

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

fundamentos

en humanidades

año VII - número I - II (13-14) 2006
san luis - argentina

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

fundamentos en humanidades
año VII - número I - II (13 -14) 2006
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

secretaria
celeste romá

compilador del presente número
jorge ricardo rodríguez

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/>



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*

João dos Reis Silva Júnior (UFSC – Brasil) - Valdemar Sguisardi (UMP – Brasil) • 9

La nueva ley de educación superior: ¿fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado / mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público?

The new higher education law, does it stand for the strengthening of public sector and regulation of the private / for profit sector, or does it stand for the continuity of the privatization and commodification of that public sector?

Marília Costa Morosini - Lucio Morosini (PUCRS – Brasil) • 47

Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo

University pedagogy: between the convergence and divergence in the search of alomorphism

María Inés Winkler (USCh - Chile) - María Isabel Reyes (UST - Chile) • 63

Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético

Social representations of chilean psychologists about professional ethics

Ana M. Hermosilla – G. Liberatore – M. Losada – P. Della Savia – A. Zanatta (UNdMP – Argentina) • 91

Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación

Ethical dilemma of psychologists' professional practice: results of a research

Norma Contini de González (UNT – Argentina) • 107

El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar

Cognitive change. A resource to avoid school failure

Ana Lía Cometta - Ana Ramona Domeniconi (UNSL – Argentina) • 127

Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Universidad Nacional de San Luis.

Una lectura desde Pierre Bourdieu

Subjects and power in curriculum transformations of teacher training undergraduate programs of National University of San Luis from the perspective of Pierre Bourdieu

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147

Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria

Theoretical framework for the analysis of discourse comprehension from an interdisciplinary perspective

Graciela Baldi López - Eleonora García Quiroga (UNSL – Argentina) • 157

Una aproximación a la psicología ambiental

An approach to environmental psychology

Roberto Doña - Adriana Garcia - Sara Fasulo - María Pedernera (UNSL – Argentina) • 169

Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias

University female students' homosexuality

Eliana N. González (UNSL – Argentina) • 183

Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión

Existentialism and humanism facing the crisis of psychotherapy. A review

Natalia Savio (UNSL – Argentina) • 193

El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana

The symptom at the beginning of freudian originality

Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) • 201

Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental

Model of logistic regression applied to children with dental malocclusion

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 213

Educación y trabajo para los jóvenes argentinos... ¿una ilusión?

Education and employment for argentinian young people... an illusion?

Patricia Arruti - Lidia Rivarola - María del Carmen Domeniconi (UNSL – Argentina) • 231

Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología

Vigotsky's contribution to phonoaudiology theoretical frame of reference

Graciela María Carletti (UNSL – Argentina) • 239

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa

The construction of school principals' everyday practice representation: the analysis of decision-making framed by the Education Reform

Olga Castro (UNSL – Argentina) • 257

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico

Evaluation of pedagogical practice quality in relation to the coherence between institutional and classroom context

Silvia de la Cruz (UNSL – Argentina) • 271

Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo

The relation between woman and work

Libros / Books • 304

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/>

GALE GROUP (EUA). Desde agosto de 2003.

EBSCO MEXICO INC. S.A. Desde marzo de 2005.

DIALNET (Universidad de La Rioja, España). Servicio de alertas documentales que permite estar al día de la producción científica en lengua española. Desde septiembre de 2005. URL: <http://dialnet.unirioja.es>

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 9/45 pp.

La nueva ley de educación superior: ¿fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado / mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público?

João dos Reis Silva Júnior

Universidad Federal de San Carlos

e-mail: jr@power.ufscar.br

Valdemar Squissardi

Universidad Metodista de Piracicaba

e-mail: vs@merconet.com.br

Resumen

Este artículo se orienta hacia la comprensión de que una reforma de la educación superior es un proceso político de ajuste institucional, con origen en el Estado moderno, para la conformación del ser social y de sus actividades, así como para la producción de una nueva cultura, apuntando construir el pacto social requerido por determinado tiempo histórico. Estas orientaciones conducen, de modo específico, a la identificación de algunos elementos preliminares para el análisis de la actual reforma institucional en Brasil. Por lo tanto, se trata de algo que supera un texto jurídico-formal como el Anteproyecto de Reforma de la Educación Superior, del 6 de diciembre de 2004. Se destacan, entre los muchos elementos a ser considerados en este texto, algunas categorías y principios que configuran la identidad universitaria en la modernidad y aquellos elementos que se refieren a los cambios jurídico-administrativos anteriores al Anteproyecto, es decir, los que toman existencia en la Ley de Innovación Tecnológica, en la Ley que instituye el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior, en la Ley que instituye el Programa Universidad para Todos, y en la Ley que instituye las Asociaciones Público-Privadas. Se pretende que este texto se constituya en una preparación para análisis más refinados del Proyecto de Ley de la Educación Superior en la versión a ser próximamente discutida en el Congreso Nacional.

Abstract

Higher education reform is a political process of institutional adjustment with its origin in the modern State, aimed at forming the social being and his activities as well as developing a new culture, in order to construct the social contract required by a certain historical moment. These tendencies specifically lead to the identification of some preliminary elements for the analysis of the current institutional reform in Brazil which exceed the formal - legal text of the Higher Education Reform Draft Bill of December 6, 2004. Among many elements to be considered in this text, some categories and principles that represent the identity of modern university and those elements concerning legal - administrative changes previous to this draft bill should be highlighted. In other words, the elements coming from the Technological Innovation Law, the Law of National Program for Higher Education Evaluation, the Law that creates the Programa Educação para Todos (Education for Everybody Program), and finally, the Law of Public - Private Partnerships. This text intends to be a preparation for a more thorough analysis of the version of Higher Education Draft Bill that is going to be discussed soon at the National Congress.

Palabras clave

Reforma del Estado - reforma de la educación superior - evaluación de la educación superior - innovación tecnológica - relación público / privado

Key words

State reform - higher education reform - higher education evaluation - technological innovation - public / private sector relationship

Introducción

El tema de la Reforma Universitaria, en Brasil o en cualquier lugar, debe ser estudiado como un proceso de continuidades y rupturas en este campo del saber y de la educación. El examen de las reformas de la educación superior, en el siglo XX e inicio del siglo XXI, conduce a la conclusión de que se trata de cambios en el ordenamiento jurídico-educacional como consecuencia de las modificaciones de los proyectos políticos para el País en general, en una efectiva síntesis entre intereses nacionales e internacionales.

Una ley no contiene toda la reforma. Una reforma educacional o de la educación superior rara vez se traduce en una única ley, por más abarcadora que ésta sea. La nueva Ley de Educación Superior (o la nueva ley de la Reforma Universitaria), cuyo Anteproyecto se encuentra en discusión apunta a actuali-

zar las definiciones, la forma de organización y las condiciones de funcionamiento del sistema, la validez de sus diplomas o su adecuación a las normas constitucionales y a las supuestas necesidades del desarrollo del País en el sector. Una ley así, sin embargo, no es el comienzo ni el fin de la reforma. Ella debe presuponer la existencia de otros dispositivos legales antiguos y recientes que prescriben normas para diferentes campos correlatos y complementares que, en su conjunto, configuran el amplio campo de la educación superior, entendido como el de la asociación enseñanza, investigación y extensión y sus interfaces con la sociedad civil, de la cual forma parte, y con los intereses del mercado, en que ocupa lugar de importancia la relación público/privado, o la contraposición enseñanza superior como bien público o bien económico.

La reforma de la educación superior ha sido objeto de la acción político-administrativa de gobiernos anteriores, en especial en los ocho años del gobierno de Fernando Henrique Cardoso, tanto por la vía legislativa, cuanto especialmente por medidas ostensivas de restricción de la expansión del sector público estatal y de incentivo a la expansión del sector privado; tanto por la negación de la autonomía, por el congelamiento salarial, por la reducción de vacantes docentes y de funcionarios y drástico corte del financiamiento de las instituciones estatales de enseñanza superior, cuanto por la adopción de un sistema de evaluación de la educación superior contable y definidor de ranking interinstitucional, a gusto de los medios masivos de comunicación y del mercado.

En los primeros dos años del actual mandato presidencial se destacan cuatro medidas legales, referidas o no al Anteproyecto de Ley (como se verá más adelante), que se constituyen en importantes precedentes para ese Anteproyecto, que puede apoyarlo en sus objetivos o negarlo parcial o totalmente. Estos dispositivos legales, con menos de un año de vigencia, son: a) Ley Nº 10.861, del 14/04/04, que crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Sinaes), reglamentada por el Decreto MEC Nº 2.051, de 09/07/04; b) Ley Nº 10.973, de 02/12/04, que dispone sobre incentivos a la innovación y a la investigación científica y tecnológica en el ambiente productivo y da otras disposiciones; c) Ley Nº 11.079, de 30/12/04, que instituye normas generales para la licitación y contratación de sociedades público/privada (PPP) en el ámbito de la administración pública; d) Ley Nº 11.096, de 13/01/05 (MP 213, de 10/09/04), que instituye el Programa Universidad para Todos (ProUni), regula la actuación de entidades benefactoras de asistencia social en la enseñanza superior, altera la Ley Nº 10891, de 09/07/04 y da otras disposiciones.

Por estas razones, se expondrán a continuación algunos elementos históricos, conceptuales y de principios, para un examen preliminar del Antepro-

yecto de Ley de la Educación Superior, en la versión del 6 de diciembre de 2004, como parte y consecuencia del proceso de transformación de la educación superior en Brasil. Este proceso se ha caracterizado por el doble movimiento de alternancia en la valorización de las esferas pública y privada, dándose por ahora la restricción de una y la expansión de otra, y vice-versa, pero manteniéndose con continuidad el creciente carácter mercantil de las instituciones de educación superior, con graves consecuencias para su autonomía y financiamiento, así como para la organización del Sistema Estatal de la Educación superior, finalmente, para su identidad institucional.

Este artículo presenta cierto grado de complejidad, por abarcar la reciente historia de muchas reformas educacionales en este nivel de enseñanza, en el contexto latino-americano y también mundial, y frente a eventos y presiones políticas recientes en nuestro país. Además, reflexionar sobre la educación superior brasileña y su expresión en lo cotidiano de la estructura, organización y gestión de las instituciones de enseñanza superior se revela como una tarea bastante arriesgada ante las recientes reformas institucionales ocurridas en el gobierno de Fernando Henrique Cardoso, especialmente las del aparato del Estado de la educación superior, y más remotamente, la reforma universitaria llevada a cabo durante la distadura militar.

Una vez planteado ésto, se impone preliminarmente aclarar el lugar, los fines y las metas de la educación superior en el gobierno de Luis Inácio "Lula" da Silva, considerando la herencia política recibida de los gobiernos militares y de los últimos gobiernos civiles, así como su orientación político-social, anunciada en la Carta al Pueblo Brasileño¹ que se

¹ Este documento, con fecha del 22/07/2002, que contiene diez compromisos básicos del futuro gobierno Lula, rompería con el pensamiento tradicional petista e inauguraría "una perspectiva más técnica de la conducción de la política económica, objetivando la creación de un ambiente seguro para las inversiones productivas. No hay, de este modo, alguna sugerencia de alteración profunda de la estructura productiva, lo que incluye la estructura agraria del País, la adopción de impuestos progresivos, discriminación de las inversiones públicas a partir de criterios sociales [...]. En suma habría nacido un nuevo paradigma económico petista (o lulista) a partir de entonces" (Ricci, 2005). En esta *Carta*, algunos compromisos sobresalen: a) plan de gobierno sustentado en la reducción de la vulnerabilidad externa, en reformas estructurales (tributaria, agraria, previsional, laboral) en el combate al hambre, a la inseguridad pública y al déficit habitacional; b) gobernabilidad vía coalición nacional, que implica proceso exhaustivo de negociación, alianzas, *pacto social* y crecimiento con estabilidad; c) respecto a los contratos y obligaciones del país, no al fraude de la deuda externa y política austera de control del endeudamiento público; d) seguridad de los inversores no-especulativos (Según Ricci "El discurso es nítido: la estabilidad del mercado sería conseguida a todo costo"); e) control inflacionario; f) equilibrio fiscal; g) *superavit* primario apuntando a la capacidad de cumplir con los compromisos. Para mayores detalles ver Ricci (2005).

tradujo por Pacto por la Ciudadanía², en el contexto actual de la universalización del capitalismo -que se da especialmente por el desplazamiento del capital hacia esferas otrora organizadas, aún cuando parcialmente, según la lógica pública- contexto en que se intensifica la dimensión estatal mercantil propia del Estado moderno. Por lo tanto, además de tales cuidados, el análisis de este Anteproyecto de Ley debe ser hecho integrado a (y como consecuencia de) otras realidades o medidas que reorganizan la nueva forma histórica del Brasil, tales como la actual reestructuración productiva, la presencia del tercer sector, la nueva política económica y la cultura política que da sustento al que ha sido mostrado como pacto social, además de la reforma del Estado, de las leyes de sociedades público-privada, de los fondos sectoriales, de la innovación tecnológica, o de las direcciones curriculares para la graduación, del paradigma de evaluación y certificación educacionales de todos los niveles y modalidades de enseñanza (de la educación inicial al posgrado), del financiamiento de la enseñanza superior y de la inducción a la investigación mediante estímulos financieros, de la organización del sistema estatal de enseñanza superior y de las formas de organización y gestión de las instituciones de educación superior.

Si en este artículo no fueren enfocadas estas relaciones, existentes en esta fase de cambios de la educación superior como un momento específico y democrático de reforma, se hará una lectura poco crítica de lo que hace aproximadamente quince años se viene construyendo y presentando en la estética jurídico-formal que configura el Estado y, para el caso, la educación superior, esto es, sin adecuada comprensión del contenido histórico que revela las entrañas del pacto social del hoy llamado gobierno popular y democrático.

² “En el momento en que el pacto social vuela a la agenda del País, recuerdo el viaje que organicé a Israel, en 1997, a través del PNBE, Pensamiento de las Bases Empresariales. Reunimos, de forma absolutamente inimaginable para la época, diez empresarios, el presidente y el secretario-general de la CUT, Jair Meneguelli y Gilmar Carneiro, y Luiz Antonio de Medeiros, presidente de una central sindical rival. Fuimos a conocer el pacto social israelí que acabó con la inflación de 30% al mes. Recuerdo el papel fundamental de Lula, que, apostando desde aquella época a la construcción de un pacto social, se obstinó conmigo en quebrar resistencias y prejuicios [...] Por lo tanto cuando hablamos de pacto social, hablamos de un proceso permanente que involucra a toda la sociedad en una serie de negociaciones y acuerdos sobre diversos asuntos que interesan a la comunidad” (Grajew, 2002).

Datos contextuales de los cambios de la educación superior en Brasil: una mirada cercana

El gobierno de Fernando Henrique Cardoso tuvo en el centro de su proyecto político la construcción de la ciudadanía. Hecho público por el discurso de sus mentores y pregoneros, en los grandes espacios y tiempos de los medios masivos de comunicación, este proyecto se jactaba de la construcción del nuevo ciudadano brasileño en erigirse sobre los pilares del modelo de competencia y de empleo y en medio del intenso cambio institucional y construcción de nueva organización social en los moldes del nuevo paradigma de Estado, cuya racionalidad se fundaba en crecientes e innegables valores mercantiles (Sguissardi y Silva Jr., 2001).

Se trataba, sin dudas, de un proyecto político muy convincente, si no fuese limitado por la conyuntura mundial y brasileña; en este caso doméstica, con las siguientes características acentuadas en el segundo lustro de los años 1990:

- la adopción en el país del nuevo paradigma de organización de las corporaciones mundiales;

- la desnacionalización de la economía;

- la desindustrialización;

- la transformación de la estructura del mercado de trabajo, incluyendo su tercerización y precarización, y flexibilización de las relaciones laborales;

- la reforma del Estado y la restricción de la esfera pública y la ampliación de la privada;

- el debilitamiento de las instituciones políticas de mediación entre la sociedad civil y el Estado, especialmente de los sindicatos y partidos políticos;

- el tránsito de la sociedad del empleo hacia la sociedad del trabajo, es decir, la tendencia a la desaparición de los derechos sociales del trabajo;

- la transferencia de deberes y responsabilidades del Estado y del derecho social y subjetivo del ciudadano hacia la sociedad civil.

El gobierno de Fernando Henrique Cardoso, pareciendo actualizar la tesis contenida en la obra de su titular (Cardoso, 1993), puso en práctica una política ajustada a los dictámenes del capital financiero internacional, preocupándose solamente tangencialmente con el fortalecimiento del capital industrial (productivo) nacional. Por otro lado, frente a la desmovilización de la sociedad civil verificada en los años 1980 e inicio de los años 1990, gobernó el País considerando sólo parcialmente las tradicionales formas de movilización popular y apoyándose ostensivamente en las organizaciones no-gubernamentales, cuyo fortalecimiento siempre in-

centivó. Concomitantemente se consolidó el hiperpresidencialismo como forma de gobierno, es decir, recrudesció la hipertrofia del Poder Ejecutivo en detrimento de los demás poderes de la República. Con ésto el capital nacional se hizo frágil, sobretudo la industria; se rediseñó la sociedad civil, instituyéndose las organizaciones no-gubernamentales como interlocutoras preferenciales del gobierno, transfiriéndose los deberes del Estado y los derechos sociales subjetivos del ciudadano hacia la sociedad civil, pero bajo el control centralizado del Poder Ejecutivo federal. Se producía así un nuevo paradigma de políticas públicas: el de las políticas de oferta, a ser ejecutadas en la sociedad civil, en general por las organizaciones no-gubernamentales. Sumándose a las reformas institucionales, estos cambios rediseñaron la sociabilidad del país, creando condiciones para la producción de un nuevo paradigma político orientado por la instrumentalidad, la adaptación y la búsqueda del consenso³. Tal cuadro se completa con el sometimiento consentido de la acción gubernamental a las agencias multilaterales, ilustrada por las altísimas tasas de intereses básicos (SELIC) y de superavit primario (4,25% del Producto Interno Bruto-PIB), por los R\$ 150 billones pagados de intereses de la deuda externa en 2003, al precio de la paralización del PIB nacional; de la continuidad de la concentración de renta; de la retracción de casi todos los sectores de las políticas sociales: salud, educación, reforma agraria, previsión, etc. El aumento del PIB en 2004 (5,2% en torno de la media mundial), para lo que contribuyeron en especial el agronegocio y el sector industrial, en dirección a las exportaciones facilitadas por una conyuntura de cambios internacionales extremadamente favorable y con productos de bajo agregado de valor, no garantiza por sí solamente ni la mejor distribución de renta, ni la recuperación del atraso verificado en las políticas públicas en los últimos años.

Estos datos tienen un significado relevante: muestran la hipertrofia de la dimensión estatal mercantil, producida por las nuevas políticas que se constituyen en la esencia de la actual racionalidad histórica del capitalismo brasileño y acentúan la mercantilización de la democracia liberal en este país, lo que niega los pilares centrales de la ideología liberal clásica.

Luiz Inácio "Lula" da Silva asumió la presidencia de la República de Brasil en ese contexto, en 2002, con gran mayoría de votos, confianza popular y la escéptica expectativa de las agencias multilaterales, teniendo como plataforma electoral el Pacto Social anunciado en la Carta al

³ Lineamientos político-administrativos asumidos por el actual gobierno desde la *Carta al Pueblo Brasileño* y el *Pacto Social* resultante.

Pueblo Brasileño. En este cuadro coyuntural, conviene preguntar: ¿Cómo las continuidades y rupturas dadas por esta propuesta política ayudan a comprender la victoria de la alianza en torno de Lula en la más reciente (e importante) elección presidencial brasileña? ¿Cómo auxilian en la aprehensión de la lógica que mueve las políticas actuales para la educación superior, parcialmente representadas el Anteproyecto de Ley ahora en examen?

Dada su trayectoria personal, de sindicalista a presidente de la República, Luiz Inácio “Lula” da Silva siempre estuvo próximo de la sociedad civil organizada, en la cual asomaban los movimientos sociales que apuntaban a establecer condiciones para el paradigma de políticas públicas acordes a las efectivas demandas sociales. Muestra de esa proximidad es su itinerario y liderazgo incontestable, que va de la emergencia del Nuevo Sindicalismo y creación del partido de los Trabajadores, a finales de los años 1970 e inicio de los años 1980, hasta por lo menos 1998, fecha de la derrota de Lula, en la primera vuelta, a favor del candidato a la reelección, Fernando Henrique Cardoso. La evaluación de este evento (tercera derrota consecutiva) habría conducido al comando del Partido de los trabajadores, bajo el liderazgo de su principal exponente a adoptar una visión y acciones mucho más pragmáticas en el juego político-electoral brasileño, como indican el tenor de la Carta al Pueblo Brasileño y su aproximación con Pensamiento Nacional de las Bases Empresariales⁴.

