insoslayable el análisis de las raíces filosóficas de la ciencia psicológica que, entrecruzadas a las provenientes del dispositivo médico, psiquiátrico, legal, pedagógico, etc., constituyeron las bases de la nueva ciencia al finalizar el siglo XIX.

En segundo lugar, porque el discurso antropológico – filosófico predominó en la psicología argentina durante dos décadas (1920 – 1940), en el período caracterizado como “psicología filosófica”, siendo aún muy relevante en el período posterior (1940 – 1960) cuando aparecieron los primeros desarrollos de psicotecnia y orientación profesional, y se crearon las primeras carreras de psicología (Klapenbach, 2001; 2004; en prensa).

En tercer lugar, en sentido más específico porque en Europa y América, si bien dentro del neoescolasticismo, filosofía y psicología fueron desarrollándose

simultáneamente como dos disciplinas independientes desde alrededor de 1880, siempre guardaron una estrecha relación armónica y complementaria. Si bien se consideraba que ambas disciplinas abordaban al hombre en su totalidad como objeto de estudio, las dos lo hacían desde diversos puntos de vista. La psicología como ciencia, estudiaba su personalidad, su comportamiento, en sentido amplio (Piñeda, 2005b), se ocupaba del conocimiento del hombre en sus causas segundas. Por su parte, la filosofía lo abordaba en su naturaleza y últimas razones ontológicas. Comenzando desde la observación del comportamiento humano, la filosofía completaba el conocimiento del hombre en cuanto hombre, es decir en aquellos terrenos humanos que escapaban a la ciencia psicológica, como por ejemplo: su ser, naturaleza, esencia, existencia, sentido. Así, la psicología es antesala del filosofar. A su vez, al determinar aspectos tan decisivos como la naturaleza humana, la filosofía se posiciona ante la psicología como basamento y saber de síntesis. El todo en el cual se integran las partes. La base antropológica que le proporciona los principios ordenadores de la experiencia, posibilitando cohesión a la diversidad de conocimientos científicos, lineamientos sin los cuales la psicología aparece fragmentada, carente de unidad.

En cuarto lugar, porque generalmente los autores neoescolásticos europeos y americanos que incursionaron en la psicología provenían del terreno de la filosofía, o al menos contaban con una sólida formación filosófica previa determinante. En algunos de los casos, se mantuvieron al interior del campo filosófico con el acento puesto en la antropología. En otros, la antropología filosófica solo era el telón de fondo de un desarrollo científico muchas veces prominente, en diversas ramas de la psicología básica o aplicada.

Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es analizar los antecedentes filosóficos de la psicología neoescolástica argentina en el período 1900 – 1950.

Sin pretender ser exhaustivos en el estudio del neoescolasticismo argentino, nos limitaremos a aquellos aspectos que resultan más relevantes como antecedentes de los desarrollos en psicología neoescolástica. Así, nuestro recorte abarcará los siguientes temas.

Como punto de partida, la recepción de la filosofía neoescolástica europea de mayor impacto en la psicología argentina.

En primera instancia, la Escuela de Lovaina y de Milán con la circulación de los primeros textos en la Universidad de Córdoba y algo más tarde en la de Tucumán.

En segundo lugar, del neoescolasticismo español, remarcando la decisiva influencia del suarismo a través de la Compañía de Jesús, sin dejar de tener en cuenta diversas órdenes religiosas, entre las cuales emergieron numerosos do-

centes y traductores de textos que se convirtieron en clásicos en nuestro país, o desde las cuales se publicaron textos originales y revistas de filosofía que dedicaban algún espacio a la psicología. También describiremos el papel del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, organizado por el dominico Manuel Barbadó, por encargo del gobierno de Franco para regular y dirigir el conocimiento filosófico y científico español, desde cuyo Instituto de Filosofía se patrocinaron publicaciones filosóficas de interés para la psicología, propiciándose además estrechos intercambios con figuras argentinas.

En tercer lugar, el impacto del neoescolasticismo francés, sobre todo desde la labor difusora de los Cursos de Cultura Católica, a partir de la cual se conocieron las obras antropológicas de Maritain, Garrigou – Lagrange y Gilson que han tenido amplia difusión en el ámbito académico argentino vinculado a la psicología. Por otra parte, en dicha difusión también tuvo importancia la labor de Coriolano Alberini -Decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires que encabezaba el Colegio Novecentista-, propiciando intercambios con pensadores argentinos y neoescolásticos franceses.

Por otra parte, mencionaremos los textos antropológicos de mayor circulación en Argentina, principalmente entre la década del treinta –en que el neoescolasticismo alcanzó amplia difusión en nuestro país- y del sesenta –en que mostró su mayor madurez.

Asimismo, publicaciones periódicas filosóficas que otorgaban espacio a la psicología como *Criterio*, *Sapientia*, *Stromata – Razón y Fe*, serán tenidas en cuenta.

Finalmente, haremos una descripción de la comunidad filosófica neoescolástica -que hacia la década del cuarenta había empezado a dar sus primeros frutos nacionales en psicología- analizando su actuación en el Primer Congreso Nacional de Filosofía que se celebró en Mendoza en 1949.

Se recurrirá a la revisión bibliográfica de textos de historia de la filosofía argentina, en especial de autores que se hayan ocupado del neoescolasticismo como Caturelli (1971; 1984; 2001), Farré & Lértora (1981), Pró (1960; 1980) y Zuretti (1971; 1975). Seguidamente analizaremos, por un lado, revistas propias de este movimiento como *Criterio*, *Sapientia*, *Stromata – Razón y Fe*, y por otro, el contenido de obras filosóficas de corte antropológico tanto de autores extranjeros como argentinos que hayan resultado relevantes para la psicología en nuestro país.

Asimismo, realizaremos un análisis de contenido de las presentaciones de autores neoescolásticos registradas en las *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (basado en los criterios: título del trabajo, temas abordados en la

presentación, autores y obras referenciadas en las presentaciones), complementando el mismo con revisión de crónicas y *papers* relativos al congreso.

Recepción, difusión e impacto del neoescolasticismo en la filosofía argentina

Entre 1900 y 1917, podemos rastrear en nuestro país la primera recepción del neoescolasticismo vinculado a dos figuras que se doctoraron en Filosofía en la jesuita Pontificia Universidad Gregoriana de Roma y que se interesaron por la psicología.

En efecto, el primer foco neoescolástico en torno a la Universidad de Córdoba estuvo constituido por Monseñor José María Liqueno (1877 – 1920) y Monseñor Audino Rodríguez y Olmos (1888 – 1965) (Caturelli, 2001).

Por un lado, Liqueno había tenido su primer contacto con las ideas propias del entorno intelectual de León XIII cuando había ido a estudiar a Roma en el Colegio Internacional de San Antonio y en la Universidad Gregoriana en 1897. Hacia 1900 llegaron al diario católico *Los Principios*, dependiente de la curia cordobesa, las cartas de Liqueno criticando al positivismo, idealismo y materialismo, cuya letra denotaba influencias de los tomistas de la Escuela de Milán, entre quienes se destacaría el por entonces joven Agostino Gemelli, y de la Escuela de Lovaina encabezada por Mercier. Al volver a Córdoba, Liqueno fue el autor del *Compendio de Psicología Contemporánea*, en 1919, y según Alberto Caturelli de “la primera *Historia de la Filosofía* pensada y publicada en Argentina” (Caturelli, 2001, p. 649), en 1923.

Respecto a su obra psicológica, es de destacar que, a la par de las abundantes citas a Gemelli y a otros psicólogos – filósofos neoescolásticos europeos como Mercier, De La Vaissiere, Michotte, Thiery y Arnaiz, citaba abundantemente a Bernard, Binet, Grasset, Ribot, Wundt, Külpe, Bühler, Jakob, James, Stuart Mill, Baldwin y Sergi.

Cuando evaluaba el estado de la psicología del nuevo siglo, teniendo en cuenta las temáticas y producciones de los primeros Congresos Internacionales, era optimista sosteniendo que la disciplina estaba experimentando una paradójica “evolución hacia la vieja concepción de la psicología, más amplia, más comprensiva y más racional” (Liqueno, 1919, p. 51). Fundamentaba este juicio en que se estaba dejando atrás la mera reducción a la histología y fisiología nerviosa de los estudios experimentales en torno a los cuales giraban los congresos de psicología.

gía de París (1889) y Londres (1892) pues, ya en el Congreso que se celebró en Roma (1905) presidido por Sergi, la atención parecía estar más concentrada en temas como la conciencia, que Liqueno consideraba más propios de la psicología. Mientras las cuestiones histológicas y fisiológicas pasaban a ser secundarias, para Liqueno el abordaje de la conciencia abría el camino hacia lo esencial en el hombre y, como espacio de síntesis de lo esencialmente humano—aún de lo “fisiológico”, daba la posibilidad de una comprensión más integral de la realidad humana.

Es curioso señalar que José Ingenieros, exponente del positivismo argentino, coincidía con Liqueno en la relevancia del Congreso en Roma y en destacar el avance de posiciones contrarias al positivismo. En efecto, en sus *Crónicas de Viaje* afirmaba que “Este Congreso Internacional de Psicología es más importante que los cuatro precedentes y no será igualado por los que le sigan” (Ingenieros, 1919, p. 117). Sin embargo, Ingenieros no fundaba su juicio en la vuelta a posiciones más filosóficas y comprensivas—como sostuviera Liqueno—, sino en la eminencia de los expositores, y en la maduración de la psicología como ciencia que a su juicio ya había dado suficientes muestras de haberse separado definitivamente de la metafísica, inscribiéndose en el grupo de las ciencias biológicas. Sin embargo, en la crónica de los discursos más relevantes de cada sección del congreso, Ingenieros daba cuenta de estudios que excedían la esfera fisiológica experimental, cuya temática sólo había ocupado una sección específica, a diferencia de anteriores congresos, y lógicamente había sido la que mayor interés había despertado en Ingenieros. Para él, el discurso filosófico que intentaba entremezclarse con la nueva ciencia psicológica, eran solo “reviviscencias filosóficas” (Ingenieros, 1919, p. 129), “una moda que nace, ataviada con hopalandas históricas bien conocidas: neotomismo, neokantismo, neohegelianismo, neoespiritualismo y otros neos; pero detrás de todos ellos, alentándolos, fácil es de descubrir el espíritu dogmático y conservador del Medioevo en lucha contra el espíritu del Renacimiento, antidogmático, libertario y revolucionador” (Ingenieros, 1919, p. 117). Aunque la valoración de Ingenieros sobre las “reviviscencias filosóficas” fuera opuesta a la de Liqueno, ambos coincidían en que una línea opuesta al positivismo estaba emergiendo en la psicología contemporánea.

En cuanto al curso que estaba tomando la psicología argentina, aún cuando la orientación fisiológica—biológica de los estudios era muy pronunciada, Liqueno parecía estar satisfecho declarando que nuestro país estaba a la cabeza de este nuevo movimiento psicológico, con exponentes como Rodríguez Etchart, Matienzo, Rivarola, Dellepiane, Piñero y Mercante. A este último le atribuía los “primeros

ensayos de psicología experimental bajo la forma novedosa de una psicología pedagógica”, habiendo fundado en San Juan “un pequeño laboratorio de psicofisiología”, publicando a fines de 1891 sus resultados, “que llamaron la atención dentro del país por la novedad del método experimental, y en el exterior, por la aplicación de la experimentación a la pedagogía” (Liqueno, 1919, p. 95).

En efecto, Liqueno no estaba en contra de la fisiología, biología y experimentación en el campo psicológico, sino que se oponía a que estos aspectos fueran considerados el centro, con exclusión de la conciencia y problemas derivados que consideraba esenciales. Consecuentemente, también criticaba que los métodos externos fueran privilegiados en detrimento de la introspección. Por otro lado, también se oponía a la reducción de la psicología a los problemas de la conciencia con exclusión de otras cuestiones, porque consideraba que el objeto de la psicología era el hombre que vive, piensa y quiere en su totalidad.

Así, sobre la base de los principios tomistas, asumía la ciencia psicológica proveniente de diversas escuelas y países, intentando integrarla a un todo armónico fundamentado en una concepción integral de hombre, para lo cual postulaba que hacía falta el retorno a la reflexión metafísica (Liqueno, 1919).

Audino Rodríguez y Olmos regresó a Córdoba en 1913 tras haberse doctorado en la Universidad Gregoriana de donde había recepcionado las ideas neoescolásticas. Coincidentemente con Liqueno, criticaba el positivismo y la reducción que de la ciencia experimental hacía el materialismo, y postulaba la necesidad de una relación armónica entre ciencia y filosofía, a la vez que fundamentaba una concepción integral de hombre.

Participó de las polémicas intelectuales de 1918, año en que dictó una serie de conferencias, que cuatro años más tarde fueron publicadas bajo el título de *Nuestras Razones*, por el Centro Católico de Estudiantes de la Universidad de Córdoba del cual había sido promotor.

Dicho centro fue semillero de nuevas figuras neotomistas en Córdoba como Altuña, Anquín, Martínez Espinoza, Martínez Villada, Vocos, etc., que se formaban en torno a las figuras de Liqueno y Rodríguez y Olmos. En el Centro circulaban las obras de los principales tomistas franceses, italianos, españoles y alemanes, que fueron suscitando entre sus miembros la necesidad de crear una institución bajo la orientación filosófica de Santo Tomás de Aquino. Desde aquí se gestó el Instituto Santo Tomás de Aquino, fundado en 1932, en el que se dictó griego, latín, hebreo, filosofía, historia y política, y además se promovió la reaparición de la Revista *Arx* bajo la dirección de Anquín, con tres fascículos publicados en 1933, 1934 y 1939 (Caturelli, 2001).

Fuera del ámbito cordobés, en 1917, apenas pocos años después que los mencionados obispos Liqueno y Rodríguez y Olmos, también se doctoró en Filosofía en la Universidad Gregoriana de Roma, el tucumano Benjamín Aybar, un importante referente de la recepción neoescolástica en Argentina, cuya obra no solamente constituyó un antecedente filosófico de la psicología neoescolástica argentina, sino que lo situó entre los principales exponentes de la misma.

De regreso a su Tucumán natal, fue docente a nivel secundario y universitario, enseñando Filosofía (Lógica, Teoría del Conocimiento, Metafísica, Ética y Estética) y Psicología. En la Universidad Nacional de Tucumán desde 1946 hasta 1947 fue el primer Director del Instituto de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1947 presentó ante el Rectorado de esa universidad el proyecto de creación de un Instituto de Psicotecnia y una Licenciatura en Ciencias del Trabajo. Dicho proyecto fue aprobado, y publicado dentro del "Plan Quinquenal de la Universidad Nacional de Tucumán", realizándose a partir de 1948, y convirtiéndose Aybar en el primer Director el Instituto de Psicotecnia y Orientación Profesional y de la Escuela Superior de Ciencias del Trabajo (Psicotecnia), hasta que fue dejado cesante en 1955 (Aybar, 1971). En otros trabajos se ha analizado desde diversas perspectivas su metafísica del alma y sus desarrollos sobre orientación profesional (Klappenbach, 2002; Rego, 1983; Risco Fernández, 1967; Tonello, 2003).

De manera que esta temprana recepción neoescolástica en Argentina tanto en Córdoba como en Tucumán, en gran medida tuvo la impronta de la Universidad Gregoriana de Roma, casa de estudios jesuita a la que predominantemente acudían destacados sacerdotes o aspirantes al sacerdocio de todo el mundo a recibir formación universitaria. De paso, cabe mencionar otro egresado de la misma con el doctorado en Teología, que resulta de gran relevancia para la psicología neoescolástica argentina como Leonardo Castellani. Con los más altos honores fue distinguido en 1931 por su Tesis, tres años antes de obtener su doctorado en Psicología de La Sorbona. Castellani -ex jesuita, luego sacerdote del clero secular- es otro autor que rebasó el terreno filosófico y fructificó en la psicología científica (Piñeda, en prensa a).

En Roma, entonces, se concentraban ideas de diversas líneas neoescolásticas fundamentalmente tomistas, como la Escuela de Milán y la Escuela de Lovaina, ambas de impacto en la psicología (Piñeda, 2003b; 2005b). Dichas escuelas, sin embargo, también habían sido recepcionadas en España, y por esa vía se puede apreciar una difusión de la filosofía y psicología neoescolástica en Argentina que, aunque tal vez algo más tardía que la romana consistente en la formación de figuras en torno de las cuales se establecieron ciertos discipulados, de

mayor alcance que ésta. La vía a la que hacemos mención es la publicación de traducciones castellanas de la obra de autores neoescolásticos, fundamentalmente de Gemelli y Mercier, pero también de otros que publicaron prominentes tratados de psicología como Fröbes, Dwelshauvers, Lindworski, etc.

Como ejemplo citaremos las traducciones españolas más destacadas por su circulación en Argentina (Piñeda, 2005a) como *Nuevos Métodos y Horizontes de la Psicología Experimental*, de Gemelli (1912), traducida por Palmés en 1927, editada por Subirí. También de Gemelli fue la renombrada obra *Psicología de la Edad Evolutiva* (1952) traducida por el jesuita J. Fábrega Caní bajo la edición de Razón y Fe. Ambas obras parecen haber tenido gran difusión en Argentina durante la década del cincuenta, por ejemplo, siendo citadas como textos obligatorios en materias de la carrera de psicología de la universidad de Cuyo (Piñeda, 2003), de Córdoba (Piñeda, 2004a) y de El Salvador (El Salvador, 1964). De gran difusión también resultaron las traducciones de Menchaca de *Tratado de Psicología Experimental de Fröbes* (1917) -con varias reediciones en la década del treinta tanto por parte de Herder como de Razón y Fe-, y de *Psicología Experimental de Lindworsky* (1921), editado por El mensajero del Sagrado Corazón en 1935. A su vez, son de destacable difusión el *Tratado de Psicología de Georges Dwelshauvers* (1928) traducido por Carreras Artau (1930) e *Historia de la Psicología según la visión tomista*, de Brennan (1945) traducido por Villacorta en 1957 (Piñeda, 2005a).

El neoescolasticismo español alcanzó estatuto institucional en el aparato estatal franquista cuando en 1939, el Padre Manuel Barbado Viejo, O. P. fue designado para organizar el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), órgano encargado de impulsar y controlar el desarrollo científico filosófico del país. Del CSIC dependían dos institutos, el Instituto de Filosofía Luis Vives, que en sus primeros años también dirigió Barbados, y el Instituto de Pedagogía San José de Calasanz. En el CSIC se concentraron numerosas figuras neoescolásticas como García Hoz, Úbeda Pürkiss o Zaragüeta, y no estrictamente miembros de este movimiento pero que se formaron en su entorno como Germain, Pinillos, y Yela, constituyendo el núcleo reiniciador de la psicología científica y profesional española que tras la caída del Régimen impulsaron la modernización (Barbado, 1942; Carpintero, 1994; Tortosa, 1986).

Además de la *Revista de Filosofía*, órgano de difusión del Instituto Luis Vives, el CSIC promovió diversas publicaciones que tuvieron su impacto en la filosofía y psicología argentina como *Conferencias de Psicología Dinámica*, de Moore (1948), *El Nacimiento de la Intimidación* de García Hoz (1950), *Filosofía y Vida*, de Juan

Zaragüeta (1950). A la vez, fue fuente de intercambios filosóficos con nuestro país como lo demuestran los discursos de los miembros de la delegación oficial española en el Primer Congreso Nacional de Filosofía celebrado en 1949 en Mendoza (Congreso Nacional de Filosofía, 1950), o la trayectoria intelectual del argentino Octavio Nicolás Derisi, de quien el CSIC publicó en 1947 *La "Filosofía del Espíritu" de Benedetto Croce*, y en 1953 la tercer edición de *Los Fundamentos Metafísicos del Orden Moral*.

Por otro lado, España no sólo reprodujo y difundió el neoescolasticismo belga e italiano, sino que legó a la filosofía argentina su original producto nacional suarista, fundamentalmente a través de la tradición jesuita.

La Compañía de Jesús ya desde antes de la fundación de la Universidad de Córdoba, con el fugaz Colegio Máximo establecido en 1610, ha influido en la vida cultural del país. En esta oportunidad, sin embargo, tendremos en cuenta algunos desarrollos contemporáneos más estrechamente ligados al movimiento que estamos historiando.

En ese sentido, como semillero de la tradición jesuita, es necesario tener en cuenta la comunidad filosófica en torno al Colegio Máximo de San Miguel (Provincia de Buenos Aires) fundada en 1931, que a partir de 1936 publicó por ocho años *Fascículos de la Biblioteca*, y en 1937 los cuatro volúmenes de *Stromata* que se unificaron con la revista anterior en 1944 para llamarse durante tres décadas *Ciencia y Fe* hasta retomar su anterior nombre. Estas publicaciones han dedicado serios estudios en psicología a la par de la filosofía antigua y moderna.

En San Miguel destacan nombres como los de Guillermo Furlong, quien ha historiado y reconstruido documentalmente el nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de La Plata durante el periodo comprendido entre 1536 y 1810. Entre los laicos vinculados, Atilio Dell' Oro Maini, fundador y director de *Tribuna Universitaria* en 1915 y Ministro de Educación en 1955 directamente responsable del Decreto Nº 6403 (Diciembre de 1955) que abrió el paso a la oficialización de las universidades privadas (Bianchi, 1992; Piñeda, en prensa b).

Del campo de la filosofía y la psicología, es necesario destacar a Antonio Ennis editor y traductor del tratado *De Anima* de Aristóteles. En conjunto con Ismael Quiles, Orestes Bazzano y Enrique Pita, escribió la *Summa Philosophica Argentina*, encargándose del volumen sobre "Theodicea y Psychologia Rationalis". Esta obra fue dirigida por Pita, primer Rector del Colegio de San Miguel, director de la Revista *Ciencia y Fe* y autor de la obra *Curso de Psicología* que fue editado por Estrada en 1949 (Caturelli, 1971; 2001).

En el marco del Colegio de San Miguel, también se destacó el mencionado Ismael Quiles, jesuita español llegado a la Argentina en 1933, cuya obra antropológica reviste de interés para la psicología neoescolástica de nuestro país. Quiles, fue el primer Rector de la Universidad del Salvador, la primera universidad privada en contar ya en 1956 con la carrera de psicología, en 1959 secundada por otra universidad jesuita, la Universidad Católica de Córdoba. La edición de 1952 de su obra *La Persona Humana*, revisada y aumentada de la que había salido 10 años antes, tuvo una circulación que de ninguna manera se puede considerar despreciable en el ámbito universitario argentino (Piñeda, 2005a).

La línea suarista dentro del neoescolasticismo tuvo decisiva influencia en la filosofía argentina que impactó en el concepto de persona humana que durante algunas décadas fue eje de la psicología antropológica a la que hacíamos mención al principio de este trabajo. Sin embargo, no podemos darle preeminencia sobre la línea tomista que sin duda fue la más difundida a nivel mundial, y también en Argentina.

Esta última línea fue fundamentalmente cultivada por el orden de los sacerdotes dominicos, por el clero secular y por un amplio grupo de laicos formados sobre todo a partir del impulso de los Cursos de Cultura Católica, recibiendo una impronta fundamental desde el tomismo francés al que más adelante nos referiremos.

Como en el neotomismo sobreabundan los exponentes que pudiéramos citar, en orden a circunscribimos a los objetivos de este trabajo, sólo haremos breve mención de algunos autores relevantes para la psicología argentina y la institucionalización del tomismo.

Ya nos hemos referido a la primera recepción tomista al nacer el siglo XX en Córdoba con José María Liqueno y Audino Rodríguez y Olmos, y el semillero que se gestó en torno al Centro de Estudiantes Católicos y el Instituto Santo Tomás de Aquino en Córdoba.

Por otro lado, en Tucumán se puede reconocer otro importante foco de la renovación tomista. Si bien se puede pesquisar una filosofía cristiana ya desde Alberto Rougés (1880 – 1945) donde se combina el pensamiento contemporáneo, especialmente bergsonian, con meditaciones platónicas, plotinianas y agustinianas, en la línea más específicamente tomista, intentando una síntesis con la filosofía moderna, es de reconocer la figura del tucumano Sisto Terán (1899 – 1978). Doctorado en Jurisprudencia en la Universidad de Buenos Aires en 1919, fue autor de dos libros: *Aproximaciones a la doctrina tradicional* (1935) y *Santo Tomás, poeta del Santísimo Sacramento* –este último póstumamente editado-, y

de numerosos ensayos con los que colaboró en *Ortodoxia y Sapientia* (Caturelli, 2001).

Siguiendo los principios tomistas aunque desde un punto de vista muy original influido por Bergson, Schelling y Fichte, el antes mencionado Benjamín Aybar (1942; 1950a; 1950b; 1953a; 1953b; 1954a; 1954b; 1955a; 1955b; 1966; 1971; 1977), es otro de los exponentes tucumanos de la filosofía neocolástica con impacto en la psicología argentina (Piñeda, 2005b).

Al igual que Aybar, Gonzalo Casas (1911-1981) fue docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Tucumán (Caturelli, 2001), incluso dictando Introducción a la Filosofía para quienes serían los primeros psicólogos tucumanos (Universidad Nacional de Tucumán, 1961).

En esta institución, a mediados de siglo XX, existía un clima propicio al pensamiento cristiano (Piñeda, 2004b) como quedaba ilustrado en los diversos números de este período de la Revista *Humanitas*, con abundantes contribuciones de autores como Gemelli, Jolivet, Petit de Murat, Sepich o Casas, donde no faltaban comentarios a la psicología de Aristóteles o de Santo Tomás, o como de hecho fue notado en algunas crónicas del Primer Congreso Argentino de Psicología organizado por esta institución (Quiles, 1954; Caturelli, 2001).

Desde el grupo tomista de Tucumán en torno a Casas, Petit de Murat, Alberto Quijano, etc., se gestó el Instituto Santo Tomás de Aquino que luego se transformó en Universidad.

Además de Córdoba y Tucumán, un tercer prominente foco tomista se concentró en Buenos Aires, donde Tomás Darío Casares (1895–1976) es reconocido como uno de los líderes reiniciadores de esta tradición. Doctorado en Derecho en la Universidad de Buenos Aires, en la misma fue profesor de Filosofía del Derecho, Titular de Historia de la Filosofía Medieval y en 1944, en ocasión de la hemiplejía que afectó a Coriolano Alberini, lo reemplazó en la cátedra de Introducción a la Filosofía de la Facultad de Filosofía (Pró, 1960). También en la Universidad de La Plata, en 1930 Casares integraba el plantel docente llegando a ser nombrado Decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (1930-1934). Allí dirigió la Revista *Humanidades* (Consejo Editorial *Humanidades*, 1930) hasta que fue reemplazado por Alfredo Calcagno. Casares también fue el primer Presidente de la Sociedad Tomista Argentina fundada en 1948.

Muy ligado a su figura, debemos mencionar los Cursos de Cultura Católica. Los Cursos fueron iniciativa de algunos laicos que, ante la imposibilidad de conseguir la oficialización de la primera universidad católica fundada en 1910, y cerrada en 1922 (Zuretti, 1975; Piñeda, en prensa b), quisieron abrir un espacio

para la formación cristiana complementaria a la formación científico – profesional. Los Cursos de Cultura Católica estuvieron dirigidos principalmente por los Doctores Atilio Dell’Oro Maini y Tomás Casares. Esta institución fue gestora de iniciativas de carácter intelectual y promoción de la cultura de gran envergadura, entre las que destacamos la visita de Jacques Maritain y Garrigou Lagrange, y la publicación de las revistas como *Criterio* (1928), *Baluart* (1928) y *Ortodoxia* (1942) (Amadeo, 1975; Montejano, 1975). Otras revistas estaban más o menos ligadas al entorno cultural de los cursos, como *Sol y Luna*, *Nueva Política* de los Hermanos Rodolfo y Julio Irazusta, *Nuestro Tiempo* y *Balcón* del Padre Julio Meinvielle (Caturelli, 2001).

En los Cursos se estudiaban las obras de autores tanto de la ortodoxia católica como Maritain, Gilson, Grabmann, Garrigou Lagrange, Jolivet, Gabriel Marcel, León Bloy, Paul Caludel, Gilbert Keith Chesterton, como autores menos ortodoxos considerados complementarios a los primeros como Unamuno, Ortega, Scheler, Guénon, Berdiaeff, Spengler, Pirenne, Huizinga, Barrés, Elliot, Maurras, Bainville, Thibaudet, Sombart (Espezel Berro, 1975).

Los Cursos de Cultura Católica ligaron a numerosos filósofos, artistas, historiadores y hombres de ciencia. Prolongaron su actividad hasta la fundación de la Universidad Católica Argentina (UCA) en 1957, cuando comenzó a diluirse, y en 1972 con motivo de cumplirse el 50º aniversario de su existencia, Derisi les dio nuevo impulso como órgano de la UCA bajo el nombre de “Instituto de Cultura Universitaria”, dirigido por Benito Raffo Magnasco y más tarde por Carmelo Palumbo, quien proyectó los cursos hacia todo el país. Palumbo continuó la obra como “Ciclos de Cultura y Ética Social” cuando fueron definitivamente suprimidos por las autoridades de la UCA.

Como adelantábamos párrafos atrás, el tomismo francés de Jacques Maritain, Garrigou Lagrange, Etienne Gilson tuvo amplia difusión a partir de los Cursos. Sobre todo, la mayor recepción se correlacionó con la visita de Maritain a la Argentina (1936), y con posteriores polémicas que despertó entre los católicos su sistema filosófico y su postura política respecto de la Guerra Civil Española y otras graves cuestiones que aquejaban a los Estados de diversas latitudes en aquellas duras décadas (Caturelli, 1971; Jiménez, 1949a; 1949b; Meinvielle, 1948; 1949). En efecto, *Para una Filosofía de la Persona Humana* editado en su versión castellana por los Cursos de Cultura Católica (1937) se convirtió en un clásico de la antropología filosófica en círculos intelectuales católicos, alcanzando cierta acogida en ambientes no católicos, aún hasta la década del cincuenta. Igualmente impactante resultó la traducción castellana de *Freudismo y Psicoanálisis* (1938)

editado por el Instituto de filosofía de la UBA (Piñeda, 2005a) aportando una visión crítica de dicho sistema emparentada a la postura de Roland Dalbiez (Dalbiez, 1948) sobre el sistema psicoanalítico (Piñeda, 2004a), que si bien hacia la década del cuarenta ya no era novedosa en Argentina (Vezzetti, 1989), fue muy popular en la intelectualidad católica de esa época.

Maritain también había sido invitado por Coriolano Alberini a la Facultad de Filosofía (1936), contacto después del cual se mantuvo durante algún tiempo una cálida relación epistolar (Pró, 1980). Con quien Alberini también mantuvo correspondencia fue con Etienne Gilson, a quien a su vez había invitado a impartir un curso a Buenos Aires, que finalmente no pudo concretarse. Aún así, "Alberini valoraba la importancia crítica del pensador escolástico y recomendaba en sus clases la lectura de los autores más representativos de esta corriente del pensamiento contemporáneo" (Pró, 1980, p. 71).

Es de destacar que Coriolano Alberini fue uno de los miembros más destacados del Colegio Novecentista que se había fundado entre jóvenes egresados y estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras en un momento en que el positivismo ya había empezado a ser criticado desde diversos ámbitos de la cultura. El clima de renovación había sido a su vez impulsado por Ortega y Gasset ya durante su primera estadía (1916) generando gran repercusión en Buenos Aires, Córdoba, Tucumán, La Plata y Santa Fe, donde dictara cursos y conferencias. A su vez fueron estimulantes las presencias de los españoles Eugenio D'Ors y Manuel García Morente, que ayudaron a imponer la tendencia idealista y bergsoniana entre los jóvenes de la nueva generación de la Facultad de Filosofía y Letras. El movimiento que se fue configurando en torno a ellos fue bautizado "Colegio Novecentista", tomando el adjetivo de Eugenio D'Ors que llamaba así al movimiento de renovación cultural en España. Entre los más destacados estuvieron José Gabriel, Coriolano Alberini y Alejandro Korn (Pró, 1960).

El movimiento novecentista dio a conocer un manifiesto —redactado por Alberini— que constituyó el contenido ideológico de la reforma universitaria de Buenos Aires. El manifiesto fue discutido en la sesión del 1º de abril de 1918 encabezada por Alberini, Gabriel y Benjamín Taborda, estando también presentes Ricardo Rojas, Carlos Ibaguren, Luis María Torres, Emilio Ravignani, Carlos Bogliolo, Adolfo Korn Villafañe, Tomás Casares, Ventura Pessolano, Jorge Rodhe, Lidia Peradotto y Lily Keley (Pró, 1960). Revalorizando la dimensión histórica de la cultura, el Colegio se proponía fomentar el estudio y difusión de las formas eminentes del pensar antiguo y moderno, considerándolas fuente de sabiduría y condición primera de renacimiento espiritual, así como también procuraba difundir

las manifestaciones más nuevas del saber contemporáneo. El Colegio compatibilizaba con cualquier forma de pensamiento que afirmara tácita o explícitamente el carácter sustantivo de la personalidad humana, poniendo límite a la interpretación mecanicista del universo, definiendo la persona humana en términos de libertad (Pró, 1960).