¿Cuál sería, entonces, la nueva ecuación política de este partido y de esta coalición que garantizaría la significativa victoria en las urnas en 2002? Según análisis muy consistentes de esa Carta y de otras manifestaciones y medidas pertinentes, sería el compromiso de la continuidad de los mismos modelos político-administrativos adoptados por el gobierno anterior en relación al capital financiero internacional -vistos como presupuestos de la gobernabilidad y del fin de la vulnerabilidad externa del País-, además de la superación de los escandalosos índices de desigualdad social. Ninguna propuesta de alteración “revolucionaria” en la estructura productiva, agraria o industrial. Al contrario, la afirmación del compromiso de estricto respeto a contratos y obligaciones del País con la comunidad financiera internacional, vía control del endeudamiento público, aumento del superavit primario y búsqueda del equilibrio fiscal.

La más significativa ruptura con el *modus operandi* del gobierno anterior, aún contando con una sociedad civil rediseñada, se revelaba en la

⁴ Conforme notas 1 y 2.

mayor disposición para el diálogo/negociación⁵ que Lula es capaz de mostrar, por su historia, teniendo en cuenta garantizar la gobernabilidad que por mucho tiempo estuvo bajo fuerte sospecha. Este esfuerzo en buscar el diálogo se revela de forma clara en el movimiento de aproximación con el capital productivo industrial nacional, ya articulado con el capital financiero nacional e internacional.

Las perspectivas de continuidad político-administrativa y la ausencia de efectiva ruptura con las estructuras vigentes terminaron siendo aceptadas por la mayoría de la población, por hipótesis, por no esperar que eso fuese además una estrategia electoral o porque se aceptó como verdadera la explicación de que sólo por esta vía sería posible revertir el cuadro de sumisión de la economía nacional al capital financiero nacional e internacional, en los moldes de la teoría monetarista adoptada por el equipo económico anterior, acorde con los principales organismos financieros internacionales y en unísono con el cuadro de la universalización del capitalismo.

Serían éstas las bases del Pacto Social de la coalición que condujo Luiz Inácio da Silva a la presidencia, y que muestran serias consecuencias para la política de ciencia, tecnología e innovación tecnológica y para la esfera educativa, especialmente para la educación superior. En este nivel, como en el macroeconómico, ninguna gran ruptura; antes la casi continuidad de las tesis defendidas y puestas en práctica por el gobierno anterior, pero otra vez en el mismo diapasón de las tesis defendidas por los organismos financieros multilaterales, pero de incisiva intervención en el campo de las políticas sociales públicas de los países, sea del centro o sea de la periferia o semiperiferia. Tesis como, en la contraposición estatal/privado, este segundo polo sería más condicente con los nuevos tiempos y la búsqueda de la justicia social, escamoteándose la verdadera contraposición a ser considerada, es decir, el interés o bien público versus interés o bien privado-mercantil, e imponiéndose, por lo tanto, la necesidad de disolución de las fronteras público/privado; tesis como, el retorno individual y social de los gastos públicos con educación superior sería mucho menor al de los gastos con la educación básica; tesis como, la educación superior sería antes un bien privado que público y los gastos públicos en la educación superior beneficiarían fundamentalmente las elites, no prestándose a la mejor distribución de la renta, a la equidad y a la justicia social; tesis como, habría mayor eficiencia gerencial de los recur-

⁵ Que no siempre trajeron buenos resultados para los aliados históricos; como por ejemplo, la Reforma de la Previsión.

tos públicos, si son entregados al gerenciamiento de empresas privadas; tesis como, este nivel de enseñanza debería ser, cada día más, un espacio de la iniciativa privada, y no del Estado, debiendo éste preocuparse menos con la creación y mantenimiento de instituciones de enseñanza superior que con la regulación, control y rendimiento de cuentas de las instituciones de enseñanza superior públicas y privadas, con y sin fines lucrativos; tesis como, en lugar del paradigma científico - académico clásico, de la asociación enseñanza e investigación o de la prioridad de la ciencia básica versus ciencia aplicada, debe hoy prevalecer la ciencia dirigida por la economía, además de la neoprofesionalización del sistema en base al inmediatez pragmático y eficientista. Finalmente, tesis como éstas, entre otras, parecen continuar a ser defendidas e implementadas cuando se examina más detenidamente el significado de los dispositivos legales recientemente promulgados, como las leyes de la Sociedad Público - Privada, del ProUni y de la Innovación tecnológica, arriba citadas.

En el plan político-administrativo más general, en donde parece haber una ruptura más significativa, es exactamente en la disposición al diálogo/hegocación en este sector de las políticas públicas, teniendo como resultado una sensibilidad mayor a la de los ocho años gubernamentales anteriores para el diagnóstico que indica la acelerada privatización/mercantilización del sistema y la necesidad de controlar, por un lado, la expansión desenfrenada de las empresas de enseñanza y, por otro, la calidad mínima de los servicios prestados.

Carlos Vogt, presidente de la Fundación de Apoyo a la Investigación del Estado de San Pablo (FAPESP), conocida agencia de financiamiento a la investigación, en especial a la vinculada a la ciencia, tecnología e innovación tecnológica, indicaba, en recuadro especial de la Revista Pesquisa de marzo de 2003, la universalización del capitalismo, su inherente pragmatismo a la mercantilización de la democracia liberal como telón de fondo de los recientes cambios educacionales fundados en el paradigma economicista. Concluía afirmando que, así organizada y "sin propósitos culturales, morales e intelectuales, la educación pierde su carácter civilizatorio y se reduce a mero expediente de oportunidad, y aún de oportunismo social en la competencia desenfrenada por las vacantes del mercado" (p.59, subrayado nuestro). Es relevante en ese texto del presidente de la FAPESP la importancia de la ciencia, de la cultura y de la educación y de las instituciones que las producen, pareciendo existir total identidad con lo que sería pretendido por el proyecto político nacional para el Brasil del gobierno Lula. No obstante, las afirmaciones se vuelven polos opuestos de una escamoteada contradicción, cuando se tiene en cuenta, la

articulación político oficial entre capital nacional y trabajo, que buscaría producir una cultura de negociación en dirección al consenso, del cual emergería el crecimiento económico y mayor cuantía para el confrontamiento con el capital financiero nacional e internacional.

Oficialmente, la producción de la ciencia, de la tecnología y de la innovación se coloca como centro de la dinámica del crecimiento económico, pero, al mismo tiempo, todo sistema educacional está subordinado a la economía, por medio de las políticas de ciencia, tecnología e innovación tecnológica, mientras la cultura y la educación, elementos civilizadores, son colocados en un segundo plano, sea por la fuerza de las alianzas electorales, por un lado, sea por el yugo del capital financiero internacional articulado al capital productivo, por el otro, como ya se puede ver en la Carta al Pueblo Brasileño.

Hay en este movimiento una forma de actualización de la teoría del capital humano, con fuertes marcas de neopragmatismo en la formación humana pretendida en estas complejas relaciones. Ésto muestra, inmediatamente, algunos innegables trazos de las políticas públicas en el campo de la investigación en Brasil: mayor aplicación de recursos en investigaciones con resultados inmediatos y que conducirían a la más eficaz aplicación de los recursos dirigidos al fortalecimiento del capital nacional industrial y agropecuario exportador, inversión que privilegiaría, así, las "áreas duras" en detrimento de las ciencias humanas, entre ellas la educación. Se exigirían también del Sistema Federal de la Educación Superior, en términos de formación profesional, respuestas mucho más eficaces y rápidas de las anteriormente dadas a las supuestas exigencias de la competitividad en el mercado mundial, en un contexto de transferencia de esa responsabilidad del Estado hacia la sociedad civil. Por otro lado, esos trazos con los que se revestiría la educación superior brasileña actual tenderían a afectar todas las áreas del conocimiento, independientemente de sus especificidades, poniendo como el villano de la historia a las ciencias humanas, principalmente la educación, sobretodo en su nivel superior.

Datos contextuales de los cambios de la educación superior en Brasil: una mirada lejana

La historia reciente de Brasil está atravesada por frecuentes continuidades y rupturas representadas por alteraciones en la estructura del Estado, en la sociedad civil y en la constitución del ciudadano brasileño. Se realizaron múltiples reformas institucionales en la década de 1950 hasta estos primeros años del siglo XXI. En general originadas en el Estado,

apuntaban a cambios en los múltiples procesos de construcción de la sociabilidad humana, buscando hacerla adecuada a la forma histórica asumida por el País, para lo que contribuía profundamente la educación, en nuestro caso en especial y en este período, la educación superior.

El golpe militar de 1964 se concretó como el resultado de contradicción entre lo económico y lo político; contradicción entre un proceso socioeconómico que conducía a la internacionalización de la economía brasileña y una ideología nacionalista de la mayoría de la “clase” política adepta al nacional - desarrollismo: parte del Partido Trabajador Brasileño (PTB), del Partido Social Democrático (PSD) y de sectores apartidarios. El golpe militar significó, por lo tanto, una ruptura política para la continuidad socioeconómica, imponiendo drásticas modificaciones en las estructuras sociales mediante procesos y métodos coercitivos, apuntando a profundas transformaciones superestructurales.

En ese contexto, en el plano educacional, el gobierno militar-autoritario buscó aumentar la productividad de las escuelas públicas en base a la adopción de principios de la administración empresarial, además de, desde el inicio, apuntar hacia la privatización educacional. Se buscaba edificar un Sistema Federal de Educación Superior que contribuyese a la consolidación de la segunda revolución industrial a realizarse en el País. Ésto se daba vía decreto-ley, bajo el patrocinio de diversos acuerdos firmados entre el Ministerio de la Educación y Cultura (MEC) y la United States Agency for International Development (USAID). Fue con esos auspicios que se impuso, por un lado, la denominada Reforma Universitaria (Ley Nº 5.540/68), instituidora del principio de la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión, entre otras razones, para fortalecer el formato institucional de la universidad y subvencionar el capital industrial nacional. Y por otro lado se impuso la Reforma de la Enseñanza de Primaria y Secundaria (Lei Nº 5.692/71), que en un ímpetu legislante, buscó hacer la enseñanza media obligatoriamente profesionalizante, con los objetivos de preparar mano de obra para el Sistema de Ciencia y Tecnología que se formaba y sustentar el capital industrial nacional, además de contener el acceso a la educación superior.

Sin embargo, la melagomanía militar, expresada en el proyecto político de Brasil Potencia, reveló, a su debido tiempo, su pesado rol de consecuencias. Cuando se hizo presente en el país la falta de ahorro nacional, conjugado al colapso del proyecto político de la social-democracia en ámbito internacional, y sobrevino, sombrío, el crepúsculo del milagro económico, se planteó la potencia de la crisis social inminente; crisis politizada, con la redemocratización, a partir de los años 1980, por el proceso de

transición del poder político de las manos de los militares hacia las de los civiles, y de un régimen dictatorial hacia una casi democracia.

La contradicción entre, por un lado, un profundo déficit social y productivo y, por otro lado, la redemocratización del poder, redundó en el fenómeno de esa politización de la crisis económica, hecho que debilitó los movimientos sociales, las instituciones y organizaciones políticas de mediación entre el Estado y la sociedad civil, y posibilitó el ajuste socioeconómico y político del inicio de los años 1990. Este ajuste correspondió a la necesidad de superación de la crisis capitalista motivada por la caída de la social-democracia, por algunas décadas del siglo XX vigente de forma moderada en los Estados Unidos y en algunos países de América latina que desarrollaron el proyecto nacional-desarrollista, y más acentuada en algunos países de Europa. Por otro lado, la reconfiguración de la educación superior brasileña, según las directivas y normas de la Ley N° 5.540/68, alimentó el sistema industrial, con la contribución de las “áreas duras”, hasta el momento de la “bicicleta financiera” del gobierno Sarney (1984-1989). Pero en relación a las ciencias humanas este formato universitario y de investigación posibilitó, contradictoriamente, gran número de estudios que mostraron la situación catastrófica en que los gobiernos militar-autoritarios colocaban a Brasil. Alimentó igualmente muchos de los movimientos sociales fortalecidos en los años 1980, pero que asumieron nuevo posicionamiento político, de sesgo neopragmático, en la forma de las organizaciones neogubernamentales o, de modo más amplio, al momento de la emergencia del tercer sector, en los años 1990.

Este ajuste se constituyó con profundas transformaciones en las formas de producción de la vida humana en todas sus dimensiones en razón de la propia racionalidad de la formación económico-social capitalista. La base productiva se alteró con el avance científico, se reestructuró la economía en su microdimensión frente a su propio movimiento y al movimiento ocurrido con la mundialización del capital, que transformó radicalmente las relaciones entre las grandes corporaciones y su paradigma organizacional y de gestión. En el ámbito político, la esfera pública se restringió y se desreguló, en un primer momento, para en seguida nuevamente regularse, y así posibilitar la expansión de la esfera privada, a partir de la iniciativa del Estado y mediante reformas estructurales orientadas por teorías gerenciales propias del mundo de los negocios, en lugar de por teorías políticas vinculadas a la ciudadanía, a pesar de estar apoyadas en la concepción liberal.

En esta nueva fase, la ciencia, la tecnología y la información, de las cuales se servía el capital en fases anteriores, se toman sus fuerzas pro-

ductivas centrales, desarrolladas bajo su monopolio. El dinero se convirtió en el principal móvil económico, en razón del modo de reproducción ampliada del capital concretado por el sistema financiero vía mundialización del mercado. Las corporaciones transnacionales, escudadas en organizaciones financieras como el Fondo Monetario Internacional, el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, etc, asumieron el centro de poder a nivel planetario, en detrimento de los deseos de la sociedad civil, que supuestamente se expresarían en el Estado nacional. Como consecuencia y componentes estructurales de esta nueva fase, adquieren dimensión cada vez más amplia el desempleo, la desestatización/privatización del Estado y la tercerización de la economía, legitimados por las concepciones ultraliberales, provocando intenso proceso de mercantilización de espacios sociales, especialmente los de salud y de educación. Se acentuó el carácter mercantil de la dimensión estatal, en el ámbito de la sociedad política (Sguissardi e Silva Jr., 2001).

Este proceso de mercantilización provocó densos cambios en el ethos de las instituciones educacionales, mediante sus relaciones con la sociedad y de las reformas educacionales asentadas en el trabajo abstracto, en esta nueva forma histórica del capitalismo mundial y brasileño; o mejor, teniéndolo como eje central de su estructuración y organización. En este momento las relaciones entre capital y trabajo conforman un campo nuevo en la esfera trabajo / educación: el de las pedagogías cognitivas y de la polisémica noción de competencia. Al mismo tiempo, la educación asume la centralidad en los discursos de los gestores políticos y empresariales y de educadores, teniendo los medios masivos de comunicación en general, con raras excepciones, el rol de hacerles un entusiasta coro.

Seducidos por tal centralidad, los trabajadores en general cada vez más asumen individualmente la búsqueda de condiciones para volverse capaces y "empleables" por medio de la educación escolar. Sus calidades subjetivas les parecen verdadera mercadería, algo objetivo, adquirido mediante pago y que los haría "empleables" en una sociedad cada vez más sin empleo. En el ámbito de la educación superior, se inicia una nueva fase de expansión y diversificación en todos sus niveles y modalidades. Los Master Business Administration (MBA) se transforman en objeto de deseo de gran número de graduados de las ciencias sociales aplicadas (área que reúne casi 50% de las matrículas de graduación del País) y un gran símbolo de los nuevos tiempos. La graduación se desvaloriza y se flexibiliza. Finalmente, se acentúa la nueva identidad de la educación superior con nuevas características: neoprofesional, pragmática, competitiva, sometida como jamás lo fue a los desig-nios de la economía y del mercado. Ésto implica decir que, en la educación

superior, surge un prometedor mercado: el nuevo pos-grado lato sensu y, en el stricto sensu, la maestría profesional, con pesadas consecuencias para el nuevo diseño del sistema Federal de Educación Superior, objeto, entre otros, del Anteproyecto de Ley acá en estudio.

Como se puede observar, a partir de la segunda mitad de los años 1990 varias características culturales que fundan las relaciones sociales brasileñas se reponen bajo nueva forma histórica. El sesgo tecnocrático de la educación brasileña, complementada por supuestos pragmáticos, como medio para la consecución del desarrollo, se repone en un pacto social, como vimos más arriba, apoyado por Oded Grajew y criticado por Vogt, y expresado en la Carta al Pueblo Brasileño. Al revés de una dictadura, para la concretización del crecimiento de la economía nacional y consecuente bien-estar de los ciudadanos se tiene una democracia cuyas instituciones estatales intervienen a favor del capital industrial nacional, articulado al capital financiero, con el mismo objetivo que el de aquellos años que no pueden ser olvidados.

También se dan rupturas, como se pudo leer en esa sintética recuperación de continuidades y discontinuidades en nuestra historia reciente. Las ilustran la discontinuidad de los movimientos sociales que reivindican políticas públicas para la atención del déficit social y productivo de la década de 1980, y el hecho de que, hoy, mucho de ellos, metamorfoseados en organizaciones no-gubernamentales, pasan a reivindicar dineros públicos o no, nacionales o no, para la realización de lo que otrora fuera considerado derecho social subjetivo del ciudadano. La calificación y la formación de profesionales son un ejemplo acabado de esa ruptura. La Central Única de los Trabajadores, por ejemplo, hace uso de forma intensiva de los dineros del Fondo de Amparo al Trabajador para este fin, de la misma forma que lo hacen muchas organizaciones no-gubernamentales.

En el ámbito superestructural, las políticas públicas para lo social, sobretudo para la educación superior, otrora demanda de la sociedad civil, se tornaron políticas de oferta asentadas en un presupuesto orientado, por un lado, por las agencias multilaterales y por un Congreso Nacional Fisiológico, y, por otro lado, por la demanda del capital nacional, sobretudo el industrial, hecho posible por la reforma del Estado que acentuó la dimensión mercantil de la educación y por los factores anteriormente delineados.

El público, el privado, el estatal y el estatal/mercantil

La forma actual del capitalismo en Brasil produjo una regulación social que busca la “nueva institucionalidad”, asentada en la búsqueda del con-

senso entre antagónicos por medio de la política de negociación, sometida a la política económica aceptada desde el inicio de los años 1990. Se estructuró, institucionalmente, en el mandato de Fernando Henrique Cardoso, y tiende a realizarse y a aumentarse decisivamente en el actual mandato presidencial, del que podrá ser expresión, aún cuando parcial, el Anteproyecto de Ley de la Educación Superior ahora en debate.

Ante lo que se buscó mostrar en el plano histórico, se hace fundamental reflexionar sobre las relaciones entre las esferas pública y privada, y, sobretudo sobre la dimensión estatal mercantil y la nueva identidad de la institución universitaria presente en el referido Anteproyecto. En este sentido, se debe partir del principio de que la libertad y la igualdad son una utopía iluminista y de que la propiedad privada y sus consecuencias son una dura realidad en el contexto de la inserción de Brasil en la imperial universalización del capitalismo.

La discusión sobre la cultura que fundamenta las relaciones sociales hoy y que les confiere la racionalidad histórica del momento actual debe considerar, necesariamente, por lo menos tres amplios campos: la normatización institucional derivada del ordenamiento jurídico del Estado moderno, su organización específica que se origina en ese ordenamiento, y la historia específica de las instituciones de la sociedad civil. Se trata de la naturaleza de las instituciones que, como el propio sustantivo indica, contribuye a la institución de la cultura, y que realiza, en parte, el pacto social en determinado período histórico, produciendo en su formación el lugar privilegiado del ethos público en el ámbito de la sociedad civil.

Según Locke (1991:217), en el estado natural de la humanidad todos nacen iguales, racionales y en libertad; las leyes de la naturaleza se encontrarían igualmente en las manos de los individuos, no existiendo, todavía, el espacio societal. Los hombres establecerían su identidad por medio de la razón, en vista a la preservación de la paz y de los derechos naturales de todos, con el objetivo de la continuidad del género humano. Uno de esos derechos pensados por Locke, aún cuando no es innato, sería la propiedad, pues derivada del trabajo, por él considerado como extensión del propio cuerpo humano. Sin embargo, en estado natural, los derechos de igualdad, libertad y propiedad -dada la complejización de los modos de vida de los seres humanos producidos por medio del trabajo simple y de sus resultados- podrían ser amenazados, porque algunos hombres, favoreciendo más a sí mismo y a sus amigos, acabarían por provocar un claro estado de guerra. Ésto contraría el estado natural, así como los derechos propios de este estado. Locke deduciría entonces la necesidad de superación, por el hombre, de este estado natural. Para él,

“es razón decisiva que los hombres se reúnan en sociedad dejando el estado de naturaleza”, apuntando al establecimiento de un poder político terreno que emergiese de la sociedad y a ella se sometiese a fin de eliminarse “la continuidad del estado de guerra” (1991: 224). De éso se podría desprender que este movimiento, resultante en el poder político y en el Estado, tiene como fin último la continuidad del género humano o el desarrollo histórico de la calidad que habrá de identificarlo: la humanidad.