El plural movimiento novecentista dio cabida al neoescolasticismo y resultó confluyente con éste tanto en protagonistas como en tesis esenciales, mostrando variantes en el clima antipositivista. Así por ejemplo, Alberini se mantenía en una actitud de diálogo y apertura permanente como queda demostrado en su amistad con Casares –quien lo sucedió en la cátedra de Filosofía-, o con Maritain y Gilson, o más tarde con Derisi que fue su alumno; Gonzalo Casas y Juan Sepich, que lo reconocieron como su maestro y amigo (Pró, 1980). Otros miembros del Colegio al menos estaban atentos al valor crítico de los autores representativos del pensamiento neoescolástico, particularmente con respecto al positivismo, las escuelas neokantianas, los renovadores de la filosofía hegeliana y la metafísica de Bergson (Pró, 1980).

Por su parte, Tomás Casares, cuya tesis doctoral (1918) fue casi coincidente con la fundación del Colegio, expresando principios fundamentales sobre la persona humana, la libertad y su crítica al positivismo, tomó parte de ambos movimientos (Pró, 1960) y era reconocido por Gabriel como uno de los representantes de la nueva generación (Caturelli, 1971). Del lado neoescolástico, en la gestación del antipositivismo, se le sumaban a la tesis de Casares, el discurso de Pico de 1916 (Pico, 1916); en Córdoba, Martínez Villada con la Revista *Arx*; en Buenos Aires, Carlos Sáenz con *Signo*.

De hecho, es probable que el llamado de León XIII en la Encíclica *Aeternis Patris* (Eterno Padre, 1879) a restaurar la filosofía sobre los principios escolásticos y la recepción de las teorías y modernos problemas, que en buena medida impulsó la institucionalización del neoescolasticismo, en el grupo tomista de Buenos Aires en parte se haya concretado mediante el fructífero diálogo con los más altos exponentes de la tradición idealista argentina como Romero, Palacios y Korn, que fueron colegas de Casares, o docentes de un Octavio Derisi o un Bruno Genta –en su juventud, discípulo dilecto de Francisco Romero, amigo de Alfredo Palacios y Alejandro Korn (Genta, 1984). En la filosofía de estos tres tomistas, la apertura hacia la fenomenología y el existencialismo como el diálogo crítico con estas corrientes resulta muy evidente.

Respecto a esto, cabe destacar que si bien, la mayoría de los neoescolásticos argentinos incluían en sus sistemas filosóficos cimentados sobre principios to-

mistas, problemas e ideas de influencia fenomenológica y existencialista, habría toda una línea dentro de la comunidad neoescolástica que se podría describir más específicamente como dentro de la Filosofía de la Existencia, o existencialismo cristiano, donde se dialogaba con Kierkegaard, Sartre, Nietzsche, y principalmente Martin Heidegger, y donde las soluciones del cuño del filósofo francés Gabriel parecían las más difundidas. Entre este grupo podemos mencionar a Nimio Anquín, Juan Sepich, y en algún sentido hasta el mismo Leonardo Castellani (Piñeda, 2005b; en prensa a).

En torno al renacimiento neoescolástico en Buenos Aires, mencionábamos a Octavio Nicolás Derisi (1907 - 2003), cuya amplia obra cuenta con estudios antropológicos que resultan de interés para la psicología argentina. Condiscípulo de Meinvielle, Sepich y Fernando Garay en el Seminario de Devoto. Discípulo de Tomás Casares en la Facultad de Filosofía de la UBA, fue allí donde se vinculó a pensadores nacionales como Alberini, Franceschi, Guerrero y Vasallo. Colaborador de *Criterio* y *Sol y Luna*. En los Cursos de Cultura Católica fundó la Escuela de Filosofía. Fue docente en la Universidad de Buenos Aires y de La Plata, en esta última fundando la *Revista de Filosofía* (1950– 1955). Junto a Nimio Anquín, Julio Meinvielle, Abelardo Rossi, Marcolino Páez, O. P., y Benito Raffo Magnasco, integró la primer Comisión Directiva de la Sociedad Tomista Argentina, fundada en 1948 y presidida por Tomás Casares. También fundó y dirigió la prestigiosa revista de filosofía tomista *Sapientia*, (1946) donde se daba algún espacio a temas de psicología, contando entre sus notables colaboradores a Agostino Gemelli (Caturelli, 1984).

Derisi también fue fundador y primer Rector de la Universidad Católica Argentina, donde en 1961 se abrió la tercera Licenciatura en Psicología en universidad privada del país (Piñeda, 2004b).

Su obra suma cuarenta volúmenes y más de seiscientos artículos, entre los que contamos algunos ensayos que contribuyen al estudio de la personalidad humana desde un punto de vista metafísico, psicológico y pedagógico (Derisi, 1941; 1944; 1948; 1950a). Entre ellos, cabe destacar *La Persona Humana, su esencia, su vida, su mundo* (1950), de amplia circulación en instituciones católicas y no católicas durante la década del cincuenta y principios del sesenta (Piñeda, 2005a).

Entre los más notables neotomistas argentinos, tampoco podemos dejar de mencionar, al menos brevemente a José María Estrada (1915 – 1998), cuyo pensamiento antropológico dejó plasmado por ejemplo en su *Ensayo de Antropología Filosófica* (1958), y también fue transmitido a través de su docencia en la

carrera de psicología de la Universidad del Salvador (1956-1960) (Universidad del Salvador, 1956; 1957; 1959; 1960).

Por último, para aportar una visión general de una comunidad neoescolástica ya madura a mediados del siglo XX, quisiéramos destacar algunos aspectos del Primer Congreso Argentino de Filosofía celebrado en Mendoza en 1949.

En primer lugar, mencionaremos que fue significativa la presencia en el congreso de miembros inscriptos en el movimiento neoescolástico fundamentalmente en sus vertientes, neotomista, suareciana y existencialismo católico, hasta el punto que algunos historiadores han considerado que el neoescolasticismo representó uno de los dos polos doctrinarios del congreso, en contrapunto con el existencialismo (Caturelli, 1971; Farré & Lértora, 1981).

En sentido estricto, teniendo en cuenta sólo las personalidades más destacadas del neoescolasticismo, del total de 272 miembros del congreso pudimos reconocer 46 figuras (ver Anexo), lo cual representa aproximadamente un 17 % del total. El grupo más numeroso es el argentino, con 26 representantes, siguiéndole el de España con 9 y el de Italia con 4; luego se reconocen 7 miembros aislados de los siguientes países: Alemania, Brasil, Canadá, Colombia, Estados Unidos, México y Perú (ver Anexo). Los mismos, aunque dispersos, se encuentran insertados en instituciones nacionales y extranjeras, estatales y privadas, claramente mostrando mayor concentración en instituciones estatales argentinas y españolas, según el siguiente orden: en primer lugar, la Universidad Nacional de La Plata, en segundo, la Universidad Nacional de Cuyo y siguiéndole de cerca, la Universidad Nacional de Córdoba, luego la Universidad de Buenos Aires, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la Universidad de Murcia y la Universidad Central de Madrid (ver Anexo). La inserción de estos miembros argentinos y españoles en instituciones estatales, podría estar aludiendo por un lado, al grado de influencia que su trayectoria puede haber ejercido en la formación de intelectuales y en el clima cultural, y por otro, al grado de compromiso ideológico con las políticas de ambos Estados.

En la organización del congreso así como cumpliendo funciones oficiales en el mismo (coordinación de sesiones, discursos en actos oficiales) tuvieron parte 17 de los miembros neoescolásticos. Desde Enrique Pita, del Instituto Superior de Filosofía de Buenos Aires, que diera un discurso en la cena de despedida en representación de los miembros argentinos (Pita, 1950a), y otras personalidades que dirigieran discursos en los actos oficiales como Cornelio Fabro, Ángel González Álvarez, Uldarrico Urrutía, Wagner de Reyna, José Todolí, Muñoz Alonso, y Ceñal leyendo las palabras del Ministro Español Ibañez, hasta aquellos que to-

maron parte del Comité Ejecutivo como Vocales. Entre ellos, cabe mencionar al Pbro. Dr. Severo Reynoso, Delegado Interventor en la Facultad de Filosofía y Humanidades (Universidad Nacional de Córdoba), el Prof. Guido Soaje Ramos (Universidad Nacional de Cuyo), el Prof. Humberto M. Lucero (Universidad Nacional de Cuyo), el Prof. Nimio de Anquín (Universidad Nacional de Córdoba), y el profesor R. P. Juan R. Sepich, a cargo de la organización del Congreso, hasta Julio de 1948, dirigiendo el Instituto de Filosofía y disciplinas auxiliares de la Universidad Nacional de Cuyo al frente de dicha tarea. Con posterioridad, se crearon diversas Secretarías que siguieron adelante con la organización. Allí volvemos a visualizar figuras enmarcadas en la neoescolástica. Así, en la Secretaría Técnica, tomó parte como Asesor Técnico el Dr. Héctor Llambías (Universidad Nacional de La Plata). En la Secretaría de Actas, actuaron, una vez más el Dr. Héctor Llambías, como Secretario para la Sección IV, Lógica y Gnoseología; el R. P. Dr. Octavio N. Derisi (Universidad Nacional de La Plata), Secretario para la Sección V, Axiología y Ética; el Dr. César E. Pico (Universidad Nacional de La Plata), para la Sección IX, Filosofía de la historia, la cultura y la sociedad; el Prof. Nimio de Anquín (Universidad Nacional de Córdoba), para la Sección XII, Historia de la filosofía, y el Dr. Juan Carlos Zuretti (Universidad de Buenos Aires), para la Sección XIII, Filosofía argentina y americana. Estas diversas actuaciones, y el hecho de que todos ellos son docentes de universidades nacionales, nos darían indicios de que se trataba de figuras que no estaban excluidas de la escena filosófica argentina sino, por el contrario, gozaban en ella de cierto reconocimiento.

En cuanto a la cantidad de presentaciones, registramos la participación de neoescolásticos en 55 de ellas, es decir alrededor del 22 % del total, distribuidas en casi todas las sesiones -excepto en las Sesiones Particulares de Situación Actual de la Filosofía y de Existencialismo -aunque sí presentaran trabajos en la Sesión Particular Filosofía de la Existencia-, ya sea plenarios, particulares o especiales, dirigiendo en cada una de ellas al menos una ponencia, llegando al máximo de 9 ponencias en la Sesión Particular de Metafísica. En esta dirección, en sus crónicas del congreso, Derisi (1950c) y Ceñal (1950a) fueron categóricos cuando mencionaban el «triumfo» de esta filosofía, y de su presencia en casi todas las sesiones plenarios del congreso.

Respecto al contenido de las presentaciones de neoescolásticos en el congreso, en todas se visualiza una preocupación por integrar clásicos postulados escolásticos con planteos modernos, muchas veces intentando legitimar la vertiente escolástica.

Entre los temas que más parecían preocupar (ver Anexo), se destacan la relación entre filosofía y religión y la delimitación del campo filosófico y teológico; la fenomenología y ontología de la persona humana; el hombre religado y su vínculo con lo social y político; las bases ontológicas de la filosofía; diferencias y continuidades en la obra de Tomás de Aquino y Francisco Suárez; crítica al existencialismo heideggeriano y sartreano en sus respuestas dadas a los problemas de la verdad, causalidad, contingencia, esencia y existencia, naturaleza e historicidad del hombre. En este último tema, por ejemplo, se destaca Koninck, 1950a, quien analiza estos aspectos ontológicos y su relación con los postulados marxistas, que critica más extensamente en otros trabajos. Esta polémica se hace más llamativa en las secciones de Metafísica y Filosofía de la Existencia. En diversos trabajos también se explicitan críticas al idealismo, y al marxismo. La preocupación por muchos de estos temas era compartida por autores de otras orientaciones.

En general, era frecuente encontrar los mencionados planteos en publicaciones y eventos católicos, donde aguda era la polémica en torno al idealismo, positivismo, existencialismo, y en el terreno social, sobre el marxismo, y el totalitarismo. Una mirada sobre lo publicado en la Revista *Criterio*, en los años inmediatos al congreso, ilustran estas preocupaciones. Así por ejemplo, meses después del congreso, profundizando el trabajo allí presentado (Derisi, 1950d), Derisi publicaba en *Criterio* su visión sobre los errores de la filosofía moderna (Derisi, 1950b), desarrollos que luego en parte incluye en un libro que publicara en 1950 (Derisi, 1950a), los cuales, a su entender, tienen nefastas y palpables consecuencias en lo que él denomina las dictaduras de Estado y de Raza, como en la dictadura de Clase. Los trabajos del canadiense Charles Koninck (Koninck, 1950a; 1950b), dirigidos a la comprensión cabal de los postulados marxistas hasta en sus últimas consecuencias en el terreno de lo social, conocidos ya en el congreso de filosofía, fueron muy difundidos a través de *Criterio* (Koninck, 1950c). Tomás G. Brena (Brena, 1950), Diputado Nacional uruguayo por la Democracia Cristiana, advierte sobre la división que las opiniones sobre estas materias causan entre los católicos, no en el plano celeste sino terrestre, y exhorta a la búsqueda de unidad. En fin, todos estos son ejemplos de los problemas discutidos en el Primer Congreso Argentino de Filosofía, que forman parte del clima intelectual del que la comunidad de neoescolásticos es emergente visible.

Otro aspecto a tener en cuenta respecto de las ideas vertidas en el congreso, es la importancia otorgada al pensamiento de Francisco Suárez. La tan mentada intención de conmemorarlo atribuida a Sepich (Klappenbach, 2000), el paralelo establecido entre el congreso argentino de filosofía y el celebrado poco tiempo

atrás en Barcelona en honor del jesuita español que algunos aludieron en sus discursos (Ibañez, 1950) y varios trabajos dedicados a analizar su pensamiento así como las continuidades y discontinuidades con el pensamiento del aquinense (entre otros, Iturrioz J, 1950, Ceñal, 1950b) lo confirman.

Es también digno de mención, que se dedicaron diversas Sesiones Plenarias destinadas a conmemorar, por un lado, a Francisco Suárez y a Martin Grabman (Anquín, 1950), considerándose este último uno de los más grandes mediavalistas. Por otro lado, a Johan Wolfgang Von Goethe, Enrique Sosa Varona, Félix Krueger y Guido Ruggiero. Así, en los actos centrales del congreso se balanceaban los honores entre el pensamiento moderno y el tradicional.

En general, en las diversas alocuciones, se puede vislumbrar una comunidad filosófica que frente a la diversidad de pensamiento que se expone en el congreso, busca su legitimación. En sus discursos se entrevé la delimitación del campo neoescolástico, el establecimiento de los principios orientadores del pensar que constituye la práctica filosófica, que nuclea un grupo de especialistas autoconcientes, y a la vez los diferencia de otros grupos con el que se debate la hegemonía.

Conclusiones

La gestación del neoescolasticismo argentino reconoce su deuda con el europeo de diversas vertientes, fundamentalmente romano y español, que concentran las tradiciones de las Escuelas de Milán y de Lovaina, así como el suarismo español. Por otra parte, algo más tardíamente, ve sus raíces en el neotomismo francés. A su vez, el neoescolasticismo se ha visto enriquecido con ideas ajenas a él, ya sea que recogiera y revalorizara la tradición plotino – agustiniana, o la corriente francesa que de algún modo hacía reemerge dicha vertiente en la línea que va desde Maine de Birán hasta Bergson. Asimismo, dentro de la gran diversidad que era posible dentro de la comunidad filosófica neoescolástica argentina, que englobaba tanto tomistas como suaristas, o agustinistas, también era posible encontrar una línea existencialista cristiana, en diálogo explícito con Heidegger, aunque también con Kierkegaard, Sartre, y Nietzsche, y la decisiva influencia de Gabriel Marcel.

Así, este complejo entramado donde lo común siempre era la matriz de principios esenciales tomistas, fue constituyendo una comunidad sólida y madura hacia mediados del siglo XX que se podía identificar claramente en el Primer Congreso Nacional de Filosofía; que aún dejaba ver sus signos en el de Primer Con-

greso Argentino de Psicología de 1954, y de la que aún se podían rastrear sus huellas en algunas de las primeras carreras de psicología en universidades estatales y privadas donde obras de neoescolásticos circulaban y componían el discurso psicológico legitimado.

En suma, la influencia de la filosofía neoescolástica en la psicología argentina que también podemos caracterizar con ese mismo adjetivo, se puede establecer en dos sentidos: primero, desde una antropología filosófica que pretendía ser el fundamento de la psicología científica, como se ha podido visualizar en autores como Derisi e Ismael Quiles, cuyas obras tuvieron su impacto a mediados de los cincuenta y principios de los sesenta en la formación de los primeros psicólogos. Segundo, profundamente arraigados en dicha antropología, situándose un paso más hacia la psicología propiamente científica en la que empezaban a interesarse algunos neoescolásticos, en abordajes más bien teóricos como el de Liqueno, o también que buscaban cierta aplicación, como en Aybar con la psicotecnica, o en Castellani con intereses clínicos, en una etapa de la psicología argentina que iniciaba su profesionalización.

Referencias bibliográficas

- Amadeo, M. (1975). El grupo Baluarte y los Cursos de Cultura Católica. *Universitas*, 9 (38) 23 - 26.
- Anquín, N. (1950). Martin Grabmann. En *Actas del Primer Congreso Argentino de Filosofía* (T. I. pp. 611 – 613). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Aybar, B. (1942). *La espontaneidad dirigida*. Tucumán. Universidad Nacional de Tucumán.
- Aybar, B. (1950a). Hacia una gnoseología de la totalidad. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (T.2. pp. 1113 - 1122) Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Aybar, B. (1950b). El apartamiento de las direcciones ontológicas, raíz de los conflictos. *Humanidades*, 3 (7).
- Aybar, B. (1953a). El trabajo: modificación de la naturaleza en la línea de los valores. *Humanitas*, 1 (2) 71-76.
- Aybar, B. (1953b). El dinamismo ontológico, raíz de los valores. *Norte*. Nº 5, 31-34.
- Aybar, B. (1954a). *El realismo intuitivo*. Tucumán: Instituto de Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.
- Aybar, B. (1954b). Reflejos psíquicos a distancia. *Humanitas*, 1 (3) 203-211.
- Aybar, B. (1955). Las universidades en el plan nacional de productividad. *Boletín de racionalización del trabajo*. Nº 5-6 [Abril-Julio 1955].
- Aybar, B. (1966). *La ontología del alma*. Tucumán: Consejo Provincial de Difusión Cultural.
- Aybar, B. (1971). Fichero Bio-bibliográfico. *Cuadrante*, 1 (1) 53-62.
- Aybar, B. (1977). El camino intuitivo de la verdad. *Filosofar cristiano*, 1 (1) 11-18.
- Barbado (1942) Presentación del primer número de la "Revista de Filosofía". *Revista de Filosofía*, 1 (1).
- Bianchi, S. (1992). Iglesia católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa (1946-1955). *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y El Caribe*, 3 (2) [Bajado el 11/12/03 de http://www.tau.ac.il/eial/III_2/bianchi.htm ,].
- Brena, T. G. (1950). La Unidad de los católicos. *Criterio*, 23 (1125) 702 - 704.

- Canguilhem, G. (1958). Qu'est-ce que la psychologie. *Revue de Métaphysique et de Moral*, 63(1), 12-25.
- Caturelli, A. (1971). *La Filosofía en la Argentina Actual*. Bs. As.: Ed. Sudamericana.
- Caturelli, A. (1984). *Octavio Nicolás Derisi, filósofo cristiano*. Bs. As.: EDUCA.
- Caturelli, A. (2001). *Historia de la Filosofía en la Argentina: 1600 – 2000*. Buenos Aires: Ciudad Argentina - Universidad del Salvador.
- Ceñal Lorente, R. (1950^a). El 1º Congreso Argentino de Filosofía. *Pensamiento*, 5 (19) 333 – 347.
- Ceñal Lorente, R. (1950b). La filosofía española contemporánea. En *Actas del Primer Congreso Argentino de Filosofía* (T. I. pp.419 – 441). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Congreso Nacional de Filosofía (1950). *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Consejo Editorial *Humanidades* (1930). Crónicas. *Humanidades*, 22: Filosofía y Educación.
- Dalbiez, R. (1948). *El método psicoanalítico y la doctrina freudiana*. Buenos Aires: DEBEDEC - Desclée de Brouwer.
- Derisi, O. N. (1941). *La formación de la personalidad. Temperamento, carácter, personalidad, educación*. Buenos Aires: ADSUM.
- Derisi, O. N. (1944). *La psicastenía*. Buenos Aires: Grupo de Editoriales Católicas. ADSUM.
- Derisi, O. N. (1948). *Las dimensiones de la persona en el ámbito de la cultura*. Buenos Aires: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata [Separata de la Revista *Humanidades*, 31. 339-392].
- Derisi, O. N. (1950^a). *La persona. Su esencia, su vida y su mundo*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Instituto de Filosofía.
- Derisi, O. N. (1950b). Frente a la Crisis de la Filosofía Actual. *Criterio*, 23 (1125).
- Derisi, O. N. (1950c). Primer Congreso Nacional de Filosofía. *Sapientia*, 4. (12) 168 – 179.

Derisi, O. N. (1950d). Fenomenología y Ontología de la Persona. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (T. I. pp. 281 – 299). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Espezzel Berro, A. (1975). Un fragmento. *Universitas*, 9(38) 46 - 48.

Farré & Lértora (1981). Farré & Lértora (1981). *La filosofía en la Argentina*. Buenos Aires: Docencia. Proyecto CINA E.

Genta, B. (1984). *Testamento político*. Buenos Aires: Ediciones del Buen Combate.

Horas, P. (1955). El Hombre Total como objeto de la Psicología Contemporánea. En *Actas del Primer Congreso Argentino de Psicología*. Tucumán: Universidad Nacional de San Luis.

Ibáñez, M. J. (1950). Mensaje del Excmo. Señor Ministro de Educación Nacional de España Don José Ibáñez Martín. Leído por el Prof. R. P. Ramón Ceñal Lorente, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de Madrid. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (T. I. pp. 94 – 95). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Ingenieros, J. (1919). Un cónclave de Psicólogos. *Crónicas de Viaje*. (6° ed). Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. Rosso & Cía.

Iturrioz, J. (1950). Existencia tomista y subsistencia suareciana. En *Actas del Primer Congreso Argentino de Filosofía* (T. II. pp. 798 – 804). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Jiménez, J. (1949^a). Rectificación de imputaciones falsas. *Criterio*, 22 (1091) 233 – 240.

Jiménez, J. (1949^b). Nueva rectificación al Sr. Meinvielle. *Criterio*, 22 (1093) 295 – 302.

Klappenbach, H. (2000). Filosofía y Política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (1) 31-60.

Klappenbach, H. (2001). La Psicología en Argentina: 1940 – 1958. Tensiones entre una psicología de corte filosófico y una psicología aplicada. *Tesis Doctoral*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Mimeo.

Klappenbach, H. (2002). Benjamín Aybar y el desarrollo de la psicotecnia y la orientación profesional. *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 8 (8) 183-189.

Klappenbach, H. (2004). Psychology in Argentina. In M. J. Stevens & D. Wedding

- (Eds.). *The Handbook of International Psychology*. New York: Brunner-Routledge.
- Klappenbach, H. (en prensa). Periodización de la psicología en Argentina. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 4.
- Koninck, C. (1950^a). La notion marxiste et la notion aristotélicienne de contingence. *Actas del Primer Congreso Argentino de Filosofía* (T. I. pp. 242 – 247). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Koninck, C. (1950^b). La nature de l'homme et son être historique. *Actas del Primer Congreso Argentino de Filosofía*. (T. II. pp. 1045 – 1049). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Koninck, C. (1950^c). ¿Está bien fundada nuestra crítica al comunismo? *Criterio*, 23 (1125) 715 – 724.
- Liqueno, J. (1919). *Compendio de Psicología contemporánea*. Córdoba: Facultad de Derecho.
- Meinvielle, J. (1948). *Crítica a la concepción de Maritain sobre la persona humana*. Buenos Aires: Nuestro tiempo.
- Meinvielle, J. (1949). Respuesta al P. Jiménez. *Criterio*, 22 (1092) 267-270.
- Montejano, B. (1975). Un hogar intelectual. *Universitas*, 9 (38) 51 - 54.
- Rego, F. (1983). La filosofía de Benjamín Aybar. *Cuyo*, 16. 55-97.
- Pico, C. (1916). Discurso sobre el positivismo. *Estudios*, 10, 425-436.
- Piñeda, M. A. (2003). La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 4 (7/8) 79-102.
- Piñeda, M. A. (2004a). Comienzos de la profesionalización de la psicología, la Universidad Nacional de Córdoba y el movimiento neoescolástico. *Memorandum*, 7 [Octubre] <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/>.
- Piñeda, M. A. (2004b). *Informe Parcial Beca de Perfeccionamiento*. Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de San Luis. Aprobado Resol. R. N° 564, 20/08/04. Mimeo.
- Piñeda, M. A. (2005a). El impacto del neoescolasticismo en la psicología argentina a través de los textos de psicología de circulación en el país: 1935-1965. *Memorandum*, 8 [Abril] <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/>.
- Piñeda, M. A. (2005b). El concepto de conducta y el neoescolasticismo. Antece-

dentes e impacto en Argentina: 1930-1960. *Revista Perspectivas en Psicología*, 2 (1).

Piñeda, M. A. (en prensa a). El Padre Leonardo Castellani y la psicología argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 26 (1).

Piñeda, M. A. (en prensa b). Antecedentes políticos y académicos de la creación de la carrera de psicología en las primeras universidades católicas argentinas. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 5 (1). <http://www.salvador.edu.ar/ua1-9-pub.htm>

Pita, E. B. (1950a). Discurso pronunciado en la Cena de despedida en representación de los miembros argentinos. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (T. I pp. 186 – 187). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Pita, E. B. (1950b). Conmemoración de Francisco Suárez. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (T. I pp. 567 – 574). Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Pró, D. (1960). *Coriolano Alberini*. Valle de los Huarpes: s/e.

Pró, D. (1980). Nota sobre carta de Maritain a Coriolano Alberini. En Universidad Nacional de Cuyo (1980). *Coriolano Alberini. Epistolario* (T. I., pp. 61-63). Mendoza: Instituto de Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

Quiles, I. (1952). Preámbulo. E) El siglo XIX. 4. La Neoescolástica. En Pastor, J. R. & Quiles, I. *Diccionario Filosófico*. Buenos Aires: Espasa – Calpe.

Quiles, I. (1954). Sobre el Primer congreso Argentino de Psicología. *Criterio*, 26 (1216) 553-554.

Quiles, I. (1978). *La Obra de Ismael Quiles*. Buenos Aires: Depalma.

Risco Fernández, G. (1967). El “adsistencialismo” de Benjamín Aybar. *Investigación y Docencia*. (6/7) 109-130.

Tonello, A. (2003). Proyecciones de la ontología del alma. Proyecciones antropológicas y psicológicas. *La filosofía de Benjamín Aybar como soporte metafísico de la doctrina de las inclinaciones naturales*. Tesis de Licenciatura. (cap. 5). Tucumán. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino. Mimeo.

Tortosa F. (1986) Necrología: José Germain (1879 - 1986). *Revista de Historia de la Psicología*. 7, 4, 87-92.

Universidad del Salvador (1956). *Plan de estudios de la carrera de psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del

Salvador.

Universidad del Salvador (1957). *Plan de estudios de la carrera de psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

Universidad del Salvador (1959). *Plan de estudios de la carrera de psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

Universidad del Salvador (1960). *Plan de estudios de la carrera de psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

Universidad del Salvador (1964). *Plan de estudios de la carrera de psicología*. Buenos Aires: Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador.

Universidad Nacional de Tucumán (1961). *Programa de Introducción a la Filosofía*. Licenciatura en Psicología. Mimeo.

Vezzetti, H. (Ed.) (1989). *Freud en Buenos Aires. 1910 - 1939*. Buenos Aires: Puntosur.

Zuretti J. C. (1975). La fundación de la primera universidad católica. *Universitas*, 9 (38) 89-101.

Anexo

Primer Congreso Nacional de Filosofía, Mendoza, 1949. Miembros neoescolásticos según su país de procedencia, institución de pertenencia, cantidad de alocuciones que constan en *Actas* y temas principales de las mismas.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VI – Número II – (12/2005) 143/153 pp.

Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento

Marqueza Cornejo

Mariela Cristina Lucero

Universidad Nacional de San Luis

mcornejo@unsl.edu.ar

Resumen

En la actualidad se extiende el interés desde diversos campos de estudio y en especial de la psicología en conocer el bienestar psicológico. Ello permite aproximarnos desde la perspectiva de los recursos salugénicos al campo de la salud mental en contraposición a los abordajes tradicionales de la psicología cuyo énfasis se ha centrado en lo patológico o el malestar, descuidando los efectos que sobre el funcionamiento psicológico personal tienen el bienestar y la felicidad.

El propósito de este trabajo fué explorar las preocupaciones vitales, bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento en estudiantes de primer año, de la Licenciatura en Psicología de la UNSL. Se realizó en el marco del proyecto 22 H/309 que investiga acerca del comportamiento de diferentes variables que intervienen en la construcción de la experiencia de los estudiantes universitarios, pudiendo o no favorecer a su bienestar psicológico.

Las preocupaciones vitales hacen referencia a las experiencias significadas como problemáticas y referidas explícitamente por los estudiantes.

Los resultados indicaron que las preocupaciones más frecuentes correspondieron a las categorías de los núcleos de sentido, problemas personales y temor al proceso de adaptación a la nueva etapa vital. Se observó un nivel medio de bienestar psicológico, resultando la resolución de problemas y búsqueda de apoyo social las estrategias más utilizadas.

El trabajo aporta a la implementación de programas preventivos y/o asistenciales tendientes a favorecer el bienestar psicológico y una mejor experiencia adaptativa en los estudiantes de primer año frente a la nueva etapa vital - académica.

Abstract

Several fields of study -in particular psychology- are currently interested in knowing about psychological well-being. They approach the mental health field from the health resource perspective in contrast with traditional psychology frame of references focused on pathological or disorder phenomena and disregarding the effects that well-being and happiness have on individual's psychological functioning.

This work aims at examining how Psychology freshmen of San Luis National University deal with their vital concerns such as psychological well-being and coping strategies. This work is framed within the Research Project number 22 H/309 which inquires into some variables occurring in the construction of university students' experience. These variables may or may not favor their psychological well-being, and they were referred to as problematic by the students.

The results show that the most frequent concerns are related to the categories of sense cores, personal problems and fear to university life adjustment process. An average level of psychological well-being is observed, and problem-solving and seeking for social support are the most used strategies.

This work attempts to contribute to the implementation of preventive and/or assistance programs aimed at favoring freshmen's psychological well-being and a better adjusting experience to their new life period.

Palabras Clave

preocupaciones vitales -bienestar psicológico- afrontamiento.

Key words

vital worries, psychological well-being, coping strategies.

Introducción

En la actualidad se extiende el interés en conocer el bienestar psicológico desde diversos campos de estudio y en especial desde la psicología. De este modo el abordaje del bienestar psicológico permite aproximarnos desde la perspectiva de los recursos salugénicos al campo de la salud mental, en contraposición a los abordajes tradicionales de la psicología cuyo énfasis se han centrado en lo patológico o el malestar, descuidando los efectos que sobre el funcionamiento psicológico personal tienen el bienestar y la felicidad (Ryff y Keyes, 1995). En el enfoque salugénico se intenta analizar a la persona (no al paciente) en un continuum salud/enfermedad, tratando de identificar los factores protectores que promueven la ubicación del sujeto en el extremo positivo de ese continuum. Pa-

reciera que el adecuado control de la tensión frente a los estresores propios de la vida cotidiana determina un afrontamiento exitoso y un concomitante estado de bienestar.

Para Diener (1994), existen tres características que definen el bienestar psicológico: subjetividad, presencia de indicadores positivos y no ausencia de factores negativos, y una valoración global de la vida. Un alto bienestar depende de una apreciación positiva de la vida que perdura a lo largo del tiempo, y el bajo bienestar depende del desajuste entre expectativas y logros. El autor aporta además cuatro posibles explicaciones de la relación entre ingresos y bienestar subjetivo: a) Los ingresos tendrían efectos relevantes en los niveles extremos de pobreza, alcanzando su techo una vez que las necesidades básicas están cubiertas; b) Los factores como el status y el poder, que covarían con los ingresos, podrían ser los responsables del efecto de éstos sobre el bienestar. Por este motivo y teniendo en cuenta que los dos primeros no aumentan en la misma medida que el tercero, la relación entre ingresos y bienestar no es lineal; c) El efecto de los ingresos, aún no estando mediado por otras variables, podría depender de la comparación social que lleva a cabo la persona; d) Posiblemente los ingresos no sólo tengan efectos beneficiosos sino que también presenten algunos inconvenientes que interactúan con ellos y tiendan a reducir su repercusión positiva. El bienestar tiene estabilidad en el largo plazo, a pesar de experimentar variaciones circunstanciales en función de los afectos predominantes.

Para Sanchez Cánovas (1998) el bienestar psicológico hace referencia al sentido de la felicidad o bienestar que es una percepción subjetiva. En el mismo sentido, este constructo es entendido como el grado en que una persona evalúa su vida, incluyendo como componentes la satisfacción con la vida, con el matrimonio, la ausencia de depresión y la experiencia de emociones positivas (Diener, 1997). El componente cognitivo en la investigación científica aparece más relevante, dado que su principal característica es la estabilidad, es decir, se mantiene en el tiempo e impregna la vida global de los sujetos. Mientras que el componente afectivo se presenta como mucho más lábil, momentáneo y cambiante. En general las investigaciones en el campo de la satisfacción se han interesado generalmente por los componentes que han demostrado ser más estables.

Estos estudios han sido realizados fundamentalmente en países anglosajones, mientras que los trabajos llevados a cabo en latinoamérica indican que las variables género, edad y contexto sociocultural no afectarían la percepción subjetiva del bienestar psicológico en la adolescencia latinoamericana. (Casullo, Castro Solano, 2000).

La adolescencia comprende procesos que definen un período diferenciado y particular del desarrollo humano. En este período, los individuos desarrollan gran parte del repertorio y estrategias con las que enfrentarán las diversas experiencias de la vida adulta. Las repercusiones individuales y sociales del comportamiento adolescente generan la necesidad de conocer cuales son sus principales preocupaciones o problemáticas, y los mecanismos que ponen en juego para generar una respuesta adaptativa o disfuncional.

Existe escasa información acerca de las preocupaciones de los adolescentes según grupos de edad. Al respecto, Compas et al. (citado en Canessa, 2000) refieren fuentes de estrés diferentes según grupos etáreos: los adolescentes tempranos (alrededor de 14 años) consideran que la familia es la fuente de preocupación más intensa, para los adolescentes medios (entre 15 y 17) es el grupo de pares, mientras que para los adolescentes tardíos (más de 17) las preocupaciones académicas son las que generan mayor malestar.

Las personas pueden afrontar las demandas tanto internas como externas de la vida de diferentes maneras, algunas veces más efectivamente y otras de forma disfuncional.

Por otra parte existe consenso científico en que las situaciones significadas como problemáticas dependerán para su resolución más satisfactoria de la calidad de las estrategias de afrontamiento y el proceso en general. Se ha destacado la importancia que adquiere para el psicólogo conocer los modos de afrontamiento del adolescente dada la utilidad de dicha información para la comprensión e interpretación de sus sentimientos, ideas y conductas (Fryndenberg, 1997); este autor define al afrontamiento como "las estrategias conductuales y cognitivas para lograr la transición y una adaptación efectivas" (1997:13).

Considerando los diferentes aportes de estudios sobre el afrontamiento (Holoohan y Moos, 1987; Moos y Schaefer, 1993; Holoohan et al., 1996) se reconocen diversas estrategias:

- Estrategias centradas en el problema: solución de problemas, afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades competitivas, afrontamiento demorado, apoyo social instrumental.
- Estrategias Centradas en la Emoción: apoyo social emocional, aceptación, apoyo en la religión, reinterpretación positiva y crecimiento.
- Estrategias Centradas en la Emoción Menos Funcionales: concentración y desahogo de las emociones, liberación conductual, liberación cognitiva, negación, liberación hacia las drogas.

La investigación señala que los individuos que utilizan estrategias de afrontamiento centradas en el problema y estrategias emocionales más funcionales se adaptan mejor por lo que pueden obtener mayor éxito en lo académico, laboral, etc. Vemos así que al hacer referencia a la estrategia Solución de Problemas, Martínez Uribe y Morote Ríos (2001), la describen como una escala cuyo tipo de afrontamiento de la situación resulta más positivo ya que se dirige al análisis de la situación y al desarrollo sistemático de actividades para solucionarlas.

En base a lo señalado surgió el interés de conocer las preocupaciones vitales más frecuentes en estudiantes universitarios de primer año, el nivel de bienestar psicológico subjetivo y las estrategias de afrontamiento más utilizadas. Las preocupaciones vitales hacen referencia a las experiencias significadas como problemáticas y referidas explícitamente por los estudiantes.

Aproximarse a su conocimiento permitirá instrumentar programas preventivos y/o asistenciales que favorezcan al bienestar psicológico y a una mejor adaptación en esta nueva etapa de experiencia académica de los estudiantes.

Método

La presente investigación es de tipo exploratorio.

Participantes

La muestra accidental se conformó con 82 estudiantes de primer año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, 65 mujeres y 17 varones, cuyas edades estaban comprendidas entre 18 y 24 años.

Instrumentos

Escala de Bienestar Psicológico (E.B.P) de José Sanchez Cánovas. 1998.

Es un cuestionario diseñado para su autoaplicación, puede ser administrado individual y colectivamente. Evalúa el grado en que el sujeto percibe su propia satisfacción, la comodidad consigo mismo en un período de su vida. Consta de 65 ítems y está segmentada en cuatro subescalas: Bienestar Subjetivo, Bienestar Material, Bienestar Laboral, y Bienestar en las Relaciones con la Pareja. Las escalas bienestar subjetivo y bienestar material van numeradas correlativamente, y deben ser aplicadas juntas para ofrecer una puntuación conjunta. Bienestar

laboral y bienestar con la pareja tienen cada una su propia numeración y se aplicarán siempre que el sujeto reúna las circunstancias adecuadas. Las respuestas a cada ítem se valoran en una escala de 1 a 5, en una escala de tipo likert, con cinco intervalos puntos de acuerdo con el grado de frecuencia o conformidad con respecto a la afirmación sobre los sentimientos que la persona pueda experimentar (Nunca ; Algunas veces ; Bastantes veces ; Casi siempre ; Siempre).

Cuestionario de estrategias de afrontamiento CSI, de J. Amirkhan, adaptación española de J.F. Soriano (1995).

Es un inventario de autoinforme, de administración individual o colectiva. Consta de 33 ítems. La consigna requiere al sujeto especificar los tres problemas o situaciones que lo afectaron en el último año, sobre el que más lo afectó, deberá contestar los ítems del cuestionario. Las respuestas a cada ítem se valoran en una escala de 1 a 3 puntos, de acuerdo al grado en que la afirmación refleje su reacción frente al problema.

Consta de tres subescalas: Solución de Problemas (SP), Búsqueda de Apoyo Social (SA) y Evitación (E). Se obtiene una estimación independiente de cada subescala. Las puntuaciones máximas posibles son las siguientes: subescala Solución de Problemas : 33 ; subescala Búsqueda de Apoyo Social : 30 ; subescala Evitación : 36.

Procedimiento

Los instrumentos se administraron de forma colectiva, durante dos encuentros a los estudiantes de primer año que participaron voluntariamente de esta investigación.

Se consignó el carácter anónimo del trabajo, posibilitando la elección de identificación a los estudiantes interesados en una devolución de los resultados.

Se realizó el análisis de contenido de la pregunta abierta del Inventario de Afrontamiento, acerca de los tres problemas principales o las situaciones que más lo afectaron o siguen afectando en el último tiempo. Se consideró al número de respuestas; la unidad de registro escogida fue el tema dado que es una unidad de significación compleja, de longitud variable y su realidad es de origen psicológico (Bardin, 1992).

Se identificó núcleos de sentido bajo los cuales se pueden agrupar las expresiones de los sujetos: personal, adaptación a la nueva etapa vital, problemas familiares, relaciones interpersonales y problemas económicos.

Resultados y análisis

En lo referido a las preocupaciones vitales el número total de respuestas especificado no corresponde al número total de sujetos ya que en la mayoría de los casos las respuestas de los estudiantes abarca diferentes aspectos dentro de una misma categoría.

Categorías de análisis de las preocupaciones principales

CATEGORÍAS	N° Resp	CONTENIDOS
PERSONAL	68	<ul style="list-style-type: none"> • Autopercepción negativa (autoestima baja, timidez, inseguridad, dificultad para expresarse). • Sentimientos de soledad, tristeza, ansiedad, miedo.
ADAPTACIÓN A LA NUEVA ETAPA VITAL	68	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en el estudio. • Extrañar a la familia y amigos. • Cambio de la secundaria a la universidad. • Establecer nuevas relaciones.
PROBLEMAS FAMILIARES	23	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas relacionales (comunicación) con miembros de la familia. • Separación de los padres. • Problemas de convivencia entre los padres. • Desintegración familiar.
RELACIONES INTERPERSONALES	6	<ul style="list-style-type: none"> • Convivencia con los compañeros.
DIFICULTADES ECONÓMICAS	4	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad económica.

Se observó que las preocupaciones referidas con mayor frecuencia corresponden a las categorías de los núcleos de sentido, personal y adaptación a la nueva etapa vital. Reflejado en expresiones como, “muchas veces me siento inferior a los demás”, “falta de confianza en mi mismo”, “falta de seguridad en mi misma”, “suelo sentirme triste”; o “me cuesta adaptarme a un lugar nuevo”, “extraño demasiado a mi familia”, “el cambio de secundaria a la universidad es grande”, “adaptarme a la nueva provincia y a la facultad”, “me cuesta adaptarme al nivel universitario y dejar pasar la secundaria”.

En menor medida aparecen las preocupaciones relacionadas a problemas familiares, representadas en expresiones como: “tengo una familia separada”, “falta de comunicación con mis padres”, “problemas entre mis padres, discusiones, separación”. En tanto que son poco significativas las respuestas referidas a dificultades en las relaciones interpersonales; “no llevo una buena convivencia con los compañeros con los que vivo”, “conflictos en la convivencia con amigos cercanos”.

Las dificultades económicas hacen referencia a la responsabilidad que implica administrar el dinero, presentándose en una muy baja frecuencia.

Se interpretó que las problemáticas referidas se corresponden con la situación de cambio y transición por la que atraviesan, referidas a la inserción en la nueva etapa de vida como estudiantes universitarios.

Se calcularon las Medias y Desviación Estándar de las puntuaciones obtenidas en las variables, Percepción Subjetiva de Bienestar, Bienestar Material y Estrategias de Afrontamiento.

La media obtenida en Bienestar Psicológico Subjetivo para la muestra total ($M=106.70$; $DE=18.57$); coincide con los valores de los baremos españoles en sexo y edad ($M=106.04$; $DE=16.96$). Esto estaría indicando que los sujetos que conformaron la muestra, se ubican en el centil 45 del baremo, caracterizándose por un nivel medio de bienestar psicológico subjetivo.

Para la escala de Bienestar Material la media obtenida ($M=30.46$; $DE=8.68$), coincide con los baremos españoles según edad y sexo ($M=32,14$; $DS=8.030$), ubicándose en el centil 45, lo que indicaría que los sujetos de la muestra presentan un nivel medio de Bienestar Material.

Por otra parte se analizó el comportamiento de la muestra total en Bienestar Psicológico Subjetivo. A partir de la media obtenida ($M=106.70$); se dividió la muestra en tres grupos y se calculó los porcentajes; alto (puntajes > 125.27), 12%; medio (puntajes entre 125.27 y 88.13), 72%; bajo (puntajes < 88.13), 16%. Indicando que la mayor parte de los sujetos presentan un nivel medio de satisfac-

ción en sus vidas, mientras que un porcentaje menor significan como muy satisfactorias o poco satisfactorias sus experiencias vitales.

La media obtenida en cada subescala del CSI para la muestra total arrojó los siguientes valores: SP. (Solución de Problemas) ($M= 26.16$; $DE= 3.53$); AS. (Búsqueda de Apoyo Social) ($M=24.72$; $DE= 4.23$) y E. (Evitación) ($M=22.82$; $DE=3.74$).

El cálculo de porcentajes para conocer qué estrategias son más utilizadas por los sujetos que puntúan por encima del percentil 75, arrojó los siguientes resultados: AS(32.93%); SP(31.70%) y E(30.48 %). Lo que indicó la prevalencia de las aquellas estrategias que se centran en el problema es decir que los sujetos afrontan activamente, utilizan el apoyo social instrumental que hace referencia a la posibilidad de compartir un problema con otros y lograr ayuda para resolverlo, como también establecer relaciones íntimas con otros significativos.

Discusión

Los resultados obtenidos en este trabajo mostraron que los problemas principales referidos por los estudiantes se centran en problemas personales, de adaptación a la nueva etapa académica que inician, y familiares, reflejando problemáticas comunes en los adolescentes y jóvenes que experimentan una experiencia de transición y cambio; manifestándose en la falta de seguridad en sí mismos, acompañado del temor a no poder responder a las exigencias académicas, como también al alejamiento de su grupo familiar de origen. La baja ponderación que alcanzó el núcleo temático de preocupaciones en relaciones interpersonales puede vincularse a la implementación de la estrategia de afrontamiento Búsqueda de Apoyo Social, indicando que son un factor de soporte importante y mostrando una apertura a la interacción. En tal sentido Compas et al. (Canessa, 2000), señalan a las preocupaciones académicas, como las fuentes de estrés para los adolescentes de más de 17 años, que generan mayor malestar.

El análisis del resultado obtenido en bienestar psicológico mostró que existen muchos puntos de coincidencia con el trabajo de la muestra española (Sanchez Cánovas, 1998). Los sujetos mayoritariamente presentaron un nivel medio de satisfacción en sus vidas; sólo un porcentaje menor, significó como muy satisfactorias o como poco satisfactorias sus experiencias vitales. Si tenemos en cuenta que un alto bienestar depende de una apreciación positiva de la vida que perdura a lo largo del tiempo (Diener, 1994), podemos inferir que las problemáticas referi-

das por los sujetos de la muestra responden más a la propia situación de cambio que experimentan.

Por otra parte, se interpretó que los niveles de bienestar observados reflejan el impacto de las estrategias de afrontamiento que utilizaron prevalentemente, Solución de Problemas y Búsqueda de Apoyo Social, dichas estrategias son consideradas como aquellas que promueven estados más satisfactorios de bienestar. En este sentido Martínez Uribe y Morote Ríos (2001), al hacer referencia a la estrategia Solución de Problemas, la describen como una escala cuyo tipo de afrontamiento de la situación resulta más positivo ya que se dirige al análisis de la situación y al desarrollo sistemático de actividades para solucionarlas.

Los resultados de la investigación aportan a la posibilidad de implementar programas preventivos tendientes a favorecer una mejor experiencia adaptativa en los alumnos de primer año frente a la nueva etapa vital-académica.

Referencias bibliográficas

- Amirkhan, J. (1995). Inventario Estrategias de Afrontamiento. CSI. Adaptación española: J. F. Soriano.
- Bardin, D. (1992). *El análisis de contenido*. Bs. As.: Mc Graw Hill.
- Canessa, B. (2000). Adaptación española "Escala de afrontamiento para adolescentes" en escolares entre 14 y 17 años de edad de diferente sexo y nivel socioeconómico. Citada por Martínez Uribe, P. y
- Morote Ríos, R. (2001). *Revista de Psicología de la PUCP*, 19 (2), 215.
- Casullo, M. A.; Castro Solano, A. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*, 18 (2), 35-68.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., Suh, E. y Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective Well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Holohan, C. y Moos, R. (1987). Personal and contextual determinants of coping strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 946-955.
- Fryndenberg, E. y Lewis, R. (1997). *ACS. Escalas de Afrontamiento para adolescentes (Manual Adaptación Española)*. Madrid: TEA.
- Holohan, C.; Moos, R.; Schaefer, J. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. En M. Zeidner y N. Endler (Eds.), *Handbook of coping* (pp. 24-43). New York, NY: John Wiley y Sons, Inc.
- Martínez Uribe, P. y Morote Ríos, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la PUCP*, 19 (2), 213-235.
- Moos, R. y Schaefer, J. (1993). Coping resources and processes: Current concepts and measures. En L. Goldberger y S. Breznitz (Eds.) *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects* (2nd Edition, pp. 234-257). New York, NY: Free Press.
- Ryff, C.; Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (4), 719-727.
- Sanchez Cánovas, J. (1998). *Escala de Bienestar Psicológico*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 155/172 pp.

El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribución a partir de los aportes de Wilfred R. Bion y de Donald Meltzer

Graciela Elena Flores
Marisela Pastorino

Universidad Nacional de San Luis
gflores@unsl.edu.ar

Resumen

El trabajo se dirige a analizar los efectos que las dificultades en el procesamiento simbólico de las experiencias emocionales tienen en la posibilidad de contar con un equipo mental apto para el contacto y la comprensión de la realidad interna y externa. El marco teórico referencial está constituido por las conceptualizaciones psicoanalíticas del eje Klein – Bion – Meltzer. El objetivo general es analizar la intolerancia a las experiencias emocionales en el niño autista, como una defensa frente al intenso dolor ante un objeto primario no continente. Se trata de identificar las manifestaciones del desmantelamiento del aparato sensorial y el desarrollo de una obsesionalidad primitiva. Se estudia el mundo de la bidimensionalidad, del tiempo oscilante y el mecanismo de la identificación adhesiva. Se seleccionó para la investigación el Método de Observación de Bebés de Esther Bick, por considerarlo pertinente, dadas las características tan primitivas de la patología autista. En el ámbito de un hospital público infantil, que asiste a pacientes con patologías mentales severas, se observó a una niña de siete años, durante un período de cinco meses, a razón de dos horas semanales y a una beba, en sus dos primeros años de vida en su ambiente familiar. A través del análisis de ambas experiencias de observación, se da cuenta del abismo existente entre un aparato mental en constante desarrollo y la detención del mismo, que caracteriza al estado mental autista.

Abstract

This work is aimed at analyzing the effects that the difficulties in the symbolic processing of emotional experiences produce on the possibility of having a mental

structure capable of contacting and understanding internal and external reality. Klein-Bion-Meltzer's psychoanalytic conceptualizations constitute the theoretical frame of reference. The general objective is to analyze autistic child's intolerance to emotional experiences as a way of coping with the intense pain produced by a primary object unable of containment. This work attempts to identify the dismantling expressions of sensory apparatus and the development of a primitive obsessiveness. The world of bidimensionality and that of oscillating time as well as the mechanism of adhesive identification are studied. Esther Bick's Method of Infant Observation was selected because of the primitive characteristics of autistic pathology. In a children's public hospital which treats patients with severe mental pathologies, a seven-year-old girl was observed two hours a week for five months, and a baby girl was observed during her first two years of age within her family routine. From the analysis of both observation experiences, the gap between a mental structure in constant development and the halt of it which characterizes autistic mental state is highlighted.

Palabras Clave

autismo - experiencias emocionales - desmentalización - método de observación de bebés.

Key words

autism - emotional experiences - dysmentalization - method of baby observation.

Introducción

Este trabajo es un recorte de una investigación más amplia cuyo objetivo central es analizar los efectos que producen las dificultades en el procesamiento simbólico de las experiencias emocionales, en la construcción de un equipo mental apto, para el contacto y comprensión de la realidad interna y externa. El marco referencial está constituido por las teorías que conforman el eje Klein-Bion-Meltzer, el cual ha proporcionado un modelo particular para describir e investigar el papel medular que corresponde a la experiencia emocional y los trastornos ligados a las dificultades en su simbolización.

Se aborda en este caso la compleja y enigmática temática del autismo infantil, como un estado donde ha ocurrido una "catástrofe" en la estructuración psíquica temprana de tal cualidad y magnitud, que ha conducido a una detención del desarrollo humano, que implica grados severos de desmentalización.

El punto de partida de esta exploración, gira en torno a la hipótesis de Meltzer sobre la génesis del conflicto, que conduce al ser humano a huir de las experien-

cias emocionales, considerando al autismo, como una defensa que se construye frente al intenso dolor que las emociones provocan.

Desde este vértice psicoanalítico, se conjetura que en esta patología, se produce un encuentro entre la intolerancia a la frustración innata del bebé y el dolor que le provoca hallarse con un objeto primario no continente, es decir, sin capacidad de reverie. Se analiza el modo en que se implementan las defensas a través de las cuales, se evaden las experiencias emocionales que esta situación trae aparejada, así como los efectos de esta huída. Algunos de ellos serían el desmantelamiento del aparato sensorial, mediante el abandono del acto de concentración de la atención y la concepción de un mundo bidimensional y un tiempo circular.

Al tomar en cuenta esta particular noción de la dimensionalidad, se considera relevante analizar la dificultad para configurar un espacio cerrado, donde no habría diferenciación entre un adentro y un afuera de los objetos y del self. Esto se liga a profundas perturbaciones en el desarrollo de los mecanismos de identificación proyectiva e introyectiva, estudiándose el uso de la identificación adhesiva, como un tipo de identificación narcisista posible.

En relación al desmantelamiento de los sentidos, se exploran los estados de no integración y la ausencia de manifestaciones observables de sadismo.

A los fines de obtener una visión más profunda de la detención del desarrollo que se produce en el autismo, se investigan las diferencias existentes con las vicisitudes de una mente en constante crecimiento. Se parte del supuesto que sostiene que la evolución del psiquismo humano, se encuentra ampliamente ligada a la posibilidad de tolerar y transformar las experiencias emocionales.

Se intenta indagar los mecanismos a través de los cuales el bebé construye un concepto tridimensional del espacio y oscilatorio del tiempo y el modo en que implementa el uso de la identificación proyectiva realista en el vínculo con su madre.

En función de las características mentales tan primitivas de los fenómenos que se desea estudiar, se seleccionó el Método de Observación de Bebés, creado por Esther Bick. Se exploró a través de esta técnica una niña de siete años, en el área de Hospital de día del Hospital Dra. Carolina Tobar García de la ciudad de Buenos Aires y a una beba, en sus dos primeros años de vida en su ambiente familiar.

En el primer caso se observó por un período de cinco meses a Diana, diagnosticada por el Equipo de Admisión como autista. Se introdujeron modificaciones en relación al encuadre del método, debido a que hubo que adaptarlo a las particularidades de la institución. También se realizó una variación temporal, ya que se observó a la niña una vez por semana durante media hora en la actividad de Acompañamiento Terapéutico y cada quince días, durante una hora y media

en un Taller de Juegos. Se recolectaron quince observaciones en total, de las cuales diez se realizaron en el primer ámbito y cinco en el segundo.

En el otro caso, se observó a Carla a partir de los quince días de su nacimiento, siguiendo el Método de Observación de Bebés tal como fue diseñado por Mrs. Bick. Si bien se hicieron setenta y tres observaciones, con una frecuencia semanal, sólo se analizan en este trabajo tres de ellas, separadas entre sí por un intervalo de seis meses.

A través del análisis de ambas experiencias de observación, se espera dar cuenta del abismo existente entre un aparato mental en constante desarrollo y la detención del mismo, que caracteriza al estado mental autista.

Diana. Integración del análisis de las observaciones

A partir del análisis de todas las observaciones realizadas, se advierte la presencia de numerosos indicadores que darían cuenta de la catástrofe ocurrida en la mente de Diana, en la que prevalece una profunda intolerancia a las emociones. La catástrofe habría sido de tal magnitud, que la ha llevado a permanecer en un estado mental muy primitivo. Diana parecería ser una niña hipersensible que necesita huir de las experiencias emocionales, hacia un estado de desmentalización, debido a que no posee los recursos mentales adecuados para soportar el impacto que ellas provocan en su mente. Se asiste a las consecuencias de esta huida y se detectan las manifestaciones del profundo déficit de su psiquismo, reflejado en un estado mental postautista.

Diana muestra diferentes signos que llevan a suponer que en su mente, predomina una concepción bidimensional del espacio. Darían cuenta de ello los siguientes indicadores: la ausencia de exploración del espacio, el alto grado de sensualidad que presenta en su relación con los objetos y las personas, la tendencia a manipular los objetos que poseen volumen como si fueran planos, el establecimiento de un contacto de superficie con los mismos, la falta de profundidad en su mirada y el empleo de la identificación adhesiva como modo de relacionarse. Se podría conjeturar que la mayor parte del tiempo, la paciente se encontraría en un estado mental plano, donde los espacios parecerían no existir y todo lo que la rodea serían superficies de dos dimensiones.

Sin embargo, es posible vislumbrar en algunas de las actividades que realiza, pequeños atisbos de tridimensionalidad. Esto puede observarse en algunos momentos en los que se conecta con algunos juguetes cóncavos, metiendo diversos

objetos dentro de ellos, en un accionar estereotipado que va a repetir en las diferentes observaciones. Esta actividad que aparece numerosas veces, bajo el predominio de una relación muy sensual, conduce a suponer que la paciente parecería percibir la existencia de objetos que poseen interior, capaces de contener.

En dos ocasiones, mete y saca deliberadamente, algunos objetos de los recipientes. Se podría pensar en la posibilidad que Diana haya tenido, alguna vez, registro de un objeto continente, que parecería no haber sido sentido suficientemente apto, para contener las intensas emociones que por sí misma no podía metabolizar.

En la observación octava, aparecen una serie de conductas que reafirmarían lo conjeturado. En ella, la paciente manipula una plasticola, "pomo = mamadera", de una manera muy diferente a como lo había hecho anteriormente con otros objetos. Hasta ahora había rebotado cada uno de ellos sin cesar. En cambio con la plasticola parecería estar buscando obtener el contenido que el pomo tiene en su interior. Esto reforzaría el supuesto planteado y llevaría a considerar que tal vez Diana, en sus primeros días de vida, pudo relacionarse con un objeto parcial pecho, capaz de contener. A pesar de los pequeños esbozos de tridimensionalidad que aparecen, se advierte que predomina en la mente de la paciente, una concepción bidimensional del espacio. Se evidenciarían déficits en la construcción de un espacio interno en su mente, en función de lo cual habría quedado interferida la capacidad de fantasear y simbolizar. Esta carencia se observa a través de un intenso accionar estereotipado que repite durante todas las observaciones. La manera que posee de relacionarse con los objetos, revelaría severas fallas en los procesos de simbolización, lo que mostraría el primitivo estado mental en que se encuentra.

La permanente repetición de ciertos actos, el ir y venir constante del objeto que rebota en el piso, vuelve a su mano y de nuevo al piso, se une a la ausencia de signos de ansiedad ante el comienzo o la finalización de las diferentes actividades. Todo ello revelaría que posee una concepción del tiempo de tipo circular. Estaría atrapada en un eterno ir y venir, donde los hechos no tienen principio ni fin.

Otro aspecto que daría cuenta de su primitivo estado mental, es la ausencia de lenguaje, ya que predomina en casi todas las observaciones un mutismo absoluto, que reforzaría la conjetura sobre las severas fallas en los procesos de simbolización. A pesar de ello, se descubre que Diana posee lenguaje, ya que hay ocasiones en las que emite algunas palabras que hacen referencia a objetos comestibles, pero careciendo de emocionalidad. Parecería no utilizar el lenguaje de una manera simbólica, sino como una acción dirigida a un fin, equiparando la

palabra con el objeto que nombra. Se podría conjeturar, que el surgimiento repentino de una necesidad oral muy primitiva, movilizaría a la paciente a emerger de su mutismo, para intentar conseguir, a través de la palabra, el objeto que le otorga satisfacción. Sólo en una ocasión, pareció establecer una comunicación con sentido, con un Acompañante Terapéutico. Esto pondría en evidencia, que la paciente cuenta con algunos recursos psíquicos más desarrollados, que le otorgan la posibilidad de sostener cierto contacto y de acercarse a un vínculo más humano. Se reforzaría la inferencia que Diana poseería en su mente, un espacio interno muy rudimentario, con objetos de características muy primitivas, ligadas a los comienzos de su vida. Es significativo, que las palabras que ha utilizado, han estado siempre ligadas a diferentes alimentos, por lo que se supone que sus aspectos más conservados, estarían relacionados con un tipo de vínculo primario con un objeto-pecho.

Otro elemento a tener en cuenta de la conducta de Diana, es su constante huir con la mirada. Desde un comienzo se advierte que no se comunica a través de ésta, sino que la utiliza con otros fines. Permanece gran parte del tiempo concentrando su sentido de la visión en los objetos que manipula. No explora su entorno en ningún momento, sino que realiza miradas de barrido por todo el salón, sin detenerse en nada o nadie en particular. Se infiere que utiliza esta particular mirada, para mantener el control de lo que sucede a su alrededor, como un aspecto más que da cuenta del uso que realiza de los mecanismos obsesivos. Es de destacar, que cuando mira a las personas y a los objetos, lo hace de una manera particular ya que pareciera no penetrarlos, sino que detiene su vista, adhiriendo su sentido a la superficie de los mismos. Se podría inferir que éste es un signo más que daría cuenta de la concepción bidimensional que Diana posee del espacio; de la imposibilidad que presenta de representarse un objeto continente, ya sea físico o humano.

Otro aspecto relevante a tener en cuenta, es la manera de relacionarse de Diana con los objetos, a partir de la cual, se pone de manifiesto el uso que realiza de los mecanismos obsesivos primitivos. Si bien predomina a lo largo del período de observación un contacto de tipo sensual con los mismos, no siempre los manipuló del mismo modo. Prevalcen en su accionar, dos tipos de actividades. Una de ellas, es rebotar diferentes objetos contra superficies duras, repitiendo siempre una misma acción estereotipada, pasando de un objeto a otro, sin diferenciarlos, en un sinsentido constante. Diana estaría intentando mantener el control sobre los objetos, posesionándose de ellos a través de su acción repetitiva. Conseguiría así, separar sus sentidos y mantener su atención concentrada en un único

estímulo, que le permitiría evitar las intensas ansiedades de fragmentación. Es decir, tendería a sobresimplificar las experiencias, convirtiéndolas en eventos adecuados sólo para el placer sensual. En estos casos, parece no diferenciar un objeto de otro y no otorgarles ningún significado, resultando intercambiables entre sí. En muy pocas ocasiones, se observa algo diferente. Una de ellas se produce cuando toma contacto con un pomo de plasticola. En ese momento, su conducta parece tener algún sentido, ya que toma el objeto y realiza con éste una serie de acciones dirigidas a un fin, sin repetir la acción estereotipada de siempre. Se podría inferir que la paciente esta vez, al relacionarse con el objeto, lo hace de un modo diferente. Aparece un esbozo de deseo, un ansia de obtener algo que parecería darle mucha satisfacción. Se habría puesto en marcha un proceso en función del cual, los objetos dejan de ser intercambiables. Los fugaces momentos en los que surgen signos de este tipo, permiten detectar aspectos más "humanos", siendo sin embargo, éstos muy escasos, en relación a la constante tendencia que posee la paciente a repetir la misma acción.

El otro tipo de actividad que repite en casi todas las observaciones, es la de levantar con la palma de su mano diferentes objetos y dejarlos caer, escurriéndose entre sus dedos. Esta modalidad de acción es realizada a veces, dentro de un recipiente cóncavo y otras veces en el piso. Es necesario destacar dos aspectos. Por un lado, lo ya analizado respecto del esbozo de tridimensionalidad que este accionar sugiere. Por otro, se advierte que a través de su conducta, se pondría de manifiesto, el modo en que la paciente utiliza sus mecanismos obsesivos. Se detecta que hay un denominador común entre los objetos con los que realiza esta acción. Están conformados por un gran número de elementos que puede manipular a su antojo, levantando y dejando caer cada uno, en un interminable ir y venir en el tiempo. Se evidencia además, que va utilizando diferentes objetos, que tienen la posibilidad de ser divididos en un gran número de partes, cada vez más diminutas. No se puede dejar de tener en cuenta, que existe una relación directamente proporcional, entre el aumento de fragmentos y un estado de excitación que va creciendo, cada vez que Diana pasa de un objeto a otro. Es posible pensar, que se siente atraída por este tipo de objetos tan fragmentados, debido a que le permiten dar paso a su obsesionalidad extrema, desmantelando la capacidad de su self para obtener experiencias consensuales, con el fin de evitar el contacto con las experiencias emocionales.

Otro aspecto a tener en cuenta, es el tipo de relación que Diana establece con las diferentes personas que coordinan los contextos de observación (acompañantes terapéuticos y terapeutas). Se advierte que hay una tendencia en el equi-

po de trabajo a intentar establecer algún tipo de comunicación con la paciente, construyendo escenas de juego, que requieren un grado de simbolización inalcanzable, para los escasos recursos mentales de ella. Cada vez que algún terapeuta intenta capturar la atención de Diana a través de diferentes maniobras, la intensidad de la estimulación provocada parece ser de tal magnitud, que se siente concretamente invadida en su mente, quedando aturdida. Parecería que para ella se convertirían en elementos intoxicantes que toman la forma de una violenta irrupción y se defiende de los mismos, aislándose emocionalmente, para evitar el dolor que le producen. Se detecta, que una de las maneras de defenderse es utilizando diferentes maniobras autosensuales, tales como rascarse, refregarse contra el piso o contra un mueble, balancearse y saltar aleteando, entre otras. Este tipo de acciones, le ayudarían a regresar al aislamiento sensorial en el que se encontraba antes de ser "invadida". En un momento en que la Acompañante Terapéutica estimula a Diana intensamente, ella fusiona su cuerpo con el de la profesional. Se podría pensar que intenta borrar la diferencia que existe entre ambas, anulando la intensa ansiedad de fragmentación que le produce la continua estimulación. No se observa un deseo activo por parte de Diana de entrar en contacto con las otras personas. Sólo parece querer dejar que su atención se adhiera a las sensaciones más intensas de su entorno. Ante la insistencia tenaz de construir un vínculo con ella, Diana se aleja cada vez más. Se infiere que la presencia de un ser humano, la enfrenta a un alto impacto emocional tan intolerable, que lo único que puede hacer, es huir del mismo con el alto costo que esto implica.