Los hombres habrían hecho entonces un pacto social y creado la sociedad política para la preservación de los derechos naturales; o sea: el pacto social había sido hecho en el estado natural con el objetivo de garantizar los derechos de igualdad, libertad y propiedad de cualquier individuo en sociedad, independientemente de sus condiciones naturales, de ésto deriva la continuidad y la complejización del género humano. Por añadidura, no habría renuncia de los derechos naturales a favor de los gobernantes, como lo quería, por ejemplo, Hobbes; hay un pacto para la preservación de los derechos de todo ciudadano en la sociedad –la constitución del ethos público. El poder de los gobernantes del Estado y de sus instituciones, en consecuencia, derivaría de la sociedad, por otorgamiento de ésta, y del que se desprendería, por lo tanto el sometimiento del poder político y del Estado moderno al pueblo, al público, es decir, a la sociedad, siempre teniendo como objetivo reiterar e intensificar la continuidad del género humano. En este momento, lo institucional, con la característica de este tiempo, había sido producido por los y para los seres humanos y concretizado por el pacto social.

En el Estado moderno está todo el origen histórico de lo institucional y de lo político de cualquier institución u organización de la sociedad actual. La existencia humana y sus necesidades resultantes en sociedad precedieron la producción histórica del Estado moderno y de sus instituciones para la construcción, regulación y consolidación del pacto social (Locke, 1991: 225). Conviene acá destacar desde este momento que el público se identifica con la sociedad, por un lado, dando origen al poder político que se materializará en el Estado, y, por otro lado, que el público se toma el polo antítesis de lo privado en el ámbito de la sociedad y del Estado. De ésto se puede concluir, también con Locke, que la naturaleza institucional del Estado moderno y del poder político por él ejercido emerge de la sociedad y a ella debe someterse. Por esta razón, desde la creación del Estado, y particularmente del Estado moderno, existe una contradicción entre lo público y lo privado en cualquier esfera de la actividad humana, especialmente al interior del propio Estado y de sus instituciones, por acción de los actores que ellos trabajan. Tal contradicción histórica deri-

va, por un lado, del ortorgamiento de las actividades de legislar, juzgar y ejecutar, que son individuales en el estado natural, hacia la esfera normativa del pacto social: el Estado; por otro lado, de la institución misma que sustenta el pacto social por medio del poder político, que es el propio Estado. Así, se puede apuntar para un doble movimiento que produciría la indisoluble contradicción público/privado en la sociedad y en el Estado moderno. Ésto implica afirmar el predominio de un polo de contradicción, el público, o de su antítesis, el privado, en función de cómo se organizan la sociedad, el Estado y las relaciones entre ellos mediadas por el poder político, en base a la naturaleza y a la economía. Sin embargo, como su lugar es la sociedad, su ethos debe ser, según la concepción liberal clásica, predominantemente público. En ese cuadro se configura el pacto social y su productor, el ciudadano, así como la calidad de ser ciudadano: la ciudadanía. Por añadidura, como él, debe pensar, actuar y organizarse para realizar la función principal del Estado moderno, del institucional, del poder político y de la cultura que sedimentan y consolidan el pacto social en la modernidad⁶. Se establece, así, en este modo de producción de la vida humana, con muchas formas históricas diferentes, una contradicción que penetrará todas las actividades de los individuos en el ámbito de la sociedad y del Estado, realizadas en la esfera de la política, destacándose en este momento la contradicción entre lo público y lo privado. En la modernidad, por lo tanto, no cabe pensar en el fin de lo público o de lo privado, sino en organizar la sociedad para que la contradicción entre lo público y lo privado sea siempre superada por medio de la política en dirección a aquél, el público, "a favor del bien público" (Locke, 1991: 223), es decir, de la sociedad, para la realización de sus objetivos de origen, de entre ellos la intensificación de la calidad de existencia y la continuidad del género humano.

Así, puesto que lo público se identifica con la sociedad, con la organización del Estado y con el poder político ejercido por los gobernantes, cabe a la sociedad, en la perspectiva liberal, también según Locke, cuidar para que el poder político se someta a ella, y que el polo público de la contradicción sea siempre el más fuerte en razón de sus características de origen histórica. Si lo contrario sucede, será por voluntad política de la sociedad, que puede no estar teniendo claridad de la constitución históri-

⁶ En la radicalidad de esta filosofía política, en el fin del mercantilismo e inicio de la construcción de las bases económicas del capitalismo, la política controlaría la economía y la propiedad privada. En este momento no hay densidad histórica para argumentar sobre la contradicción entre igualdad y libertad, y la propiedad privada, conjetura que, casi cien años después, Rousseau tomaría para explicar la desigualdad social entre los hombres.

ca de su vida cotidiana en sociedad. Puede estar fundamentando su *modus vivendi* en una visión del mundo que más oculta de lo que revela el Estado como una institución autónoma sin su ancla en la propia sociedad, en la economía y en la naturaleza.

A su vez, Adam Smith, analizando el capitalismo casi un siglo más tarde, muestra en *La riqueza de las naciones* (1993) que el Estado capitalista, además de representar el capital mediante una autonomía política relativa, siempre tuvo un papel económico, sin el cual el capital jamás se reproduciría plenamente de forma privada, es decir, por la mano invisible del mercado.

Adam Smith muestra el papel político, pero también el económico y el belicoso del Estado moderno, previendo el siglo de la social-democracia y de los presentes diagnóstico y soluciones neoliberales, al mismo tiempo en que ofrece la llave para desvendar el período del liberalismo clásico, es decir, la contradicción entre la igualdad, la libertad y la propiedad privada. Según Smith, el primero de los gastos del Estado moderno es con la Defensa, luego con la Justicia, para la garantía de la propiedad privada, lo que resulta en la desigualdad social entre los hombres en el surgimiento de esta contradicción. Es decir, su teoría económica solamente se sustenta si existiese un Estado con tales funciones. Ante la inevitable desigualdad social de esta condición, afirma la necesidad ineludible del ordenamiento jurídico burgués.

El tercer aspecto al que Smith hace referencia es el gasto del Estado para con los servicios o también instituciones que puedan interesar a una o varias unidades de capital: "la creación y el mantenimiento de los servicios públicos que facilitan el comercio de cualquier país [...], buenos caminos, puentes, canales navegables, etc. exigirán variadísimos niveles de gastos en los diferentes períodos de la sociedad" (Smith, 1993: 335). La educación es también, para él, parte de tales gastos: un servicio público. Smith desvela en el ámbito de la economía el fetiche del Estado liberal y hace clara la contradicción entre lo público y lo privado, presente en las relaciones económicas y sociales. Se trata de un Estado que, en su origen, somete la dimensión pública a la esfera privada, en beneficio de esta última. Muestra así la tendencia histórica de intensificación de la dimensión estatal mercantil, que hace con que el Estado dirija sus políticas públicas hacia el polo privado de la contradicción, dada la materialidad de la economía. Leyendo *La riqueza de las naciones* teniendo en vista el momento actual, se ve que existe una línea de continuidad: los cambios en la forma de Estado están tendencialmente siempre al servicio del capital. Las modificaciones de las esferas pública y privada, como se

puede observar, mantienen relación entre sí, influenciadas, con mediaciones, por la realización del valor en la esfera de la circulación de mercaderías. El valor producido en el ámbito de la producción es potencia, pudiendo realizarse o no en la esfera de la circulación de mercaderías, lo que habría llevado a Marx (in Marx y Engels, s.d.: 24) a decir que la burguesía necesita estar en estado de revolución siempre para mantenerse. Hay, por lo tanto, una diferencia de timing entre la producción y la realización del valor. Por otro lado, la demanda del capital es diferente de la demanda de la clase trabajadora. El objetivo de aquél son los medios de producción; el de ésta son los productos necesarios para su propia reproducción, mediante su trabajo alienado. Ésto, según Marx, provocaría crisis cíclicas de superproducción de capital en sus diferentes formas (materia - prima, fuerza de trabajo, producto acabado, capital financiero, etc.). Ésto significa, a mediano plazo, caída de la producción, deuda interna, inflación y desempleo, además de alta tributación. Las tesis de la social - democracia y del Estado de Bienestar Social terminaron, de esta forma, en la década de 1970, siendo reemplazadas por las propuestas neoliberales. Luego el mundo pasaría por reformas del Estado, de las instituciones que de él derivan, y la búsqueda de nuevo pacto social pragmático y de nueva forma histórica del capitalismo reactualiza la contradicción público/privado por medio de cruzadas reformistas. Y la dimensión central estatal / mercantil se acentúa todavía más. Se hizo necesario anclar el monto de capital de la esfera financiera en la materialidad del capital productor de valor y de mercaderías.

Por otro lado, esa dimensión estatal / mercantil ha escamoteado la contraposición estatal / público versus privado / mercantil. En palabras de Emir Sader (2003), la inteligencia de la estrategia neoliberal consistió en acentuar la supuesta contraposición estatal / privado, en lugar de la oposición real público / privado y, en este caso, en especial el polo privado / mercantil. Esta transferencia sería extremadamente favorable a la estrategia neoliberal. Para que esta estrategia tenga éxito, se demoniza lo estatal como siendo el reino exclusivo de la ineficiencia, de la burocracia, de la corrupción, de la opresión, de la extorsión (de impuestos) y de la mala prestación de servicios, y se sacraliza lo privado como siendo el reino exclusivo de la libertad, de la creatividad, de la imaginación y del dinamismo. Con esta contraposición, aparentemente correcta, se saca de escena un término esencial, esto es, lo público. La gran arma de la estrategia neoliberal, según Sader, fue transformar un campo de disputa hegemónica, hoy "hegemoneizado por los intereses privados", el estatal, en un simple polo de una contraposición con el privado, que, a su vez, no se constituyó en exclusiva esfera de los individuos, sino también

de los intereses mercantiles, como tantas operaciones de privatización muy recientes, llamadas de desestatización, lo habrían demostrado. La “universalización de los derechos”, concluye Sader, constituye la verdadera esencia de lo público, en cuanto a “mercantilización del acceso a lo que deberían ser derechos: educación, salud, habitación, sanidad básico, esparcimiento, cultura” corresponde a la esencia del mercado o de lo privado / mercantil.

Las políticas públicas pasan, en el País y en el exterior, por un proceso de mercantilización anclado en la privatización / mercantilización del espacio público y bajo el impacto de teorías gerenciales propias de las empresas capitalistas inmersas en la supuesta autonomía o real heteronomía del mercado, hoy coordinado por organismos multilaterales que actúan en toda la extensión del planeta. El titular del Ministerio de la Reforma del Estado y de la Administración Federal (Mare), Bresser Pereira (1996: 7) argumentaba así sobre la necesidad de una “nueva administración pública”.

El abordaje gerencial, también conocido como “nueva administración pública”, parte del reconocimiento de que los Estados democráticos contemporáneos no son simples instrumentos para garantizar la propiedad y los contratos, sino que formulan e implementan políticas públicas estratégicas para sus respectivas sociedades, tanto en el área social como en el área científica y tecnológica. Y para ello es necesario que el Estado utilice prácticas gerenciales modernas, sin perder de vista su función eminentemente pública.

Después de analizar los condicionantes históricos de los paradigmas de administración pública ya existentes -el patrimonialista y el burocrático- y de criticarlos, Bresser Pereira (1996: 272) se manifiesta así sobre lo que propone para la administración del aparato de Estado en construcción:

“Como la administración pública burocrática combatía el patrimonialismo y fue impuesta en el siglo XIX, en el momento en que la democracia daba sus primeros pasos, era natural que desconfiase de todo y de todos - de los políticos, de los funcionarios, de los ciudadanos. En cuanto a la administración gerencial, sin ser ingenua, parte de la presuposición de que ya llegamos a un nivel cultural y político en que el patrimonialismo está condenado, el burocratismo está condenado, y que es posible desarrollar estrategias administrativas basadas en la delegación de autoridad y en la cobranza a posteriori de resultados”.

El propósito del ex-ministro Bresser Pereira se hace explícito en esa lógica de la reforma del Estado, tanto en lo que se refiere a las instituciones ya citadas como en relación a la esfera pública: se trata de introducir, en la esfera social, mediante la construcción de un pacto social pragmático, la racionalidad gerencial capitalista y privada, que se traduce en la reducción de la esfera pública o en la expansión de la privada, pero, sobretudo, en la acentuación de la dimensión estatal / mercantil (y privado / mercantil) con su racionalidad organizativa.

Es en base a ese breve análisis de la realidad, que contextualiza las políticas públicas recientes, en especial de educación superior, y en la reflexión exigida por la materialidad histórica que involucra tanto la contradicción público / privado cuanto la dimensión central y mercantil del Estado moderno, que se puede comprender mejor la racionalidad político-administrativa del gobierno de Fernando Henrique Cardoso y de los dos primeros años del gobierno de Lula. Se puede entender también los posibles y probables vínculos del Anteproyecto en pauta con la reforma gerencial del Estado del ex-ministro Bresser Pereira, y con todas las demás reformas puntuales que a lo largo de los últimos años se fueron efectivizando en el campo del aparato del Estado y de las políticas públicas.

Es necesario enfatizar que en el proceso de reproducción social, además de reproducirse las relaciones de producción del capital, se reproducen también las contradicciones de su producción, pudiendo el Estado tender al máximo hacia el polo privado de la contradicción público / privado en él presente y presentarse como gestor autoritario y centralizador, en cuya cultura predominen los valores mercantiles, en los límites de un determinado período histórico. Por ejemplo, cuando ocupado por un gobierno que, presentándose como popular y democrático, tiende a implementar políticas y medidas de reforma que fortalecen contradictoriamente la mercantilización del bien público, sin que este último jamás deje de existir, al menos en la modernidad.

Del breve análisis histórico-filosófico anterior pretendemos derivar la categoría de identidad de la educación superior en la modernidad y sus principios constitutivos básicos, para, luego, utilizarlos -categoría y principios- como criterios o parámetros del análisis del Anteproyecto de Ley de Educación Superior del 6 de diciembre de 2004.

Identidad histórica de la universidad

En los tiempos modernos, la institución universitaria posee en general identidad y perennidad histórica propias, de las cuales se originan sus prin-

principios más allá del plano lógico, de manera diferente de lo que pretenderían muchos reformadores. La universidad actual -originaria del Estado moderno y cuyos objetivos sociales y forma organizacional son destinados al mantenimiento y regulación del pacto social contemporáneo- debe concomitantemente contribuir a la construcción de la conciencia crítica institucional de este tiempo histórico de la humanidad. Así, toda la política relativa a la universidad habrá de ser una política de Estado, y no de gobierno, teniendo por objetivo ordenar las relaciones que materializan la sociedad en la dirección de la intensificación de sus trazos de humanidad.

Principios

1. De la relación público - privado

Puesto que, en la modernidad, la contradicción público/privado es intrínseca a toda esfera de la actividad humana, la universidad debe organizarse y mantener su dinámica interna y sus relaciones con la sociedad y con el Estado inclinadas hacia el polo público, restringiendo al máximo el espacio del polo antitético, o privado. De esto se desprenden al menos dos corolarios:

a) Las políticas para la educación superior serán siempre políticas públicas de Estado, no orientadas por objetivos focales o que se pongan como formas de privatización política y económica como las que hoy ocurren, aún cuando aparentemente discutidas de modo abierto con la sociedad civil, como, por ejemplo, es el caso del Programa Universidad para Todos -forma de aplicación lato sensu, en el campo de la educación, de la Sociedad Público / Privada- o de la Innovación Tecnológica -forma de implemento de trazos de efectiva heteronomía ante la frágil autonomía universitaria de las instituciones federales de educación superior, de su inapropiada carrera docente y respectiva (e incongruente) remuneración salarial. Estos trazos contribuirían a crear las bases de la neoprofesionalización de la universidad y de su respectivo empresariado, en nítida colisión con el tenor de este corolario, derivado del principio de la relación público / privado, pilar incontestable de la doctrina liberal clásica del Estado.

b) Las instituciones universitarias privadas deben presentarse como una alternativa para la sociedad civil solamente cuando el Estado no tenga condiciones de responder sólo a las demandas públicas de educación superior. Estas instituciones, autofinanciables, no deben existir sino conforme con los dictámenes constitucionales de la identidad universitaria, de la calidad requerida de un bien público, sin obligación hacia el erario, directo o indirecto, en la forma de exención de impuestos o de socieda-

des con el Estado, como se quiso, en el gobierno anterior, con las pretendidas organizaciones sociales del ex-ministro Bresser Pereira o cuando, a cualquier costo, son aprobadas, por el Congreso Nacional, leyes como las citadas más arriba, en el gobierno actual.

2. De la autonomía universitaria

El principio de la autonomía congrega los elementos fundantes de la identidad universitaria, aún coexistiendo con la contradicción público/privado presente en el primer principio. Por hipótesis, la universidad debería gozar de autonomía, más allá del ordenamiento jurídico establecido por el Estado moderno, con el fin de concretizar sus razones de ser: contribuir al mantenimiento y regulación del pacto social contemporáneo, fundado en la economía, y a la consciencia crítica institucional de ese tiempo histórico de la humanidad.

Este principio tiene su contraposición, hoy cada vez más real, en la heteronomía, que según Daniel Schugurensky (2002: 109), es aquella situación en que “sectores externos (principalmente el Estado y la industria) tienen cada vez más poder en la definición de la misión, de la agenda y de los productos de la universidad”. La autonomía sugiere autodeterminación, independencia y libertad; heteronomía, subordinación a órdenes y agentes externos, adecuación a demandas mercadológicas, a agendas estatales marcadas por el polo privado / mercantil.

De esto se desprenden algunos corolarios:

- a) El principio de la autonomía introduce una contradicción, tributaria de cada época: al mismo tiempo en que debe ser una institución crítica de su tiempo, lo hace para la preservación de la racionalidad social por él instituida. Esto implica decir que su organización y su gestión deben inclinarse siempre hacia lo público, ya sea en el campo universitario en general, o en una determinada institución particular.
- b) Por esta razón, no caben en absoluto restricciones a la autonomía científica (en el campo de la libertad académica) de las universidades, como las impuestas hoy por los sistemas de evaluación (graduación, que se guían por las directivas curriculares, y pos-grado, que se guían por directivas estrictas de las ciencias aplicadas), por la Ley de Innovación Tecnológica y por los fondos sectoriales, que tienden a inducir la investigación universitaria en la dirección del mercado. La autonomía científica se ve cada día más tutelada por los intereses privados del Estado y del mercado.
- c) La institución universitaria pública y estatal tendrá garantizada su autonomía, según su identidad, si y cuando fuere integralmente manteni-

da por el Estado, entendido en los términos de la doctrina liberal clásica y en los términos constitucionales (Constitución Federal de 1988, art. 207). De ésto se desprende el sin sentido de manipulaciones semánticas como las que pretendieron igualar los términos constitucionales de la autonomía de gestión financiera con los de la autonomía financiera.

3. Del financiamiento de la universidad

El principio del financiamiento es tributario de todos los anteriores. Si el financiamiento tuviere su origen en políticas públicas de oferta formuladas de acuerdo con un presupuesto producido según una racionalidad diferente de la que dio origen al poder político y al Estado, es decir, que privilegien el ethos privado -situación siempre posible frente a la existencia, en toda esfera de actividad humana, de la contradicción público / privado- la identidad de la institución universitaria estará comprometida en su capacidad de crítica institucional de su tiempo histórico. Se tendría entonces como corolarios:

- a) La ausencia de los principios de la autonomía y de la democracia universitarias y de la relación universidad / sociedad.
- b) La necesidad de reiterar el énfasis en el ethos público como base del financiamiento como garantía del origen y sometimiento del poder político y del Estado a la sociedad civil.
- c) El financiamiento de la educación superior como una inversión política, pública y social para contribuir a la soberanía de la nación y preservación de su unidad cultural.
- d) La educación superior como un bien político público, jamás un bien económico de carácter privado, como pretendió y pretende la Organización Mundial del Comercio (OMC), en el ámbito del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) (ver Siqueira, 2004).