Hay momentos privilegiados en los que Diana, utilizando la identificación adhesiva, establece algún tipo de "relación" con los adultos. Se acerca a los mismos con el fin de obtener alguna función mental, que ella no puede ejercer y que le permite conseguir algún elemento determinado. En algunos casos, se trata de objetos concretos: plasticola, harina, etc. y en otros, de un estímulo sensorial específico, como algunos sonidos. No se acerca para establecer ningún tipo de comunicación, debido a que esto implicaría poder contar con un equipo mental adecuado para establecer vínculos emocionales que no tolera. Es por ello, que utiliza frecuentemente este tipo de identificación narcisista tan primitivo, con el fin de borrar las posibles diferencias que pudieran haber entre ella y el objeto. Se infiere, que el mínimo intento de diferenciación yo-no yo, provocaría en la paciente un dolor psíquico que le resultaría intolerable.

El predominio en la mente de Diana de una concepción bidimensional del espacio y el modo de conectarse con las personas a través de la identificación adhesiva, permite suponer que muchos de los hábitos que la paciente ha adqui-

rido, han sido aprendidos miméticamente. Esto se detecta al observar que ante algunas situaciones, sigue automáticamente una secuencia de acciones que la conducen a realizar determinadas tareas. Ejemplo de ello, es el momento en que encontró abierta la puerta de la Sala de Musicoterapia, ingresó, se acercó al pelotero y se sacó los zapatos para meterse dentro del mismo, siguiendo una posible consigna aprendida con la musicoterapeuta. Por otra parte, se observa que habría adquirido el control de esfínteres, a través del aprendizaje imitativo.

En los dos contextos en los que se realizan las observaciones, Diana comparte la sala con otros niños, con los cuales no establece relación alguna. Parecería que para ella los pacientes, fueran objetos, indiferenciables de un armario o una silla. Hubo dos momentos diferentes en los que se acercaron niños a Diana. En uno de ellos, un niño sacó unos juguetes de su lado y en el otro caso, un paciente se subió dos veces seguidas, encima de ella. Se evidencia que ambas situaciones parecieron ser simples eventos sensoriales para ella. A pesar de esto, es de destacar que, la segunda vez que uno de los niños se le sube encima, parece perturbarse. Se infiere esto, a partir del análisis de los sentimientos contratransferenciales y de ciertos elementos observables tales como la tensión de su cuerpo y la expresión de su rostro. Se conjetura que en ese momento, la paciente para liberarse de la intensa ansiedad que la situación parecía causarle, utilizó el mecanismo de identificación proyectiva. Habría expulsado la violenta emoción, depositándola en la observadora, debido a que sus precarios recursos mentales, no le permitieron contenerla. Es significativo señalar que, a pesar de ser un mecanismo de defensa muy primitivo, resultaría ser en Diana, un esbozo de algún aspecto más evolucionado, presente en su mente.

Por último, se van a señalar dos indicadores muy significativos que se detectaron en todas las observaciones y que se relacionan con el eje central de la investigación: la ausencia de resonancia emocional y de sadismo. En el ingreso a las diferentes salas, como en el momento en que se anuncia la finalización de la hora de juego, la paciente no presenta signos de angustia, ni fastidio ante los cambios espacio-temporales. Diana no se muestra contenta, ni disgustada, sólo se opone al cambio de una manera pasiva. No da muestras de sadismo, más bien parecería que sus movimientos fueran generados por una especie de tropismo, inducidos por una fuerza exterior a ella. El ritual de entrada y salida que aparece una y otra vez, sin modificaciones, daría cuenta no sólo, del predominio en la mente de Diana de una concepción bidimensional del espacio y circular del tiempo; sino que evidenciaría la ausencia de emociones que provocarían estos cambios, en un niño con mayores recursos.

Diana muestra una tendencia constante a alejarse de las experiencias que pudieran resultarle emocionalmente perturbadoras. Este alejamiento es realizado de una manera pasiva, sin dar muestras de sadismo alguno ante la insistente irrupción de estímulos en su universo sensual. Presenta fugaces momentos, en los que su atracción por determinados objetos, la llevan a oponer resistencia, con el fin de intentar permanecer adherida a los mismos. Al no poseer las capacidades mentales para enfrentarse activamente ante quienes ponen un fin a su accionar, cede ante la fuerza más convocante del momento. En función de lo expuesto, se advierte que la ausencia de emociones ha sido el clima predominante en todas las observaciones. Esto puede evidenciarse una vez más, a través de los sentimientos contratransferenciales, donde imperan las sensaciones de aburrimiento, ante el encuentro con algo repetitivo, plano e inmodificable, que se va sucediendo.

Carla. El proceso de un psiquismo en construcción. Integración del análisis de las observaciones.

Las observaciones de Carla son abordadas de un modo diferente respecto de las de Diana. En este caso, se toman las tres seleccionadas en su conjunto, realizando un análisis integrado de las mismas. El hecho de contar con un seguimiento de casi dos años de registro del crecimiento de la beba, otorga la oportunidad de asistir al desarrollo progresivo de un psiquismo en construcción, de un estado mental en constante movimiento. Con el fin de considerar el problema planteado en esta investigación, de una manera más acabada, se tienen en cuenta para este análisis, los mismos parámetros utilizados en las observaciones de Diana.

En un primer momento, se toma el desarrollo de los conceptos de espacio y tiempo. Desde un principio, se evidencian en la conducta de Carla, numerosos signos que revelan el modo en que su psiquismo, va construyendo una concepción tridimensional del espacio. Se advierte, desde un comienzo, que la niña utiliza el mecanismo de identificación proyectiva realista, para comunicar a su mamá, sus estados emocionales. Se infiere que Carla presupone que hay un otro afuera, capaz de contener sus emociones y calmar su angustia. Se podría pensar, que desde el inicio de su vida, ha tenido la oportunidad de relacionarse con un objeto continente, suficientemente apto para metabolizar sus emociones. Esto, unido a la vivencia prenatal de haber permanecido dentro del útero materno, le

habrían permitido establecer con la madre una relación (_ . _), mediada por emociones. Es posible que Fernanda, a través de su capacidad de reverie y su función-a, transforme en emociones tolerables, los contenidos que Carla proyecta en ella. Así se habría comenzado a fundar un espacio interno, capaz de contener objetos y por lo tanto, tener una concepción tridimensional del espacio. Se infiere, que el vínculo con su mamá, le habría ayudado a construir un equipo mental apto, para tolerar las emociones y desarrollar los procesos de pensamiento. La dinámica continente/contenido, establecida entre Carla y su mamá, lleva a suponer que se ha generado en su mente, un movimiento de adentro hacia fuera del objeto y la posibilidad que éste sea reversible. Parecería que estas experiencias, habrían otorgado a su vivencia del tiempo, una tendencia direccional propia, en función de la cual, la beba poseería una concepción del tiempo, de tipo oscilatorio.

Puede evidenciarse en las tres observaciones analizadas lo arriba expuesto. En la primera observación (Nº 23), es muy significativa la profundidad que se advierte en su mirada. Se evidenciaría a través de ésta, el modo en que la beba hace uso de los mecanismos de proyección e introyección para vincularse con los objetos. Carla emplearía su mirada, de manera exploratoria, investigando cada objeto que tiene a su alrededor y que desea conocer, incorporando el mundo que la rodea. Además, la utilizaría para comunicarse, transmitiendo a través de ella, los diferentes estados emocionales en los que se encuentra. Este indicador es muy significativo, ya que estaría reafirmando el establecimiento en la mente de la niña, de la dinámica continente/contenido, vital para el desarrollo de la capacidad de simbolizar.

A través del juego de Carla, en la segunda observación analizada (Nº 39), podrían corroborarse las inferencias realizadas hasta este momento, acerca de la construcción que va realizando de un espacio interno capaz de contener objetos. La niña toma diferentes fibrones, mete y saca repetidas veces la punta de uno de ellos, de adentro de un capuchón. Luego, encaja y desencaja algunos de éstos, de adentro de una caja. En la tercera observación, (Nº 62), juega a entrar y salir de un carrito y en otro momento, introduce, con su mamá y su hermana, diferentes piezas por el techo de una casita. Estos serían, algunos de los numerosos ejemplos que se podrían mencionar, para dar cuenta de la dinámica que se va configurando en la mente de la beba.

Otro aspecto muy significativo a tener en cuenta, es la construcción del lenguaje. Si bien por la corta edad de Carla no se alcanza a presenciar la articulación de diferentes palabras, se puede conjeturar que la adquisición del mismo, se encuentra en progreso. Se advierten indicios de ello, desde la primera observa-

ción seleccionada. Desde un principio, realiza diferentes sonidos otorgándoles algún tipo de sentido. Balbucea en medio de una conversación de la mamá, juega con el sonido de su voz y la utiliza para pedir ayuda o expresar algún tipo de malestar o alegría. Se infiere que esto se hace posible, debido a que desde un comienzo ha tenido otro a su lado, con quien ha establecido un vínculo mediado por el lenguaje. Fernanda habla constantemente con Carla, la baña de palabras, lo que contribuiría a la conformación de la piel psíquica necesaria, para la construcción de un espacio interno. Ya en la tercera observación analizada, (Nº 62), la beba utiliza algunos sonidos y monosílabos con un fin determinado, estableciendo una comunicación con el otro. Pronuncia algunas palabras, tales como “Miá”, “Ate” o “Papá”. Alude en algunos casos, a diferentes objetos que ella va descubriendo, en otros busca comunicarse y también puede hacer referencia a un objeto ausente en ese momento. Se podría pensar que, a pesar de no poseer un lenguaje fluido, es capaz de comunicarse con sentido y de transmitir los diferentes estados emocionales, por lo que se supone habría desarrollado la capacidad de simbolizar.

Otro indicador a tomar en cuenta, es la manera en que Carla se relaciona con los diferentes objetos que la rodean, tanto las personas como los juguetes. Al igual que en los signos arriba analizados, se advierte que habría una evolución en el vínculo que va estableciendo con los mismos. En todas las observaciones seleccionadas, explora el espacio y los objetos que se encuentran a su alrededor, utilizando todos sus sentidos. La vista, es el que predomina en un principio, luego el tacto, el gusto, el olfato y el oído. Se infiere, que en esta exploración, va armando una correlación entre sus sentidos, que la equipa para tener una relación realista con el mundo.

Se advierte desde un comienzo, que la relación que establece con los juguetes está siempre mediada por una emoción. En la primera observación analizada, el juego más significativo a tener en cuenta, es el que establece con un payaso que Carla ha intentado alcanzar sucesivas veces. Cuando su mamá se lo acerca y la beba lo tiene en sus manos, se hace evidente la gran alegría que éste despierta en la niña. Se observa, a partir de esto, que Carla puede comunicar a Fernanda el intenso deseo que siente por este juguete, que le suscita una particular atención y que estudia detenidamente. Es significativo que elija un objeto determinado, ya que daría cuenta que éstos, no le resultan intercambiables. Por otra parte, es de destacar el rol de la mamá que, al sintonizar con el deseo de su hija, le permite tomar contacto con otros objetos para explorarlos a través de todos sus sentidos. Se supone a partir de lo observado, que se encuentra en un

momento en el que se relaciona con ellos, a través de un juego de tipo exploratorio. Estas experiencias a las que se va enfrentando, en el caso de poder tolerar las diferentes emociones que le suscitan, le permitirían desarrollar progresivamente su psiquismo. Uno de los conflictos ante los cuales se enfrenta, es la ausencia del objeto. En un momento del juego, entre tanto movimiento que realiza, el objeto que estaba explorando queda fuera de su vista. Se advierte por la expresión de su cara, que esta situación la angustia, ya que se pone muy seria. Cuando se reencuentra con el mismo, todo su cuerpo parece expresar una inmensa alegría. El hecho de poder tolerar los intensos sentimientos que le provoca esta experiencia, le posibilitaría ir diferenciándose e ir construyendo un espacio psíquico interno poblado de objetos que se relacionan entre sí. Esto se corroboraría meses más tarde, a través del juego que Carla desarrolla en la última observación analizada, (Nº 62). En ésta ya no predomina el juego exploratorio, sino que se advierte que ha comenzado a surgir el juego simbólico, por lo que se confirmaría el proceso de construcción de un espacio interno en su mente. En esta observación, Carla utiliza los diferentes objetos que la rodean para realizar distintos juegos, a través de los cuales estaría representando la intensa vida que parece haber cobrado su mundo interno. Algunos de los juegos que desarrolla, tales como entrar y salir de un carrito, chocar autos contra su nueva casa o hablar por teléfono con su papá, quien no se encuentra en ese momento, parecerían serle útiles para elaborar el duelo que implica la reciente mudanza de casa. Luego se observa que realiza otros juegos, tales como recorrer las diferentes habitaciones, mirando y tocando todo lo que encuentra, para explorar cada rincón de su nueva vivienda. En estos ejemplos, como en muchas otras situaciones, se advierte que la conducta de Carla, está dirigida a tomar contacto con cada objeto que la rodea, otorgándole un sentido particular. Si se toma en cuenta lo analizado hasta este momento, se advierte que la niña, en su corta vida, ha adquirido una gran cantidad de hábitos, habilidades y capacidades, que habría incorporado a través de un aprendizaje por la experiencia.

Otro aspecto de gran relevancia, es el modo en que Carla se vincula con las diferentes personas que la rodean. Tal como se advirtió en los indicadores anteriores, las relaciones que la beba va estableciendo, presentan una evolución significativa a lo largo de las diferentes observaciones. Desde un comienzo, Carla muestra signos de haber establecido un vínculo muy vital con su madre. Es posible inferir que se ha establecido entre ambas, una relación en la que predominan los vínculos L, H y K. En la primera observación seleccionada, (Nº 23), se podría suponer que la beba utiliza la identificación proyectiva realista, para comunicar a

su mamá los sentimientos que le suscitan las diferentes experiencias. Se queja cuando algo parece frustrarla en el juego, muestra su angustia por medio de la expresión de su carita cuando la mamá se aleja, balbucea y manifiesta a través de todo su cuerpo la alegría que le produce la exploración de los juguetes. Se advierte además, que los contenidos que Carla proyecta, parecerían encontrar en Fernanda, un objeto continente con capacidad de reverie, dispuesto a recibirlos y transformarlos. Esto le ayudaría a la beba, a enfrentar el dolor que le causan las experiencias. Es de destacar, que en la segunda observación analizada, (Nº 39), Carla no se encontró con una mamá tan dispuesta a recibir sus emociones, lo que pondría en evidencia su capacidad de tolerancia a la frustración. Se detecta, que la beba se angustia ante este objeto, que en este momento no presta los servicios adecuadamente. Lo demuestra a través de la expresión seria de su rostro, mirando fijamente a su mamá y chupándose el dedo gordo. En la tercera observación analizada, (Nº 62), se aprecia el gran avance que se ha producido en el desarrollo de la estructura de su psiquismo. Se infiere, a partir del intenso juego simbólico que predomina, que Carla ha incorporado un objeto continente y a partir de él, la función-a que le permite ir desarrollando la capacidad de pensar. Este logro, le otorga la posibilidad de tolerar la ausencia de la madre, separarse del objeto primario y de desplegar en los otros vínculos, la intensa vida emocional que ha cobrado su mundo interno.

El logro de una concepción tridimensional del espacio, de tiempo oscilante y el uso de la identificación proyectiva realista, implican la constitución de una relación continente/contenido. El establecimiento de vínculos significantes L, H y K, la incorporación de la función-a y la posibilidad de transformar y elaborar las diferentes experiencias emocionales, dan cuenta del desarrollo de los procesos de simbolización.

Se infiere a partir del crecimiento mental observado, que Carla poseería una capacidad de tolerar el dolor mental, que ha dado lugar al aprendizaje por la experiencia emocional.

A modo de conclusión

Al explorar la enigmática patología del autismo, se intenta ampliar los conocimientos ya obtenidos. Desde el inicio, surgieron numerosas preguntas que condujeron a la necesidad de profundizar la búsqueda de respuestas, no sólo desde la teoría sino desde el contacto mismo con niños que la padecen.

Se realiza un largo recorrido, desde el planteamiento del problema hasta las observaciones en el Hospital. Allí se logra tomar contacto con los primitivos mecanismos que caracterizan al autismo, al enfrentar la impotencia que despierta hallarse ante un estado mental en el que predomina la ausencia de emociones. El fuerte impacto emocional causado por el vibrante encuentro producido frente a una mente inmóvil, con cualidades tan primitivas, abrió nuevos cuestionamientos. A partir de éstos, se plantea la necesidad de contrastar los primeros hallazgos, con la apasionante experiencia vivida en el seguimiento de una beba, cuyo psiquismo mostraba signos de una constante evolución.

Desde este lugar, se abren numerosos interrogantes que conducen a seguir pensando, la compleja problemática presente en esta patología.

En referencia al Método de Observación de Bebés, se confirma el valor que posee, para ampliar conocimientos acerca del turbulento proceso de construcción del psiquismo temprano, así como se comprueba su eficacia para la exploración de patologías que revelan severas fallas en la estructuración de la mente. Se convalida la riqueza de la técnica, como herramienta adecuada para la investigación de esos momentos tan primitivos, donde el lenguaje no se ha formado, ya que ofrece la posibilidad de acceder a indicios dados por el contacto vivencial. En este sentido, la formación en este método, proporciona una preparación especial de mucha utilidad en el trabajo con patologías de frontera, es decir en el tratamiento de pacientes con trastornos en la simbolización. Esta técnica, constituye un tesoro informativo que, al aproximarse de una manera particular a los primeros años de vida del bebé, provee datos muy significativos que permiten ampliar su uso, más allá del fin formativo para el que fue creado. En este caso, se reafirma la posibilidad de utilizarlo para la investigación, pero además se considera, que puede abrirse hacia numerosas áreas, tales como la detección precoz y la prevención de patologías.

La conjetura planteada acerca de la etiología del autismo, donde se infiere que el niño evita tomar contacto con las experiencias emocionales, debido a su gran intolerancia a las mismas, conduce a continuar explorando el origen de estos aspectos que aparecen como innatos. Cabe preguntarse si esta intolerancia, puede existir ya desde la estadía del bebé en el útero y cuánto ha influido, en este período, la capacidad de ensoñación de la madre, para poder hacerle un espacio en su mente. Es en este sentido, que se estiman altamente valiosas, las investigaciones que puedan acercarse a la misteriosa vida pre-natal.

Se considera relevante poder continuar profundizando el estudio de otras patologías, que también se encuentran vinculadas a fallas en momentos muy primi-

tivos de la estructuración del psiquismo. En este caso, se hace referencia a un tipo de pacientes que se caracterizan por una falta de resonancia emocional y comunicación afectiva, descritas como “fenómenos de ausencia silenciosa” por Lía Pistiner de Cortiñas. Se alude a “pacientes severamente perturbados” de alta incidencia en la actualidad, como los que presentan perturbaciones psicosomáticas, trastornos del carácter como la pseudomadurez y adictos, entre otros. Se advierte en ellos, que conservan áreas donde predominan la bidimensionalidad, las identificaciones adhesivas y una concepción circular del tiempo. Tienen afectado el desarrollo de las funciones mentales necesarias para el descubrimiento, contacto y comprensión de la realidad psíquica. Es decir, presentan un déficit en los procesos de simbolización, lo que dificulta la elaboración mental de las experiencias emocionales.

Este tipo de patologías, ligadas a aspectos tan primitivos, plantean desafíos teóricos, técnicos y clínicos al Psicoanálisis. Klein, Bion y Meltzer, otorgan un papel central a la emoción en el desarrollo del pensamiento. Sus investigaciones se orientan a explorar el funcionamiento mental en los primeros años de vida. Postulan teorías, a través de las cuales se comienza a dar luz sobre ciertos mecanismos muy primarios, que intervienen en patologías ligadas a fallas en la estructuración de la mente. A partir de sus conjeturas, se advierte que, para abordar este tipo particular de déficits, se requiere una perspectiva especial. Esta no estaría centrada en el levantamiento de las represiones, como en la clínica de las neurosis, sino enfocada desde aspectos más primarios, favoreciendo la construcción de funciones mentales que aún no han sido desarrolladas. Necesitan la restauración de un continente con capacidad de reverie, que posibilite la transformación y evolución de las experiencias, a niveles que sean accesibles al abordaje psíquico.

Referencias bibliográficas

- Bick, E. (1967). Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis. *Revista de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica Argentina, Tomo XXIV – N°1*, 97 – 115.
- Bick, E. (1968). La experiencia de la piel en las relaciones de objeto tempranas. *Revista de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica Argentina, Tomo XXVII – N° 1*.
- Bick, E. Nuevas consideraciones sobre la función de la piel en las relaciones de objeto tempranas. Hallazgos de la observación de bebés integradas en el análisis de niños y adolescentes. Traducción: Dra. Clara Nemas.
- Bion, W. R. (1976) [Original: 1962]. *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bion, W. R. (1988) [Original: 1963]. *Elementos de psicoanálisis*. Buenos Aires: Ed. Hormé.
- Bion, W. R. (1972) [Original: 1965]. *Transformaciones. Del aprendizaje al crecimiento*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Bion, W. R. (1996) [Original: 1967]. *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Ed. Lumen-Hormé.
- Bion, W. R. (1974) [Original: 1970]. *Atención e interpretación*. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Bion, W. R. (1992) [Original: 1975-1979]. *Seminarios clínicos y cuatro textos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bion, W. R. (1982) [Original: 1977]. *La tabla y la cesura*. Buenos Aires: Ed. Gedisa.
- Borensztejn, C. et al. (1999). La observación de bebés y su relación con la formación del psicoanalista. *Rev. FUNDAIH. Desarrollo psíquico temprano. Observación de bebés. Fundación Interdisciplinaria para la Docencia, Asistencia e Investigación Humanística de la Niñez, Adolescencia y Familia, N° 11*, 61 – 69.
- Huberman de Chiappini, C. y Rodríguez de Miyares, A. (1997). *Observación de lactantes. Signos de alarma en el primer año de vida. Autismo precoz. Detección y tratamiento*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman.
- Meltzer, D. (1973). El mutismo en el autismo infantil, la esquizofrenia y los estados maniaco-depresivos: la correlación entre la psicopatología clínica y la lingüística. *Revista de Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica Argentina, Tomo*

XXX - Nº 3-4, 703 – 720.

Meltzer, D. (1997) [Original: 1974]. *Sinceridad y otros trabajos. Obras escogidas de Donald Meltzer*. Buenos Aires: Spatia Editores.

Meltzer, D. (1984) [Original: 1975]. *Exploración del autismo. Un estudio psicoanalítico*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Meltzer, D. (1980). *Sulla immaginazione. Seminario en el Centro de Neuropsiquiatria Infantile dell Ospedale Maggiore di Novara*. 26-27/1.

Meltzer, D. (1990) [Original: 1986]. *Metapsicología ampliada. Aplicaciones clínicas de las ideas de Bion*. Buenos Aires: Spatia Editores.

Meltzer, D. (1990) [Original: 1988]. *La aprehensión de la belleza*. Buenos Aires: Spatia Editores.

Meltzer, D. (1989). Conferencia pronunciada por el Dr. Donald Meltzer en APdeBA. *Rev. Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Vol. XII, Nº 1*, 123 – 134.

Meltzer, D. (1992). *Claustrum. Una investigación sobre los fenómenos claustrofóbicos*. Buenos Aires: Spatia Editores.

Moguillansky, R. (2001). Observando la observación de bebés. *Rev. Internacional de Observación de Lactantes. Fundación Kamala, Vol. 2*, 91 – 98.

Neborak, S. et al. (1999). Fascinación y sorpresa en la observación de un bebé. Interrogantes técnicos. *Rev. FUNDAIH. Desarrollo psíquico temprano. Observación de bebés. Fundación Interdisciplinaria para la Docencia, Asistencia e Investigación Humanística de la Niñez, Adolescencia y Familia, Nº 11*, 13 – 21.

Sor, D. (1984). Concepción del desarrollo primitivo, a partir de formulaciones de W. R. Bion. *Rev. Psicoanálisis. Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires, Vol. VI - Nº 2-3*, 387 – 392.

Tabak de Bianchedi, E. et al. (1999). *Bion conocido/desconocido*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 173/194 pp.

La influencia de los Estilos de Personalidad en la elección de Estrategias de Afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de Psicología de la UNSL

Víctor Martínez*
María Cristina Arenas*
Amelia Páez*
Estefanía Casado*
Noelia Ahumada*
Silvana Cuello*
Inés Silva*
Fabrizio Penna¹
Universidad Nacional de San Luis
vamartin@unsl.edu.ar

Resumen

El objetivo de este trabajo es conocer la influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones estresantes, como los exámenes, en estudiantes de cuarto año de Psicología de la UNSL (2004). Para ello se utilizó el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS), el Test de Afrontamiento del Estrés del de Lazarus y Folkman, y una Encuesta sobre el Desempeño Académico. Los estilos de afrontamiento dirigidos a la emoción son característicos de estudiantes con una mayor preservación, más optimis-

* Estudiantes de 4° año de la Lic. en Psicología. FCH. UNSL -mariacristinaarenas@yahoo.com.ar

¹ Asesor metodológico. JTP Área Metodológica. FCH. UNSL - fpenna@unsl.edu.ar

tas, con tendencia a ser creativos, por un lado, más introvertidos e inseguros, vacilantes y temerosas de las decisiones que tomen, sumisos y abnegados en su interacción con los demás, por otro. La función del afrontamiento dirigida al problema es característica de estudiantes que centran sus motivaciones en ellos mismos. Los estudiantes que establecen alternativas de resolución de problemas son, más activos, modifican el ambiente articulando estrategias, organizan sistemáticamente la información, más comunicativos, buscan la estimulación externa de manera constante, confían en sus habilidades sociales, por un lado, e interactúan con los demás acatando pasivamente las decisiones que tomen los otros, por otro.

Abstract

This work analyses how personality styles influence in the choice of coping strategies when stressing situations such as exams arise. The Millon Inventory of Personality Styles (MIPS), the Stress Coping Test of Lazarus & Folkman, and a Survey on Academic Performance were applied to Psychology fourth-year students of National University of San Luis (2004). Coping styles directed to emotion are typical of students with a greater protection, more optimistic, tending to be creative, on the one hand, and on the other hand, more introverted and insecure, hesitant and afraid of the decisions they make, meek and selfless in their interaction with the others; whereas, the coping function directed to the problem is typical of students who focus their motivations on themselves. These are students that, on the one hand, have alternative strategies of problem-solving, they are more active, communicative, and socially self-confident, they modify their environment coordinating strategies, organize systematically the information, seek constantly external stimulation, and on the other hand, they interact complying passively with the others' decisions.

Palabras clave

personalidad - afrontamiento - estrés - exámenes

Key words

personality - coping - stress - exams

Introducción

El fenómeno de estrés en estas últimas décadas ha tomado relevancia en diversas investigaciones. Este interés radica en la necesidad de comprender los procesos por los cuales los individuos utilizan recursos disponibles con el fin de afrontar los fenómenos estresantes. Si bien las estrategias utilizadas son muy diversas, algunos investigadores han centrado el análisis en diferentes factores tanto personales, biológicos y sociales que subyacen a la articulación de dichas estrategias.

La situación de examen final es *per se* un factor ansiógeno, los alumnos deben preparar en un determinado tiempo la asignatura a rendir y enfrentarse al tribunal evaluador expresando los conocimientos básicos y requeridos por la asignatura. Algunos índices estadísticos han reflejado cómo la situación de examen hace que se llegue a momentos críticos y no muy saludables para el alumno. En este punto confluyen diversos factores que entran en juego, tales como exigencia académica, en relación con las correlatividades, disponibilidad horaria y económica y otros factores intrínsecos a la situación misma como mitos en relación con la asignatura a rendir, referidos a los profesionales como a los contenidos de la asignatura. Esta multiplicidad de factores provoca en el alumno niveles de ansiedad elevados que tienen repercusiones tanto fisiológicas, psicológicas, y sociales. El interés particular de este trabajo, es la influencia de las variables de personalidad implicadas en los estilos de afrontamiento. Es decir, en qué medida el examen final permite la evocar las respuestas de afrontamiento y cómo en éstas se ven los diferentes estilos de personalidad.

Para este estudio se ha delimitado la investigación de la temática en alumnos de cuarto año de la carrera de Psicología que se dicta en la Universidad Nacional de San Luis. Este es un año transitivo, por un lado se supone toda una trayectoria de exámenes rendidos, el alumno ha adquirido una relativa experiencia en preparar materias; además ha debido responder a exigencias correlativas para cursar este año; sin embargo esto no quiere decir que estos alumnos sean expertos. Y por otro lado, en este año se dictan asignaturas más específicas y más técnicas con relación a la elección de línea teórica. Los datos proporcionados por el Centro Interdisciplinario de Servicios (CIS) de la Facultad de Ciencias Humanas con relación a consultas psicológicas debido a problemas, dificultades y temores a rendir exámenes finales, de un total de 14 consultas registradas desde septiembre de 2003 hasta la fecha, el 70% de los casos corresponden a alumnos de la carrera de Psicología. De este porcentaje, el 50% es del cuarto año de la carrera.

Como se observa en estos datos, el porcentaje de alumnos del cuarto año, es significativo. Por tal motivo, y según lo expresado anteriormente, es de relevancia para este trabajo el abordaje de la temática.

Fiorentino y colaboradores (2001) en un estudio realizado sobre la evaluación primaria emocional encontraron correlaciones positivas significativas entre evaluaciones cognitivas amenazantes, con estrategias dirigidas a la solución del problema. Resultaron altamente significativas, de daño-perdida, con estrategias dirigidas a la emoción. En un análisis de correlación múltiple, en lo referido a estrategias dirigidas a la solución de problemas, se encontraron correlaciones significativas con amenaza-desafío, amenaza-daño, amenaza-beneficio, desafío-daño, y daño-beneficio. En otro estudio realizado por los mismos investigadores (Fiorentino y otros, 1999) en una muestra de estudiantes de la Lic. en Computación, de Farmacia y de Ciencias de la Educación, se indagó sobre el proceso de evaluación cognitiva de la situación de examen (Estrés y Técnicas de Afrontamiento). Se halló que la situación de examen no ha habido sido evaluada como mediana o marcadamente estresante, lo que indicó que los sujetos poseen recursos de afrontamiento apropiados para enfrentar situaciones evaluativas a nivel cognitivo, afectivo y/o conductual. En un estudio sobre el perfil psicológico de ingresantes a la carrera de Psicología (Uhrlandt y otros, 2000), usando el MCMI-II, se observó que la estrecha relación entre los síndromes clínicos de ansiedad y distimia, y la deserción temprana y el bajo rendimiento académico, abre posibilidades ciertas de trabajar en la detección precoz de condiciones que pudieran comprometer el rendimiento académico y la permanencia en la carrera.

Marco Teórico

El estudio de la personalidad, ha sido eje de muchas investigaciones y abordada desde diversos enfoques teóricos. Por otra parte, el interés suscitado en investigaciones sobre el estrés, ha llevado a considerar al fenómeno de diversas maneras colocando el acento en diferentes aspectos concerniente al fenómeno. Para esta investigación se tendrá en cuenta los desarrollos teóricos sobre la personalidad de Theodore Millon, su Teoría del Aprendizaje Biosocial con sus redefiniciones posteriores (Millon, 1998). Además, se tratarán los aspectos más relevantes de uno de los aportes a la temática del estrés que ponen el énfasis en el carácter interaccional del fenómeno, la Teoría Transaccional del Estrés de Lazarus y Folkman (1984).