De ésto se desprende que es en la categoría de identidad de la universidad moderna que se funda el hecho de que el financiamiento de la educación superior pública debe ser estatal y reflejar las reivindicaciones de la sociedad civil, el que fortalece el ethos público en la sociedad -y en la universidad- conforme el sentido histórico y legítimo del origen del poder público y del Estado.

4. De la democracia universitaria y de la relación universidad-sociedad

El principio de la democracia universitaria se desprende de la contradicción en que se constituyó el principio de la autonomía. La universidad, aún cuando tenga que someterse al orden jurídico del Estado, de alguna

manera recíprocamente lo somete, puesto que aquél debe sumisión a la sociedad, es decir, al ethos público. Es, por lo tanto, también en un espacio de contradicción que se mueve la democracia universitaria.

De esto se desprenden los siguientes corolarios:

- a) Si el Estado se hiciera autoritario, en una determinada sociedad, la democracia universitaria tenderá a no tener la fuerza del polo social público y a ceder al orden jurídico centralizador. Si esto ocurriera, no habrá democracia real, sino democracia tutelada por la burocracia estatal. No se tendrá autonomía, sino heteronomía. La presencia de reglas y exigencias centralizadoras, como las aparentemente relacionadas al Plan de Desarrollo Institucional (PDI), que serían reforzadas por la nueva legislación, plantea problemas para el estatuto de la autonomía: las instituciones tendrían que adaptarse a principios reguladores definidos de forma centralizada por el Estado, que, como se pudo observar anteriormente, tiene, a lo largo de los últimos gobiernos, su polo privado fuertemente exacerbado. Nuevamente los papeles de la sociedad y de la comunidad universitaria tienen lugar relevante para el mantenimiento de la identidad de la institución universitaria pública y estatal, es decir, el ethos público debe orientar las acciones de ciudadanía y prácticas al interior de la universidad.
- b) Si, por el contrario, ocurriera un régimen político de hecho democrático, la sociedad civil se mantendría bajo un paradigma de políticas públicas y estatales de demanda social, lo que tenderá cada vez más a fortalecer el ethos público. En este sentido, las prácticas académicas deben realizarse conforme los parámetros de la identidad universitaria, es decir, próximas de las demandas sociales y de la sociedad civil. Si las políticas son de demanda social, la cultura mercantil habrá de paulatinamente debilitarse, dejando de manchar la identidad histórica de la universidad.
- c) En la relación de la universidad con la sociedad -origen del ethos público- mediante la asociación enseñanza, investigación y extensión, ninguna de esas actividades - fin de la universidad debe prestarse, por cualquier razón, a la complementación de presupuestos universitarios insuficientes, principalmente cuando éstos resultan de políticas administrativo - financieras deliberadas de gobierno que apuntan a forzar la dependencia externa, es decir, la heteronomía. Es inaceptable aún cuando el Estado produzca programas volcados exclusivamente hacia el polo privado, es decir, que inhiban la realización de la potencia de la identidad universitaria, históricamente producida para el mantenimiento del género humano e intensificación de su calidad de existencia: la humanidad. El ejemplo de los fondos sectoriales es oportuno: conducirían al someti-

miento de la universidad al campo de la economía, por inducir a la producción científica vinculada a campos específicos y de un específico proyecto político de gobierno, en lugar de vinculada a un plan estratégico de largo plazo, en una verdadera política de Estado. Más inaceptable aún es la producción de leyes que establezcan vínculos institucionales universidad - empresa privada de tal naturaleza que conduzcan a la efectiva promiscuidad de los intereses públicos con los intereses privado / mercantiles (inmediatistas, utilitarios, pragmáticos, de dominio y de lucro), atentando contra la identidad universitaria como bien público, con el pretexto de alavancagem (utilización de recursos de terceros en el capital de una empresa, con el fin de aumentar la tasa de lucros sobre el capital propio / importancia relativa de recursos de terceros en la estructura de capital de una empresa) del desarrollo tecnológico nacional, como sería el caso de la Ley de Innovación Tecnológica.

5. De la evaluación universitaria

La evaluación es un momento ético de la práctica universitaria, en el cual los actores institucionales deben ponderar si están consolidando, en lo que hacen, una cultura que realice la identidad de la institución universitaria. Sin embargo, también aquí se impone el orden jurídico, dado el origen estatal de la universidad. Siendo así, la evaluación universitaria puede tornarse un obstáculo que compromete los demás principios, así como la propia identidad universitaria. Acá nuevamente es necesario indagar: ¿Cuál de los polos de la contradicción público/privado se fortalece con la evaluación universitaria, frente a un determinado proyecto académico-científico de la institución universitaria? ¿Cuáles son las dimensiones esenciales del proceso de evaluación: la autoevaluación, la autoformación, la responsabilidad ante sus funciones o finalidades históricas, o su regulación, su control, según los cánones de la heteronomía? Si la evaluación fortalece solamente la dimensión más instrumental y pragmática de la identidad de la institución universitaria, ella estará contribuyendo a la destrucción de la institución. Esto nuevamente pone de relieve la naturaleza imprescindible de la sociedad y de la comunidad universitaria para, en su movimiento, acentuar el polo público de la contradicción, y jamás su antitético. Es en estos términos que se puede examinar la pertinencia o no del PDI en los términos en que está siendo planteado.

6. De la asociación enseñanza, investigación y extensión

Los lazos históricos del conocimiento, de su producción y socialización, que están en el centro de la asociación enseñanza, investigación y

extensión, deben ser objeto de examen de todo ciudadano, pero cabe a los actores universitarios en general no permitir jamás el sometimiento del conocimiento a una determinada racionalidad social, pues en esa condición se negarían la identidad universitaria y todos los principios que se desprenden de ella. El conocimiento es por sí solo transgresor. Si no lo fuere, no es conocimiento, es instrumento al servicio del proyecto político de gobierno que entiende el Estado de forma autónoma en relación a la sociedad civil y a la economía, lo que puede llevar -y legitimarlos- a los totalitarismos que brillaron a lo largo del siglo XX.

Un gobierno que no respete tal identidad en la institución universitaria, que no instituya una política de Estado para la educación superior, estará negando su cultura (universitaria) y su propia identidad (universitaria), mantenida todavía bajo modos de producción muy diversos. Luchar contra esa densidad histórica, sin embargo, sería lo mismo que imitar Don Quijote: embestir valientemente, pero sin éxito ni gloria, contra molinos de viento.

¿Por qué una ley de educación superior?

Como ya se ha dicho en la introducción de este artículo, una ley no abarca toda la reforma. El Anteproyecto bosquejado, en las condiciones y circunstancias en que es propuesto, no podría hacer tabla rasa de la legislación anterior, principalmente de las normas legales aprobadas en el actual mandato presidencial, que la nueva ley tenderá a consolidar. En escala variada, esta nueva ley tenderá a ser una continuidad de las Leyes Nº 10.861, de 14/04/2004, que creó el Sinaes, así como de la Resolución MEC Nº 2.051, de 09/07/04, que lo instrumentó; Nº 10.973, de 02/12/2004, relativa a la Innovación Tecnológica; Nº 11.079, de 30/12/2004, sobre las Asociaciones Público-Privadas; Nº 11.096, de 13/01/2005, del ProUni. Además de eso, ella es propuesta según la vigencia de normas legales que reglamentan los Fondos Sectoriales y las Directivas Curriculares para la Graduación, entre otras.

A pesar de la existencia, en las Directivas y Bases de la Educación Nacional (Ley Nº 9394/96), de un capítulo que reglamenta la educación superior, y de un arsenal de medidas legales promulgadas en gobiernos anteriores y en el actual, pocos podrán negar la urgencia de una ley de esa naturaleza. Las razones mientras tanto son muchas, consten o no de la justificación oficial del actual Anteproyecto:

a) la pérdida de identidad histórica de la educación superior, pocas instituciones merecen hoy el nombre de universidad o institución de educación superior; b) la diferenciación entre el interés público y privado, en es-

pecial, en este caso, el privado/mercantil; c) la importancia estratégica de la educación superior para el desarrollo y el plan inferior la que en general ha sido relegada en Brasil desde los gobiernos militar - autoritarios, cuando se inició de hecho el posgrado; d) la bajísima cobertura, aún comparada a la de países de la periferia y semiperiferia mundiales, que no llega a 15% en términos absolutos y a 10% de la franja etaria de 18 a 24 años; e) la desigual expansión entre los sectores público y privado, que condujo a tal reparto del alumnado de grado en que el sector privado ya retiene cerca del total de matrículas y avanza rápidamente a 4/5; f) la restricción de la expansión del sector público federal en los últimos diez años, con graduales y constantes reducciones presupuestarias (0,91% del PIB en 1994 a 0,51% en 2004), con degradación de la infraestructura y de las condiciones de trabajo (incluyendo carrera y salarios), y reducción de los cuerpos docente y técnico administrativo, además de la ausencia de autonomía administrativa y de gestión financiera, al contrario de la Constitución; g) la falta de efectiva regulación y control de las prestadoras privadas de este servicio público esencial, lo que ha contribuido a su expansión desenfrenada, sin la esperada y necesaria calidad, y a la mercantilización progresiva del saber universitario; h) la ausencia de investigación y la baja calidad de la enseñanza, especialmente en las casi dos mil instituciones privadas de enseñanza superior del país.

Por razones analíticas, ante lo ya expuesto y para mejor examen del Anteproyecto, uno se pregunta: ¿A qué debería apuntar una ley de educación superior? Se podría responder que la ley debería apuntar a: a) la restauración de la identidad histórica de la institución universitaria, aún en los moldes del liberalismo clásico moderno, recuperándose el ethos académico que define el hacer universitario, es decir, producción de conocimiento como bien público, libertad de pensamiento, crítica social, formación de investigadores y de profesionales calificados; b) la garantía del estatuto de la autonomía, en sus diferentes formas, y no sometimiento a los intereses del Estado y del mercado; c) el fortalecimiento del polo público y el combate a la mercantilización; d) la garantía del financiamiento público suficiente para las necesidades actuales y de expansión de las instituciones públicas, con gratuidad, en los términos constitucionales; e) la garantía de la calidad de investigación, de la enseñanza y de la expansión, mediante planeamiento, condiciones materiales, físicas y humanas, y evaluación; f) la democratización creciente de la educación superior, sea desde el punto de vista del acceso cada vez más amplio de la población, sea desde el punto de vista de la gestión organizacional, respetado el mérito académico y la autonomía.

Dadas las reacciones multipolarizadas que el Anteproyecto ha provocado en interlocutores de diferentes posiciones en el campo de la educación superior -sector público federal y estatal, sector privado comunitario - confesional o privado - comercial, entidades científicas o de clase, etc.- vale la pena puntualizar: primero, que el saber es un bien público, que la universidad actual nace con el Estado moderno para el mantenimiento y regulación del pacto social contemporáneo, que “la enseñanza no se la puede tomar como objeto de mercancía”, y que “el Estado es responsable por su prestación a la sociedad” (Grau, 2005: 3); segundo que, aún prestados por el sector privado, los servicios educacionales son servicios públicos, y que, al mismo tiempo en que la Constitución Federal de 1988, en su artículo 209, dice que ellos pueden ser ofrecidos por la iniciativa privada, se impone la exigencia “del cumplimiento de las normas generales de la educación nacional y autorización y evaluación de calidad por el poder público” (Grau, 2005: 3).

Se verifica en la proposición de los consejeros ministeriales, además de la intención de fortalecimiento del sector público, una efectiva y necesaria regulación del sector privado, principalmente aquel con fines lucrativos o comerciales, hoy gozando de reducidos controles, que le permitirían desenfundada expansión e insuficiente calidad. De la valorización del sector público se hablará más adelante. Cabe aquí algún comentario breve sobre el combate, por vía de la ley, al descontrol / desregulación vigente, en especial del sector privado/mercantil.

Existe el riesgo no menor de una regulación técnicamente mal concebida y elaborada, además del riesgo de que, eventualmente, una minuciosa reglamentación llegue a sofocar la libertad de enseñanza e investigación, lo que es, en la perspectiva de una política de Estado, una preocupación bastante pertinente. Desde el punto de vista de la técnica legislativa y del respeto a las normas constitucionales, es vital que no haya fallas. De lo contrario, se complica la forma de regulación propuesta, en el momento de la tramitación parlamentaria del anteproyecto o en pleitos judiciales posteriores, esto podría llegar a significar un lamentable retroceso en relación a la situación actual, ya de por sí inaceptable. La buena intención no basta: es preciso traducirla en términos jurídicamente viables y en mecanismos de control y regulación eficaces. Lo esencial es que se legisle de manera de garantizar la identidad universitaria perdida, sinónimo de autonomía y libertad de enseñanza, y, al mismo tiempo, de calidad de investigación, enseñanza y extensión asociados, tanto en las instituciones de educación superior públicas como en las privadas, sean ellas organizadas como universidades o como centros universitarios o facultades aisladas.

Conclusión

El análisis del Anteproyecto de Ley de la Educación Superior, compuesto de cien artículos en la versión del 6 de diciembre de 2004, puede ser hecha de diferentes formas. Podría atenerse a la contextualización histórica de su elaboración y a algunas de sus cuestiones esenciales o, además de ésto, abordar también aspectos puntuales o secundarios que interesan a muchos y diferentes interlocutores. En el caso de estas reflexiones, después de lo anteriormente expuesto sobre el contexto político-económico y la definición de categorías y principios necesarios para el análisis de cualquier documento de esta naturaleza, observaremos, en líneas generales, haciendo breves comentarios críticos, cómo se revelan en él, la relación público / privado, el estatuto de la autonomía, el financiamiento, la democratización, la relación universidad / sociedad / mercado, la evaluación, y la asociación enseñanza, investigación y extensión (principio central e instituidor del trabajo académico de los profesores en las instituciones de enseñanza superior); en una palabra, cómo en él se traducen las exigencias y condiciones para la recuperación de la identidad universitaria.

En base a lo expuesto, indagamos: es posible decir que el Anteproyecto, si es transformado en ley en la forma presente, va a contribuir de modo sustancial para: a) ¿el fortalecimiento del sector público de la educación superior y del polo público de la universidad, y que estaría estableciendo efectivos marcos regulatorios para el sector privado, en especial el privado / mercantil? b) ¿un efectivo ejercicio de la autonomía por las instituciones de educación superior públicas y privadas? c) ¿la creación de padrones de financiamiento de las instituciones de educación superior federales que les permitan, no sólo la recuperación de índices históricos de recursos en relación al PIB y condiciones estructurales tenidas como mucho mejores en tiempos pasados, pero su expansión, con calidad, para que se cumplan las metas del Plan nacional de Educación y para que puedan funcionar en el pleno ejercicio de su (finalmente, ahora propuesta) autonomía administrativa y de gestión financiera y patrimonial? d) ¿la transformación de las prácticas universitarias -democratización, evaluación y trabajo académico- en medios de concretización del polo estatal público de la universidad?

A pesar de su extensión y de la pertinencia específica de gran número de capítulos y artículos que definen la incumbencia de la ley, la función social de la educación superior y los objetivos que ésta debe atender, de las normas para garantía de una mejor regulación del sector privado stricto sensu; así como de la propuesta del estatuto de la autonomía, en sus diferentes aspectos constitucionales, y de subvinculación presupuestaria

para supuestamente garantizar, por medios jurídicos y sin mención a sus bases económicas el mantenimiento financiero de las instituciones federales de educación superior, el Anteproyecto presenta una serie de limitaciones en su formulación, que impiden una respuesta sustancialmente positiva a las cuestiones arriba expuestas. Limitaciones que serán solamente parcialmente abordadas en este análisis preliminar.

Para que se dé el fortalecimiento del sector público en la educación superior y, en ella, de su polo público, la ley debe establecer y definir normas para políticas públicas de Estado. Es decir, entre otras cosas, es necesario que:

Haga nítida distinción entre el interés público y el interés privado; que explicita el carácter estratégico de la educación superior universitaria, hecho que se traducirá por el lugar que ésta deberá ocupar en las prioridades presupuestarias de la Unión y por la producción científico - tecnológica y cultural capaz de, en el campo económico y social, contribuir a la efectiva independencia y soberanía del país; y

Deje claro que la educación superior es un servicio público de responsabilidad del Estado, un bien público, y no mercantil (derecho social y subjetivo del ciudadano, en los términos de la doctrina liberal), y que solamente subsidiariamente cabe a la iniciativa privada ofrecerlo a sus expensas, siempre que obedezca estrictamente las normas generales de la educación nacional, con autorización y evaluación por el poder público.

Por otro lado, parece extravagante, por ejemplo, definir, en la ley, metas cuantitativas a ser alcanzadas en determinado plazo, lo que cabría a planos nacionales de educación o a programas de gobierno, no a una ley que debe regir la definición, expansión y democratización en grado máximo de este servicio público. Lo mismo se puede decir de lo que consta en el Anteproyecto acerca de la asistencia estudiantil y, eventualmente, de la cuestión de las políticas de acciones afirmativas y contribuciones sociales de la educación superior.

Analizado bajo el ángulo que hasta acá se enfatizó, el Anteproyecto muestra el embrión de una ley única de reforma de la educación superior brasileña, cuando ésta es un proceso continuo y contradictorio que se inicia con el movimiento de la reforma del Estado en los ocho años anteriores y se orienta hasta el momento, en el actual gobierno, por la misma matriz política, teórica e ideológica (Sguissardi e Silva Jr., 2001).

Aquellas orientaciones pusieron el País inmediatamente después de la reciente universalización capitalista, bajo fuerte creencia, aparentemente modernizadora, de su inexorabilidad. Fue en ese contexto que se realizaron las reformas del Estado y de la educación superior. Así, las instituciones federales de enseñanza superior se profesionalizaron según las orien-

taciones gerenciales y pragmáticas con origen en el Estado. Al mismo tiempo, también se profesionalizaron la ciencia y sus productores.

Este movimiento se caracteriza por una ruptura con las instituciones anteriores a la década de 1990, puesto que en su ámbito se formulaban aquellas políticas universales del Estado, que fortalecían la identidad histórica de la universidad y los principios que de ella se originan, que, como vimos, tienen su origen en el Estado. Lo que implica decir que cualquier política educacional, particularmente para educación superior, no puede ser un instrumento de poder de un gobierno, aún cuando esté legítimamente elegido.

Lo expuesto más arriba muestra la ciencia y las instituciones de educación superior como resultado de una política de gobierno que divulga el pensamiento único, a contramano de la dimensión universitaria de crítica institucional de su tiempo histórico, y, sobretodo, de sus propios objetivos. Tal política de gobierno no considera la formación socio - histórica y cultural del País, que se acumula en el Estado, para el bien o para el mal. Esto produce profunda modificación en la democratización universitaria, pues generada, en este momento, por criterios institucionales mercantiles, instituidores de la cultura de la diferenciación y de la competencia entre las instituciones de enseñanza superior. Como consecuencia de ésto, la gestión de las mismas, según se observó durante la década de 1990, sufrió intentos de transformación bajo la orientación del paradigma de la calidad total. Se destaca, también, en el trabajo académico, la formación de los profesores, formación ésta en gran parte desprovista de crítica frente al compromiso de esas instituciones de la educación superior y de la ciencia y tecnología en un proyecto de gobierno.

La evaluación, uno de los principios de la identidad universitaria, se pone en el trabajo académico como síntesis, en el plano ético, de lo que hasta ahora se discutió sobre la educación superior como mercadería.

La propuesta del Sinaes, producida por la Comisión Especial de Evaluación de la Educación Superior, se orientaba por la ética que se origina en la cultura universitaria moderna. Sin embargo, en el momento de la transformación de la propuesta en ley, fue re-politizada según los objetivos de control y regulación de la educación superior, colocando, en principio en riesgo el propio estatuto de la autonomía, consecuentemente, de la democratización universitaria y de su gestión.

Para que el interés público esté salvaguardado, tanto en el sentido de fortalecimiento del sector público, como de adecuada regulación de su oferta por la iniciativa privada, sería necesario acá rediscutir el significado, contradictorio con los objetivos declarados de este Anteproyecto de Ley, del ProUni, por el cual los recursos (recaudables) del fondo público

son destinados al fortalecimiento de las instituciones privadas mediante el intercambio de vacantes ociosas por la exención de impuestos. Con los valores no recaudados, en razón de esa operación, se evalúa que se podrían garantizar mucho más vacantes en las instituciones federales de enseñanza superior, con mejor calidad y la consiguiente y necesaria valorización de la educación superior pública.

El ProUni, es un programa resultante del actual paradigma político de oferta, es decir, tiene como base las rúbricas del presupuesto de la Unión, denominado por los científicos políticos de políticas focales, en contraposición a las políticas universales. Con características de demandas sociales, estas políticas son reivindicadas por una sociedad civil organizada, en base a la ciudadanía de tenor liberal. Este cambio debe ser puesto en relevo, ya que altera las relaciones del individuo con la sociedad y de ésta con el Estado gerencial, producido a mediados de los años 1990. Este programa es un buen ejemplo de esta transformación en el ámbito de la educación superior, que afecta los supuestos de la democratización de las instituciones de educación superior y su propia gestión administrativa, financiera y cultural.

La relación público - privado, con especial fortalecimiento del polo público y mayor regulación del privado, se da también y fundamentalmente por la forma en cómo se organiza y estructura el financiamiento público de la educación superior. De la utilización del fondo público para el sector privado y de las leyes que la definen no se hace mención en este Anteproyecto, mucho menos de su eventual revocación. Lo mismo se debe decir de las cuestiones involucradas por la Ley N° 10.973, de 02/12/04, sobre la Innovación Tecnológica, que dispone sobre incentivos y a la investigación científica y tecnológica en el ámbito productivo, y que tendería a comprometer el estatuto de la autonomía universitaria, creando condiciones propicias para la adopción de prácticas heterónomas en el ámbito de la investigación en las instituciones federales de educación superior.

El Anteproyecto no se pronuncia sobre eso, probablemente porque esta cuestión, en la división de atribuciones en la estructura ministerial, estaría a cargo del Ministerio de Ciencia y Tecnología, al cual se vinculan y subordinan el CNPq, los institutos federales de investigación, los fondos sectoriales y el propio control de ejecución de la Ley de Innovación Tecnológica. Se puede preguntar: ¿Qué beneficios esta división de atribuciones trae a la educación superior como bien público? ¿Cómo la nueva ley irá a tratar, con el objetivo del fortalecimiento del sector público con autonomía, de las disposiciones legales de la Ley de la Innovación Tecnológica, así como las de las introducidas por la Ley N° 11.079/04, de las Asociaciones Público - Privadas, que conducen a una clara, contradictoria y perversa indiferencia-

ción de las esferas público -privada?⁷ La democracia universitaria, así como la gestión de las instituciones de educación superior, el trabajo académico y la evaluación, quedan subordinados, dada la heteronomía proporcionada por esta ley, a las demandas del mercado.

En cuanto a la cuestión de la regulación de las instituciones de educación superior privadas, en especial aquellas con fines de lucro, existirían dos formas de control de la expansión y funcionamiento con garantía de calidad: control de entrada y control de salida (Bizzo, 2005). Hasta hoy se ha privilegiado el control de salida, muy difícil desde el punto de vista práctico y especialmente político. El control de entrada, más fácil, factible y menos desgastante -porque no acreditar es menos oneroso y trae menores consecuencias que desacreditar- debería ser el camino adoptado. El Anteproyecto parece haberlo adoptado, pero lo hace todavía en términos insuficientes y eventualmente equivocados. Establecer criterios de exigencia en cuanto a la calificación del cuerpo docente y al régimen de trabajo diferenciados entre instituciones organizadas como universidades, centros universitarios y facultades es lo mínimo que se puede cuestionar, si los diplomas otorgados deberán tener validez nacional equivalente. Pero: establecer que un cierto porcentaje del cuerpo docente sea portador del título de magister o de doctor, sin definición de porcentaje específico en cada caso, es aceptar la hipótesis de que la existencia en el cuerpo docente de un único docente doctor satisfaría la norma legal, lo mismo, en relación a las exigencias en cuanto al régimen de trabajo docente. Esto vale también para la propuesta, supuestamente garantizadora de avances en la democratización y control de las instituciones privadas, de que uno de los dirigentes de las mismas sea electo por la comunidad académica.

La cuestión de la autonomía debe ser examinada aquí junto a la cuestión del financiamiento, por tratarse de un binomio inseparable. Se trata, inicialmente (y ya era tiempo...), de una decisión política de reconocer, no otorgar, la autonomía universitaria, en este caso, la de las instituciones federales de educación superior. Sabemos que la autonomía, además de ser una condición de identidad universitaria, sin la cual esta institución no merecer el nombre, es actualmente establecida por la Constitución Federal de 1988. Pasados 16 años de su promulgación, las universidades federales no gozan todavía de autonomía administrativa y de gestión financiera y patrimonial. El reconocimiento de la autonomía en estos términos, para tornarse realidad, depende de garantías financieras resultantes del lugar que ocupa la universidad en las políticas públicas de Estado, como se ha visto más arriba.

⁷ Ver la definición y la composición del *Sistema Federal de Educación Superior*, constante del Anteproyecto.

Si el monto de recursos financieros destinados a las instituciones federales fueron reducidos de 0,91% del PIB en 1994 a 0,51% del PIB en 2004, no será la subvinculación de 75% de lo que resta de los 18% de los impuestos, según lo previsto en la Constitución Federal de 1988 -con los descuentos provocados por diversas contribuciones (CPMF, Confins, entre otros)- que irá a recuperar las pérdidas históricas de las instituciones federales de educación superior y garantizar que ellas se expandan y la enseñanza superior pública alcance, en un plazo determinado, 40% de las matrículas de la educación superior del país.

En lo que concierne al binomio autonomía/financiamiento, cabe también destacar la propuesta de extinción de las fundaciones de apoyo institucional, creadas como entes privados al interior del espacio público universitario, con la usual justificación de que la ausencia de autonomía administrativa y de gestión financiera de las instituciones federales de educación superior las hacía imprescindibles. Bien o mal, están cumpliendo su papel, pero, si la propuesta de autonomía presente en el Anteproyecto de hecho se efectiviza, deberían perder la razón de ser y dejar de constituirse en fortalecimiento del polo privado en el espacio contradictorio de la universidad pública, como en muchos casos ha ocurrido.

Es por lo tanto, en este contexto contradictorio, que diferentes actores nacionales e internacionales buscan hacer del Anteproyecto de Ley de la Educación superior la Ley de la Reforma Universitaria en Brasil. Con esta estrategia, oscurecen, en lugar de revelar, las influencias que sufre el Anteproyecto: de la continuidad del tecnicismo, del pragmatismo y de los valores mercantiles que pasaron a orientar la identidad de las instituciones de educación superior desde el golpe militar de 1964, especialmente en lo que se refiere a la autonomía universitaria, a la reconfiguración público/privado en las instituciones de educación superior y lo que se dice respecto a su financiamiento, a su democratización y formas de gestión, a la evaluación, y, sobretudo, al trabajo académico fundado en el principio de la indisociabilidad entre enseñanza, investigación y extensión.

Son éstos algunos elementos, imprescindibles en el análisis de un anteproyecto de esta naturaleza, que orientaron estas reflexiones, apuntando, ante todo, desvelar algunos de los ardid que cercan y condicionan el Anteproyecto que, en nueva versión, deberá continuar a ser discutido y posteriormente encaminado al Congreso Nacional. El mayor objetivo de este texto fue el de compartir elementos teórico-analíticos con los sujetos involucrados en la formulación de políticas públicas, cuando, como representantes o no de la sociedad civil organizada, en el Parlamento o fuera de él, están construyendo una nueva Ley de la Educación Superior♦

Referencias bibliográficas

Bizzo, N., (2005). Por que não cadastrar os docentes. *Jornal da Ciência*, n. 2.700, de 02 fev.

Bresser Pereira, L. C., (1996). *Crise econômica e reforma do Estado no Brasil; para uma nova interpretação da América Latina*. São Paulo: Editora 34.

Cardoso, F. H., (1993) A construção da democracia; estudos sobre política. São Paulo: Siciliano.

Grajew, O., (2002). Um pacto pela cidadania. Folha de São Paulo, São Paulo, 12 nov. Tendências e Debates, p. A3.

Grau, E., (2005). Constituição e reforma universitária. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 jan., p. 3.

Locke, J., (1991). Segundo tratado sobre o governo. In Locke. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores).

Marx, K.; Engels, F., (s.d.) Manifesto do Partido Comunista. In: Marx, K. Obras escolhidas - v. 1. São Paulo: Alfa-Omega.

Ricci, R., (2005). Lulismo: três discursos e um estilo. Espaço Acadêmico, n. 45, fev. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/045/45ricci.htm> Acesso em: 6 fev. 2005.

Sader, E., (2003). Público versus mercantil. Folha de São Paulo, São Paulo, 19 jun., p. 3.

Schugurensky, D., (2002). Autonomía, heteronomía, y los dilemas de la educación superior en la transición al siglo XXI: el caso de Canadá. In: Rodríguez Gómez, R. (org.). *Reformas en los sistemas nacionales de educación superior*. p.109-148. La Coruña, Es: Netbiblo.

Sguissardi, V.; Silva Jr., João dos Reis, (2001). *As novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção*. São Paulo: Cortez.

Smith, A., (1993). *A riqueza das nações* - v. 2. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Siqueira, Â. de C., (2004). A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC / GATS. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 145-156, maio-ago.

Vogt, C., (2003). Indagações por um novo humanismo – o imperativo da ética num mundo pragmático. *Revista Pesquisa*, São Paulo, FAPESP, n.85, p.58-59, mar.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VII – Número I – II (13-14/2006) 47/61 pp.

Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo

Marília Costa Morosini
Lucio Morosini
PUCRS
e-mail: morosini@via-rs.net

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar la pedagogía universitaria, comprendiéndola como un proceso que considera las relaciones institucionales y su inserción en el espacio macro social. Esta definición, avanza en el análisis de la pedagogía universitaria y nos permite dar cuenta de los efectos que la globalización tiene sobre el cambio organizacional. En este sentido, vamos a apoyarnos en los principios de la teoría de la convergencia (isomórfica) que enfatiza el proceso de homogenización entre los efectos de la globalización y la teoría de la divergencia (idiosincrática) que enfatiza el proceso de respuestas a la globalización como diferente, pluralístico y localizado.

Abstract

This work is aimed at analyzing university pedagogy as a process taking into account institutional relationships and their integration in the social macro-space. It examines the effects of globalization on organizational change from the theoretical framework of convergence (isomorphic) which emphasizes the process of homogenization of globalization effects and divergence (idiosyncratic) which considers the process of responses to globalization as different, pluralistic and localized.

Palabras claves

Pedagogía Universitaria - pedagogía institucional - pedagogía macro social - Enciclopedia de pedagogía universitaria -

Key words

University pedagogy - institutional pedagogy - social macro pedagogy - Encyclopedia of university pedagogy

Presentación

En este trabajo nos proponemos analizar la pedagogía universitaria, comprendiéndola como un proceso que considera las relaciones institucionales y su inserción en el espacio macro social. Esta definición, avanza en el análisis de la pedagogía universitaria y nos permite dar cuenta de los efectos que la globalización tiene sobre el cambio organizacional. En este sentido, vamos a apoyarnos en los principios de la teoría de la convergencia (isomórfica) que enfatiza el proceso de homogenización entre los efectos de la globalización y la teoría de la divergencia (idiosincrática) que enfatiza el proceso de respuestas a la globalización como diferente, pluralístico y localizado.

Durante la década del 90, la universidad -una de las instituciones más antiguas del mundo que perdura desde el período medieval- sufre fuertes presiones por cambios propuestos desde distintos organismos internacionales; se rompen las fronteras geopolíticas y se instauran estrategias de mercado en las políticas públicas, en la gestión y en la práctica pedagógica universitaria, lo que veremos, se relaciona con la teoría de la convergencia. En el polo opuesto surge la teoría de la divergencia (idiosincrática) que enfatiza en respuestas al proceso de globalización como diferente, pluralístico y localizado.

Ni tanto el cielo, ni tanto la tierra, como afirma el buen sentido del sentido común. Frente a la transnacionalización, a "las recetas" del Banco Mundial, al modelo de una universidad sostenible, heterónoma y competitiva, nos preguntamos sobre las potencialidades de mantener viva una institución universitaria que sea transformadora y no reductible a un modelo único e internacionalizado, frente a la propuesta de una institución donde predomine la teoría del alomorfismo. En este sentido, la proposición que busca atender una universidad con esas características y el fortalecimiento de lo local (en todos los niveles) a través de la práctica profesional pedagógica.

Se entiende por epistemología de la práctica profesional el conjunto de saberes utilizados “realmente” por los profesionales, en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar sus tareas (Tardif, 2000:10). Así, la Pedagogía Universitaria se concibe más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje institucional; comprende un proceso que considera la inserción de las relaciones institucionales en el espacio macro social (Vaira, 2004).

Para atender a los objetivos de este trabajo, tomaremos algunos conceptos sistematizados en la obra *Enciclopedia de Pedagogía Universitaria*¹ (EPU) sobre: la transnacionalización; la gestión de la educación superior y el control estatal; la gestión institucional y la pedagogía universitaria transformadora (desde la perspectiva de la formación del profesor y de la evaluación institucional). Cabe señalar que tanto los conceptos como los desafíos a enfrentar serán analizados desde la perspectiva del alomorfismo y del cambio organizacional, desde un marco innovador y desde una perspectiva socio-histórica.

1. El mundo transnacional

“El orden económico contemporáneo está asentado en la globalización, con una fuerte tendencia a la transnacionalización. Estos ordenamientos internacionales afectan la relación Estado/Universidad, surgiendo el Estado Evaluador” (Neave, 1999).

Como consecuencia de un auge de las perspectivas globalizadas en el campo de la educación y del conocimiento, pasan a ser difundidas las Teorías Post-modernas sobre la Universidad. Estas teorías afirman que la sociedad actual se transformó; vivimos en la era de la información donde el conocimiento es fragmentado por su instrumentalización y por su concepción como comodities. Cabe señalar, que en el período histórico-social anterior, la esencia de la universidad era la construcción de una narrativa totalizante, lo cual se ha tomado irrelevante para las demandas políticas y culturales de la condición post-moderna. Por un lado, el reconocido declive del monopolio del conocimiento en la universidad y en sus antiguas funciones y, por otro lado, la existencia de una diversidad de modelos de universidades y tipos de conocimiento. La universidad post-moderna como denomina Delanty (2001) contesta el conocimiento global y reconoce la emergencia de conocimientos locales. De hecho, “existen

¹ Morosini, M.C. (Org.) (2003). *Enciclopedia de Pedagogía Universitaria*. Porto Alegre: FA-PERGS/RIES.

muchos tipos de conocimiento y un creciente escepticismo sobre la afirmación de un universalismo construido sobre valores de la racionalidad cognitiva” (Morosini, 2003).

En esta transición entre lo moderno y lo post-moderno, desarrollada en paralelo a la falta de referencias del conocimiento (como consecuencias de la post-modernidad), los países desarrollados proponen como modelo, además de la Universidad Emprendedora², la Universidad Sostenible; entendida como una organización que busca fortificar elementos institucionales que mantengan la transformación de manera paralela a nuevos cambios: diversificación de la base financiera; fortalecimiento del centro directivo; expansión del desarrollo periférico; estímulo a la comunidad académica e integración de la cultura emprendedora.

“[...] las universidades pueden autotransformarse para un carácter altamente proactivo y ampliarse sobre su control. Realizan tal emprendimiento, construyendo un estado constante de orientación para el cambio. Tal organización está fundada en las capacidades de auto-adaptación y de adaptación a una sociedad en cambio” (Clark, 2002: 23).

2. La Gestión de la Educación Superior

En Brasil, en diciembre de 1996, a partir de la promulgación de la Ley Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) se instauró una transformación significativa en el Sistema de Educación Superior. Hasta ese momento, el sistema se caracterizaba por el fuerte papel del Estado en su sustentación, pero influenciado por los dictámenes internacionales, pasó a tener una expansión desordenada y una mayor diversificación tanto de tipos de Instituciones de Educación Superior como en los tipos de cursos; una reducción del papel del Estado; un crecimiento de instituciones privadas y un desarrollo de políticas de evaluación -en todos los niveles educativos- a partir de distintos criterios de calidad.

En este contexto, la gestión de la educación superior (sea a nivel de sistema o institucional) también se ve alterada. La gestión de la educación superior es comprendida como:

² Clark, B. (2002) define la universidad *emprendedora* como aquella organización que corre riesgos, busca innovaciones, enfrenta sus asuntos internos, promueve cambios sostenibles y es actor de su propio desarrollo.

“forma(s) relacionales en el plano de concepciones (documentos) y/o de prácticas que expresan procesos de toma de decisión y de desarrollo de acciones institucionales reveladores de la racionalidad prevaleciente. Tiene subyacente una concepción de universidad y su(s) finalidad(es), englobando premisas sobre investigación / enseñanza / extensión y principios organizativos” (Franco, 2003).

En este sentido, la gestión de la educación superior expresa procesos decisorios y relaciones en ámbito local, regional, nacional e internacional entre sus elementos componentes (unidades, sectores, cuerpo docente y no docente) con la sociedad y sus interlocutores del mundo empresarial, de organismos de la sociedad civil y con órganos gubernamentales.

La gestión universitaria ha sido marcada, a partir de la última década, por la fuerte influencia del mercado y de la globalización y, por tentativas frágiles de relaciones con el tercer sector, lo que destaca la existencia de fuertes tensiones en la concepción de Universidad.

Desde la Enciclopedia de Pedagogía Universitaria se registra que la Universidad en Brasil presenta “una contradictoria superposición de modelos universitarios, y al mismo tiempo, el tránsito para una universidad - ‘pública’ y privada- neoprofesional, heterónoma y competitiva” (Sguissardi, 2003)³.

2.1- La gestión de la educación superior y el control estatal

Tal lo señalado, a partir de la década de 90 se hace sentir un fuerte control estatal sobre la educación superior. Este control tiene características de modelos autoritarios definidos a través de la Evaluación, ya sea el

³ Para el autor ese modelo de universidad se configura a partir del ajuste neoliberal de la economía y de la reforma del Estado de los años 90, y adquiere mejores contornos conceptuales y de organización a partir del *Plano Director de la Reforma del Estado* (1995), de la LDB (Ley 9.394/96), de la Ley de las Fundaciones (Ley 8.958/94), de la Legislación (diversas medidas provisionarias, Leyes, Decretos) sobre los Fondos Sectoriales y del conjunto de Decretos, Portarias, PEC's, Proyectos de Ley (de la Autonomía, de la Innovación Tecnológica, entre otras), que configuran nuevas relaciones entre Estado, Sociedad (empresas) y Universidad.

Modelo de Control de las Universidades por el Estado⁴ o el Modelo de Supervisión de las Universidades por el Estado⁵.

El aparato burocrático se expande; se genera un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior que comprende un conjunto de procesos de evaluación que son realizados por diferentes organismos creados a tal fin:

 Censo de la Educación Superior,
 Evaluación Institucional,
 Examen Nacional de Cursos (ENC "Provão"),
 Evaluación de las Condiciones de Enseñanza (realizadas por el INEP)

y

 Evaluación de la post-graduación realizada por la CAPES.

Utilizando la misma lógica, ya en acción en otros procesos –en el caso de la evaluación de la CAPES- el Estado busca la legitimación del control evaluativo, con la inclusión de miembros de la comunidad científica en dicho proceso. Lo mismo ocurre en el caso de la inclusión de la evaluación de la enseñanza superior, que abarca la Evaluación de las Condiciones de Enseñanza (ACE) realizada por una comisión de especialistas.

Con la constitución del gobierno popular de Lula Da Silva, en 2002, algunas nuevas medidas son tomadas respecto al proceso evaluativo estatal. Es creado el SINAES – Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior- que tiene como objetivos la mejora de la calidad en la educación superior y la orientación de la expansión, respetando la di-

⁴ Presupone el principio de la homogeneidad legal, de la igualdad de oportunidades al empleo público, concesión del Estado. Cabe al Estado asumir el control de las instituciones, de los currículos en su amplitud nacional, garantizando el conocimiento utilitario y la homogeneidad del sistema, garantizando la competencia mínima del cuerpo docente y de los grados y títulos académicos. El Estado tiene la legitimidad para que, de forma centralizada, dictar las leyes mayores, los decretos y la legislación complementaria, implementar los servicios de las agencias burocráticas que fiscalizan el cumplimiento de las legislaciones. Eventualmente puede integrar tales prioridades a las políticas públicas de educación y a los planos de gobierno (Neave and Van Vught, 1994; Leite, 2002 a).