1- Teoría de la personalidad de Millon

Uno de los psicólogos contemporáneos más importantes es Theodore Millon quien, a partir de la década del '60 del siglo pasado, formuló una propuesta sobre una teoría de la personalidad en la que integraba el fundamento biológico con las influencias ambientales (Millon, 1967 en Millon, 1998). Uno de los aspectos fundamentales de la Teoría del Aprendizaje Biosocial de Millon es que tanto la personalidad normal como la psicopatológica, se desarrollan como resultado de la interacción de fuerzas ambientales y orgánicas. Sostiene que personas con potenciales biológicos similares poseen personalidades distintas, y estos potenciales biológicos pueden de alguna manera configurar, facilitar o limitar la naturaleza de la experiencia y su aprendizaje. No obstante, el entorno, con características propicias, participa en el aprendizaje en la medida en que favorece a la maduración biológica. Las disposiciones biológicas del individuo en proceso de maduración son importantes por aumentar la probabilidad de aprendizaje de ciertos tipos de comportamiento. Al abordar el estudio de la personalidad, Millon desarrolló un esquema tripartito de dimensiones bipolares: Actividad-Pasividad, Placer-dolor, y Sí mismo-Otros. La primera dimensión hace referencia al amplio abanico de comportamientos de una persona. Agrupa los comportamientos en función de si el individuo toma la iniciativa para configurar los acontecimientos que le rodean, o si su comportamiento es reactivo a ellos. La segunda dimensión distingue entre Placer y Dolor. En última instancia hace referencia a, bien la tendencia hacia los acontecimientos que son atractivos o refuerzan positivamente, bien tendencias a alejarse de los que son aversivos o refuerzan negativamente. Por último, la distinción entre sujeto y objeto; Millon reconoce que entre todos los objetos del entorno, existen dos que se destacan entre los demás debido a su poder para afectar al individuo, Nosotros Mismos y los Otros. El concepto eje de la teoría de Millon, es el de Refuerzo. Lo concibe como sinónimo de recompensa, satisfacción y placer. Es a partir de este concepto, como construye las tres bipolaridades. El individuo, para Millon, utiliza estrategias que reflejan el tipo de refuerzo que aprende a perseguir o evitar (placer/dolor), dónde intenta obtenerlo (sí mismo/otros) y cómo ha aprendido a comportarse para educirlo o escapar de él (actividad/pasividad). A partir de la combinación de estas bipolaridades en una matriz de reforzamiento, plantea la existencia de ocho estilos de personalidad normal (Cuadro 1)¹.

¹ Adaptado Millon, 1985.

Cuadro 1

	Fuentes de Refuerzo			
	Sí mismo	Otros	Sí mismo y Otros	Ni Sí mismo ni Otros
	Estilos de Personalidad			
Conducta Instrumental	Independiente	Dependiente	Ambivalente	Desvinculado
Activo	Enérgico	Sociable	Susceptible	Inhibido
Pasivo	Seguro	Cooperativo	Deferente	Introverso

Millon redefinió su modelo de la personalidad y sus trastornos, reevaluando las características más profundas o latentes en las que se basa el funcionamiento humano. Tomando el Teorema de Godel (Godel, 1931 en Millon, 1998), quien afirmaba que ningún sistema puede probar de sí mismo sus propias proposiciones, Millon decide desviar el foco de atención de su teoría. Lo hace desde la psicología a las expresiones de la naturaleza que caen fuera de este campo. La mejor manera de explicar las leyes del funcionamiento humano consiste en examinar los principios universales de las manifestaciones no psicológicas de la naturaleza. En esta redefinición, Millon dedujo que los principios y procesos evolutivos son esencialmente universales, expresados de diversas maneras. Los conceptos universales son fundamentales para todas las esferas de la progresión evolutiva, entre ellas la experiencia humana. Entonces, la personalidad es entendida como la representación del mayor o menor estilo distintivo de funcionamiento adaptativo que exhibe una especie particular frente a los entornos habituales. Sin abandonar los principios del Aprendizaje Biosocial y con el fin de obtener una base más sólida para su modelo, propone cuatro fases en el desarrollo de las personas (Morales de Barbenza, 2003) que servirán de base para la formulación del nuevo modelo, de carácter Evolutivo y Ecológico, a saber:

- *Existencia:* Supone promoción (o potenciación) y preservación de la vida. Corresponde al período de fijación sensorial del desarrollo neuropsicológico del niño, desde el nacimiento hasta los 18 meses. La normalidad se logra mediante un equilibrio dinámico entre el Placer y Dolor.
- *Adaptación:* En esta fase, la bipolaridad Actividad-Pasividad opera bajo la forma de acomodación pasiva versus la modificación activa de las condiciones ecológicas, para asegurar la supervivencia. El período de desarrollo que cubre

esta etapa, es el denominado Autonomía Sensorio-Motora, desde los 12 meses hasta los 6 años.

- *Replicación*: Tomando como base la capacidad reproductiva de la especie humana, que se desarrolla cuando se adquiere la identidad genérica, se refiere al desarrollo del Sí Mismo, por una parte y al amor constructivo, por los demás. En esta etapa del desarrollo se conforma la bipolaridad Sí Mismo-Otros.
- *Abstracción*: Es la capacidad humana de trascender lo concreto e inmediato y de manejar simbólicamente los datos y los hechos, para conformar la realidad fenomenológica personal. Esta fase corresponde al periodo de integración intracortical, que cubre el período que se extiende desde los 4 años hasta la adolescencia.

Estas etapas, las evolutivas y las neuropsicológicas, se corresponden además con procesos de desarrollo relacionados con las etapas anteriormente descritas. Esta afirmación reitera la idea comentada antes de que las influencias ambientales se suceden en períodos de crecimiento neurológico rápido. Se da una reciprocidad entre los períodos de rápido crecimiento neurológico y las experiencias y procesos relacionados. Esto se relaciona con la idea de «crisis» de Erikson (1950), como hitos por los cuales el niño atraviesa en el intercambio entre su crecimiento y el ambiente.

Millon y sus colaboradores han puesto el énfasis en la evaluación de la personalidad y en su validez. El problema de la evaluación de la personalidad radica en el escaso acuerdo implicado en la evaluación misma, sobre qué ámbitos se apoya dicho proceso evaluativo (Rorer, 1990 en Millon, 1998). Millon se plantea sobre qué aspectos deben ser evaluados en la personalidad, y más aun, se centra en los trastornos de la personalidad. Sostiene una postura integradora sobre el tema. Concibe a la personalidad como un constructo multideterminado y multirreferencial que puede ser estudiado y evaluado desde varios enfoques. La pregunta es cuáles son los ámbitos principales o áreas de estudio, que importan a la hora de evaluar a la personalidad. El eje es no centrar la evaluación en comportamientos, cogniciones, aspectos únicamente dinámicos o motivacionales, sino más bien que incluyan un abanico amplio de características relevantes. Estos ámbitos pueden ser organizados de manera sistemática, similar a la esfera biológica, caracterizando los atributos estructurales y funcionales de todo organismo. Las estructuras y las funciones configuran, para Millon, conjuntamente al individuo como una entidad coherente. Es por ello que la caracterización diagnóstica de la personalidad en cada ámbito, se configura según el nivel en que se presentan los datos: Comportamental, Fenomenológico, Intrap síquico, y Biofísico (Millon, 1998) (Cuadro 2).

Cuadro 2

Ámbitos Funcionales	Ámbitos Estructurales
<i>Nivel comportamental</i>	
Comportamiento Observable	
Comportamiento Interpersonal	
<i>Nivel fenomenológico</i>	Representaciones Objetales
Estilo Cognitivo	Autoimagen
<i>Nivel intrapsíquico</i>	Organización Morfológica
Mecanismos de Defensa	
<i>Nivel biofísico</i>	Estado de Animo o Temperamento

2- Afrontamiento al Estrés

En las perspectivas que consideran al estrés como interacción, el énfasis se pone en los factores psicológicos subjetivos (cognitivos) que median entre los agentes estresantes (estímulos) y las respuestas fisiológicas de estrés. En este sentido, el estrés es un estado mental interno de tensión o activación. Son los procesos interpretativo, emocional, defensivo y de afrontamiento que acontecen en el interior de la persona. Lazarus y Folkman (1984) defienden la definición de estrés que hace referencia a la relación entre el individuo y el entorno, en la cual se tiene en cuenta las características del sujeto por un lado, y la naturaleza del medio por otro. Esta consideración es paralela al concepto médico actual de enfermedad, según la cual, la enfermedad ya no es vista como consecuencia única de la acción de un agente externo, sino que exige también la participación del organismo, en cuanto a la vulnerabilidad se refiere. De forma similar, tampoco es objetivo definir al estrés como una reacción sin hacer referencia a las características del individuo. Por lo tanto el estrés psicológico es el resultado de una relación entre el sujeto y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar.

Tomando como base el enfoque interaccional, así como también aportaciones de las otras perspectivas teóricas y metodológicas, se esquematiza un Modelo Procesal del Estrés con el fin de tomarlo como marco de referencia y entender las

relaciones básicas de los diferentes componentes del estrés (Sandín, 1995) (Gráfico 1). El modelo incluye siete etapas o componentes:

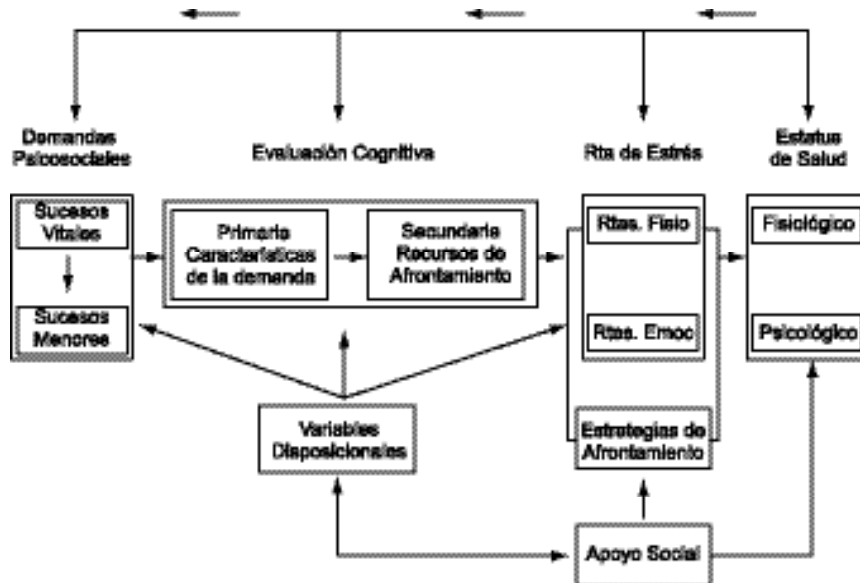
- Demandas Psicosociales.
- Evaluación Cognitiva.
- Respuesta de Estrés.
- Estrategias de Afrontamiento (Coping).
- Variables Disposicionales.
- Apoyo Social.
- Estatus de Salud.

La Evaluación Primaria es Irrelevante, cuando el encuentro con el entorno no conlleva complicaciones para el individuo. El individuo no siente interés por las posibles consecuencias, es decir, el encuentro no implica valor, necesidad o compromiso; no se pierde ni se gana nada en la transformación. Es Benigno-positivo, si tienen lugar las consecuencias del encuentro que se valoran como positivas, es decir, si preservan o logran el bienestar, o parecen ayudar a conseguirlo. Tales evaluaciones se caracterizan por generar emociones placenteras como alegría, amor, felicidad, regocijo o tranquilidad. Y Estresante, si se incluyen aquellos que significan según Lazarus y Folkman (1984): Daño / pérdida, Amenaza, y Desafío.

La Evaluación secundaria hace referencia a que cuando estamos en peligro, ya sea bajo amenaza o bajo desafío, es preciso actuar sobre la situación; en este caso predomina una forma de evaluación dirigida a determinar qué pueda hacerse y que llamamos evaluación secundaria. La actividad evaluativa secundaria es característica de cada confrontación estresante, ya que los resultados dependen de lo que se haga, de que puede hacerse algo y de lo que está en juego. La evaluación secundaria no es un mero ejercicio intelectual encaminado al reconocimiento de aquellos recursos que pueden aplicarse en una situación determinada, sino que además es un complejo proceso evaluativo de aquellas opciones afrontativas por el que se obtiene la seguridad de que una opción determinada cumplirá con lo que se espera. Las evaluaciones secundarias de las estrategias de afrontamiento, y las primarias de lo que hay en juego, interaccionan entre sí determinando el grado de estrés y la intensidad y calidad (o contenido) de la respuesta emocional. Esta interacción puede ser muy compleja, si bien nuestra comprensión de ello es todavía muy rudimentaria. Finalmente, la Reevaluación. Hace referencia a un cambio introducido en la evaluación inicial sobre la base de la nueva información recibida del entorno (la cual puede bien eliminar la tensión del individuo, o bien aumentarla), y/o basándose en la infor-

mación que se desprende de las propias reacciones de éste. Una reevaluación es simplemente una nueva evaluación de una situación que sigue a otra previa y que es capaz de modificarla. Esencialmente, ambos procesos no difieren entre sí.

Gráfico 1



Lazarus y Folkman (1984) consideran que el Afrontamiento es un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desorbitantes de los recursos del individuo.

El Afrontamiento o coping, tiene varios procesos, no es un rasgo, por eso va desarrollándose en diferentes etapas. Afrontamiento no es igual a resultado, sino que es todo lo que uno hace con independencia de si resulta eficaz o ineficaz para resolver la situación. El planteamiento del afrontamiento como proceso tiene tres aspectos principales:

- Observación: el que hace referencia a las observaciones y valoraciones relacionadas con lo que el individuo realmente piensa o hace.

- Contexto específico: lo que el individuo piensa o hace es analizado dentro de un contexto específico.
- Hablar de un proceso de pensamiento significa un cambio en los pensamientos y actos a medida que la interacción va desarrollándose. Por lo tanto el afrontamiento es un proceso cambiante en el que el individuo, en determinado momento, debe contar principalmente con estrategias defensivas, y en otros con aquellos que sirvan para resolver el problema, todo ello a medida que va cambiando su relación con el entorno.

La dinámica que caracteriza al afrontamiento como proceso no es fruto del azar, los cambios acompañantes son consecuencia de las continuas evaluaciones y reevaluaciones de la cambiante relación individuo-entorno.

Las Funciones del afrontamiento son básicamente de dos tipos, y se corresponden en cierta medida con estrategias básicas que emplea el individuo frente a la situación de estrés.

- Dirigidas al Problema. Racional y Resolución de Problemas: el sujeto define el problema y busca soluciones alternativas, toma decisiones de acuerdo a la evaluación de los pro y los contras de cada una de las alternativas. Son más susceptibles de aparecer cuando tales condiciones resultan evaluadas como posibilidad de cambio. La función es manifestarlas o alterar el problema con el entorno causante de la perturbación. Las estrategias están dirigidas a: definición del problema, búsqueda de soluciones alternativas y consideración de alternativas: beneficios, corto plazo, aplicación, elección.
- Dirigidas a la Emoción. Emocional: regulan la emoción evitando situaciones estresantes, proceso de magnificación y minimización, distanciamiento o cualquier estrategia que permita el control de las emociones disruptivas. Tienen más probabilidades de aparecer cuando ha habido una evaluación de que no se puede hacer nada para mejorar las condiciones amenazantes o desafiantes del entorno. La función es regular la respuesta emocional que aparece como consecuencia. Incluye estrategias como: evitación, minimización, atención selectiva, comparación positiva, extracción de valores positivos de acontecimientos negativos. La idea es que ambas funciones se complementen.

Por último, las Etapas del afrontamiento, se definen en tres etapas; anticipatoria o de aviso, de impacto o de confrontación y de post-impacto o post-confrontación. El planteamiento cognitivo fenomenológico del problema es que la amena-

za al bienestar se evalúa de forma distinta en las distintas etapas y da lugar a distintas formas de afrontamiento.

- Durante la anticipación, el acontecimiento no ha ocurrido todavía y los aspectos principales a evaluar incluyen la posibilidad de que el acontecimiento ocurra o no, el momento en que ocurrirá y la naturaleza de lo que ocurre. El proceso cognitivo de evaluación, también valora si el individuo puede manejar la amenaza, hasta qué punto puede hacerlo, y de qué forma (evaluación secundaria). Mientras las personas esperan una amenaza anticipada, sus pensamientos sobre estas cuestiones afectan sus reacciones ante el estrés y su afrontamiento.
- Durante el período de impacto, muchos de los pensamientos y acciones importantes para el control pierden valor cuando el acontecimiento nocivo ya ha empezado o ha terminado. Como éste se manifiesta en su totalidad, el individuo empieza a comprobar si es igual o peor de lo que anticipaba, y en qué aspectos. En algunas situaciones estresantes, la energía mental del sujeto queda tan concentrada en la acción-reacción, que tarda un tiempo considerable en darse cuenta de lo que ocurre y en valorar su importancia.
- Durante el período de post-impacto, el sujeto busca cómo afrontar la situación, tanto psicológica como materialmente.

Hipótesis

Las cogniciones que subyacen a los estilos de personalidad, son las que definen las estrategias de afrontamiento en general, y ante la situación de examen en particular.

Objetivos

Objetivo general

Conocer la influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de cuarto año de Psicología de la UNSL.

Objetivos específicos

1. Indagar acerca de la existencia de correlaciones entre, estilos de personalidad según el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS) y estrategias de

afrontamiento en situaciones previas a exámenes finales en alumnos de cuarto año de la carrera de Licenciatura en Psicología.

2. Indagar las relaciones que existen entre las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico.

Metodología

Participantes: Los participantes de la investigación son alumnos inscriptos en la asignatura Metodología de la Investigación II de la Licenciatura en Psicología (UNSL). Esta asignatura se dicta en el cuarto año de la carrera, sin embargo no se consideran como criterios de exclusión el año de ingreso, el grado de avance en la carrera, la cantidad de materias cursadas y/o rendidas con anterioridad, con el propósito de preservar la diversidad natural de la muestra en este sentido. La muestra estará compuesta por el 30% del total de mujeres y el 30% del total de hombres de los alumnos que cursan dicha asignatura. La selección de la misma, se llevará a cabo mediante un procedimiento no aleatorio de carácter intencional.

Factores

El factor Estilo de Personalidad está compuesto por doce pares de escalas divididas en tres grupos:

Grupo I: Metas Motivacionales

- Apertura/Preservación.
- Modificación/Acomodación.
- Individualismo/Protección.

Grupo II: Modos Cognitivos

- Extraversión/Introversión.
- Sensación/Intuición.
- Reflexión/Afectividad.
- Sistematización/Innovación.

Grupo III: Conductas Interpersonales

- Retraimiento/Comunicatividad.
- Vacilación/Firmeza.
- Discrepancia/Conformismo.
- Sometimiento/Control.
- Insatisfacción/Concordancia.

El factor Estrategias Básicas de Afrontamiento está compuesto por tres dimensiones:

- I- Dirigidas al Problema o Racional.
- II- Dirigidas a la Resolución de Problemas.
- III- Dirigidas a la Emoción o Emocional.

El factor Desempeño Académico está compuesto por ocho indicadores:

- A: Año de ingreso.
- P1: Promedio sin aplazos.
- P2: Promedio con aplazos.
- R1: Proporción entre materias cursadas y materias rendidas.
- R2: Proporción entre materias rendidas y materias aprobadas.
- R3: Proporción entre número de veces que ha rendido con resultados negativos y materias rendidas.
- R4: Proporción entre la cantidad de veces que no se presentó y el número de inscripciones para rendir.
- R5: Proporción entre materias vencidas y materias cursadas.

Instrumentos de Recolección de Datos

- Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS).
- Test de Afrontamiento del Estrés de Lazarus y Folkman.
- Encuesta sobre el Desempeño Académico.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos mediante el inventario MIPS, el Test de Afrontamiento del Estrés de Lazarus y Folkman, y los índices recolectados mediante la Encuesta sobre el Desempeño Académico, han sido analizados mediante índices de Correlación Bivariada. En la siguiente *Tabla 1* se detalla las correlaciones encontradas entre las escalas del MIPS y el Test de Afrontamiento de Lazarus y Folkman.

Con respecto a los datos reflejados en el *Tabla 1*, puede observarse que en lo que respecta al estilo de afrontamiento dirigido a la emoción, una correlación negativa significativa con la variable Apertura, lo cual indicaría que las personas con mayor apertura utilizan en menor medida este tipo de estrategia de afrontamiento. Con las variables Preservación, Innovación, Sometimiento e Insatisfacción, se observan correlaciones significativas positivas, lo cual indicaría que las

personas que tienden a preservarse de la estimulación negativa, quienes tienden a innovar en la manera en que procesan la información evitando preconceptos ya aprendidos, quienes son más sumisos e inseguros de sí mismos, y quienes están descontentos consigo mismos y con los demás, generalmente focalizan su aten-

Tabla 1 ⁴

		Emocional	Racional	Resolución de problemas
1	Apertura	-0.369* (0.045)	ns	ns
	Preservación	0.451* (0.012)	ns	ns
	Modificación	Ns	ns	0.483** (0.007)
	Individualismo	Ns	0.411* (0.024)	ns
2	Introversión	0.484** (0.007)	ns	ns
	Sistematización	Ns	ns	0.531** (0.003)
	Innovación	0.361* (0.050)	ns	ns
	Comunicatividad	Ns	ns	0.520** (0.003)
3	Vacilación	0.516** (0.004)	ns	ns
	Conformismo	Ns	ns	0.464** (0.010)
	Sometimiento	0.399* (0.029)	ns	ns
	Insatisfacción	0.460* (0.010)	ns	ns

Referencias:

- (**) Correlación altamente significativa ($p < 0.01$)
- (*) Correlación significativa ($p < 0.05$)
- (ns) Correlación no significativa

ción en la emoción que les suscita la situación estresante. Por último, se observó una alta significación positiva entre las variables Introversión y Vacilación con esta función del afrontamiento, reflejando así que las personas que recogen la información desde su interior (Introversión) y quienes tienden a dudar de sus potencialidades al sentirse muy inseguros de sí mismos para afrontar los estresores, evalúan la situación estresante dirigiendo su atención a las emociones. La función del afrontamiento de tipo Racional es particularmente focalizada por per-

⁴ 1: Motivaciones. 2: Cogniciones. 3: Conductas Interpersonales

sonas más individualistas. Esta correlación se observa significativamente positiva entre la variable Individualismo y respuesta racional. El tipo de estrategias tendientes a resolver el problema mediante una planificación de la situación merced a una definición del problema y articulación de conductas destinadas a reducir la ansiedad, correlaciona con las variables Modificación, Sistematización, Comunicatividad y Conformismo de manera altamente significativa. Esto indicaría que las personas que modifican activamente el ambiente para satisfacer sus necesidades, organizan minuciosamente la información recabada, son muy sociables buscando satisfacción externa constantemente y son muy formales, respetuosas de la autoridad, cooperativas pero es muy improbable que sean espontáneas, buscan reducir la ansiedad que les genera el estrés, planificando y enfrentando la situación estresante, buscando alternativas posibles para ello.

En el Tabla 2 se muestran las correlaciones halladas entre los datos obtenidos en el MIPS y la Encuesta sobre el Desempeño Académico. El promedio es uno de los indicadores, no el único, que daría alguna aproximación sobre el rendimiento académico del alumno. Este correlacionó, negativamente con la variable Acomodación de manera significativa, lo cual indicaría que las personas que tienden a soportar pasivamente los cambios ambientales suelen tener un menor rendimiento. Además esta correlación se observa un poco más significativa con el promedio con aplazos confirmando aun más la manera en que se comportan estas variables. Algo similar ocurre con la variable Retraimiento, las personas más retraídas y renuentes a participar o manifestar sus posturas en interacción con los demás. La variable Sistematización correlaciona positivamente con la variable Promedio con Aplazos, es decir, que las personas que procesan la información de manera sistemática, ordenando minuciosamente la información que recogen del medio, tendrían un mejor rendimiento académico. La variable que describe la proporción que existe entre las materias que ha cursado y de ellas las que ha rendido con resultados positivos y negativos, correlaciona negativamente con la característica Reflexividad, lo que implica que estas personas tienden a tener un mejor rendimiento académico. La variable que refleja la proporción existente entre las materias que ha rendido y de ellas las que ha aprobado, correlaciona de manera altamente significativa y positiva con la Acomodación pasiva. Tanto esta variable como las que describen las proporciones entre el número de veces que ha desaprobado y las materias rendidas, las ausencias a exámenes finales, y las materias vencidas, arrojan un valor que disminuye en la medida en que aumenta el rendimiento académico. Por lo que con la variable antes mencionada, los sujetos

Tabla 2⁵

	A	P1	P2	R1	R2	R4
1	Apertura	ns	ns	Ns	ns	-0.437* (0.016)
	Preservación	ns	ns	Ns	ns	0.472* (0.008)
	Acomodación	ns	-0.391* (0.032)	-0.429* (0.016)	ns	0.499** (0.005)
2	Extraversión	ns	ns	Ns	ns	-0.429* (0.018)
	Reflexividad	-0.381* (0.036)	ns	Ns	-0.394* (0.031)	ns
	Sistematización	ns	ns	0.367* (0.034)	ns	ns
3	Retraimiento	ns	ns	-0.394* (0.031)	ns	0.407* (0.025)
	Vacilación	ns	ns	Ns	ns	0.403* (0.027)

Referencias:

(**) Correlación altamente significativa ($p < 0.01$)

(*) Correlación significativa ($p < 0.05$)

(ns) Correlación no significativa

acomodadores pasivos frente a las exigencias del entorno, tienden a tener un menor rendimiento académico. Lo mismo ocurre con la variable Retraimiento y la antes descrita. Mientras más retraída sea una persona, menor será su rendimiento.

La variable que refleja la proporción entre el número de ausentes y la cantidad de veces que se ha inscripto, correlaciona significativamente y de manera negativa con las variables Apertura y Extraversión. Por otro lado, correlaciona de manera altamente significativa y de forma positiva con la variable Preservación, y en

⁵ 1: Motivaciones. 2: Cogniciones. 3: Conductas Interpersonales.

menor grado de significación con las variables Retraimiento y Vacilación. Esto indicaría que las personas más reflexivas, más optimistas y más extravertidas, y por otro lado menos adaptativas de manera pasiva al medio, no tan pendientes de la estimulación negativa sobrevalorándola, menos retraídas y menos vacilantes, tendrían un mayor rendimiento académico.

Conclusiones

La idea de tomar operativa una concepción teórica sobre la personalidad, refleja la intención de caracterizarla desde sus dimensiones esenciales. Bajo la complejidad inherente a la personalidad, se encuentran estas dimensiones que son las que la definen. Motivaciones, cogniciones y conductas, se entrelazan en un orden simple y elegante en donde confluyen las diferentes expresiones de la personalidad. Y es sobre estas diferentes expresiones, entre otras, donde descansan las diferentes maneras en que un individuo evalúa y enfrenta una situación estresante.

Para captar la personalidad de una manera completa, es necesario hallar los medios de caracterizar a las motivaciones, las cogniciones, y las conductas que subyacen a aquella, así como ver de qué manera las funciones del afrontamiento expresan características particulares a la hora de enfrentar un examen final. Las motivaciones o motivos profundos orientan a las personas potenciando y dirigiendo su accionar a propósitos y metas específicas, y frente a situaciones estresantes en general, y ante un examen en particular, estas motivaciones dirigen a la persona a utilizar diferentes modos de evaluar dicho acontecimiento estresor. Los estilos de afrontamiento dirigidos a la emoción, aquellos que regulan las emociones magnificando, minimizando o evitando la situación estresante a fin de permitir el control de las emociones disruptivas son característicos de las personas con una mayor preservación. Tienden a autoprotgerse de la estimulación negativa del ambiente concentrando su atención en las amenazas potenciales a su integridad física y emocional vigilando constantemente las señales negativas y desviando su interés de las relaciones cotidianas y experiencias placenteras, estando la alerta constante de estímulos negativos. Por el contrario, aquellas personas más optimistas y que destacan los aspectos positivos del ambiente, tienden a no reducir la ansiedad centrándose en la emoción. Muestran actitudes y conductas que promueven el bienestar físico y mental, evitando magnificar o minimizar la situación estresante considerando que la vida es mucho más que

preservar y evitar el dolor. Otra función del afrontamiento es la dirigida al problema, es decir, focalizan su atención en cambiar la relación ambiente-persona actuando sobre el ambiente o sobre sí mismo manejando o alterando la fuente de estrés. Quienes centran sus motivaciones en ellos mismos, es decir, personas individualistas donde la satisfacción personal en términos de refuerzo proviene de sí mismos y que no perciben la necesidad de buscar afuera la aprobación, reevalúan cognitivamente la situación estresante de manera racional focalizándose en el problema. Son resueltas, llenas de iniciativa y capaces de autorrealizarse superando obstáculos. Sin embargo, cuando su conducta no se encauza adecuadamente, pueden tornarse egocéntricas, indiferentes a las necesidades de los demás y muy atentas a sus intereses individuales. Si bien esta función del afrontamiento implica definir el problema y establecer posibles estrategias y alternativas de resolución, en ocasiones se quedan en la definición o en el plan de resolución. Una tercera función del afrontamiento es la que, además de definir y planear cómo se enfrentará al estresor interno o externo, implementa estas estrategias y posibles soluciones reduciendo la ansiedad que le genera rendir un examen. Las personas más activas, aquellas que evitan magnificar, huir, o minimizar al estresor, modifican el ambiente articulando estrategias y estableciendo alternativas de resolución. Estos reevalúan la situación configurando alternativas posibles para mantener la homeostasis.

Los estilos cognitivos son los modos característicos de una persona para buscar, ordenar, internalizar y construir la información transformándola en cogniciones del entorno y de sí mismos. Por una lado, las personas más introvertidas, aquellas que recurren a sí mismos como fuente de información y prefieren utilizar sus propios pensamientos como recursos, y aquellos que tienden a ser creativos asumiendo riesgos con el fin de innovar y evitar la utilización de preconceptos, utilizan estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción. Focalizan su atención en cambiar el modo en que se trata vigilando o evitando la situación, o interpreta lo que está ocurriendo para mitigar el estrés. Regulan la respuesta emocional cambiando por ejemplo, el significado relacional de lo que sucede en un examen para reducir la ansiedad que le provoca dicha situación. Por otro lado, los que organizan sistemáticamente la información, de manera minuciosa y detallada, reevalúan la situación estresante utilizando estrategias de resolución de problemas. Son ordenados, metódicos, previsores, decididos, y cuando no exigentes, formales y meticulosos en el momento de preparar y enfrentar un examen final. De esta manera actúan sin apartarse de lo previsto mostrándose formales y hasta rígidos en estas situaciones.

En la tercera dimensión propuesta, las conductas interpersonales, son aquellas maneras en que la persona se relaciona con el entorno, los demás y consigo mismo en base a las metas que lo motivan y las cogniciones que han formado y aprendido para relacionarse con el exterior. Las personas que frente a un examen reevalúan cognitivamente la situación estresante centrándose en las emociones que les suscitan, se caracterizan por ser inseguras, vacilan y temen de las decisiones que tomen al no confiar en sus propias potencialidades magnificando la situación y minimizando sus expectativas de autoeficacia. Además son sumisas y abnegadas en su interacción con los demás, se someten a las expectativas de los demás por no confiar en sí mismas ocultando sus talentos y aptitudes minimizándolos. Frente a un examen, posiblemente no pongan en evidencia que sí han estudiado y mucho menos cuestionarían el criterio de un profesor, por depender en gran medida de la corroboración negativa del otro. También minimizarían sus potencialidades frente al examen por sentirse insatisfechos consigo mismos y no valorar el esfuerzo propio. Sienten malestar al considerar que se les imponen exigencias injustas tornándose pasivas frente a la situación estresante al no afrontar sus responsabilidades, que de no ser por estas valoraciones que tienen de sí mismos y de los demás, su desempeño sería adecuado. Ahora bien, con relación a las estrategias de afrontamiento tendientes a resolver el problema, las personas que utilizan esta función son más comunicativas, buscan la estimulación externa de manera constante. Son simpáticas, sociables, y confían en sus habilidades sociales. Consideran que sus habilidades comunicativas propician la utilización de estrategias y sirven de recursos para poder enfrentar la situación estresante. Por otro lado, las personas que interactúan con los demás acatando pasivamente las decisiones que tomen los otros, recurren a conductas adaptativas con relación al ambiente para enfrentarse al estresor. Acatan de manera exacerbada las normas y no cuestionan las reglas, se mantienen en una postura demasiado apropiada y convencional.

A partir de lo mencionado anteriormente, existen implicancias en el rendimiento académico que sería importante señalar con relación a las dimensiones propuestas para caracterizar a la personalidad. Las personas que tienden a adaptarse de manera pasiva al entorno, las que son más retraídas, y que no modifican las situaciones para tener los resultados que esperan de sí mismos y de sus esfuerzos, tienden a tener un menor rendimiento académico. En cambio, las personas más sistemáticas, que ordenan sus percepciones acomodándolas en pre-conceptos ya conocidos e incorporados, tienden a tener un mejor rendimiento académico. Algunos indicadores que dan cuenta de alguna manera del rendi-

miento académico, son las proporciones que existen entre las asignaturas que durante la carrera, que de acuerdo al plan de estudios con sus respectivas correlatividades, han cursado y, de éstas, las que ha rendido con resultados tanto positivos como negativos. Hay que agregar, que las situaciones en que el alumno ha decidido no rendir, bien se haya inscripto o bien haya tomado la decisión de rendir un final y retractarse, dan cuenta de la manera en que evalúa sus potencialidades teniendo como base sus motivaciones, cogniciones y conductas. Por tal motivo, las personas más optimistas, más reflexivas y extravertidas y que, además, no se acomodan de forma pasiva al entorno, no focalizan su atención en la estimulación negativa minimizando sus potencialidades, y que sus conductas interpersonales aprendidas no tienen características vacilantes o retraídas, tendrían un mejor rendimiento académico en comparación con aquellas que tienen baja autoestima, menor expectativas de autoeficacia y que se acomodan pasivamente al ambiente.

El enfoque evolutivo de Millon da cuenta de los procesos de desarrollo de la personalidad a partir de los niveles de abordaje que propone. Es por ello que las distintas expresiones de la personalidad, entendida en esos términos, subyacen a las maneras en que un individuo se enfrenta a una situación estresante a fin de mantener en equilibrio su integridad física y psíquica. Las motivaciones, cogniciones y conductas interpersonales, son algunas de las variables que sostienen a las maneras en que una persona enfrenta una situación estresante en general, y un examen final lo es en particular, al ser un importante estímulo ansiógeno con repercusiones también significativas para la integridad física y mental. Finalmente, Lazarus plantea un interrogante con relación a las funciones del afrontamiento dirigidas a la resolución de problemas, y es que habría que tener en consideración si éstas son originalmente desencadenadas para reducir la ansiedad ocasionada por la emoción que le suscita o por el problema en sí. Relacionado con esto, sería importante que en futuras investigaciones se pudiera clarificar esta temática t

Referencias bibliográficas

Erikson, E. (1950). *La niñez y la sociedad*. Bs As. Paidós.

Fiorentino, T., Caputo, J. y Correche, S. (1999). Evaluación Cognitiva de la situación de examen en estudiantes universitarios argentinos. *Revista Idea. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. San Luis. Ed. Universitaria*. 13 (29), 45-56.

Fiorentino, T., Caputo, J., Correche, S., Penna, F. y Rivarola, F. (2001). Evaluación primaria emocional y estrategias de afrontamiento: sus implicancias en la clínica. *Revista Idea. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. San Luis. Ed. Universitaria*. 15 (35), 101-108.

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Estrés y Procesos Cognitivos*. NY: Springer Publishing Company.

Millon, T., Weiss, L., Millon, C. y Davis, R. (1997). *MIPS: Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Bs. As.: Paidós.

Millon, T. Davis, R. (1998). *Trastornos de la personalidad: Más allá del DSM-IV*. Barcelona: Editorial Masson.

Morales de Barbenza, C. (2003). *El abordaje integrativo de la personalidad en la teoría de Theodore Millon: Reseña teórica*. Interdisciplinaria 20 (1), 61-74.

Uhrlandt, M., Calzetti, N., y Morales de Barbenza, C. (2000). *Perfil psicológico de los estudiantes que ingresan en la carrera de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis*. Revista Idea. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. San Luis. Ed. Universitaria. 14 (30), 55-65.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VI – Número II – (12/2005) 195/222 pp.

Pierre Bourdieu: las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño¹

Afrânio Mendes Catani²
Denice Barbara Catani³
Gilson R. de M. Pereira⁴

Traducción: Mirtha Palma de Zuppa.

El sociólogo y antropólogo francés Pierre Bourdieu, se destaca, entre los grandes pensadores contemporáneos, por la importancia de su obra; en el conjunto de la misma sobresalen importantes estudios acerca de la educación. De hecho, hay entre sus trabajos varios análisis que privilegian la educación y los sistemas de enseñanza. Tales análisis permiten explicitar las implicaciones, disimuladas en la mayoría de los casos, de la educación formal e informal en los procesos de dominación simbólica.

Constituyéndose en objeto central cuyo examen permite evidenciar mecanismos del conocimiento social, la educación puede también esclarecer las formas por las cuales los agentes conocen las instituciones y se reconocen en ellas, y del mismo modo, cómo operan ese conocimiento y reconocimiento en lo que dice respecto a las producciones simbólicas (arte, ciencia, religión y otras). De acuer-

¹ El presente trabajo se encuentra en portugués en: Sociología para educadores. Maria de Lourdes Rangel Tura (org.), Leandro Konder, Rita Amélia Teixeira Vilela. Débora Mazza. Afrânio Mendes Catani. Denice Barbara Catani. Gilson R. de M. Pereira. Rio de Janeiro: Quartet, 2a. ed. 2002. 160p.; 14 cm.- (Educação e sociedade; 8) ISBN 85-85696-45-1 (broch.) 1. Sociologia educacional. 2. Educação-Filosofia. I Konder Leandro. II.Tura, maria de Lourdes Rangel. III. Vilela, Rita Amélia Teixeira. IV.Título. V. Série: (Educação e sociedades;8).

² Doctor en Sociología y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo

³ Doctora en Educación y profesora asociada de la Facultad de Educación de la USP.

⁴ Doctor en Educación y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad del Estado de Rio Grande del Norte.

do con esta perspectiva, para Bourdieu (1987 a, p.295) “la sociología de la educación configura su objeto particular cuando se constituye como ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social, o sea, en el momento en que se esfuerza por establecer la contribución que el sistema de enseñanza ofrece en vistas a la reproducción de la estructura de las relaciones de fuerza y de las relaciones simbólicas entre las clases”. La palabra “contribución”, en este trecho es esencial para aprehender el espíritu de la sociología de la educación practicada por Bourdieu. Para ésta, la cuestión a ser investigada en cada caso particular – entendido siempre como “modalidad de lo posible”, esto es, “el invariante en la variante observada”- es siempre la *contribución* del sistema de enseñanza y la forma específica por la cual ésta se reviste para la reproducción de la estructura de las relaciones, simultáneamente de fuerza y simbólicas, entre todos los agentes sociales (grupos, clases, instituciones).

Bourdieu reiteró, de manera obsesiva, a lo largo de su obra, los beneficios heurísticos de la experiencia cruzada entre el “desenraizamiento de un universo familiar” y la “familiarización con un universo extranjero” (Miceli, 1999).

Era hijo de un modesto empleado de correos de la región de Béarn (Pirineos Atlánticos), nació en Denguim (1930) y falleció en París (2002); estudió primero en el Liceo de Pau, y luego en París, en el Liceo Louis-le-Grand. Sus estudios superiores los hizo en la Facultad de Letras y en la Escuela Normal Superior (ENS), núcleo de reclutamiento y formación de la élite intelectual francesa de esa época. El hecho es que Bourdieu se benefició del eficiente sistema público de enseñanza del país, consolidado a lo largo de la III República (1870-1940).

Graduado en filosofía, escribe que en los años 50, cuando era estudiante, aquellos que se distinguían por una “brillante trayectoria” no podían, so pena de bajar de categoría, dedicarse a tareas prácticas, tan vulgarmente banales, como las del *oficio* de sociólogo (Bourdieu, 1992, p.176). En este mismo libro, unas líneas más adelante, agrega: es evidente que la conversión que experimenté para adherir a la sociología no era ajena a mi trayectoria social. Viví la mayor parte de mi juventud en una pequeña ciudad del suroeste de Francia. Y sólo pude satisfacer las exigencias de la institución escolar renunciando a muchas de mis primeras experiencias y adquisiciones, y no solamente a mi acento original (...) La etnología y la sociología me permitieron reconciliarme con mis primeras experiencias y asumirlas sin perder nada, creo, de aquello que adquirí posteriormente. Eso es algo no común entre los desertores, que experimentan con frecuencia un profundo malestar y a veces se avergüenzan de sus orígenes y experiencias originarias. La investigación que realicé a mediados de 1960, en aquella pequeña

ciudad, me permitió descubrir más cosas acerca de mí que cualquier otra forma de introspección. (Bourdieu, 1992,p.1767).

Dio clases en el Liceo de Moulins (1954-1955), hizo el servicio militar en Argelia (1955-1958) quedándose dos años más en ese país, como profesor asistente en la Facultad de Letras de Argel (1958-1960). Su carrera posterior fue la siguiente: profesor en la Facultad de Letras de Lille (1961-1964), y a partir de 1964, director de estudios en la Escuela de altos Estudios de Ciencias Sociales, director del Centro de Sociología de la Educación y de la Cultura (Paris). En 1975 creó la revista *Actas de la Investigación en Ciencias Sociales* y en 1981, fue titular de la Cátedra de Sociología del Colegio de Francia, después de haber competido con Raymond Boudon y Alain Touraine.

En el conjunto de sus libros y artículos, Bourdieu combinó con talento tres de los llamados “padres fundadores” de la sociología que antes de él, tradicionalmente eran confrontados, a saber, Karl Marx, Émile Durkheim y Max Weber.

Sus actividades de investigación se iniciaron en Argelia, a fines de los años 50, luego con Jean-Claude Passeron, estudió los mecanismos escolares de reproducción social (*Los herederos*,1964 y *La reproducción*,1970) habiendo desarrollado “una obra multiforme en innumerables terrenos, siempre con la preocupación de que la elaboración teórica no fuese nunca totalmente separada del trabajo empírico”, integrando otros aspectos en sus reflexiones. “Es el caso, por ejemplo, de una obra colectiva organizada por él, *La miseria del mundo* (1993), centrada en la manera en cómo las formas de sufrimiento moldean la subjetividad de los individuos. Aquello que él llamó ‘constructivismo naturalista’ sintetiza bien la originalidad de su obra, particularmente en lo que respecta a los trabajos que fueron publicados desde fines de los años 70” (Corcuff, 1997, p.37).

Bourdieu escribe en *Cosas dichas* que si tuviese que caracterizar su trabajo en pocas palabras, hablaría de un *constructivismo estructuralista*, tomando la palabra “estructuralismo” en un sentido muy diferente a aquel que le es dado por la tradición saussuriana o lévi-straussiana. Por estructuralismo o estructuralista, quiero decir que existen, en el propio mundo social y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de constreñir sus prácticas o representaciones. Por constructivismo, quiero decir que hay, por un lado, una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de aquello que llamo de *habitus*, por otro lado, de las estructuras sociales, en particular de lo que llamo de campos

y de grupos, y particularmente de lo que se acostumbra llamar de clases sociales (Bourdieu, 1987b,p.147).

Creemos que algunas palabras deben ser dichas acerca de la Escuela Normal Superior, donde Bourdieu se formó. Fundada en 1794 e instalada en 1847 en el 45 de la calle de Ulm, del otro lado del Panteón y no lejos de la Sorbona, la Escuela tenía la función de reunir alumnos becarios con la finalidad de transformarlos en los mejores profesores de Francia en las más variadas áreas del conocimiento. En el libro de Nicole Masson, *La Escuela Normal Superior. Los caminos de la libertad*, figura una lista de *normalistas* que se hicieron célebres en diversos campos (astrofísica, biología, química, economía, edición, geografía, historia, industria, periodismo, lingüística, literatura, matemática, mineralogía, filosofía, física, política, psicoanálisis, sociología y teatro); Gérard Debreu (premio Nóbel de economía); Marc Bloch, Lucien Fèvre, Jacques Le Goff y Paul Veyne (historia); Georges Dumézil (lingüística); Jean Giraudoux, Roger Caillois, Paul Nizan, Jean Prévost y Romain Rolland (literatura); André Weil (matemática); Alain, Louis Althusser, Raymond Aron, Henri Bergson, Georges Canguilhem, Régis Debray, Jacques Derrida, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre y Simone Weil (filosofía); Léon Blum, Jean Jaurès y Georges Pompidou (política); Didier Anzieu y Daniel Lagache (psicoanálisis); Raymond Boudon, Célestin Bouglé, Pierre Bourdieu, Émile Durkheim, Maurice Halbwachs, Marcel Mauss y Alain Touraine (sociología).

Vale resaltar que la Escuela Normal Superior tenía una característica básica, su papel de crisol social. Los costos de un curso de medicina o derecho excedían las posibilidades de las clases obreras y rurales, pero los profesores podían venir de abajo, gracias a las becas disponibles para la continuación de sus estudios. Escribiendo en la década del 20, Albert Thibaudet [autor de *La república de los profesores*] descubrió que entre ocho o nueve de cada diez alumnos de la Normal habían recibido becas. La persona podía haber nacido y haberse criado en una provincia distante y aún así ser aceptada en la Normal; una vez en el Khâgne [clase preparatoria literaria para la Normal], preparatorio, y después., en la Escuela, establecería los contactos que servirían para toda la vida. Para ingresar en la sociedad, era un medio tan bueno como haber sido criado en un barrio elegante de París. (Lottman, 1987,p.38).

Aún en la actualidad un/a joven francés/a que desee ser profesor/a encontrará en la Escuela Normal Superior condiciones bastante tentadoras: después de haber superado un riguroso proceso selectivo, firma un contrato con el Estado, a través del Ministerio de Educación, mediante el cual está obligado/a a trabajar

para el gobierno durante diez años. En ese plazo están incluidos los cuatro años regulares del curso. De esta manera el/la joven académico/a es inmediatamente empleado/a público/a a partir de su ingreso a la Escuela, recibiendo una beca de 8.800 francos franceses (aproximadamente 1.000 euros). Obtiene, además, a precios considerablemente subsidiados, alojamiento y alimentación en la propia institución.

Las observaciones que se hacen acá sobre la obra de Bourdieu pretenden situar las maneras en que el autor fue leído y comprendido en Brasil, así como las formas de incorporación de sus proposiciones en los estudios del campo educacional. Para hacer eso posible se examinaron las producciones divulgadas en veinte periódicos educacionales:

ANDE, n.1-21, San Pablo, 1981/1995; *Cadernos CEDES*, n.1-50, Campinas, SP, 1980/2000; *Cadernos de Pesquisa*, n.1-110, San Pablo, 1971/2000; *Contexto e Educação*, n.1-53, Ijuí, RS, 1986/1999; *Educação & Filosofia*, n.1-25, Uberlândia, MG, 1986/1999; *Educação & Realidade*, v.1-24, Porto Alegre, 1976/1999; *Educação e Seleção*, n.1-20, San Pablo, 1980/1989; *Educação e Sociedade*, n.1-7-, Campinas, SP, 1978/2000; *Educação em Debate*, n.1-37, Fortaleza, 1978/1999; *Educação em Revista*, n.1-30, Belo Horizonte, 1985/1999; *Em Aberto*, n.1-70, Brasília, 1981/1996; *Estudos em Avaliação Educacional*, n.1-19, San Pablo, 1990/1999; *Forum Educacional*, v.1-14, Rio de Janeiro, 1977/1990; *Idéias*, n.1-30, San Pablo, 1988/1998; *Pro-Posições*, n.1-22, Campinas, SP, 1990/1997; *Revista Brasileira de Administração da Educação*, *RBAE*, v.1-12, Porto Alegre, Brasília, 1983/1996; *Revista Brasileira de Educação*, n.0-11, San Pablo, 1995/1999; *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *Rbep*, n.117-193, Brasília, 1970/2000; *Revista da Faculdade de Educação*, v.1-24, San Pablo, 1975/1998; *Teoria & Educação*, n.1-6, Porto Alegre, 1990/1992.

Wacquant (1993), al examinar las condiciones de la apropiación de la obra de Bourdieu en los Estados Unidos, realiza un análisis fértil para el presente estudio. Wacquant resalta, citando Bourdieu, que si es verdad que “el sentido de una obra (artística, literaria, filosófica, etc.) cambia automáticamente en cada cambio en el campo en que está situada para el espectador o lector” (Bourdieu. The field of cultural production, or the economic world reversed. *Poetics*, 12, nov., 1993, p.311-56), entonces la adecuada comprensión de un determinado autor impone un trabajo doble de elucidación: de sus ideas y del universo intelectual en el cual ellas llegan a circular. Requiere que codifiquemos el espacio mental del autor – esto es, las categorías y postulados que lo sustentan o su manera de pensar y teorías

sustantivas – y requiere, también, que obtengamos alguna información acerca del espacio académico en el cual sus escritos están insertos (p.235).

El texto presenta también informaciones acerca de las ideas y del universo intelectual en el cual las ideas de Bourdieu circulan. Además de la lectura de la obra del sociólogo francés, nos valemos de buenos comentaristas, como: Miceli (1987; 1999a; 1999b), Ortiz (1983), Pinto (2000). Nos servimos también de varios análisis empíricos desarrollados por Bourdieu y sus colaboradores.

Hablaremos de apropiación de la obra de Bourdieu para dar cuenta de la multiplicidad de formas de recepción y los modos peculiares de invención en la lectura que se hizo del autor. El sentido del término apropiación, parte del esquema conceptual forjado por Roger Chartier para explicitar los procesos de producción de sentido que configuran la lectura como creación, matiza la comprensión de diferentes “interpretaciones” hechas entre nosotros. Chartier se refiere al concepto sosteniendo que [...] la apropiación tal como la entendemos apunta a una historia social de los usos e interpretaciones referidos a sus determinaciones fundamentales e inscriptos en las prácticas específicas que los producen. Prestar, así, atención a las condiciones y a los procesos que, muy concretamente, conducen las operaciones de construcción del sentido (en la relación de lectura y en los otros casos también), es reconocer, contra la antigua historia intelectual, que ni las inteligencias ni las ideas son descarnadas y, contra los pensamientos de lo universal, que las categorías dadas como invariantes, sean filosóficas o fenomenológicas, están por construirse en la discontinuidad de las trayectorias históricas. (1998, p.74).

El propio Bourdieu no se aparta de esta interpretación cuando examina las relaciones mantenidas por los individuos con las prácticas culturales en “Lecture, lecteurs, lettrés, littérature”(1987c) y al dialogar con R. Chartier (Bourdieu y Chartier, 1985) acerca de la cuestión de la lectura o del consumo cultural.

Buscamos, de esta manera, explicitar las características de las apropiaciones hechas del pensamiento de Bourdieu en Brasil mediante el análisis de los textos en los cuales hay referencias al autor, incorporación de conceptos y/o asimilación de su modo de trabajar. Los textos analizados llevaron a la identificación de tres categorías, de acuerdo con los tipos de apropiación que evidenciaron. La forma más frecuente de apropiación fue designada como *apropiación incidental*, caracterizada por referencias rápidas al autor, generalmente al libro *La reproducción* (constituyen 67% de los artículos consultados). En esas modalidades de apropiación es común ver que el sociólogo es citado en las referencias bibliográficas y no aparece en el cuerpo del texto o es mencionado apenas de paso, junto con otros

autores (en general, Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis), casi siempre de modo clasificatorio (“reproductivista”), o también aparece en anotaciones que no son fundamentales. En las apropiaciones incidentales no siempre están establecidas las relaciones entre la argumentación desarrollada en el texto y las referencias al autor o sino se establecen relaciones muy tenues con los argumentos desarrollados.

Clasificamos la otra forma como *apropiación conceptual tópica*, apareciendo en el 18% de los artículos consultados, caracterizada por el hecho de dejar entrever la utilización, aún cuando no es sistemática, de citas y, eventualmente, de conceptos del autor, como por ejemplo el de capital. En estas formas de apropiación las adquisiciones conceptuales son mobilizadas para reforzar argumentos o resultados obtenidos y desarrollados en un cuadro teórico que no es necesariamente el del autor. Amplían el abanico de obras citadas, apareciendo, entre otros, textos como *La economía de los bienes simbólicos*, *El poder simbólico* y *Cosas dichas*.

La tercera modalidad recibe el nombre de *apropiación del modo de trabajo*, constituyéndose en maneras de apropiación reveladoras de la utilización sistemática de nociones y conceptos del autor, tales como campo, estrategia, *habitus*, entre otros, así como muestran preocupación central con el *modus operandi* de la teoría (construcción del objeto, pensar relacional, análisis reflexiva, objetivación del sujeto objetivante). En esta forma de apropiación (15% de los artículos consultados) se ponen en juego los instrumentos teóricos elaborados por Bourdieu en realidades empíricas precisas, siendo mayor la diversidad de obras referidas e, inclusive, aparecen menciones a las *Actas de Investigación en Ciencias Sociales*, revista fundada por él en 1975, como ya lo hemos dicho. Nuestra estrategia de trabajo obviamente no pretendió evaluar la justicia o adecuación de las apropiaciones, sino que recurre a este mismo concepto de apropiación y la manera en que el propio sociólogo entiende la diversidad de la producción de las prácticas culturales para intentar mostrar también algo de las condiciones en las cuales el autor fue leído.

Sus primeros textos traducidos en Brasil fueron dos artículos que figuran en antologías publicadas en 1968 (*Problemas del estucuralismo* y *Sociología de la juventud*, organizadas respectivamente, por Jean Pouillon y Sulamita de Britto). Sin embargo, Bourdieu vendría a ser más extensivamente leído a mediados de la década de 1970, cuando otros artículos de su autoría surgieron en *La economía de los bienes simbólicos*, antología organizada en 1974 por Sergio Miceli, y en 1975, cuando se hizo la primera edición brasileña de *La reproducción*. Estas

publicaciones fueron más divulgadas que las anteriores y transformaron algunos importantes trabajos del sociólogo accesibles al público lector interesado en cuestiones sociológicas y educacionales, principalmente en el ambiente universitario. También en la misma época, el artículo de Bourdieu “Condiciones de clase y posición de clase” fue traducido e incorporado a la antología *Jerarquías en clases*, organizada por Neuma Aguiar. Nuevamente, en los años 70, otros dos textos de Bourdieu integrarían la antología organizada por José C. García Durand (*Educación y hegemonía de clase*), y en el mismo período, sería lanzada la traducción de *Argelia 60*, que en Brasil recibiría el título sugestivo de *El desencanto del mundo*. Si en esa década Bourdieu causó cierto impacto, aunque limitado, en la producción sociológica y antropológica universitaria, pasó, sin embargo, relativamente desapercibido en el campo educacional brasileño, que no respondió con mayor entusiasmo a la llegada de un sociólogo quien, aún en Europa, era considerado como difícil y no ofrecía muchas armas para las luchas académicas de la época, en general volcadas a la militancia política.

Hasta mediados de la década de 1970, las referencias a Bourdieu son incidentales y esporádicas (en esta década aparecen 15 menciones al autor en los periódicos). Se publica un texto con referencia al sociólogo francés en la *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos* (Capalbo, 1974), y en *Cuadernos de Investigación* se registran la reseña de *La reproducción*, todavía no traducido en aquel momento (Barreto, 1972), y otros pocos artículos en los cuales se puede identificar apropiaciones incidentales de su obra. (Barreto, 1975; Barroso y Mello, 1975; Gouveia, 1976). A fines de esa década fueron también publicados nueve artículos en *Educación & Sociedad* conteniendo referencias a Bourdieu: en general incidentales, y el artículo de Luiz Antônio Cunha (1979), que desencadenaría, poco después, una breve polémica en las páginas de *Cuadernos de Investigación* (Cunha, 1982, Durand, 1982; en ese mismo número se publicó también el artículo bastante crítico de Vincent Petit, titulado “Las contradicciones de ‘La reproducción’”). Ciertamente, no se puede considerar que hubo una incorporación sistemática del modo de hacer investigación del autor francés, entre nosotros en la década de 1970; se puede solamente reconocer que su obra potenció algunos estudios en el campo educacional brasileño y tales estudios se apropiaron de conceptos y resultados analíticos fértiles para la comprensión de la realidad educacional brasileña que, ya en la época, parecía cada vez más excluyente.

Los años de 1979 a 1983 serían decisivos para las formas posteriores de apropiación de Bourdieu en el campo educacional brasileño (dos hitos en esas fechas: en 1979, la publicación del artículo de Cunha antes mencionado y, en

1983, una antología de artículos de Saviani). En esos años se observa una tendencia a atribuirle la presencia de *presupuestos políticos* en la lectura de Bourdieu. Es una operación de cambio: retirada de los cuadros científicos más amplios que le dan sentido, la obra de Bourdieu, leída sobretudo a partir de *La Reproducción*, pasa a ser objeto de controversias políticas en el campo educacional brasileño. Eso ocurre cuando los textos del sociólogo francés están sujetos a la dicotomía muy en voga de la “reproducción *versus* transformación”(en el pasaje de los años 80 a los 90 sería transformada en la dicotomía “reproducción *versus* resistencia”, cf. *Teoría & Educación*, n.1, cuyo título general es “Teorías de la reproducción y de la resistencia”). Bourdieu pasa a ser considerado un autor que se reconoce crítico, sin embargo políticamente desmovilizador; su teoría, posibilita instrumentos para la crítica de la función desempeñada por la escuela en la sociedad capitalista, pero no provee armas para la acción. Se limita a la constatación de la dimensión reproductivista de la escuela y no da cuenta de las contradicciones de la realidad, en fin, desmoviliza:

Tales categorías [de las teorías de la reproducción y de los aparatos ideológicos del Estado] fueron útiles para el descubrimiento ideológico de la acción escolar, y para la denuncia de su papel reforzado de las desigualdades socioeconómicas en contextos sociales como los de América Latina. Llenas de las contradicciones de un momento histórico concreto y específico, esos modelos teóricos se vuelven, sin embargo, frágiles orientadores de la acción práctica.[...] ¿Qué espacio existiría para una acción escolar transformadora en la óptica de las teorías reproductivistas de la educación? Probablemente poco o ninguno (Mello, 1983,p.5-6).

Saviani (1983,p.25) cita una frase, bastante sintomática, de Snyders: “Bourdieu-Passeron o la lucha de clases imposibles”. Refiriéndose a las investigaciones brasileñas en los años 70, Goergen (1986,p.7) habla del “pesimismo y desánimo que veía en la educación nada más que un ingenio reproductor de los intereses de las clases dominantes”, y atribuye ese “inmovilismo reproductivista” a las ideas de Bourdieu y Passeron”.

Una de las consecuencias de la imposición de esa problemática es concentrar la atención en esa dimensión de la lectura, apartándose de la comprensión de los propósitos y de la lógica de la obra de Bourdieu y condicionando fuertemente, como ya afirmado la forma de la apropiación del autor en el campo educacional brasileño.

Bastaría con retener algunos fragmentos para dar cuenta de lo que se está diciendo:

Al referirse a la sociología de Bourdieu, Mello comenta:

Es el caso de algunas tendencias más recientes de la sociología de la educación que otorgan a la acción pedagógica- ejercida bajo el inexorable control de la clase dominante- un poder casi absoluto, de cuya violencia no existiría escapatoria (1979,p.71).

Esas interpretaciones se prolongarían por mucho tiempo y, ya tardíamente, llegan a formulaciones como:

¿La violencia simbólica, en cuanto instancia que ocurre en las escuelas, es el principal villano de la historia? No. La violencia simbólica es sólo el idiota útil, manipulado por los poderes públicos en la dirección de impedir la comprensión de la verdadera violencia (Whitaker, 1994,p.35).

En el escenario de las apropiaciones de la obra de Bourdieu en el campo educacional brasileño, el libro *La Reproducción* ocupa una posición peculiar. (A veces también ocupa lugares que hoy parecen inusitados, por ejemplo, en la asociación de las formulaciones de ese libro a la teoría de la dependencia, cf. Capalbo, 1990; o en la utilización del mismo concepto de dependencia para explicar lo que se considera “aceptación inmediata y acrítica” de *La Reproducción* en los países periféricos, cf. Velloso, 1985; o también, cuando se le atribuye completa inocuidad teórica:

Las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970, por ejemplo) tienen, por el tipo de abstracciones descontextualizadas que utilizan, un grado de generalidad tan grande que casi no enseñan nada que ya no sepamos intuitivamente, debido a nuestras propias implicaciones en las relaciones sociales (Gauthier, 1996, p. 345).

Esa posición peculiar se debe, en primer lugar, al hecho de haber sido, por lo menos durante cierto tiempo, objeto central de las polémicas producidas en el campo (reproducción *versus* resistencia). Un indicio de esa modalidad de lectura política de la obra del autor es la insistencia bastante generalizada, en identificar un perfil de “denuncia” en *La Reproducción*.

Bourdieu y Passeron, en su libro *La Reproducción*, denuncian el proceso escolar como un momento importante en la reproducción y mantenimiento de la ideología dominante (Alves, 1986, p. 9); La teoría de la reproducción también se hace presente en la educación. Mediante la formulación de esta teoría, se denuncia la acción educacional como de reproducción del sistema social, donde las fuerzas dominantes actúan pretendiendo mantener, en las relaciones sociales, su poder. (Capalbo, 1990, p. 42).

En el campo politizado del período, parece que las manifestaciones entonces consideradas más legítimas, como las de no conformismo, eran proporcionales a

las manifestaciones tomadas como de posición crítica, y muchas veces de simple negación, relativas a ese libro. Considerando el elevado grado de consagración de las pedagogías entonces dominantes o candidatas a la dominación, que veían en la escuela “amenaza al orden” y potencialidades “liberadoras”, y bastante inclinadas a valorar la dimensión revolucionaria de la “praxis educativa”, ese texto ciertamente parecía incómodo.

En segundo lugar, el libro ocupa esa posición específica en razón de la cantidad de referencias: es el texto más citado y en general de forma incidental. Y las apropiaciones incidentales sugieren que probablemente la obra no fue leída de modo de aprehender todas sus especificidades y dimensiones explicativas. Tal vez el formato del libro, el análisis de investigación empírica precedida de un conjunto de proposiciones rigurosas destinadas a establecer los fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, juntamente con el desencanto proporcionado por las formulaciones en él contenidas, hayan de algún modo contribuido para dar la impresión de falta de dinamismo y cierre de la teoría. El propio Bourdieu (1992, p.58) admitiría, posteriormente, esa dificultad:

Reconozco que mis escritos pueden contener enunciados poco felices que han dado fundamento a las interpretaciones erróneas de que son objeto. (Debo también convenir que, en muchos casos, encuentro críticas terriblemente superficiales y no puedo dejar de pensar que sus autores fueron víctimas de los títulos de mis libros; pienso, en particular, en *La reproducción*). Y creo también que ciertas manifestaciones un tanto provocadoras, nacidas de la voluntad de romper con la ideología de la “escuela liberadora”, pueden parecer inspirarse en eso que llamo de “funcionalismo del peor”.

Algo más acerca de *La reproducción*, se puede decir que Bento Prado Jr. fue uno de los mejores intérpretes del sociólogo francés en Brasil y su texto contrasta con la mayoría de los análisis realizados por acá. En Francia, a principios de los años 70, se hicieron muchas críticas referidas al libro y algunas de ellas tuvieron una razonable difusión entre nosotros (las más conocidas son las siguientes: Prost, Antoine. “Una sociología estéril: La Reproducción”. *Espíritu*, 398, 1970; Baudelot y Establet. *La escuela capitalista en Francia* Paris: Maspero, 1972; Sainsalieu, R. “Sobre la Reproducción de P.Bourdieu y J.C.Passeron”. *Revista Francesa de Sociología*, VII, 3 jul/set. 1973, además del artículo de Vincent Petit, ya mencionado). Prado Jr. observa que tales críticas se constituyen, principalmente, en objeciones de inspiración marxista, que insisten en sostener que Bourdieu y Passeron no explicitan cómo el conflicto de clases se refleja dentro de las instituciones pedagógicas:

La reproducción [...] da qué pensar, tanto a nivel de una teoría general de la educación [...] cuanto a aquel más próximo, de la reciente historia de la escuela [...] porque fue el punto de partida de todo un proceso de ‘deconstrucción’ de la representación común de las instituciones pedagógicas [...] pero sobre todo porque da pistas, tal vez no siempre conscientes en la mente de los autores, de la génesis de la ilusión que ayudan a resolver (Prado Jr., 1980,p.20).

Prado Jr. destaca también que los autores establecen una teoría general de la “violencia simbólica”, y al mismo tiempo, proponen una explicación del funcionamiento de las instituciones escolares de Francia, construyendo el análisis de una Facultad de Letras y mostrando que el universitario, al dominar el código lingüístico, se convierte en una especie de *mandarin*. Y lo que va a dar el tono es, justamente, ese código lingüístico burgués (constituido fundamentalmente en el cuadro de la socialización primitiva, en el ámbito familiar), con sus tics, sus idiotismos, su particularidad. Reencontrado en las aulas por los “futuros notables” (o para valerse de otra obra de Bourdieu, por los *herederos*), será erigido “como el lenguaje de la razón, de la cultura [...] como ‘elemento’ u horizonte de la Verdad (con V mayúscula). Lo particular es arbitrariamente erigido en universal y el ‘capital cultural’ adquirido en la esfera doméstica, por los hijos de la burguesía, les asegura un privilegio considerable en el destino escolar y profesional. En el destino, en fin (Prado jr., 1980, p.21).

Esas dimensiones analíticas -además de otras, que dejamos de mencionar-destacadas por Prado Jr. pasan desapercibidas por los demás críticos, principalmente preocupados en contabilizar el “potencial revolucionario” inmediato que *La reproducción* podría presentar.

En las revistas especializadas del campo educacional, esa llave para la interpretación de *La reproducción* preconizada por Prado Jr. sólo aparecería en la década de 1990, cuando entonces se reconoce en este libro el análisis de la complicidad del sistema de enseñanza con los mecanismos más sutiles de transmisión del legado cultural:

En una sociedad en que la obtención de privilegios sociales depende cada vez más de la posesión de diplomas escolares, la función de la escuela es asegurar el legado discreto a derechos de la burguesía que no podría ser transmitido más de manera directa y declarada. Así la escuela [otorga a los agentes situados en las posiciones sociales más altas] el derecho supremo de no aparecer como privilegiado, [la escuela también] logra convencer a los desafortunados que ellos deben su destino escolar y social a la ausencia de dones y méritos (Corrêa, 1992, p.70).