⁵ Como elemento para la diversificación de las instituciones, obedece al principio de la diversidad y de la aceptación del mercado. En ese modelo, el estado tiene una participación más distante, hasta cierto punto respetando la autonomía de las universidades y tendiendo a la modernización de la economía. La actividad de supervisión se establece fundamentalmente por la capacidad de evaluación de la performance de las instituciones. Al estado cabe fijar los parámetros de la calidad presumida de las instituciones. Esta sería la figura del Estado Evaluador, un estado más supervisor que controlador detallista. Un estado más volcado para la articulación política, usando la evaluación de resultados, la sanción, la premiación como estímulo, en lugar del control a priori (Neave and Van Vught, 1994; Leite, 2002 a).

versidad, la autonomía y la identidad de las instituciones. Su coordinación es realizada por la CONAES (Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior) cuyo órgano ejecutor es el INEP (Instituto Nacional de Estudios e Investigación Educativos Anísio Teixeira). Este sistema evaluativo está apoyado en tres pilares: evaluación de las instituciones, de los cursos y del desempeño de los estudiantes.

Paralelamente, en el año 2005 se aprueba el IV PNPG – Plan Nacional de Post-Graduación⁶; y se implementan algunas medidas de corte social como el PROUNI Programa Universidad para Todos⁷ y se instaura una propuesta de Reforma Universitaria (proyecto que se encuentra presentado al Poder Legislativo). En la Reforma se propone la creación del Sistema Federal de Educación Superior y pueden destacarse algunos puntos que podrían calificarse como polémicos según sea la perspectiva con que se encaren:

desde una perspectiva de inclusión social, la cuestión de las cuotas para minorías étnicas y sociales y la cuestión de la asistencia estudiantil; con la institución del primer empleo académico; de la lotería federal para carenciados y de la Bolsa de Permanencia;

desde la perspectiva de la universidad como institución nacional, la participación del capital extranjero en la universidad privada y el financiamiento de las IES públicas;

y en la perspectiva de la gestión institucional, la cuestión de la autonomía, acompañada por la implantación del PDI –Plan de Desarrollo Institucional- la elección del Rector, la regulación de las fundaciones de apoyo y la institución de un Consejo Comunitario.

⁶ Se propone el crecimiento del sistema como un todo y se sugieren modelos alternativos y acciones que atiendan las necesidades regionales, considerando la planificación estratégica del país. Son discutidos nuevos modelos y políticas de cooperación internacional. Se reafirma que la evaluación debe estar basada en la calidad y excelencia de los resultados, en la especificidad de las áreas de conocimiento y en el impacto de esos resultados en la comunidad académica y empresarial y en la sociedad.

⁷ Becas de estudio integrales y becas de estudio parciales (meda-beca) para cursos de graduación y secuencias de formación específica, en instituciones privadas de enseñanza superior, con o sin fines lucrativos. Tiene como criterios: la participación en el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), renta familiar per capita de hasta 3 sueldos mínimos y haber cursado la enseñanza media completa en escuela pública o en institución privada con bolsa integral, o ser portador de necesidades especiales, o actuar como profesor de la red pública de educación básica, en el efectivo ejercicio del magisterio e integrando el cuadro de personal permanente de la institución, desde que esté buscando vacante en curso de licenciatura o de Pedagogía (en este caso, la presentación de renta familiar per capita de hasta 3 sueldos mínimos no es necesaria).

2.3 La gestión institucional sostenible

La gestión de la educación superior no está aislada de las presiones -nacionales e internacionales- que se suceden en el plano del sistema y de las instituciones de enseñanza superior. En este contexto, los efectos de la globalización sobre el cambio organizacional son considerados duraderos y ambiguos y, pueden ser identificados según dos interpretaciones opuestas: la teoría de la convergencia (isomórfica) que enfatiza el proceso de homogeneización de los efectos y la teoría de la divergencia (idiosincrática) que enfatiza el proceso de respuestas a la globalización como diferente, plural y localizado. Vaira (2004) propone una tercera posibilidad de interpretación: el alomorfismo organizacional, que integra las perspectivas anteriores e interpreta el cambio como dinámica. Desde este enfoque se reconoce que, a pesar de que las organizaciones adopten patrones institucionales frente a sus estructuras formales y a niveles de organización o a su contexto social, es posible identificar un conjunto común de patrones institucionales o de arquetipos institucionales, que estructuran la organización institucional y sus comportamientos. Así, la teoría de la divergencia de los efectos de la globalización sobre la organización⁸ también denominada de alomorfismo organizacional de la Educación Superior, es definida como:

“la perspectiva que, situada entre lo macro estructural (nuevo institucionalismo y cambio isomórfico) y el micro análisis (cambio estratégico, teoría de la translación y cambio polimórfico) ofrece un cuadro sintético del cambio organizacional universitario que ocurre frente a la presión macro estructural y las capacidades de lo local (nacional y organizacional) para adaptarse y ajustarse a los imperativos y arquetipos de lo global” (Vaira, 2004).

En este entender, las instituciones sufren fuertes presiones para alcanzar su misión pero al mismo tiempo deben ser emprendedoras y promover un cambio innovador que las garantice como sostenibles.

⁸ Las políticas nacional y local, económica y cultural traducen y reforman las tendencias globales en razón a sus culturas, historias, necesidades, prácticas y estructuras institucionales. El local es caracterizado por divergencias y heterogeneidad inter y entre naciones; el proceso de localización está ocurriendo tanto en los sectores de la Educación Superior como en las instituciones como un todo; el papel de las políticas nacionales y visto aún como relevante para la organización y formación de los sectores de la educación superior de acuerdo con las necesidades sociales, económicas y de la cultura nacional; es también caracterizado por exigencias llegadas por herencia del pasado.

3. La Pedagogía Universitaria Transformadora

Paralelamente a los dictámenes de los organismos multilaterales, la UNESCO (1999) destaca la importancia del profesor en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y establece como ejes orientadores de la educación en el siglo XXI, aprender a conocer (la cultura general que posibilite la inserción en un universo en transformación y la ampliación de posibilidades), aprender a hacer (el desarrollo de la formación profesional), aprender a convivir (una educación abierta al diálogo y a compartir ideas y vivencias comunes) y el aprender a ser (comportamiento justo y responsable).

Desde una concepción transformadora, la Pedagogía Universitaria es entendida como una postura que trasciende las concepciones de didáctica tradicionales o tecnológicas, ya que involucra al docente como intelectual público, como un protagonista del acto pedagógico y formativo que coloca en las cuestiones sociales y políticas el énfasis de su trabajo; tornando público nuevos referenciales en la perspectiva de la ética y de la emancipación humana.

Se concibe al conocimiento social como un concepto que engloba y reconfigura saberes científicos (de la academia) con saberes cotidianos (de las personas) a un conocimiento social que se construye a través de aproximaciones sucesivas entre práctica y teoría, entre conocimiento "vivo" y conocimiento "muerto", rescatando lo humano de la relación educativa. Concibe la innovación pedagógica como una acción creadora de ruptura con los paradigmas tradicionales vigentes en la enseñanza y en la investigación, como una acción situada en el plan de la transición paradigmática a partir de una reconfiguración de saberes y poderes. Concibe la evaluación institucional como un organizador cualificado que permite repensar puntos fuertes y débiles de la institución, mostrando la calidad de la diferencia y la diferencia de la calidad para la construcción de un Proyecto Político - Pedagógico integrador para su desarrollo. Las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información son entendidas como una técnica y una posibilidad articuladora para la constitución de redes de conocimiento, redes interactivas que caracterizan pedagogías innovadoras presenciales y no presenciales, visibles y no visibles (Leite, 2000).

En esta concepción de pedagogía universitaria, la práctica pedagógica no se reduce a las metodologías de estudiar y de aprender sino a una concepción articulada de educación como práctica social y al conocimiento como producción histórico y cultural, situado en una relación dialéctica y tensionada entre práctica - teoría - práctica; contenido - forma; sujetos - saberes - experiencias y perspectivas interdisciplinarias (Fernandes, 1999).

Como estrategia de complementación de esta práctica pedagógica democrática, la legislación en Brasil, prevé -a nivel de cada institución- una gestión compartida que tiene entre sus estrategias principales el Proyecto Político-Pedagógico integrador. Grillo (2003) conceptualiza el Proyecto Político Pedagógico como el documento (siempre provisorio) que afirma públicamente aquello que acredita o comparte una determinada comunidad educativa y que busca fundamentar una práctica pedagógica concreta. Se origina en un proceso participativo de construcción de significados, en el esfuerzo de definir y configurar una nueva identidad a la institución. Tiene implícita la utopía como impulsora de una colectividad -en busca de lo nuevo y de lo deseado- constituyendo la esencia de una práctica vivida, en un espacio y tiempo histórico-cultural determinado. La mencionada autora indica que el Proyecto Político Pedagógico traduce, al mismo tiempo, la intención de lo que se pretende realizar -proyecciones, innovaciones, cambios y rupturas- y el coraje y osadía para proponerlo. Exige la construcción de un proceso participativo de adhesión voluntaria de aquellos que contribuyen con conocimientos propios siendo protagonistas, capaces de discutir, reflexionar y proponer decisiones. Es decir, toda la construcción, la ejecución y la evaluación del proyecto se sustenta en la participación responsable.

El Proyecto Político Pedagógico es una práctica que no queda limitada a un Modelo Aplicacionista del Conocimiento idealizado según una lógica disciplinar (sin una lógica profesional) en una relación sujeto/ objeto que no ejecuta un trabajo profundo sobre los filtros cognitivos, sociales y afectivos, a través de los cuales los futuros profesores reciben y procesan estas informaciones (Tardif, 2000). Sino que por el contrario, en esta noción de Pedagogía Universitaria Transformadora la figura docente es fundamental. El docente desde esta perspectiva es un docente que realiza una práctica de diálogo entre con su alumno, donde "el diálogo sella el acto de aprender, que nunca es individual aunque tenga una dimensión individual. El diálogo es creativo y re-creativo" (Freire y Shor, 1987: 13 - 14). No obstante, el ejercicio del diálogo enfrenta innumerables desafíos entre los cuales se destacan las propias características en que la profesión docente está marcada.

La Soledad Pedagógica, conceptualizada como el sentimiento de desamparo de los profesores frente a la ausencia de interlocución y de conocimientos pedagógicos compartidos para el desarrollo del acto educativo. A modo de ejemplo, los profesores que ingresan en la enseñanza superior, pasan a ejercer la docencia respaldados en saberes hábitos de sen-

tido común de la práctica educativa y en su propia experiencia como alumnos de la enseñanza superior. Muchos asumen desde el inicio de la carrera, la entera responsabilidad de la cátedra, sin contar con el apoyo de profesores más experimentados y sin espacios institucionales volcados para la construcción conjunta de los conocimientos relativos a ser profesor (Isaia, 1992, 2002 a).

La Profesionalización de la Educación, entendiéndola como la renovación de los fundamentos epistemológicos del oficio de profesor buscando conferirle el estatuto de profesión y la superación de la crisis general del profesionalismo, tal como señalan Tardif y otros autores.

A su vez, la crisis anterior tiene como causa la Crisis de la pericia profesional: crisis de los conocimientos, estrategias y técnicas profesionales a través de las cuales ciertas profesiones buscan solucionar situaciones problemáticas concretas. En este sentido, la ausencia de referencias comunes ha generado una percepción acerca que la profesión del docente no dispone de un repertorio de saberes estables, codificados y consensuados.

La crisis de la formación profesional: entendida como la gran insatisfacción cuanto a la formación ofrecida en las facultades e institutos profesionales, dominados por culturas disciplinares y por imperativos de la producción de conocimientos y no asentados en la realidad del mundo del trabajo profesional.

La crisis del poder profesional: tanto el político como el poder de competencia se refieren a la pérdida de confianza que el público y los clientes depositan en el profesional.

Crisis de la ética profesional: de los valores que guían los profesionales y que no tienen principios claros, regulares y consensuales.

Crisis del profesorado: situación marcada por la ambigüedad del trabajo docente, que se presenta como un movimiento pendular entre profesionalismo y proletarización; falta de reconocimiento social del profesor en la sociedad contemporánea; pérdida del control de sus cualificaciones; ausencia de sentimiento de pertenencia a una categoría profesional; polisemia del término formación del profesor.

Sin embargo, hay que considerar que el docente construye sus saberes, o sea el conjunto de conocimientos, habilidades, competencias y percepciones que componen la capacitación del sujeto para un tipo de actividad profesional. Desde Tardif (2000) esos saberes son plurales y heterogéneos, constituidos procedimentalmente en la existencia de las personas. En el caso de los profesores, los saberes docentes son las matrices para el entendimiento de sus capacidades de enseñar y apren-

der. Para Oliveira (2003) son todos los saberes construidos por los profesores, en los diferentes espacios de vida y de actuación. Son los saberes accionados en los espacios cotidianos de trabajo, muchos de ellos construidos en el propio tiempo/espacio de actuación del profesor. Incluyen los saberes experienciales, los saberes académicos, los saberes profesionales, los saberes curriculares, los saberes disciplinares, entre otros, pasibles de sistematización, productos de las culturas docentes (Cunha, 1999).

Los principales autores del campo de la formación de docente afirman que para la construcción de los saberes, el proceso de Desconstrucción de la Experiencia (o sea el descomponer la historia de vida identificando las mediaciones fundamentales) es necesario para recomponer una acción educativa y profesional consecuente y fundamentada. Los sujetos - profesores sólo alteran sus prácticas cuando son capaces de reflexionar sobre sí y sobre su formación. Esto exige de los hombres, como explica Freire (1977: 100) una "arqueología" de la conciencia a través de cuyo esfuerzo pueden rehacer caminos que llevan a procesos emancipatorios (Cunha, 1999).

En este contexto de aceptación de la concepción de saberes, de negación del proceso de formación de profesores denominado de Modelo Aplicacionista del Conocimiento, es buscado el Modelo de la Práctica Profesional en la Formación de Profesores. Este modelo epistemológico se basa en una ideología que engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes. Esto es, aquello que muchas veces es llamado saber, saber-hacer y saber-ser. Este modelo procura revelar tales saberes, comprender como son integrados concretamente en las tareas de los profesionales y cómo éstos los incorporan, producen, utilizan, aplican y transforman en función de los límites y de los recursos inherentes a sus actividades de trabajo. Comprende también la naturaleza de esos saberes, así como el papel que desempeñan tanto en el proceso de trabajo docente como en relación a la identidad profesional de los profesores (Tardif, 2000).

4. Conclusiones: los desafíos para el alomorfismo

Por su carácter transformador, la perspectiva del alomorfismo además del cambio organizacional inherente no puede estar lejos de un carácter

innovador. Pero de una innovación comprendida en una perspectiva histórica-social marcada por una actitud epistemológica del conocimiento, que permita avanzar más allá de las regularidades propuestas por la modernidad, caracterizada por experiencias tales como: ruptura con la forma tradicional de enseñar y aprender y/o con los procedimientos académicos inspirados en los principios positivistas de la ciencia moderna; gestión participativa en que los sujetos del proceso innovador sean los protagonistas de la experiencia; reconfiguraciones de los saberes anulando o disminuyendo las dualidades entre saber científico / saber popular, ciencia / cultura, educación / trabajo, etc.; reorganización de la relación teoría/práctica rompiendo con la dicotomización; y perspectiva orgánica en el proceso de concepción, desarrollo y evaluación de la experiencia desarrollada (Cunha, 1999).

Tal como señala Lucarelli (2000) esta innovación busca alcanzar un proceso evaluativo plurireferencial, complejo, polisémico, con múltiples y heterogéneas referencias⁹, siendo consecuente con una Evaluación como Modelo de Acción Contrahegemónica / de Responsabilidad Democrática. Tal como propone Leite (2002) “un proceso de análisis estimativo o juicio de valor, mediante el cual se procuran calificar las actividades universitarias de modo sistemático y riguroso con vistas a su transformación y auto-sostenimiento”¹⁰ ♦

⁹ No es una simple disciplina, con contenidos ya delimitados y modelos independientes. Es un campo de conocimiento cuyo dominio es disputado por diversas disciplinas y prácticas sociales de distintos lugares académicos, políticos y sociales. Necesita de una pluralidad de enfoques y la cooperación o la concurrencia de diversas ramas de conocimientos y metodologías de varias áreas, no solamente para que sea entendida o reconocida intelectualmente, si no también para poder ella misma ejercitarse concretamente de modo fundamentado. No siendo monoreferencial, se expresa de diferentes modos y constituye distintos modelos. La evaluación debe ser entendida en su funcionamiento socio-histórico (Dias Sobrinho, 2002).

¹⁰ Como instrumento de responsabilidad democrática, la evaluación es también un instrumento político, que atiende a las necesidades endógenas de la institución y a las necesidades exógenas, en que se buscan nuevos mecanismos de relación Universidad - Sociedad; Universidad -Gobierno- Sector Público, a través de un proceso sostenido de reformas. La universidad asume una posición anticipatoria, en la medida en que realiza la evaluación institucional sin la solicitud del estado, no solicita fondos públicos especiales para esta iniciativa y no contrae préstamos de órganos financieros internacionales para realizarla (Leite, 2002 a).

Referencias bibliográficas

- Afonso, A. Janela (2000). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: alguns tópicos para discussão (pp.15– 36). Anuário GT Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação. 23th Reunião Anual da ANPED – Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. Caxambu: set.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. En Ortiz, R. (Org.). *Pierre Bourdieu*, Nº. 39. Série Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática.
- Clark, B. (2002). Sustaining Change in universities: continuities in case studies and concepts. Plenary Address. 24th Annual EAIR Forum, September 8-11. Prague, Czeck Republic.
- Cunha, M. I. (1999). Profissionalização docente: contradições e perspectivas. En Veiga, I, Cunha, M (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus Editora.
- Dale, R. (1999). Globalization and education: demonstrating a common world educational culture or locating a globally structured educational agenda?. *Educational Theory*, 50 (4), p. 427-448.
- Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: the university in the knowledge society*. UK: RSHE.
- Dias, M. A. (2002). Educação Superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? En Panizzi, W. M. (Org). *Universidade: um lugar fora do poder*. Porto Alegre: UFRGS Ed.
- Fernandes, C. (1999). Sala de aula universitária -ruptura, memória educativa, territorialidade -o desafio da construção pedagógica do conhecimento. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Freire P. e Shor, I. (1987). *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grillo, M. C. (2000). Projeto político-pedagógico e avaliação: uma relação necesaria. En Enricone, D.; Grillo, M. C. (org.). *Avaliação: uma discussão em aberto*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Leite, D.; Tutikian, J.; Holz, N. (Org.) (2000). *Avaliação e compromisso – construção e prática da avaliação institucional em uma universidade pública*. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS.
- Lucarelli, E. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad: de la teoría*

pedagógica a la práctica en la formación. Buenos Aires: Paidós.

Morosini, M. (Org.) (2001). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. 2º ed. Brasília: Plano.

Morosini, M.C. (Org.) (2003). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS / RIES.

Neave, G. (1999). On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe: 1986-1988. *European Journal of Education*, v. 23, p. 7-23.

Santos, B. (2004). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.

Sguissardi, V. (2003). A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. 24ª Reunião Nacional da ANPED. Poços de Caldas. Rio de Janeiro: D,P & A. CD Rom.

Sguissardi, V. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr. Rio de Janeiro: ANPED, p. 5-24.

UNESCO (1999). Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação. Paris: Conferência Mundial sobre Ensino Superior.

Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: a framework for analysis. *Higher Education*. 48. pp. 483-510.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VII – Número I – II (13-14/2006) 63/89 pp.

Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético¹

María Inés Winkler

Universidad de Santiago de Chile
e-mail: mwinkler@lauca.usach.cl

María Isabel Reyes

Universidad Santo Tomás
e-mail: mreyses@santotomas.cl

Resumen

El presente trabajo parte de la pregunta acerca cómo conciben psicólogos y psicólogas el ejercicio ético de la profesión. Presentamos los resultados de un estudio que contempla técnicas de recolección y análisis de la información cuantitativa y cualitativa. Inicialmente, efectuamos 13 entrevistas en profundidad a psicólogos/as en ejercicio, hombres (6) y mujeres (7), en una de las siguientes áreas de especialización: psicología clínica, educacional, laboral/organizacional y comunitaria. Las entrevistas, fueron transcritas y sometidas a un análisis de codificación abierta y axial siguiendo la propuesta metodológica de Glaser y Strauss. Posteriormente, se elaboró un Cuestionario de Representaciones Sociales sobre la Ética en el Ejercicio Profesional del Psicólogo, aplicado a 65 profesio-

¹ Resultados parciales de Proyecto FONDECYT 1030658 (2003-2004), financiado por CONICYT y titulado "Ética y Género en Psicología: Historia y Representaciones Actuales". Esta investigación fue dirigida por la Ph.D. María Inés Winkler y realizada con las co-investigadoras Ph.D. (c) Ximena Wolf R., Ph.D. Diana Pasmannik V. y el Ph. D. (c) Rafael Estévez V. Como ayudantes de investigación colaboraron las psicólogas Helia Vargas, Katherine Alvear y María Isabel Reyes E. Una versión preliminar y parcial de este trabajo fue presentado como ponencia en el 30° Congreso Interamericano de Psicología (SIP), 20 de junio al 1 de julio, Buenos Aires, Argentina, intitulado "Representaciones Sociales de Psicólogos/as Chilenos/as acerca del ejercicio profesional ético" por María Inés Winkler y María Isabel Reyes.

nales (44 mujeres y 21 hombres) bajo dos formatos autoadministrados: lápiz y papel y correo electrónico. El instrumento consta de 87 afirmaciones agrupadas por su 'aplicabilidad' al ejercicio general de la psicología y otras diferenciadas por áreas específicas de desempeño. A partir de ambas fuentes de información, se presenta los significados de las Representaciones Sociales que este grupo de psicólogos/as posee acerca del ejercicio ético de su profesión, entre los que destaca la importancia de la confidencialidad, la transversalidad del tema ético y algunas diferencias por especialidad del profesional.