Esa operación interpretativa a la que venimos aludiendo se vuelve inteligible a partir del estado del campo educacional en la época. La hipótesis de trabajo más promisoría, probablemente, es la de que tal operación atiende a la lógica competitiva del campo en el período: los defensores de la dicotomía “reproducción *versus* transformación” estaban, ellos mismos, aún cuando no todos, empeñados en la construcción de teorías pedagógicas bastante propensas a la politización y militancia – “se inicia en el final de esa década [de 1970] otros esfuerzos en la línea de las sugerencias de la teoría marxista que, no satisfaciéndose con las teorías crítico-reproductivistas, postulan la posibilidad de una teoría crítica de la educación que capte críticamente la escuela como instrumento coadyuvante en el proyecto de transformación social (Libâneo, 1991,p.31). Tales teorías fatalmente serían cuestionadas por una sociología, en gran parte desconocida en Brasil, y que se presentaba como candidata a la tarea de desmistificar tanto los móviles de lucha de los campos simbólicos cuanto los optimismos resultantes de las disposiciones constestarias de los agentes del campo educacional, tendientes a depositar sus esperanzas de transformar el mundo en la toma de conciencia liberadora. Puesta en ese ámbito, la sociología de Bourdieu, sin dudas, estaba condenada a la pérdida de legitimidad en un campo en creciente politización. Esa forma de cambio debe ser entendida a partir de una configuración específica de las fuerzas analíticas que moldeaban el campo educacional brasileño en la época, y por consiguiente, definían y delimitaban los móviles legítimos de las luchas inseparablemente teóricas y prácticas, pedagógicas y políticas.

Otros dos integrantes del escenario de las apropiaciones de la obra de Bourdieu en el campo educacional brasileño merecen también ser mencionados. El primero – propiamente epistemológico- reside en el hecho de el autor no presentar teorías para ser vistas, admiradas encunto tales, como hazañas intelectuales. Sus instrumentos, simultáneamente teóricos y prácticos, fueron creados para los propósitos de construcción de objetos científicos, y están, por eso mismo, enteramente subordinados a las operaciones de investigación. (cf. Pinto, 2000, p.107). Eso significa que la economía de las prácticas desarrollada por Bourdieu siempre se mostró refractaria a todas las operaciones de canonización que terminan por conducir a la normalización y padronización de la producción científica, esto es, se reveló contraria a los “artificios y perversiones que engendran la preocupación de conformarse a las conveniencias y al buen tono del campo universitario” (Presentación, 1975, p. 2). En un espacio de producción simbólica como el campo educacional brasileño, en que es fuerte la valorización de las grandes teorías y de los grandes objetos, de las síntesis decisivas de la historia y de la

vida económico-social, y en el cual el trabajo empírico fue, sobretodo en el período acá estudiado, bastante desvalorizado por la sospecha de positivismo, la sociología de Bourdieu estuvo, durante cierto tiempo, condenada a ocupar un lugar un tanto marginal en el espacio de las producciones.

El segundo ingrediente – propiamente político- habla respecto al estado del campo educacional brasileño en el período, bastante politizado, como ya fue referido y, por consiguiente, inclinado a legitimar teorías que traen proposiciones de interferencia en la realidad social. En las décadas de 1970 y 1980 ese estado del campo estaría caracterizado por la prédica de las virtualidades revolucionarias del trabajo pedagógico, ciertamente creando, con eso, un escenario ideológico más tendiente a rotular la obra de Bourdieu de desmovilizadora, cuando no de reaccionaria, considerando que en ella no era posible encontrar tanto el esquema de interferencia anteriormente referido en cuanto a las tesis que pudiesen informar los agentes y movilizarlos para la práctica de transformación social.

La operación llevada a término en el campo educacional brasileño en los años 80, y que acabaría por destinar la obra del autor francés a un lugar de análisis educacional caracterizado por el rótulo de “reproductivista” o “crítico-reproductivista”, estaba dotada de cinco aspectos inseparables. En primer lugar, se prestó poca atención al esqueleto conceptual desarrollado por el sociólogo hasta el momento, o sea, los conceptos de *habitus*, campo, arbitrario cultural, capital simbólico, estrategia, poder simbólico, violencia simbólica, entre otros, y a las operaciones conceptuales y relacionales entre todos esos conceptos, como por ejemplo, la que establece la homología entre los campos, la que define la lógica de las prácticas y la del mercado de bienes simbólicos. En segundo lugar, tampoco parece haber tenido la consideración de uno de los fundamentos de la sociología de Bourdieu, que es, el de la existencia de las mediaciones y de las autonomías relativas entre los campos. La consecuencia de eso fue que al autor, empeñado en aprehender la contribución del sistema de enseñanza en los procesos más generales de reproducción social o, como se dirá hoy, el lugar de la educación y del sistema de enseñanza en una economía general de las prácticas y de los bienes simbólicos, le fue atribuido una “teoría de la educación” que, aún crítica y denunciadora, era no-dialéctica.

Esa supuesta dimensión no-dialéctica conduce al tercer aspecto, que es, todo indica que hubo cambio de la perspectiva sociológica de Bourdieu hacia una perspectiva “sociológica”. Las proposiciones del “libro uno” de *La reproducción* fueron en la práctica, y a despecho de declaraciones contrarias, separadas de las operaciones de investigación del “libro dos” y, consecuentemente, tomadas como

un discurso genérico sobre la escuela, válido para todas las sociedades y en todas las épocas (“un esquema de interpretación enteramente cerrado sobre sí mismo”, Barreto, 1972, p.99; “una lógica de lo social, es decir, una teoría de la educación válida para todas las épocas y todas las sociedades que existieron, existan o vayan a existir”, Saviani, 1986, p.16). Eso condujo a la idea de un carácter no-dialéctico de la teoría, en el momento la forma suprema de descalificación epistemológica, forma con certeza eufemizada de descalificación política. Se afirmaba, así como los críticos marxistas franceses de Bourdieu (Vincent Petit, Snyders, Baudelot y Establet, entre otros), que su teoría ignoraba la contradicción:

La falta de una perspectiva histórica [...] impide la colocación adecuada de las posibilidades dialécticas del sistema de enseñanza, que, si no llega a ser el elemento determinante de la transformación de una determinada constelación del poder, puede contribuir de alguna manera para que esa constelación se altere (Barreto, 1972, p.99); La teoría no permitiría, así, la aprehensión de las *contradicciones*, de las luchas (Cunha, 1979, p.100); pero la realidad se mueve, y la contradicción es la base de ese movimiento. El propio desarrollo del concepto [de eliminación] implica su contraposición con su contrario. Bourdieu y Passeron no desconocen eso, pero no ejercitan esa dialéctica. Por lo menos no en el texto en cuestión [La reproducción] (Freitas, 1991,p.273).

Eso sugiere que, en vez de interpretarse la obra del autor como una tentativa científica de fundar una antropología de las prácticas y de los bienes simbólicos a partir del análisis de ciertas instituciones de las sociedades contemporáneas (el sistema de enseñanza, por ejemplo), se identificó en ella tanto esas tesis políticas, principalmente sobre la escuela, cuanto esquemas puramente lógicos y ahistóricos de interpretación “socio-lógica”.

El cuarto aspecto está ligado a la creación de expectativas en torno de propuestas pedagógicas en la obra del autor: en la ausencia de un discurso doctrinal sobre la educación, ella fue interpretada como una “teoría de la educación” sin propuestas. Para un campo que se encontraba en un estado en el cual se daba bastante énfasis a la acción, sobretodo transformadora, eso era interpretado como un defecto grave de la teoría.

Finalmente, como complemento a las demás operaciones, la obra de Bourdieu terminó presa de las dicotomías que él tanto combatió y viene combatiendo en sus investigaciones: su sociología se enclaustró en la dicotomía “reproducción *versus* transformación”, dicotomía que en su momento tuvo enorme éxito en el campo educacional. Fenómeno similar ocurrió con la apropiación de las ideas de Bourdieu en Inglaterra y en los EEUU, cuando su obra se circunscribió, respecti-

vamente, a las dicotomías “reproducción *versus* resistencia” y “micro *versus* macro”(cf. Bourdieu, 1992, p. 133). Es interesante constatar que las apropiaciones de la obra del sociólogo francés en el campo educacional brasileño presentan algunas similitudes, y ciertamente muchas diferencias, en relación a las verificadas en el campo de las ciencias sociales anglo-americanas. Además de la circunscripción de la obra del autor a las dicotomías mencionadas, se observan otras analogías: la ausencia de referencias a las investigaciones publicadas en las *Actas* – “el voluminoso corpus de estudios empíricos publicados en la revista fundada por Bourdieu raramente es consultado por investigadores ingleses y americanos” (Wacquant, 1993, p.244) – mientras que en el campo educacional brasileño fueron identificados solamente 27 textos con referencias a esa revista; una cierta fragmentación en la lectura del autor, verificada en el campo educacional brasileño sobretodo en lo que se refiere a *La reproducción* y ejemplificada en la ya referida lectura de la parte uno de ese libro; lecturas que aproximan Bourdieu al marxismo, especialmente a Althusser – “A partir de los años 60 una nueva corriente teórica, el neomarxismo, ha presentado significativa producción, sobretodo en Europa Occidental y en países subdesarrollados (por ejemplo, Althusser, Baudelot y Establet, Bourdieu y Passeron, Bowles y Gintis)”(Gomes, 1983, p. 85); “Al lado de Althusser, Bourdieu es otro influyente estructuralista de orientación marxista que se dedicó especialmente al estudio de la educación y su organización” (Sander, 1984, p.52) – aún cuando haya habido por lo menos una alerta sobre esa aproximación: “espanto ante interpretaciones de la teoría [de Bourdieu] que procuraban ‘encajarla’ dentro de ciertos esquemas teóricos, algunos identificados hasta con las corrientes tributarias de la tradición marxista, sin percibir los intérpretes que, de esta manera, en realidad, estaban construyendo otra(s) teoría(s)” (Cunha, 1979, p.79); y una cierta inclinación a considerar los trabajos del sociólogo francés como excesivamente vinculados al contexto político-social de Francia. “La visión crítico-reproductivista surgió básicamente a partir de las consecuencias del movimiento de mayo de 68, la llamada tentativa de revolución cultural de los jóvenes que tuvo su manifestación más ruidosa en Francia” (Saviani, 1986, p.15); “Parece que los autores [Bourdieu y Passeron] están muy volcados hacia el sistema educacional francés, con su tradición conservadora” (Gomes, 1984, p.30).

El resultado de esas interpretaciones conjuntas fue un Bourdieu absolutamente irreconocible, transformado en “pedagogo reproductivista”(cf. Silva, 1996). La literatura ya se encargó de refutar esas lecturas, pero tal vez vale subrayar que, en el caso de las resistencias, tanto para el Bourdieu de hoy cuanto para el de enton-

ces, las resistencias individuales y colectivas existen siempre, son componentes no eliminables del proceso de reproducción social. El problema propuesto por Bourdieu era (y es) enteramente otro: era (y es) el de mostrar cómo se da la fuerte adhesión *dóxica* de los agentes sociales a la orden establecida y cómo el sistema de enseñanza, sobretodo a partir de las formas de clasificación escolarmente sancionadas y reproducidas, está implicado en esta adhesión, es decir, en esa complicidad impensada, pre-reflexiva, incorporada como una “segunda naturaleza”. Toda la discusión “reproducción *versus* resistencia” está, a partir de ahí, privada de sentido científico, aún cuando se haya reflexionado minuciosamente el sentido político en ese momento, en una campo educacional fuertemente inclinado, conforme ya dije, a la militancia y politización, como fue el caso en Brasil.

En los años 80 hay también trabajos que, sin participar de las modalidades de lectura ya descritas, se apropian de conceptos o argumentos del autor. Algunos ejemplos:

Lo que queremos aprovechar de Bourdieu es su idea de que, bajo la apariencia de neutralidad con que se presenta un sistema de enseñanza, está encubierta la distribución diferencial del capital cultural entre las clases (Covre, 1981, p.123).

Benakouche (1981) se apoya en algunos resultados de P. Bourdieu y Monique de Saint-Martin (“Le patronat”. *Actas* n.20/21, 1978) para rebatir tesis de Bresser Pereira sobre la tecnoburocracia. Nadai se vale de nociones retiradas de *La economía de los bienes simbólicos* y *La reproducción* para expresar el argumento según el cual el sistema de enseñanza impone a los estudiantes sistemas de pensamiento “que los llevan a actuar según un cierto código de normas y valores que los caracteriza como pertenecientes a un cierto grupo social o clase” (1984, p.141). Motta (1986) usa textos como el ya mencionado “Le patronat” y “Le titre et le poste” (P.Bourdieu y L.Boltanski. *Actes*, n.2.1975) para describir los procesos de reproducción tecnocrática en la empresa y en la escuela enfocados a partir de conceptos como los de capital cultural y *habitus*.

A partir de mediados de la década comienzan a aparecer textos evidenciando una forma de apropiación más sistemática de la obra de Bourdieu. Esos trabajos -publicados en periódicos- contribuyen poco a poco a hacer más evidente toda la problemática científica suscitada por su obra – pueden ser citados, por ejemplo, los textos de Martins (1987;1989), uno sobre la teoría de Bourdieu y otro sobre la emergencia, desarrollo y consolidación de las instituciones privadas en el campo universitario. Sin embargo, como el campo educacional brasileño todavía se encontraba en un estado en el cual eran fuertes las demandas heterónomas, la reducción de la obra de Bourdieu a la dicotomía “reproducción *versus* transfor-

mación (o “reproducción *versus* resistencia”) todavía permanece dominante. Basta con observar el texto de Freitas (1991) que, aún en el ámbito de una apropiación tópica, retoma la argumentación anteriormente desarrollada sobretudo por Saviani.

Llamo de concepción crítico-reproductivista la tendencia que, a partir de los análisis de los determinantes sociales de la educación, considera que la función primordial de la educación es doble: reproducción de las relaciones sociales de producción e inculcación de la ideología dominante. Es, pues, crítica ya que postula que la educación sólo puede ser comprendida a partir de sus condicionantes; y reproductivista, una vez que el papel de la educación se reduce a la reproducción de las relaciones sociales, escapándole cualquier posibilidad de ejercer un influjo transformador. Las principales teorías que expresan esa tendencia son: a) teoría del sistema de enseñanza en cuanto violencia simbólica (Bourdieu y Passeron); b) teoría de la escuela en cuanto aparato ideológico del Estado (Althusser); c) teoría de la escuela dualista (Baudelot y Establet) (Saviani, 1982, p.59).

En esa perspectiva, la teoría de Bourdieu es considerada como necesaria (crítica), pero no suficiente (desmobiliza y no señala perspectivas para la acción transformadora de los agentes educacionales para la lucha de clases):

Se ha señalado con insistencia en la literatura el hecho de que Bourdieu y Passeron no consideran la práctica de la escuela en la perspectiva de la “contradicción” involucrada en ella. Eso le valió el título de crítico-reproductivista. Después de eso, se ha leído más la crítica de esos autores que su trabajo original, como si no hubiese nada más que aprender con ellos. Creemos que este ensayo va a contribuir para mostrar que, a pesar de que la contribución de esos autores puede ser considerada insuficiente para dar cuenta de toda la realidad de la escuela, aún así es una contribución que necesariamente debe ser tenida en cuenta. Nuestra opinión es que el trabajo de Bourdieu y Passeron es necesario, aún cuando pueda no ser suficiente. (Freitas, 1991, p.272).

En los años 80, se observa que aumentan considerablemente las menciones al autor en los textos de los periódicos consultados (en esa década se publican 125 artículos con referencias al autor francés), al mismo tiempo que sus textos, además de *La reproducción*, se tornan más accesibles al público, sobretudo el académico, gracias a un mercado editorial llamado a responder a las demandas del campo universitario, principalmente de la sociología y de la antropología que lógicamente no habían participado de la reducción de Bourdieu a la problemática de la reproducción y transformación (o resistencia).

Simultáneamente a lanzamientos editoriales ocurridos a lo largo de toda la década, a mediados de los años 80 aparecía lo que posiblemente es la primera traducción de un texto de Bourdieu en los periódicos del campo educacional brasileño: se trata de la entrevista “Universidad: los reyes están desnudos”, en la *Rbep* (v.66, n.152). Regístrese también que en 1989 el periódico *Educación en Revista*, de la UFMG, publicó “La escuela conservadora: las desigualdades frente a la escuela y a la cultura”. La publicación de dos textos de Bourdieu en periódicos del campo educacional ya sugiere una perceptible alteración en la configuración de ese espacio social.

Efectivamente, a fines de la década de 1980 la dicotomía “reproducción *versus* transformación” va envejeciendo poco a poco, envejeciendo al mismo tiempo que declinan los modos de análisis entonces más en voga en el campo – pedagogía crítico-social de los contenidos, pedagogía del oprimido y las variantes entonces practicadas del marxismo. Pero la problemática de la reproducción y de la transformación (o resistencia) persistiría, como dotada de inercia, y solamente saldría de la escena a mediados de la década de 1990. Un índice de cuanto esa problemática fue dominante en el campo educacional es el hecho de trabajos como los de Nogueira (1990) y Silva (1990), autores que tuvieron un importante papel en el escenario de las apropiaciones brasileñas del sociólogo francés, aún siendo, en esa época, de cierta forma tributarios de la problemática “reproducción *versus* resistencia”.

A partir de mediados de los años 90 la obra de Bourdieu pasa a tener lecturas más diversificadas, evidenciando tanto apropiaciones conceptuales tópicas cuanto modos de trabajo (ejemplo de apropiación tópica puede ser encontrada en Santos y Oliveira (1995), que se sirven del concepto de campo para caracterizar las áreas del currículo y de la didáctica como “campos de estudio y de prácticas sobre la educación”) – en esa década son publicados en los periódicos 215 trabajos con referencias al sociólogo. Eso es constatable en la multiplicidad de temas en los cuales sus conceptos son movilizados y sobretodo, en la incorporación activa del *modus operandi* de la teoría, procedimiento anticipado en los años 80, según ya se dijo, por algunos trabajos, como los de Martins. Esa incorporación puede ser ejemplificada, entre otros, en los textos de Nogueira (1991), Setton (1994) y Canêdo (1991). El hecho es que la sociología practicada por Bourdieu solamente encuentra espacio de inserción efectiva en el campo del análisis educacional en el momento en que declinan los modos de análisis anteriormente citados y con la reactivación de los estudios de sociología de la educación en el

país. Lecturas de Basil Bernstein, nueva sociología de la educación (Apple), teoría educacional crítica, estudios de currículo, revista *Teoría & Educación*, evaluaciones del legado de Luiz Pereira y Maralice Foracchi, en fin, cuando finalmente se instaura en el análisis educacional una pluralidad de investigaciones sociológicas. Con el transcurrir de la década de 1990 es posible encontrar en el campo educacional brasileño trabajos inspirados en el sociólogo francés intentando dar cuenta de una vasta gama de objetos, indicando en muchos casos no sólo el uso de uno u otro instrumento conceptual desarrollado por él, sino la creativa incorporación de una forma de hacer ciencia. Debe también ser observado que en los años 90 son publicadas síntesis de su obra, algunas de las cuales situándola en el espacio de la producción sociológica: Martins (1990), Silva (1992), Veiga Neto (1992;1993), Vieira (1994), Castro (1995), Garcia (1996).

Otras observaciones pueden también ser hechas a propósito de la diversificación de las apropiaciones del pensamiento de Bourdieu, en los años 90, en el campo educacional brasileño. Una de las marcas principales de esas apropiaciones es justamente el esfuerzo de movilización de los conceptos y de los modos de trabajo del autor hacia el análisis de cuestiones específicas del espacio de la educación. Tal es el caso de los estudios que invierten en el análisis de temáticas como las relaciones entre origen social y expectativas profesionales de futuros profesores o de los análisis de las relaciones que los profesores (de portugués) mantienen con la cuestión de la lectura. Esos trabajos (Silva, 1997; Batista, 1998, respectivamente) se incluyen entre los siete artículos publicados por *Educación en Revista* entre 1997 y 1999. Al considerar también la dimensión cuantitativa de la presencia de Bourdieu en la producción educacional reciente, dos otros periódicos expresivos del campo evidencian su fuerza: la revista *Educación & Realidad* tuvo entre 1981 y 1997, 14 trabajos en que el autor era referido; la revista *Teoría & Educación*, igualmente de Río Grande do Sul publica, en sólo dos años, cinco textos en las mismas condiciones. Se puede aprehender en la lectura de la mayoría de esos textos, y en gran parte de los que aparecen en los otros periódicos en la misma época, una disposición más efectiva para apropiarse del modo de trabajo, poniéndolo a prueba y evidenciando su potencial fertilidad. Tal disposición significa entonces el abandono de la insistencia en buscar en el autor solamente propuestas de transformación social via educación. Libres de esa especie de fijación que marcó de modo significativo la lectura de los años 70 y parte de los 80, los estudios que se apoyan en Bourdieu y que de él se apropian pasan a revelar gran familiaridad con la obra: incorporan otros títulos y otras contribuciones del sociólogo y de su grupo reunido

en torno a seminarios de investigaciones y de la ya mencionada revista *Actas* (ejemplar de esa nueva disposición de trabajo sería el texto de Nogueira, 1998).

Se podría también agregar algunas observaciones respecto de las peculiaridades del campo educacional brasileño. En esto, la producción científica estuvo fuertemente orientada hacia la resolución de problemas, acompañada por un afán prescriptivo y, en muchas circunstancias, hizo pasar a un segundo plano la posibilidad de estar comprendiendo las especificidades del funcionamiento del espacio en que la educación se concretiza y en el cual se disputa el derecho de imponer el discurso legítimo acerca de la misma. Silva (1992) mostró eso al señalar la diferencia entre los problemas educacionales y los problemas sociológicos de la educación: no se trata de dejar de esperar consecuencias políticas prácticas de las teorías, ellas pueden y deben tener tales consecuencias, sin que para eso las expectativas sobre las mismas vengán a integrar la propia teoría. Es también el caso de indagar si esa marca de apropiación del pensamiento de Bourdieu entre nosotros, en los años 70 y parte de los 80, no constituye aún, y todavía bajo formas variadas, uno de los trazos principales de la producción educacional, obligándonos a indagar sobre los rumbos tomados por esa producción, en el ámbito no solamente de la sociología, sino de la historia, de la psicología y de estudios especialmente ligados a la investigación del trabajo práctico de la enseñanza.

Traducciones de Obras de Bourdieu en Brasil

Libros: *La economía de los bienes simbólicos*. San Pablo: Perspectiva, 1974; *La reproducción* (con J.C. Passeron) Río de Janeiro: Francisco Alves, 1975. *El desencanto del mundo*. San Pablo: Perspectiva 1979; Pierre Bourdieu: *Sociología*. San Pablo: Ática, 1983; *Cuestiones de sociología*. Río de Janeiro: Marco Zero, 1983; *El poder simbólico*. Río de Janeiro, Lisboa: Difel y Bertrand Brasil, 1989; *La ontología política de Martin Heidegger*. Campinas, SP: Papyrus, 1989; *Cosas dichas*. San Pablo: Brasiliense, 1990; *Lecciones de clase*. San Pablo: Ática, 1988; *Libre-cambio*. Diálogos entre ciencia y arte (con Hans Haacke). Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995; *La economía de los bienes lingüísticos*. Lo que hablar quiere decir. San Pablo: EDUSP, 1996; *Las reglas del arte*. Génesis y estructura del campo literario. San Pablo: Compañía de Letras, 1996; *Razones prácticas*. Sobre la teoría de la acción. Campinas, SP: Papyrus, 1996; *Sobre la televisión*, Río de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997; *Liber*. San Pablo: EDUSP, 1997; *La miseria del mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998; *Contrafuegos*. Tácticas para enfrentar la invasión

neoliberal. Río de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999; *La profesión de sociólogo*. Preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999; *El campo económico*. La dimensión simbólica de la dominación. Campinas, SP: Papirus, 2000.

Artículos: “Campo intelectual y proyecto creador”. In: Jean Pouillon (org.). *Problemas del estructuralismo*. Río de Janeiro: Zahar, 1968; “El tiempo y el espacio en el mundo estudiantil” (con J-C Passeron). In: Sulamita de Britto (org.). *Sociología de la juventud*, v.4. Río de Janeiro: Zahar, 1968; “Condición de clase y posición de clase”. In: Neuma Aguiar (org.). *Jerarquías en clases*. Río de Janeiro: Zahar, 1974; “La comparabilidad de los sistemas de enseñanza” (con J-C Passeron). In: J.C.García Durand (org.). *Educación y hegemonía de clase. Las funciones ideológicas de la escuela*. Río de Janeiro: Zahar, 1979; “Las estrategias de reconversión” (con Luc Boltanski y Monique de Saint-Martin). In: J.C.García Durand (org.). *Educación y hegemonía de clase. Las funciones ideológicas de la escuela*. Río de Janeiro: Zahar, 1979; “La opinión pública no existe”. In: Michel Thiollent. *Crítica metodológica, investigación social & encuesta obrera*. San Pablo: Polis, 1980; “Los doxósofos”. In Michel Thiollent. *Crítica metodológica, investigación social & encuesta obrera*. San Pablo: Polis, 1980 “Universidad: los reyes están desnudos”. Entrevista concedida a Didier Eribon. *Rbep*, v.66,n.152, en/abr. Brasilia, 1985; “Entrevista con Pierre Bourdieu”. San Pablo: Ática, 1989. *Entrevistas de Le Monde* (la sociedad); “La escuela conservadora: las desigualdades frente a la escuela y a la cultura”. *Educación en Revista*, n.10.UFMG. Belo Horizonte, 1989; “Entrevista con Pierre Bourdieu”. Entrevista concedida a Menga Lüdke. *Teoría & Educación*, n.3. Porto Alegre, 1991; “Estructuras mentales y estructuras sociales”. *Teoría & Educación*, n.3. Porto Alegre, 1991; “La dominación masculina”. *Educación & Realidad*, v. 20, n.2. Porto Alegre, 1995; “La doxa y la vida cotidiana”. Entrevista concedida a Terry Eagleton. In: Zizek, Slavoj (org.). *Un mapa de la ideología*. Río de Janeiro: Contraponto. 1996; “La lectura: una práctica cultural. Debate con Roger Chartier”. San Pablo: Estação liberdade, 1996. In: Roger Chartier (org.). *Prácticas de lectura*; “¿Dijiste popular?” *Revista Brasileña de Educación*, n.1. San Pablo, 1996; “La ilusión biográfica”. In: Marieta de Moraes Ferreira y Janaína Amado (orgs). *Usos y abusos de la historia oral*; Río de Janeiro: Editora de la FGV, 1996. “Las contradicciones de la herencia”. In: Daniel Lins (org.). *Cultura y subjetividad*. Campinas, SP: Papirus, 1997; “La esencia del neoliberalismo”. *Margem*, n.8 (PUC/SP), San Pablo, 1998; “Conferencia del premio Goffman: la dominación masculina revisitada”. In: Daniel Lins (org.). *La dominación masculina revisitada*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

Referencias bibliográficas

- Alves, N. (1986). Formação do jovem professor para a educação básica. *Cadernos CEDES*, N.17, 5-20.
- Azéma, J. P. ; Winock, M. (1970). *La IIIe.République (1870-1940)*. Paris: Calmann-Lévy.
- Barreto, E. de Sá. (1972). Resenha de "La réproduction". *Cadernos de pesquisa*, n. 4, out., 97-9.
- _____. (1975). Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. *Cadernos de Pesquisa*, n.14, set., 97-109.
- Barroso, C. L. de M.; Mello, G. N. de. (1975). O acesso da mulher ao ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, n.15, dez., 47-77.
- Batista, A. A. G. (1998). A leitura incerta: a relação de professores (as) de português com a leitura. *Educação em Revista*, n. 27, 85-103, jul.
- Benakouche, R. (1981). Regulação econômica e formas de propriedade. *Educação & Sociedade*, n. 9, 97-112, mai.
- Bonnwitz, P. (1998). *Premières leçons sur la sociologie de Pierre Bourdieu*. Paris: PUF.
- Bouju, P. M.; Dubois, H. (1992). *La Troisième République*. 12a édition corrigé. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (1987a). *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, seleção e organização de Sergio Miceli. 2.ed. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1987b). Espace social et pouvoir symbolique. In _____. *Choses dites* (pp.147 – 66). Paris: Minuit.
- _____. (1991). Estruturas sociais e estruturas mentais. *Teoria & Educação*, n. 3, 113-119.
- _____. (1987c). Lecture, lecteurs, lettrés, littérature. In _____. *Choses dites* (pp. 132 – 43). Paris: Minuit.
- _____. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive* (Com Loïc Wacquant). Paris: Seuil.
- Bourdieu, P.; Chartier, R. (1985). La lecture: une pratique culturel. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In Chartier, R. (org.). *Pratiques de la lecture*

(pp. 267 – 94). Paris: Rivages.

Canêdo, L. B. (1991). Estratégias familiares na produção social de uma qualificação política. *Educação & Sociedade*, n. 39, ago., 221-45.

Capalbo, C. (1974). A dimensão dialética do pensamento educacional. *Rbep*, v. 60, n. 134, abr/jun, 218-26.

_____. (1990). Fenomenologia e educação. *Forum Educacional*, v. 14, n. 3, jun/ago, 41-61.

Castro, M. (1995). Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola. Um estudo do poder em Weber y em Bourdieu. *Educação & Sociedade*, p.105-43, abr.

Catani, A. M. (1999). Algumas lições da aula inaugural de Pierre Bourdieu. In Catani, A. M. & Martinez, P. H. (orgs). *Sete ensaios sobre o Collège de France* (pp. 89 – 103). São Paulo: Cortezp.

_____. (2000). Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos da dominação. In Bruhns, H. T. & Gutierrez, G. L. (orgs). *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas, SP: Autores Associados.

Chartier, R. (1998). *Au bord de la falaise - L'histoire entre certitudes et inquiétudes*. Paris: Albin Michel.

_____. (1985). *Pratiques de la lecture*. Paris: Rivages.

Covre, M. de L. M. (1981). A formação do administrador. Um estudo da educação enquanto técnica organizativa. *Educação & Sociedade*, n. 9, 113-37, mai.

Corcuff, P. (1997). *As novas sociologias. A realidade social em construção*. Sintra: Distribuidora Editorial Vral.

Corrêa, M. Â. M. (1992). De rótulos, carimbos e crianças nada especiais. *Cadernos CEDES*, n. 28, 69-74.

Cunha, L. A. (1979). Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. *Educação & Sociedade*, n.4, 79-110, set.

_____. (1982). A simbólica violência da teoria. *Cadernos de Pesquisa*, n. 43, 55-7, nov.

Durand, J. C. G. (1982). Torcidas de nariz a Bourdieu e Passeron. *Cadernos de Pesquisa*, n. 43, 52-4, nov.

Freitas, L. C. de. (1991). A dialética da eliminação no processo seletivo. *Educação*

& *Sociedade*. n. 39, 2265-85, ago.

Garcia, M. M. A. (1996). O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, 64-72, mai.

Gauthier, J. (1996). De algumas obscuridades epistemológicas para uma ciência barroca. *Educação & Sociedade*. n. 55, 338-54, ago.

Georgen, P. (1986). A pesquisa educacional no Brasil: dificuldades, avanços e perspectivas. *Em Aberto*. n.31, 1-18, jul/set.

Gomes, C. A. C. (1983). Enfoques teóricos em sociologia da educação. II-O paradigma do conflito. *Forum Educacional*, v. 7, n. 3, 85-104, jul/set.

_____. (1984). Enfoques teóricos em sociologia da educação. III-O paradigma do conflito. *Forum Educacional*, v. 8, n. 2, 23-46, abr./jun.

Gouveia, A. J. (1976). A escola, objeto de controvérsia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, 15-9, mar.

Kenkins, R. (1996). *Key sociologists: Pierre Bourdieu*. Londres: Routledge.

Lahire, B. (1999). *Le travail sociologique de Pierre Bordieu: dettes et critiques*. Paris: Éditions La Découverte.

Libâneo, J. C. (1991). A didática e as tendências pedagógicas. *Idéias*, n. 11, 26-36.

Lottman, H. R. (1987). *A rive gauche: escritores, artistas e políticos em Paris: 1930-1950*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Martins, C. B. (1990). A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a Sociologia de educação. *Em Aberto*, ano 9, n. 46, 59-72, abr./jun.

_____. (1989). O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). *Rbep*, v. 70, n. 165, 159-88, mai./ago.

Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité* Paris: Gallimard.

Masson, N. (1994). *École Normale Supérieure. Les chemins de la liberté*. Paris: Découvertes Gallimard-Mémoire des Lieux.