Abstract

The present work deals with the question about how psychologists conceive professional ethics in their practice. The methodology includes techniques of gathering and analysis of quantitative and qualitative data. First, 6 male and 7 female psychologists with areas of specialization such as clinic, educational, organizational and community psychology were interviewed. The 13 in-depth interviews were transcribed and analyzed with an open and axial codification according to Glaser and Strauss methodology. Then, a Questionnaire of Social Representations about Professional Ethics in Psychologists' Practice was devised and applied to 65 professionals (44 women and 21 men) in two self-administered formats: pencil and paper and electronic mail. The instrument consists of 87 statements grouped according their 'applicability' to the general practice and to specific areas of performance. The results obtained with respect to the meaning of Social Representations that this group of psychologists has in relation to professional ethics in their practice show that they consider important confidentiality and the transversal sense of ethics. Some differences according to professionals' areas of specialization are put forward.

Palabras claves

ética profesional - psicología - representaciones sociales

Key words

professional ethics - psychology - social representations

Marco Teórico

I. Modernidad, posmodernidad, ética y psicología:

La ética, en la existencia humana, aparece en estrecha relación con su sentido: no basta al ser humano con solamente sobrevivir, sino necesi-

tamos establecer el para qué hacerlo, constituyéndose en un elemento para determinar la calidad de la vida vivida. Vivida en retrospectiva, cuando la sintetizamos en un epitafio, y vivida cada día, cuando la preocupación por el actuar correcto, en función de principios, carga de sentido la cotidianeidad y la labor profesional. Así, la ética se presenta como el conjunto de directrices del buen vivir. Esto permite a Barrio (2004) plantear que, frente a la necesidad de una vida con sentido, surge la pregunta acerca de para qué vivir y, en función de ella, cómo vivir. Ahí se encontraría el origen de la ética.

En el plano profesional, la ética responde a las inquietudes relativas al buen desempeño profesional. Los psicólogos, señalan Wadeley y Blasco (1995), somos responsables de pensar en las consecuencias de nuestra actuación profesional antes de llevarla a cabo. Los principios éticos, en esta perspectiva, se constituyen en directrices para la toma de decisiones. Pero como tales, dejan un espectro de amplitud relativa, según la índole de la situación, al criterio de cada cual. Más aún, agregan dichos autores, el o la profesional psicólogo(a) debe conjugar los criterios éticos de la profesión, el código deontológico, es decir, el conjunto de normas morales de la disciplina o actos concretos que se deben o no hacer, y la ley, que consiste en la norma emanada de los órganos legislativos de un estado.

Estamos, por lo tanto, frente a un problema complejo, que demanda poseer los conocimientos y habilidades para contemplar la dimensión ética de nuestro desempeño profesional. Conocimientos que debieran contemplar el código de ética de la orden y la normativa legal del campo específico en que se desenvuelve profesionalmente. Habilidades que implican recursos tanto del dominio de la afectividad como de la reflexión, y que tendrían que permitir reconocer los elementos de una situación que requiere de discernimiento ético, evaluarla y tomar las decisiones que resulten congruentes con los principios rectores de la ética. En última instancia, las decisiones que se toman en el ejercicio profesional son personales y debieran ser asumidas en forma responsable e informada.

En una época caracterizada por el relativismo moral (Bilbeny, 1997), esta situación se vuelve aún más compleja, especialmente si consideramos que son pocas las normas que se mantienen estables en el tiempo, en todos los planos de la vida. En este contexto resulta más difícil definir lo que es correcto y lo que no.

Para algunos, la explicación de este fenómeno está en el advenimiento, durante el siglo XX, de la posmodernidad como crítica a la racionalidad que caracterizó a la era moderna. Asociado a la Ilustración, el proyecto de la modernidad contempló, junto al desarrollo de la ciencia obje-

tiva, de leyes universales y del arte independiente, una moralidad que, de la mano del progreso científico, tecnológico, económico y social, y al desarrollo de las artes, se creía que facilitaría el bienestar de la humanidad, lo que no se ha cumplido (Habermas, 1989).

Según Touraine (1995), la posmodernidad se desarrolla en el liberalismo extremo -la línea más avanzada de la modernidad-, dando pie a una sociedad que prioriza por el dinero y la búsqueda de la identidad, quedando los problemas sociales relegados a un segundo plano. De ahí que una gran cantidad de sujetos queden excluidos del mercado y frente a esa exclusión se vuelcan -para reconstruir su identidad- a sus orígenes culturales, étnicos y comunitarios (Lipovetsky, 1996). De este modo, en la posmodernidad quedan atrás tanto las visiones universalistas de la ciencia y la sociedad, como la visión optimista y esperanzadora del futuro. La historia, como proceso unitario, deja el espacio a la coexistencia de diferentes historias que relevan el carácter local y particular de la realidad (Vattimo, 1986).

Sin embargo, el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología persiste como un legado de la modernidad que se manifiesta en la ampliación y masificación creciente de los medios de comunicación. Desde la invención del ENIAC -el primer ordenador- y la Conferencia de Paz de París en 1946, el impacto de la vertiente tecnológica aparece mucho más grande que en aquella relativa a la convivencia entre las naciones. El primero ha dado pie a un cambio tan drástico y acelerado en el conocimiento disponible y en su accesibilidad, y en las formas de vida, que no permite que hábitos y creencias alcancen a arraigar (Bilbeny, 1997). Como resultado, el acelerado cambio de los marcos de referencia, no permite establecer el ajuste de lo moral². Nos encontramos, por lo tanto, en una época marcada no sólo por el relativismo moral, sino también por una pérdida de sentido: atrás queda, junto a las esperanzas del modernismo, la existencia de un sentido único, que es reemplazado por la pluralidad de sentidos en los diversos campos de la vida humana (Lipovetsky, 1996; Winkler, 2002).

Bilbeny (1997) aporta algunos antecedentes de orden histórico y psicosocial que hacen aún más compleja la reflexión acerca de la moralidad -y la ética- en el contexto de la sociedad contemporánea. Históricamente, señala, se han producido cambios de énfasis en los sentidos físicos y en la racionalidad producto del desarrollo de la civilización y cambios en las tecnologías.

En la modernidad el desarrollo de la escritura y la imprenta, permitió la masificación del material escrito, desplazando el sentido de la audición -ca-

² Del dominio de los "mores" o costumbres asociadas al comportamiento correcto.

racterística de la cultura oral- a la captación del mundo mediante la visión (Sartori, 1998). Además, el desarrollo de los medios para la actividad laboral permitió que el individuo asumiera ocupaciones, que sustituyeron las obligaciones asignadas de la etapa anterior, reemplazando también, el contacto cercano y la presencia de la colectividad fuerte -referente para la ética- por una cultura que favorece el individualismo. Así, la imagen del lector, corresponde a la de un sujeto que discierne por sí mismo frente a la información, a la que accede por cuenta propia y a través del recurso del texto escrito (Bilbeny, 1997).

En la sociedad informatizada actual el mundo cognitivo audiovisual, deja poco espacio para la imaginación, aquella que se ponía al servicio del texto escrito y para representar los mundos que describía; exteriores, de los espacios físicos y sociales, e interiores, de las subjetividades de los personajes. Así, la propia subjetividad pierde profundidad y el juicio se vuelve más superficial (Sartori, 1998). Pero al mismo tiempo, tanto en el espacio televisivo como en el contacto vía ordenadores, el contacto ocurre en un tiempo y en un espacio no compartidos, generándose, con la virtualidad, una cierta irrealidad en relación a la experiencia como un “aquí y ahora”. En este nuevo contexto, dos sentidos se ven fundamentalmente perturbados: la vista –entendida como el contacto visual con el otro- y el tacto, ambos esenciales para establecer vínculos. Frente a este panorama, señala Bilbeny, se hace necesario estar alertas pues la conmoción en la ética se produce, en parte, por la pérdida del contacto y de la interacción directa, tanto verbal como no verbal.

El impacto de la revolución cognitiva en el ámbito de los valores va a depender de cada individuo, frente al riesgo de convertirse en un consumidor pasivo o un usuario sumiso frente a la avalancha de información (Sartori, 1998). El mayor riesgo es la apatía moral, que se manifiesta en la alogia o ausencia de pensamiento -la falta de disposición para pensar y sentir las posibles contradicciones- y en la anestesia o clausura de la sensibilidad, que una cultura muy baja en interacción directa podría llegar a desarrollar como nuevo factor de crisis, tanto de la ética como de la política. Como consecuencia, podría reducirse en los individuos su capacidad para juzgar, capacidad que se encuentra entre la razón y la sensibilidad. El razonamiento nos permite considerar a los demás y proponer valores para la convivencia; los sentidos, por su parte, nos permiten tener presentes a los demás y percibir, hasta con emoción, los valores percibidos por ellos (Bilbeny, 1997). En este panorama, señala el mismo autor, debe pensarse en una ética que asuma las transformaciones y esté dispuesta al cambio, para lo cual recomienda adoptar una aproximación cog-

nitiva al tema: partiendo de un conjunto mínimo de normas (que denomina “ética del mínimo común moral”), lo que los hábitos y creencias no alcanzan a proporcionar, debido a que no alcanzan a arraigar, debiera ser suplido por el desarrollo cognitivo. Por este hecho, propone tres principios para proporcionar una orientación cognitiva a la ética: (1) pensar por uno mismo, (2) imaginarse en el lugar del otro a la hora de pensar y (3) pensar de forma consecuente con uno mismo.

Como vemos, la propuesta de Bilbeny se asemeja a lo que otros autores reflexionan con respecto a la ética profesional del psicólogo(a): sobre la base de un conjunto “marco” de principios y normas, a cada quien le corresponde velar por su práctica profesional, discerniendo frente a las situaciones que le toca enfrentar en el desempeño de su labor (Wadeley y Blasco, 1995).

Por otro lado, la agenda pública y privada de los últimos años evidencia el aumento de iniciativas que aluden al tema de la ética y la moral. Así, los años recientes han estado marcados por un surgimiento en la conciencia profesional acerca de las responsabilidades éticas y legales y un aumento concurrente en la conciencia pública acerca de sus derechos. El resultado, en parte, es un nivel de preocupación (y de confusión) acerca de la conducta profesional apropiada sin precedentes en todas las profesiones, particularmente evidente en psicología (Chalk, Frankel & Chafer, 1980; citado en Haas, Malouf y Mayerson, 1995).

En la mayor parte de los países, la sociedad le otorga a las profesiones autonomía para su autorregulación. Así, la formación, la certificación y el control del ejercicio profesional se encuentran bajo el control de los propios profesionales. No obstante, esta situación es “teórica” para la realidad chilena, desde que en 1981 el gobierno militar dictó el Decreto Ley Nº 3.621 derogando la obligatoriedad de colegiatura en los Colegios Profesionales y eliminando tuición ética, asignada ahora a los Tribunales ordinarios de Justicia (Winkler, 2001)³.

Las consecuencias son que actualmente no existe un listado oficial de profesionales titulados por lo que la única forma de asegurarse que alguien posee el título es que lo exponga voluntariamente, lo que obvia-

³ Recientemente, tras cinco años de debate y quince años de variados intentos, el 16 de Agosto del 2005 fueron aprobadas 58 reformas a la Constitución de 1980, entre ellas restituyó la tuición ética de los colegios profesionales a sus afiliados y a los no colegiados a futuros “Tribunales Especiales” (Biblioteca del Congreso Nacional en línea, 2005). Esperamos que esta instancia posibilite un cambio en la difícil situación que deben enfrentar actualmente los Colegios Profesionales chilenos, y que, particularmente permita avanzar en el establecimiento de regulaciones relativas al ejercicio y formación profesional de la psicología.

mente facilita el ejercicio ilegal de la profesión. No conocemos de ninguna denuncia a los tribunales por supuesta falta ética desde 1982 y la Comisión de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile posee jurisdicción sólo sobre sus asociados o quienes acepten voluntariamente su jurisdicción. Todo ello indica que el aumento de conciencia respecto de la relevancia del tema no se acompaña necesariamente de un control efectivo y que la situación actual es de alta precariedad, especialmente desde la perspectiva jurídico-legal (Winkler, 2002).

En nuestro país algunos eventos puntuales apuntan al aumento en la toma de conciencia de la relevancia de la ética en la formación y en la práctica profesional. En el ámbito de la formación profesional, se observa incorporación relativamente reciente de asignaturas (o talleres) que abordan temas de ética en las mallas curriculares de la mayoría de las escuelas de psicología en el país, acompañada de la explicitación en perfiles profesionales de su importancia o mención como objetivo transversal. Las acciones emprendidas por el Colegio de Psicólogos de Chile representan más claramente el aumento de la toma de conciencia respecto de temas éticos en el ámbito del ejercicio profesional. En 1996 se constituye una nueva Comisión de Ética en el Colegio de Psicólogos de Chile y, tres años más tarde, se actualiza y publica un nuevo Código de Ética Profesional. De allí en adelante, se propende a la difusión y educación en la normativa ética vigente, así como a la promoción del aumento de conciencia en temas de relevancia ética: incorporación del Código de Ética en la página web del Colegio, inclusión de artículos o documentos pertinentes o sobre temas específicos, edición de dos Boletines Especiales con los fallos de la Comisión de Ética (Lucero, Hamel, Katz, Ruiz, Winkler y Díaz, 2004).

Actualmente, no hay información disponible acerca del verdadero impacto o alcance de tales acciones y frente esta situación, nos surge la inquietud por conocer cómo concebimos los psicólogos y psicólogas chilenos la dimensión ética de nuestra labor profesional. Es en este sentido que, precisamente, se revela el valor de investigar en un tema que ha sido escasamente estudiado en nuestro país y, de este modo, iniciar un recorrido que, como gremio, nos pueda otorgar algunas orientaciones para mejorar y abordar las problemáticas contingentes y futuras implicadas en la formación y ejercicio profesional.

Estimamos que ambas dimensiones se verán directamente relacionadas con la conducta y significación que damos al tema de la ética, motivo por el cual iniciamos nuestra búsqueda preguntándonos por la posible existencia de normas mínimas compartidas entre los profesionales chile-

nos, que se reflejen en posturas frente a situaciones concretas que pueden ser valoradas en su dimensión ética, y si creemos que estas normas son acatadas o no por nuestros colegas.

II. Representaciones sociales e investigaciones en el campo del ejercicio profesional de la psicología

Creemos que el constructo que nos puede ayudar para indagar en nuestras preguntas es el de “representaciones sociales”, pues da cuenta del conocimiento del sentido común compartido por un grupo social. Definidas por Moscovici como “la elaboración de un objeto social por una comunidad” (Moscovici, 1963; en Rodríguez, 1989), las representaciones sociales nos permiten dar cuenta de la concepción de lo que es o no es ético en el ejercicio profesional de la Psicología en su condición de objeto social compartido por la comunidad de psicólogos y psicólogas chilenos.

Desarrollado desde 1976 por Abric, el modelo francés -o Escuela Estructural- sitúa su foco en la forma de las representaciones sociales haciendo uso de la metodología experimental e incorporando análisis estadísticos que permiten levantar las características de dichas estructuras desde un abordaje cuantitativo (Araya, 2002; Nantes, 2004). Si bien se puede correr el riesgo de “reificar” una representación buscando los elementos sociales comunes, desde esta perspectiva sólo se pretende alcanzar algunas “verificaciones”, en el contexto del sistema completo del modelo, es decir, en relación a las prácticas: busca los elementos que intervienen para cambiar una determinada representación (Jodelet, 2003). De esta forma, las definiciones sitúan como eje a “una” representación social que corresponde al “conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por los miembros de la población homogénea respecto de ese objeto” (Flament, 1994: 37; en Blanchs, 2000).

Más específicamente, se enfatiza la identificación los niveles en la estructura de la representación, planteando teóricamente la emergencia de una Teoría o Modelo de Núcleo Central que apela a desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura (Nantes, 2004). Así, conceptualmente la representación social deviene como “un conjunto de cognemas⁴ organizada por múltiples relaciones que pueden ser orientadas (implicación, causalidad, jerarquía) o sistemáticas (relación de similitud, de equivalencia o de antagonismo)” (Flament, en Di Giacomo, 1987; citado por Branchs, 2000).

⁴ Unidades mínimas de las representaciones sociales, que corresponden a comprensiones globales de las situaciones que son observadas, estructurando el campo de la representación (Codol, 1969).

Esta escuela prioriza el acceso a los procesos y mecanismos que organizan los contenidos de las representaciones sociales independientemente de sus significación, distinguiendo, contenidos centrales y periféricos que aluden explícitamente a su posible jerarquización y describiendo sus funciones y dimensiones, así como las funciones de los elementos periféricos de la representación (Abric, 1994). Adicionalmente, se describen las propiedades de las cogniciones que componen una representación social, así como su relación entre cogniciones condicionales (propias de las representaciones) y las conductas asociadas (Branchs, 2000).

El núcleo central corresponde al elemento -o conjunto de elementos- que da a la representación social su coherencia y significación global, resultando en el componente que resiste con mayor propiedad al cambio, pues su modificación producirá una transformación completa de la representación (Abric, 1994). En este sentido se comprende su función generadora y organizadora, en tanto, por una parte, crea o transforma la función de los demás elementos de la representación, otorgándole sentido a la significación de esos elementos y, por otra, ordena -organiza- los elementos de dicha representación (Araya, 2002). Cuenta además con dos dimensiones, una normativa que expresa las dimensiones socioafectivas, sociales e ideológicas -dentro de las cuales pueden incluirse normas, estereotipos o actitudes- y otra, funcional, en la que se encuentran las situaciones que representan una función operativa o aquellas que refieren al funcionamiento del objeto (Uribe, Acosta, Juárez y Silva, 1997; en Araya, 2002). Asimismo, de acuerdo al modelo, este núcleo central se encuentra protegido por sistemas periféricos que permiten la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto y con el cual posee una relación directa (Abric, 1994).

La presencia ponderación, valor y función de estos elementos periféricos está determinada por los elementos constitutivos del núcleo central y, por lo tanto, pueden ser jerarquizados en relación a su cercanía, posibilitando ilustraciones, aclaraciones y justificaciones de los significados de la representación social. En este sentido, de acuerdo a esta perspectiva, los sistemas periféricos cumplen tres funciones; a saber, de concreción, de regulación y de defensa. De acuerdo a Araya (2002), los elementos periféricos -directamente dependientes del contexto- resultan del anclaje de la representación social en la realidad permitiendo su investidura en términos concretos comprensibles y transmisibles "ipso facto" e integrando los elementos de la situación en que la representación se produce, refieren el presente y lo vivido por las personas (función de concreción). Por su mayor flexibilidad en relación con los elementos centrales, desem-

peñan un papel esencial en la adaptación al contexto, constituyendo el aspecto móvil y evolutivo de la representación (función de regulación). De esta forma, cualquier información nueva o transformación del entorno se integra a la periferia y así, los elementos susceptibles de poner en duda sus fundamentos pueden ser integrados ya sea otorgándoles un estatus menor, reinterpretándolos o concediéndoles un carácter de condicionalidad (Abric, 1994). Finalmente, cumplen la función de defensa al proteger al núcleo central de su eventual transformación; si el núcleo central cambia es porque el sistema periférico es poco resistente o porque las nuevas informaciones contienen mucha fuerza. Es por ello que las primeras transformaciones -ponderaciones, interpretaciones nuevas, deformaciones funcionales defensivas o en la integración condicional de elementos contradictorios- aparecen y se sostienen, en primer término en este sistema periférico (Araya, 2002).