Mello, G. N. de. (1983). Educação escolar e classes populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político no Brasil. *ANDE*, n. 6, 5-9.

_____. (1979). Fatores intra-escolares como mecanismos de selectividade no ensino de 1 grau. *Educação & Sociedade*, n. 2, 70-8, jan.

- Miceli, S. (1999). A condição do trabalho intelectual (comentários). In Catani, A. M. & Martinez, P. H. (orgs.). *Sete ensaios sobre o Collège de France*. (pp. 105 – 19). São Pablo: Cortez.
- _____. (1987). A força do sentido. In Miceli, S. (org.). *A economia das trocas simbólicas*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva.
- _____. (1999). Um intelectual do sentido. Caderno Mais! *Folha de S.Paulo*.
- Motta, F. C. (1986). Prestes. Tecnoburocracia e educação formal. *Educação & Sociedade*. n. 23, 50-78, abr.
- Nadai, E. (1984). O ensino de história no 2º. Grau: problemas, deformações e perspectivas. *Educação & Sociedade*. n.19, 134-46, dez.
- Nogueira, M. A. (1998). A escolha do estabelecimento de ensino pelas famílias: a ação discreta da riqueza cultural. *Revista Brasileira de Educação*, n. 7, 42-56, jan/fev/mar/abr.
- _____. (1990). A sociologia da educação no final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, n. 46, 49-58, abr/jun.
- _____. (1991). Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais. *Teoria & Educação*, n. 3, 89-112.
- Nogueira, M. A.; Catani, A. M. (1998). Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In _____. & Catani, A. M. (orgs). *Pierre Bourdieu: Escritos de educação* (pp. 7 - 15). Petrópolis, RJ: Vozes
- Ortiz, R. (1983). A procura de uma sociologia da prática. In Ortiz, R. (org). *Pierre Bourdieu: Sociologia* (pp. 7 - 36). São Paulo: Ática.
- Petit, V. (1982). As contradições de « A reprodução ». *Cadernos de Pesquisa*, 43-51, nov.
- Pinto, L. (2000). *Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social*. Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Prado Jr., B. (1980). A educação depois de 1980, ou cem anos de ilusão. In _____. et al. *Os descaminhos da educação* (pp. 9 - 30). São Paulo: Brasiliense.
- Présentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*. Paris: n.1, 2-3, jan, 1975.
- Sander, B. (1984). A administração da educação como processo mediador. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, v. 2, n.1, 38-62, jan/jun.

- Santos, L. L. de C. P.; Oliveira, M. R. N. S. (1995). Currículo e didática. *Idéias*, n. 26, 121-37.
- Saviani, D. (1986). A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. *ANDE*, n.11, 15-23.
- _____. (1983). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- _____. (1982). Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. *ANDE*, n. 3, 57-64.
- Setton, M. da G. J. (1984). Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*. n. 47, abr., 73-96.
- Silva, L. S. (1994 - 1997). Origem social e expectativas profissionais de licenciados: uma discussão introdutória. *Educação em Revista*, n. 20/25, 74-85, dez. 1994 - jun. 1997.
- Silva, T. T. (1992). A dialética da interioridade e da exterioridade em Berstein e Bourdieu. *Teoria & Educação*, n. 5, 133-48.
- _____. (1996). Bourdieu e a educação. In _____. *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política* (pp. 229 - 35). Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (1990). Retomando as teorias da reprodução. *Teoria & Educação*, n.1, 155-79.
- Thibaudet, A. (1973). *La République des professeurs*. Paris: Éditions André Sauret.
- Tiryakian, E. A. (1980). Émile Durkheim. In Bottomore, T. & Nisbet, R. (orgs.) *História da análise sociológica* (pp. 252 - 316). Rio de Janeiro: Zahar.
- Vasconcellos, M. (1993). *Le système éducatif*. Paris: Éditions la Découverte.
- Vieira, L. R. (1994). Entre o sociologismo e o individualismo: considerações sobre a sociologia de Pierre Bourdieu. *Educação e Filosofia* v. 8, n.16, 285-300, jul/dez.
- Veiga Neto, A. J. (1992). A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações para a análise da educação científica. *Educação e Realidade*, v. 17, n. 1, 93-107, jan/jul.
- _____. (1993). A teoria da ciência em Khun e a sociologia de Bourdieu: as diferenças. *Educação e Realidade*, v. 18, n. 2, 57-61, jul/dez.

Velloso, J. (1985). Dependência e educação comparada. *Educação & Sociedade*, n. 22, 105-19, set.

Wacquant, L. (1993). Bourdieu in America: notes on the trasatlantic importation of social theory. In Calhoun, C.; Lipuma, E.; Postone, M. (org.). *Bourdieu critical perspectives* (pp. 235 - 62). Cambridge: Polity Press.

Whitaker, D. (1994). Escola, violência e trabalho infantil no Brasil. *Idéias*, n. 21, 55-66.

libros / books

Rinesi, E.; Soprano, G. y Suasnábar, C. (2005). Universidad: Reformas y Desafíos. Dilemas de la Educación Superior en la Argentina y el Brasil. Buenos Aires: Prometeo Libros. Universidad Nacional de General Sarmiento.

El libro propone constituirse en un espacio de reflexión sobre las políticas de educación superior en Argentina y Brasil, realizando un estado del debate académico y un balance de la implementación de las reformas de educación superior en el contexto de globalización, neoliberalismo y reforma del estado en América Latina.

El hilo conductor de la obra es la tendencia, acentuada en los '90, de pérdida del sentido de la universidad, producto tanto de la política pública del período - tendiente a la homogenización, vinculación al mercado y fragmentación y burocratización interna- como de las propias características de las comunidades académicas que, si bien confrontaron ante los embates a la autonomía, se adaptaron a los cambios en virtud de su esencia conservadora, resignificándolos o vaciándolos de contenido. No obstante, a partir de experiencias concretas, la obra deja translucir que es posible diseñar opciones que permitan recuperar la esencia autónoma de la universidad, sin por ello alejarse de su función de responder a las necesidades sociales.

Para el caso Argentino, **Chiroleu y Iazzetta**, en **“La reforma de la ES como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes”** se proponen comprender la aplicación de las reformas en la ES como casos específicos dentro de las políticas generales de desregulación, descentralización, privatización y achicamiento de personal. Estas particularidades se vinculan con la peculiar configuración institucional, la historia de la universidad argentina y las características de sus actores. A la vez, esas particularidades explican el modo -más lento, y con reformulaciones- que adquirió la reforma para el sector, muchas veces apartándose del patrón general, aunque no por ello apartándose de los principios generales. Los autores sostienen que en un primer momento hubo un intento de someter a la universidad en el mismo molde de reformas que había aplicado en otros sectores del sistema y del estado, y luego, en función la resistencia de los actores entre otras causas, la intención se mantuvo pero a través de otras modalidades diferentes a las de la confrontación: consenso a través de financiamiento diferencial, com-

petencia por fondos especiales. Como ejemplo de estas singularidades, la política general de achicamiento del estado y las políticas de racionalización en la administración pública establecida por decreto en 1990, que incluía a las Universidades, no se correspondió con lo que terminó sucediendo en la práctica:

“esta tentativa de reducir personal estatal convivió en el área de educación con una constante expansión de su burocracia central, mediante la creación de la SPU (...) y un conjunto de instituciones que asumieron funciones de promoción, financiamiento, acreditación y evaluación de la actividad académica y científica dentro del ME. (...) de modo que se registró una recomposición de la administración nacional destinada al nivel unievrstraio, contradiciendo la promesa oficial de reducirla. Para cubrir esas funciones se apeló a la contratación de personal con criterios que en algunos casos aportaban experticia y en otros privilegiaba el perfil político de los funcionarios”

Concluyen que finalmente la presión del PEN logra permear y fragmentar a las instituciones y que si bien no lograron cubrir todos los objetivos reformistas originales, hoy la universidad no es la misma que antes de la reforma.

En el mismo sentido, el trabajo de **Chiroleu. “La ES en la agenda de gobierno argentina en veinte años de democracia”** analiza la Conformación de la agenda del gobierno nacional en materia de política universitaria entre la apertura democrática y el 2003 con el aporte de categorías de la ciencia política. Advierte que en la práctica la definición de la agenda de gobierno es un espacio de conflicto o pugna entre grupos con mayor o menor poder, pudiendo *advertirse “qué grupos u organizaciones tienen la fuerza necesaria para convertir cuestiones sociales en cuestiones públicas y, sobre todo, en prioridades de gobierno”* (43). En este marco, la autora señala que los temas de agenda de la apertura democrática fueron la autonomía y la democratización del sector. Ambos objetivos se lograron pero sin el adecuado acompañamiento de fondos y con “tensiones en términos de” la calidad académica. Por su parte, los temas de agenda del menemismo para el sector, en el marco de objetivos de eficiencia y la eficacia, fueron la evaluación, la diferenciación y diversificación de fuentes de financiamiento, agenda que se conforma a partir de las recomendaciones de los OI. La autora finaliza mostrando la necesidad de que sean las propias instituciones las que contrapongan proyectos sólidos generados endógenamente y que éste sea un tema de agenda de gobierno en las instituciones.

Por su parte, los colegas brasileños hacen lo suyo con la evaluación de las reformas de los '90 en el sistema de educación brasileño, pero atreviéndose a ir más a fondo, al intentar evaluar las continuidades y rupturas de aquella reforma de los '90 con la actual política para el sector del gobierno de Lula. En este

sentido, **Luiz F. Dourado, Afranio M. Cati y Joao Ferreira de Oliveira**, en **“Políticas públicas y reforma en la ES en el Brasil: impases y perspectivas”** analizan el impacto de la reforma de la educación superior iniciada por F.H. Cardoso en 1995, la cual ha generado cambios estructurales en la lógica de expansión y de control del sistema, en la articulación de las instituciones con las demandas y exigencias del mercado y del capital productivo y en las identidades de las instituciones. Esta reforma parte de una agenda de temas que coincide con la explicitada por Chiroleu en el segundo período analizado: diversificación y diferenciación, competitividad, evaluación, que rompe con el modelo único de universidad de la reforma del '68 y vincula a la educación superior con las necesidades del mercado. Así la solidaridad fue reemplazada por la competencia interinstitucional y académica. De acuerdo con los autores:

“en este proceso de ajuste, supervivencia y desarrollo institucional, las IES fueron asumiendo un perfil más funcional y pragmático, lo que viene alejándolas paulatinamente del ideal de universidad como institución social que se define, sobre todo, por la naturaleza de sus actividades, acercándolas de este modo a la lógica de la universidad operacional, pragmática” (57)

La riqueza adicional del artículo, que no se anima explícitamente a dar el de Chiroleu pese a que se propone trabajar hasta el 2003- es evaluar en qué medida las políticas de la reforma han cambiado o permanecido durante el gobierno de Lula. Es este sentido, se caracteriza a la nueva gestión por su discurso ambiguo en el que conviven posibilidades de cambio con propuestas de cuño neoliberalizante. Y los autores van más allá, al analizar que en la práctica se observa una distancia entre lo preconizado y lo realizado, más allá de algunos esfuerzos para ir en otro sentido.

Lo mismo sostienen **Deise Mancebo y Joao Dos Reis Pacheco** con **“La reforma universitaria en el contexto de un gobierno popular democrático: primeras aproximaciones”**. En este artículo, el cual es escrito de manera contemporánea a los primeros pasos del gobierno de Lula y del diseño de su política para la educación superior, los autores analizan los primeros documentos elaborados por un grupo de trabajo convocado por el gobierno a partir de la siguiente hipótesis:

“Los acontecimientos del 2003 en el campo de la educación superior revelan una dificultad del gobierno para la realización de un debate democrático

sobre la Reforma Universitaria y la gran posibilidad de una continuidad, con trazos de acentuación, del proceso iniciado en el gobierno anterior, específicamente en lo que se refiere a educación superior” (82).

En esta línea, el texto recorre diversos temas de “agenda” que han perdurado durante ambas gestiones de gobierno con una lógica de continuidad más que de ruptura: el aspecto financiero, en el que en la nueva etapa se incluye la contribución social; la autonomía universitaria, otorgando status universitario a los centros, con las obligaciones del caso, creando un organismo de amortiguación con representación de las instituciones públicas y privadas, y del gobierno, y descentralizando en la universidad la gestión del personal; la evaluación, modificando iniciativas de comisiones especiales que proponen sistemas de evaluación con fines formativos a normativos; y evaluando las implicancias de la incorporación de la educación superior al GATT en línea con la política de FHC y la actual de facilitar el camino a las universidades extranjeras y corporativas en la educación brasileña. Concluyen reflexionando acerca de cómo los cambios han modificado la configuración de la universidad, la cual es mostrada a la sociedad por el gobierno como una institución *“agotada, inútil o como una institución villana que sólo atiende a la elite”* (102).

Para finalizar con los aportes de los colegas de Brasil, **Celso Carvalho e Ivani-se Monfredini**, en **“La mercantilización de la formación docente en las licenciaturas en la ES brasileñas”** analizan cómo la mercantilización creciente del espacio público y la privatización de la enseñanza superior han influido en los procesos de formación docente en las licenciaturas desde 1990, con el gobierno de Collor de Mello. Al analizar los documentos de política para la formación docente de la época, se identifica una ideología del profesionalismo, una pérdida del control docente sobre su trabajo y el impacto del pragmatismo que orientó la reforma.

Ampliando el eje temporal y el foco de análisis, aunque manteniendo los casos nacionales objeto del libro, **Soprano y Suasnabar** en **“Proyectos políticos, campo académico y modelos de articulación E – Universidad en la Arg. y el Brasil”** analizan la relación entre académicos universitarios y elites políticas y estatales durante la 2da mitad del siglo XX en Argentina. Esta relación, aparentemente conflictiva desde la producción teórica, es relativizada y ubicada en contexto, al igual que se esboza el sentido inverso de esta relación y su correspondiente crítica para el caso Brasileño. De esta forma, los autores introducen, sin hacerlo explícito, la idea de campo académico como campo de conflicto y disputa

de intereses y bienes simbólicos y materiales de Bourdieu, mostrando que la relación entre académicos universitarios y burocracia estatal ha sido más compleja, no ha sido compacta, y difiere en términos de disciplinas y contextos locales. Sin dudas este artículo colabora en la mirada histórica al libro en su totalidad, mirada que resulta esencial para cualquier análisis comparado que vaya más allá de meras descripciones de generalidades y particularidades. Adicionalmente, y en la misma línea que los anteriores, este artículo parte del análisis de sistemas diferenciados que marchan hacia cierta heteronomía anclada bajo el modelo neoliberal de los '90. De acuerdo a los autores:

“los resultados de estas políticas hasta el presente han sido contradictorios, cuando no perversos. Un ejemplo de ello son las políticas en el área de investigación. Si bien es cierto que algunos programas han permitido mejorar las condiciones para el desarrollo de esa actividad, también tienen como contracara las tendencias a la fragmentación y elitización del sector. A su vez, el carácter centralizado de estas políticas combinadas con la evaluación de pares, que aspiraba a una mayor objetividad en la asignación de los recursos, ha degenerado en mecanismos altamente burocráticos y no necesariamente más transparentes. De este modo, en la actualidad, en el campo académico universitario se reconoce la incidencia de tendencias a un cambio en las formas de regulación social que implican el desarrollo de dispositivos que reestructuran el patrón histórico de funcionamiento, introduciendo nuevas reglas de juego en la relación E – Universidad, y favoreciendo un fuerte proceso de re – socialización y un nuevo disciplinamiento de los actores sociales”.

Los aportes de los artículos de **Roberto Domecq “Pertinencia y límites de la relación U – empresa”** y de **Krichesky y Benchimol. “Universidad y formación docente: la interdisciplina como modo de acceso al conocimiento pedagógico. Un estudio de caso”**, cambian el eje de la reflexión, al ocuparse más de las potencialidades actuales de las universidades, en el marco de los cambios ya analizados, pero no ya en sus limitaciones. El primero de estos artículos reflexiona sobre la situación y desafíos actuales de la relación Universidad – empresa, rescatando iniciativas locales durante los 90 que intentaron enfrentar el impacto de la apertura económica y la reforma del Estado de la política neoliberal a nivel nacional. Estas iniciativas locales, llevadas adelante por ONGs, empresas y gobiernos locales muestran un potencial de esta relación que no fue fomentado por el Estado ni potenciado por las universidades. Desde otra dimensión, pero en la misma línea, el segundo de estos artículos reflexiona sobre una forma de contribuir a la formación más integral de los futuros docentes de nivel medio a partir de una perspectiva curricular de articulación multidisciplinar que rompe con la

tradicional lógica disciplinar dominante en las instituciones de educación superior y generan un nuevo perfil del egresado con potencial impacto en las instituciones y prácticas docentes.

Finalmente, el texto de **Aranciaga. “Las alegorías de la universidad”** es lúcidamente dejado para el final de la obra. Luego de haber repasado sobre todos los cambios analizados, el nuevo contexto, las potencialidades, el artículo habilita un espacio para reflexionar sobre qué es hoy aquella universidad de la modernidad con todas las tensiones que ya originariamente llevaba implícita y que bien Kant había caracterizado a través del *“Conflicto de las Facultades”*. Aranciaga remite a la contradicción de la promesa de la universidad moderna con capacidad de crítica del mundo y de sí misma a partir de las propias debilidades que supo mostrar el iluminismo, debilidades que hoy se han materializado en la propia universidad.

“El sentido de la Universidad es pensar, libre y autónomamente, en un solo ejemplo de estructura compleja, toda una gama de discursos económicos, ideológicos, políticos y costumbres sociales que están involucradas en diferentes lugares con la transmisión y la transformación del saber, de la enseñanza y de la investigación” (205).

Hoy la universidad merece ser reflexionada porque ha primado la forma eficiente y legitimadora de la profesionalización de los contenidos. Así, en la ecuación de racionalidad instrumental han primado los medios de la técnica, el dinero, la burocracia, por sobre los fines. Sin embargo, los contenidos aún no se han cristalizado en formas porque resisten desde sus lugares.

“¿Dónde se halla la capacidad de autorreflexión de la Universidad? ¿Dónde su autonomía? ¿Dónde su capacidad de asimilación o rechazo de estas formas? (...) La universidad es una forma heterogénea, pluralista, ambivalente, diversa y dispersa, que no tiene un solo carácter inscripto. Es desde allí que tal vez pretenda unir y articular la diferencia y quizá su principal misión sea la de la articulación y no la de la homogeneización” (207)

En este sentido, se trata de asumir la esencia contradictoria de la universidad y enfrentar todos los intentos que se proponen eliminar las tensiones, mediar las diferencias, a través de *“la creencia tecnocrática de que mediante técnicas metodológicas se producirá el control sobre la sociedad”*.

Sin dudas el libro aporta a esa reflexión pendiente en la universidad, que permite restituir la unidad en la diferencia, y la esencia conflictiva y necesaria de la vida uni-

versitaria. Sin embargo, como parte del campo académico en permanente interrogación y reflexión, mi comentario adicional a la riqueza del libro que hoy estamos comentando se vincula con esta cierta timidez argentina –diferente de la brasilera– por interrogarnos sobre las actuales políticas públicas para la universidad, en el marco de un nuevo paradigma que intenta diferenciarse del que predominaba en los '90, al cual todos hemos criticado en la última década, reflexionando públicamente sobre sus implicancias. ¿En qué medida hoy han variado las políticas de la agenda neoliberal de los '90? ¿Qué continuidades y rupturas es posible identificar en términos de agendas y actores en juego? ¿Asumimos como un hecho el cambio en el modo de regulación del sistema y su penetración capilar en las prácticas y culturas académicas, sin más? ¿Es suficiente sólo interrogarnos acerca de cómo estos cambios hoy son la causa de la fragmentación y la anulación de la diferencias?

Creo que en la reflexión del campo de la educación superior se evidencia cierta ruptura en los análisis que veníamos haciendo sobre las implicancias de algunas políticas, tales como las formas diferenciales de financiamiento, la evaluación para el control y la homogeneidad, los programas con fondos competitivos, y las regulaciones burocratizantes a la actividad académica. ¿Acaso esas formas de regulación desaparecieron con el fin del modelo neoliberal de los '90? ¿Si es que perduran, han cambiado sus propósitos? ¿Qué hipótesis podemos esbozar respecto del hecho que diferencia la producción brasilera de la argentina –y que excede a la intención de este libro– sobre la permanencia o no de la esencia del modelo diferenciador y competitivo instalado en los '90?

Es posible que las expectativas colocadas en el gobierno de Lula hagan que la defraudación sea mayor en el caso del país vecino, y por tanto las críticas más explícitas. Sin embargo, creo que a la vez hay en el caso argentino cuestiones de las cuales “no se habla”, tanto desde nuestro rol de docentes investigadores como desde quienes tienen a su cargo la gestión de las universidades. Y que estamos necesitando de espacios de encuentro y reflexión que aporten en este sentido, colaborando en la recuperación de aquél conflicto kantiano necesario y desdibujado en la universidad actual. El libro constituye un buen intento de enfrentar este desafío, pero que debe ser profundizado en otras instancias, sin dudas.

Mónica Marquina

Profesora – Investigadora

UNGS

mma rqui@ungs.edu.ar

Naishtat, F.; Toer, M.; Arson, P.; Kandel, V.; Unzue, M.; Sameck, P. M.; Cortés, C.; Toscano, A.; Rossi, A.; Gordon, A y Moguillansky, M. (2005). Democracia y Representación en la Universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas. Buenos Aires: Biblos.

El presente libro, encierra muchos aciertos juntos, uno de ellos, es el iniciar una forma de estudiar la universidad y hacer emerger como objeto de análisis lo más esencial de ésta, la que hasta ahora permanecía casi oculta, es decir su democracia; contribuyendo así a develar el tabú de nuestras prácticas académicas.

Abordaré el comentario del presente texto centrándome en tres aspectos:

a) el marco conceptual, b) la perspectiva metodológica, c) Los aportes empíricos

El marco conceptual

Este se articula desde la crítica y convergencia de dos posiciones. La primera de ellas es propia del campo teórico desde donde se aborda la problemática del gobierno y la política universitaria y que constituyen los aportes dominantes en este campo -Burton Clark, Cohen y March, Baldrige, Cox, Acosta, etc.- Y la segunda perspectiva es la que se da en el campo mismo y es asumida por alguno de los protagonistas -sobre todo por parte de estudiantes-.

La crítica a la perspectiva conceptual podríamos resumirla esencialmente en dos aspectos:

a) Porque evita tomar la problemática de la democracia como elemento esencial de la institución, ya que la misma no es un modo organizacional opcional, sino que constituye su espíritu, no hay universidad, no hay ciencia, no hay enseñanza ni aprendizaje, si no están dadas las condiciones de libertad.

b) El problema de estos estudios es que encierran una concepción gerencialista de la universidad, se la mira como una organización, no como una institución, y por ello el ideal de estos estudios es convertir a la universidad en una organización eficiente.

La otra vertiente, la conforman aquellos que trasladan sin más el modelo de democracia del contexto general, reclaman así la igualdad de los derechos ciudadanos, de modo que la bandera de un hombre igual a un voto, la resume. Para estos sectores las asimetrías constituyen una injusticia que debería cambiarse.

Frente a estas dos posiciones, se propone la construcción de una democracia colegiada, en la que se la piensa como un hacer, una tendencia que orienta la toma de decisiones. Democracia colegiada supone, representatividad de las diferencias, supone mirar la universidad, no como organización, sino como institución, asimismo ampliar la incumbencia de la democracia, ya que no debe ésta quedar acotada a la conformación del gobierno, sino pensarla como ampliación de derechos, no tan sólo los que hacen a la ciudadanía universitaria, sino también, los derechos sociales.

La perspectiva metodológica

Constituye una novedad también, el modo de abordar estos estudios, ya que presenta una convergencia de perspectivas que superan lo que se conoce como triangulación metodológica, ya que integra diversas perspectivas, lo cuanti y cuali, la unidad de análisis y el contexto, y sobre todo articula el plano teórico con el plano de las representaciones de los protagonistas.

Y todo ello se lo hace desde tres entradas: a) La de la subjetividad b) en torno a las crisis y c) La del contexto.

La entrada por la subjetividad

Dejar que los protagonistas hablen, que digan como se posicionan frente al gobierno, frente a sus representantes, no es sólo un modo clave para hacer emerger una categoría que es imprescindible en el análisis, cual es la de la confianza que media las relaciones entre unos y otros, dado que la misma nos da cuenta de la legitimidad misma de las autoridades. Sino que dejar hablar a los protagonistas es poder mirar allí donde no se ve. Esto se hace por medio de las entrevistas y la encuesta.

En torno a la crisis

Los elementos de crisis suelen dejarse de lado en los análisis tradicionales, y si se los aborda, se lo hace desde la consideración de anomalías. Por el contrario aquí son un foco desde que se parte.

La crisis como tensiones que se producen como dimensiones estructurales de la universidad misma, así la tensión democracia Vs. jerarquía, es un lugar a donde se va y categorías desde donde se interpreta.

La crisis de representación política que atraviesan el sistema de partidos a nivel nacional y que repercute en la universidad.

Pero ya se trate de un tipo de crisis u otra, todas se las aborda como posibilitadoras de cambios y autoanálisis. Lo que constituyen condiciones imprescindibles para que los universitarios construyamos nuestra identidad.

Desde el contexto

Analizar el contexto no como un nivel más que completa y cierra el sistema, sino el contexto dentro de la universidad y la universidad en el contexto.

Se aborda al contexto cuando se toman:

- Los sucesos de 2001 y 2002 en el gobierno nacional, que puso en evidencia una crisis de legitimidad de los partidos políticos y las formas de hacer política. El cambio de gobierno en el escenario nacional parece haber sido el motivo que precipito la debacle de la hegemonía del gobierno universitario en la UBA.
- El contexto de los 90 y en particular, la Ley de Educación Superior, cómo ha impactado en las representaciones y estructuras universitarias, constituye un modelo que junto al de la reforma del 18, se convierte en los dos puntos de un arco histórico que contextualizan las políticas universitarias.
- El contexto como homología. Uno de los inconvenientes más profundo que padecemos los actores universitarios es trasladar sin más lo que sucede en el contexto a la universidad. Perdiendo de vista la especificidad propia de la institución. Por ello la democracia universitaria no puede ser igual a la democracia de la polis, ya que hay una mediación de claustros que se establece a partir de las funciones diferencias de enseñar y aprender.

Los aportes empíricos

En el presente texto uno se encuentra que se ha realizado una extensa labor de indagación en el campo, ya que por medio de entrevistas y encuestas se busca información en los protagonistas de la vida universitaria.

Las entrevistas fueron realizadas a miembros de los Consejos Directivos : uno de cada claustro, y Las encuestas se dirigieron al demos universitario, es decir a los alumnos, y se tomaron 100 casos por cada una de las trece Facultades.

Las entrevistas, permiten establecer comparaciones entre los distintos claustros, a la vez que brindamos la voz de los representantes. Mientras que las encuestas aportan las comparaciones entre facultades, y otorgan la visión de los representados.

Hay un sin número de aspectos que son muy interesante resaltar en las interrogaciones y en las respuestas obtenidas. Me limitare a mencionar sólo alguna de estas:

- Es así que resulta interesante comprobar que la confianza entre representantes y representados, es mayor en el claustro docente que en el estudiantil, al mismo tiempo que los docentes están más conformes con la estructura de gobierno que los alumnos.

Es evidente que uno no puede dejar de vincular estas tomas de posiciones con las posiciones diferenciadas que se ocupan en el campo mismo.

- El dilema de los representantes, en cuanto a la duda que éstos tienen en torno a quien están representando: ¿Si a su claustro, facultad o la comunidad toda? Duda que pone en evidencia la complejidad estructural de la institución universitaria, ya que ésta es atravesada por distintos tipos de estratos, en donde cada actor se sitúa no tan sólo de ellos.
- Se indaga también cual es el horizonte de la política académica: ¿Es posible mirar más allá de la política partidaria? ¿Quiénes son los que más anclados están a los modelos heterónomos?
- Se interroga también acerca de una de las problemáticas más complejas de la universidad, que al igual que la anterior, se constituye en un verdadero obstáculo para la construcción de una democracia con mayor calidad. Y ello es en torno a la formación de los claustros en verdaderas corporaciones, las cuales en defensa de su interés entorpecen la construcción de una política de consensos y acuerdos, que apunte a la integración.

En relación a encuestas, surgen también innumerables aspectos de gran interés: Se abordo en ellas el imaginario de los alumnos acerca de cual sería el Consejo Ideal, en cuanto a su composición y proporcionalidad de cada claustro.

La comparación entre el Consejo ideal, con el Consejo real, es decir, entre lo que los alumnos piensan que sería el mejor consejo en cuanto a la proporcionalidad pensada para cada claustro, con la conformación vigente. Conduce a mostramos distintas distancias entre uno y otro según por ejemplo se compare, las respuestas por facultades. No piensan los mismo los alumnos de Sociales que los de Ingeniería, los de Letras que los de farmacia.

Es indudable que estos resultados abren un camino para vincular las representaciones políticas con las adscripciones académicas. Lo que nos sugiere un extenso y vacío espacio que debe empezar a conceptualizarse.

Se realizan varios cruces de variables, en donde cada una de las mismas es por demás sugestiva. Se cruzan así: El género con la participación. Quiénes participan más políticamente ¿Los hombres o las mujeres?

La relación entre nivel de participación e información con acuerdo o desacuerdo, con el arancelamiento, con el examen de ingreso, con la elección directa de las autoridades, etc. Relaciones que a su vez se cruzan según la pertenencia a las distintas facultades.

El nivel de conocimiento vinculado a su vez con el de participación abre una vertiente interesantísima para pensar la representación y la democracia universitaria.

Resulta significativo el hallazgo develado acerca de la relación que hay en el nivel de conocimiento o información que los estudiantes tiene con la cercanía o distancia que se establece con aquello conocido. Así por ejemplo los alumnos conocen más sobre quienes son las autoridades de su centro universitario, que sobre su decano, que de su rector y que de las normativas. Incrementándose gradualmente el desconocimiento. Quizás pueda parecer una obviedad que centremos nuestros intereses en lo concreto, inmediato y presente y nos desintereseamos a medida que nos distanciamos de estos parámetros, pero ello puede ser una obviedad cuando lo que media estas distancias son aspectos cotidianos, así por ejemplo es obvio que nos preocupe más que nuestro barrio este limpio que lo este el barrio vecino; pero cuando lo que media son aspectos políticos, la obviedad no es tal. En éste sentido entiendo que se hace un aporte a las ciencias políticas sobre todo en lo que se esta empezando a escribir acerca de la relación entre representación y territorialidad.

Otro hallazgo conceptual también en relación al tema de la representación, tiene que ver con relacionar, no tan sólo, la representación de los interés comunes a una cuestión de convicciones éticas (como habitualmente se lo hace), sino al ejercicio de las prácticas que los representantes realizan como ciudadanos universitarios.

En síntesis, tenemos un libro que refleja un gran trabajo colectivo, en donde se ha sabido integrar las miradas filosóficas, sociológicas y politológicas realizando una gran contribución al campo de los estudios de la universidad y también a los universitarios mismos.

Carlos Mazzola

Universidad Nacional de San Luis

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 academic 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

Ramón 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 Hermsilla (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 debate in Argentina

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77
Frente a la posmodernidad
Facing the post-modernism

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 111
Solo para tus ojos
For your eyes only

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123
¿Para qué sirven las fuerzas armadas?
What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socialización e integración 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 Maria 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: mama –yo – mi bebe a través del psicodiagnostico 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.

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número II (10)

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. Estudio comparativo.
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

Año VI – Número I (11)

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile) • 9

La educación superior en Chile: continuidades y desafíos
Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis Argentina) • 21

Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de hacer un alto, respirar y seguir)

Bringing popular education to a stop (about the importance of coming to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Venezuela) • 37

Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos
Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Tabora (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81

Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad
Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution of subjectivity

Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 89

La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as
Ethics and the knowledges of recursivity in psychologists' training

Susana Quiroga - Glenda Cryan (Universidad de Buenos Aires – Argentina) • 101

Comparación de la evolución clínica de la depresión en dos tipos de abordaje terapéutico grupal para pacientes con trastornos de alimentación

Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy approaches for patients with eating disorders

María Ernestina Leone – Carlos Rubén Díaz
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 125

Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir de un punto

Bourdieu and Pichon Riviere: their viewpoints as views taken from a point

Roxana Vuanello (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 135

Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes

Violence and urban unsafety: the victimization of the young

Marina Beatriz Fantin - María Teresa Florentino - María Susana Correché
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 159

Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de san luis

Personality styles and coping strategies in adolescents of a private school from san luis city

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 177

El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología

The origin of professional deontology in psychology

Eleonora Garro Baca – Ethel García

(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 185

Construcción del erotismo y la femineidad desde un punto de vista evolutivo

The construction of erotism and feminity from an evolutionary perspective

Horacio Daniel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 193

El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas de San Luis
Constructive thinking and its relationship with the view of self, the world, and the future of freshmen from the College of Human Sciences of San Luis

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^{1/2}, 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