Considerando estos antecedentes que delimitan la indagación que realizamos acerca de las representaciones sociales de psicólogos y psicólogas chilenos en torno al del ejercicio ético de la profesión, nos parece ahora importante evidenciar que lo realizamos abordando dos preguntas claves: ¿Cómo es concebido el ejercicio ético de la profesión en los profesionales chilenos?, y ¿Es posible concluir que existe una representación social acerca del ejercicio ético de la profesión? Inicialmente, estas interrogantes orientaron la búsqueda de referentes teórico-empíricos que pudieran aportar a la discusión de los resultados encontrados, constatando, en esta tarea, que si bien existen algunos trabajos en el tema de la formación e imagen de la profesión, a la hora de formular un cuerpo de antecedentes que nos indicara cómo es la representación social del ejercicio ético de la profesión, prácticamente carecíamos de referencias en el tema. No obstante lo anterior, a continuación presentaremos un resumen de los resultados de las investigaciones que encontramos en la literatura revisada.

A partir de la observación de diversas fuentes, fue posible rastrear algunos estudios empíricos acerca de la imagen de los profesionales y que, particularmente, centran su análisis en torno al ejercicio profesional y la ética implicada en su accionar. En 1970 el argentino Norberto Litvinoff realiza un pionero estudio en el tema, indagando en la percepción de 85 psicólogos recién graduados e inscritos a la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires y en base a un cuestionario auto administrado que recoge información relativa al quehacer real e ideal en la disciplina. Entre los resultados, revela que las áreas de inserción profesional efectiva –psicología clínica 66%, docencia 20%, educacional 15%, laboral 12%, orientación vocacional 7% y otros campos 20%- contrasta notoriamente con el

trabajo ideal deseado por los profesionales que arrojó los siguientes porcentajes: planificación, psiquiatria, psicología comunitaria, institucional 40%, psicología clínica 20%, educacional, orientación vocacional 20%, actividades docentes 10% y laboral 10%. Otro dato significativo reportado en este estudio se relaciona con el número de trabajos que los psicólogos desempeñaban ya que casi un 30% de la muestra refiere tener más de tres trabajos. Posteriormente, Sans de Uhlant, Rovella y Barbenza (1997) exploran la imagen del psicólogo en estudiantes de psicología y en el público en general, concluyendo que la representación del psicólogo y de la psicología en Argentina es positiva y observable en el respeto y confianza declarada hacia este grupo de profesionales.

Por otra parte, García (2003) plantea que en Paraguay no se han llevado a cabo estudios sistemáticos sobre la imagen pública del psicólogo y de la Psicología. No obstante, la excepción puede ser encontrada en un trabajo exploratorio desarrollado hace ya más de una década y que estuvo focalizado específicamente sobre el rol del psicólogo clínico (Castellano y Núñez, 1990; en García, 2003). Los resultados reportados muestran que la visión predominante del psicólogo paraguayo corresponde a la del profesional de la salud mental o la del profesional de consultorio que se encarga de atender los cuadros que afligen a las personas en su vida cotidiana. En contraste, refiere García (2003), la percepción del psicólogo como alguien abocado a conducir investigaciones o producir ciencia es mucho menos frecuente, por lo cual no puede sorprender que las expectativas sociales sobre el rol que debe cumplirse en la profesión del comportamiento hagan muy poco favor o incluso ignoren por completo este último aspecto.

Otros estudios realizados en Argentina, México y Brasil aportan con antecedentes que se distinguen al incorporar la teoría de las representaciones sociales como óptica teórico-metodológica fundamental. Particularmente, una línea de investigación desarrollada en la Universidad de Buenos Aires reporta que los estudiantes de psicología identifican el campo e imagen profesional como ligada mayoritaria y exclusivamente al accionar clínico y, por lo tanto, conformando el centro de las representaciones sociales acerca del ejercicio profesional (Scaglia, et al, 2001; 2002; Scaglia, Lodieu, Déboli, Noailles y Antman, 2004). Asimismo, en otro estudio desarrollado por investigadores de la Universidad de Guadalajara, que indaga las percepciones de estudiantes mexicanos de psicología y egresados de la carrera, se identifican como categorías centrales de las representaciones sociales del quehacer profesional: las características personales del psicólogo, la formación académica, la ética, el espacio laboral y las imágenes de la población general sobre el psicólogo (Torres,

Maheda y Aranda, 2004). Además, refieren que las representaciones de los egresados de la carrera en comparación a la de los estudiantes recién ingresados, se constituyen estructuralmente de manera mucho más compleja. Estas diferencias son interpretadas a la luz de los procesos formativos involucrados, en tanto el grupo de egresados evidencia una visión más realista de la profesión, mientras que los segundos construyen una imagen mucho más idealizada del ejercicio profesional de la psicología (Torres, Maheda y Aranda, 2004).

En Brasil se observa un mayor desarrollo en el campo de las representaciones sociales que se inicia en la década de los 80 y permanece hasta la actualidad. Es así como en la literatura fue posible identificar diversos estudios que indagaban en el conocimiento y características de la psicología como profesión en distintos grupos de la población brasileña. En su conjunto los primeros estudios realizados revelan que la actividad profesional se liga principalmente al campo de la psicología clínica y que, asimismo, las atribuciones hacia estos profesionales no tenían contornos claros ni delimitados al compararlas con otras profesiones “psi” (psiquiatras, psicopedagogos, etc.). Se aprecia que la imagen de la profesión es evaluada de manera regular o negativamente y, particularmente, los psicólogos son considerados profesionales clínicos que trabajaban fundamentalmente en consultorios y se encargaban de “ajustar” a los individuos desviados de la norma social (Almeras, 1982; Leme, Bussab y Otta, 1989). Asimismo, a partir de la década de los 90 los estudios revelan que la producción social del psicólogo resulta de la articulación de dos movimientos; el primero derivado de la aplicación de un determinado sistema teórico-técnico a nivel de salud pública y, el segundo, en el nivel de las representaciones sociales del psicólogo y de la psicología. La resultante, en este contexto, revela a los profesionales como incapaces de comprender las especificidades de la sociedad brasilera y, en la que éstos son representados en una imagen que mezcla la omnipotencia clínica y la incompetencia social (Rech, De Andrade y Natividade, 2004; en Wachelke, de Andrade y Natividade, 2004).

Finalmente, en un estudio recientemente publicado, Rech, De Andrade y Natividade (en Wachelke, de Andrade, y Natividade, 2004) indagaban en la percepción de estudiantes graduados de psicología sobre la conducta ética de los psicólogos, a través de un cuestionario que operacionaliza los principios del Código de Ética Profesional del Psicólogo Brasileiro. Los resultados reportan que existen grados de concordancia diferenciados en relación a la percepción sobre los psicólogos; así, los alumnos de fin de curso presentan una visión más pesimista que los reciente-

mente iniciados, evidenciando que los alumnos de último año de psicología juzgan la conducta ética del psicólogo de forma diferente.

Si bien en el caso de Chile no contamos con referentes que reporten claramente aspectos relativos a la imagen pública de la profesión, es posible observar algunas publicaciones de la década de 1990 que coinciden, en parte, con el panorama deficitario observado en otros países latinoamericanos. Morales y Avendaño (1992) y Blanco e Ite (1994) sugieren, en el campo de la formación en ética profesional, que el énfasis en los objetivos cognitivos en el proceso formativo favorece la omisión de otros tipos de propósitos y acercamientos a la disciplina que también resultan necesarios para el ejercicio profesional. En especial, manifiestan su preocupación porque la ética de la profesión no sea entregada en forma sistemática, evidenciando que los criterios utilizados por los psicólogos al momento de enfrentar cuestiones éticas quedarían sujetos a planteamientos ocasionales proporcionados incidentalmente por los formadores. Asimismo, Ayres, Lagos y Vukusich (1997), al evaluar la percepción de un grupo de profesionales en la ciudad de Temuco con respecto a su formación, concluyen también que no hay una formación ética sólida. Una tesis más reciente para optar al título profesional de psicólogo que indagó en las representaciones sociales de profesionales de la Región Metropolitana acerca de las problemáticas éticas en el ejercicio profesional (Meza, 2001) reportó los siguientes resultados: la formación ética fue valorada como importante por todos los entrevistados, pero unánimemente también surge la idea que no hay una entrega sistemática y rigurosa del tema, sino se trata a nivel informal, a través de los relatos de los docentes acerca de sus experiencias. En este sentido, los profesionales proponen que la formación idealmente debería contemplar la problemática ética de las distintas especialidades de la psicología, apoyada en estudios de casos y con espacios para la reflexión y discusión (esta última favorecida por el trabajo en grupos pequeños). Así, la formación tendría que impartirse a lo largo de la carrera y principalmente cuando se empieza a intervenir.

Los antecedentes previos permiten entrever algunos elementos que caracterizan el estudio del ejercicio profesional de la psicología en Latinoamérica. Si bien se realizan unas pocas investigaciones a nivel masivo, es posible observar como denominador común que las aproximaciones se dirigen fundamentalmente a los contextos formativos y de ejercicio profesional, evidenciando un marcado déficit en el conocimiento y manejo de aspectos contextuales y referidos a la formación y práctica profesional ética.

Conscientes de que la conducta ética profesional y sus representaciones es un tema prácticamente inexplorado en nuestro país, entendemos

este estudio, y los datos que aquí se reportan, como una primera exploración, a partir de la cual será posible más adelante desarrollar una línea de investigación. Por lo tanto, los resultados que a continuación presentamos corresponden principalmente a datos descriptivos del tema y se espera que ellos induzcan a nuevas preguntas y al diseño de futuros estudios orientados no solo a la representación sino también a la explicación de la dimensión ética del ejercicio profesional de la Psicología en Chile. Así mismo, esperaríamos que promuevan futuras investigaciones que abarquen en forma más completa la rica y compleja diversidad del gremio y del quehacer psicológico nacional.

Metodología

Esta investigación constituye un estudio mixto –cualitativo y cuantitativo– en el cual la recolección de la información la efectuamos en dos momentos y mediante dos medios diferentes.

Primero, realizamos 13 entrevistas en profundidad a profesionales en ejercicio, 6 psicólogos y 7 psicólogas, que se desempeñaban en una de las siguientes áreas de especialización: psicología clínica, educacional, laboral/organizacional y comunitaria, empleando para su selección el criterio de máxima variabilidad.

Las entrevistas, se orientaron en base a ciertos ejes temáticos predefinidos, para los cuales existían algunas preguntas guía, que facilitarían introducir ciertos temas o bien indagar en aspectos específicos que eran consultados hacia el final de las reuniones, para evitar que sesgaran el resto de la información. Una vez transcritas, éstas fueron sometidas a un análisis de codificación abierta y axial que permitió establecer el modo cómo estas categorías se relacionaban entre sí y, posteriormente, proponer un modelo descriptivo y relacional.

En segundo lugar, a partir de la identificación de algunos problemas éticos en las entrevistas e incorporando algunas dimensiones de un estudio previo que indagaba en la conducta ética en Psicología en Estados Unidos (Pope, Tabachnik, y Keith-Spiegel, 1995), se elaboró un “Cuestionario de Representaciones Sociales sobre la ética en el ejercicio profesional del psicólogo”. El instrumento –sometido previamente a una evaluación en base al criterio de expertos– consta de 87 afirmaciones agrupadas por su ‘aplicabilidad’, al ejercicio general de la psicología (31) y a otras áreas específicas de desempeño: clínica (17), educacional (14), laboral (14) y comunitaria (11). Los ítems formulados con seis alternativas de respuesta: no sé, nunca, rara vez, a veces, con frecuencia y casi siempre refieren a las

preguntas “¿Cree usted que ocurre en el ejercicio ético profesional en Chile?” y “¿Es Ético?”. Adicionalmente, incorporó preguntas referidas a la fecha de titulación, la casa de estudio de procedencia, áreas de ejercicio, lugares de desempeño y agrupaciones de pertenencia.

El Cuestionario fue aplicado a 65 psicólogos/as (44 mujeres y 21 hombres) entre el 10 de diciembre de 2004 y el 21 de enero de 2005 bajo dos formatos autoadministrados: lápiz y papel y correo electrónico. Sobre la base de estos datos se calcularon porcentajes de respuesta y se indagó con respecto a la presencia de diferencias por sexo mediante la aplicación de χ^2 .

Teniendo como insumo ambas fuentes de información, se procedió a elaborar los resultados de manera integrada, generando un Modelo Descriptivo (Preliminar) que da cuenta de las representaciones sociales que este grupo de psicólogos y psicólogas posee acerca ejercicio ético de la profesión. A continuación presentamos el producto de este trabajo.

Resultados

La combinación de datos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (entrevistas) informa acerca de las representaciones que nuestros/as colegas poseen acerca del ejercicio profesional ético. No obstante, resulta sumamente complejo optar por un único modo de representar estas realidades, especialmente considerando que las concepciones asociadas al complejo encuadre de la ética en el ejercicio profesional chileno devienen -de acuerdo a nuestros/as informantes- como instancias que necesariamente se verán afectadas por las subjetividades implicadas, en tanto resultado de la mixtura de experiencias personales referidas al contexto, formación y práctica profesional.

Pese a lo anterior, y optando por relevar los aspectos comunes, más que aquellos elementos diferenciales referidos a las percepciones del ejercicio profesional ético en la práctica de la psicología nacional, estructuramos el siguiente modelo descriptivo con el propósito de ilustrar las hipótesis (conjeturas y teorías) que emergieron como respuesta a las preguntas guía formuladas en este estudio.

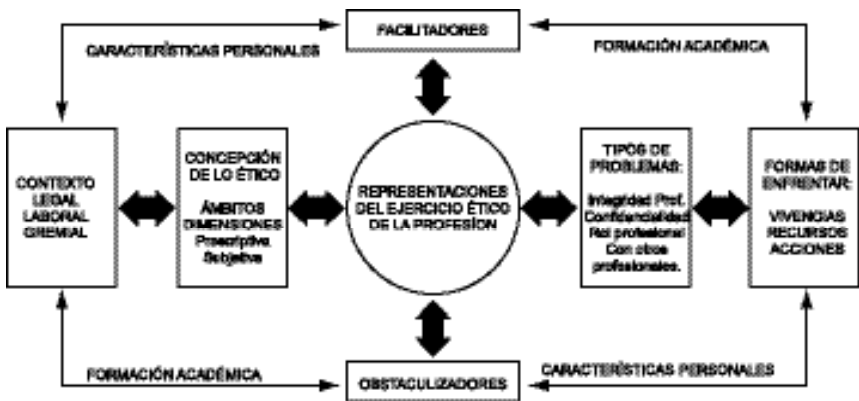
Modelo descriptivo: representaciones sociales del ejercicio profesional ético

Representaciones sociales del ejercicio profesional

Como es posible observar, el análisis permitió identificar cuatro temáticas o categorías centrales que delimitan y caracterizan el accionar pro-

fesional de los/as psicólogos en Chile: “contexto”, “concepción de lo ético”, “tipos de problemas”, y “formas de enfrentamiento”. Cada una de ellas fue desarrollada en los apartados anteriores -dando cuenta de las subcategorías y dimensiones que las caracterizan y relevando los contenidos diferenciales que fue posible abstraer-; no obstante, a través de este modelo descriptivo (esta figura) es posible identificar y relevar sus relaciones y mutua influencia.

Dos de estas categorías –concepción de lo ético y tipos de problemas– permiten caracterizar particularmente las representaciones del actual ejercicio ético de la profesión, en tanto confieren precisiones relativas a las formas de entender y conceptualizar los ámbitos y dimensiones asociadas a la práctica profesional de la psicología en el país y también, posibilitan identificar los escenarios y características que dan como resultado los potenciales conflictos y efectivos dilemas y problemas éticos que los/as profesionales deben enfrentar en su práctica. En este sentido, es posible apreciar que ambas categorías influyen y se ven influidas recíprocamente, configurando subsecuentemente, los elementos centrales de las representaciones del ejercicio ético en los niveles intra y extradisciplinar; confiriéndole así, características de orden más o menos estructural, dependiendo del lugar y posibilidades que desde dentro de la disciplina es susceptible de abordar en concordancia con las subjetivaciones que los/as psicólogos/as realizan del ámbito deontológico prescriptivo que enmarca su ejercicio profesional.



Representaciones sociales del ejercicio profesional

El carácter y convergencia del contexto como categoría central puede ser observado a partir de su propia influencia en las concepciones de lo ético en la práctica profesional, constituyéndose en un factor que condiciona y es condicionado por las reflexiones y acciones que se desarrollan en los ámbitos legal, laboral y gremial que enmarcan el ejercicio profesional de la psicología chilena. Es por esta razón que optamos por relevar su posición en el modelo al mismo nivel de las demás categorías, con el fin de diferenciar su lugar e importancia, en contraste con las usuales representaciones que hacen uso del contexto solamente como marco referencial de las descripciones/ de los fenómenos estudiados.

Asimismo, y precisamente porque en torno a esta categoría además se describen los factores facilitadores y obstaculizadores que contextualizan el ejercicio ético en el país, los incorporamos como posibles conectores que permiten asociar sus contenidos a la cuarta gran categoría central: formas de enfrentamiento. Es así como, por una parte, las vivencias, recursos y acciones que compelen y caracterizan a esta categoría se ven influidas por los factores que devienen del contexto como moderadores del ejercicio profesional y, de este modo, es posible observar su correspondiente influencia a través de la articulación de dos variables que descriptivamente, pueden ser comprendidas como potenciales factores que modularán también las representaciones del ejercicio ético de la profesión: la formación académica y las características personales de los y las profesionales.

Por otra parte, las formas de enfrentamiento también aparecen afectadas recíprocamente por los principales problemas éticos identificados en la práctica nacional y, en este contexto, dependiendo de sus características y propiedades -menoscabo en la integridad profesional, el quiebre de la confidencialidad, dificultades en el rol profesional y conflictos con otros profesionales- influirán en las estrategias y decisiones adoptadas por las/los profesionales en torno a los recursos y acciones que podrán en juego para resolver aquellas situaciones que involucran implicancias éticas en su ejercicio.

Finalmente, es posible suponer que los factores facilitadores y obstaculizadores también inciden en la caracterización del ejercicio ético profesional y este último, a su vez, favorece su reconocimiento. De este modo, estamos frente a antecedentes preliminares de un modelo relacional hipotético en el que es esperable que sus distintos componentes ejerzan entre sí una influencia recíproca y frente al cual no es posible sustraer un último elemento que resultará fundamental a la hora de caracterizar las representaciones del ejercicio ético: las propias representaciones sociales que se constituyen en torno al ejercicio profesional de la psicología a nivel nacional.

Así, contextualizando la convergencia que existe entre las imágenes y representaciones de los/as psicólogas en Chile y las representaciones que desde el entorno intradisciplinar se tienen acerca del ejercicio ético de la profesión, optamos por situar a las representaciones sociales del ejercicio profesional como marco general del modelo, intentando relevar con ello la necesaria consideración de sus características al referirnos contingentemente a conformación de las representaciones sociales de psicólogos y psicólogas chilenas acerca de la ética en el quehacer profesional.

El análisis de la información también operó como insumo para caracterizar los contenidos y atributos que conforman las representaciones sociales del ejercicio profesional ético de la psicología en Chile, reconstituidas como producto de esta investigación. Así, los elementos descriptivos pudieron ser organizados conforme a su estabilidad y coherencia, diferenciando aquellos que forman parte del núcleo central de la representación de los atributos que, dado su carácter más o menos periférico, concretizan y contextualizan los aspectos psicológicos que demarcan y dan significado al ejercicio profesional ético de la psicología en el país.

Entendiendo que en el núcleo central de la representación se localizan los elementos que dan significado y comprensión a nuestra temática de estudio y que éstos se ven fuertemente determinados por las condiciones históricas, sociológicas, ideológicas y contextuales que enmarcan la práctica profesional, encontramos dos contenidos que, independiente de la variabilidad y dispersión de las respuestas, aparecían como condicionantes del ejercicio profesional ético en el país.

En primer lugar, en el núcleo de esta representación encontramos que el quehacer profesional ético aparece representado como un trabajo relacional con un Otro, cuyo objeto es la intimidad de ese Otro que debe ser resguardada y señala un anclaje en el campo de la clínica. Así, el ejercicio ético de la psicología se caracteriza y es demarcado por la confidencialidad como temática fundamental, la que es demandada y prescrita para/en todas las especialidades por igual.

En segundo lugar, aparece como contenido central la evidente falta de definición del rol profesional que otorga ambigüedad a su ejercicio y dificulta el reconocimiento del campo e independencia de los profesionales. Esto es especialmente evidente en las especialidades organizacional y comunitaria, donde los psicólogos y psicólogas perciben sus contextos laborales marcados por estas mismas ambigüedades y desconocen algunas prescripciones y demandas que contextualizan el ejercicio profesional ético. Esto es percibido como una oportunidad y, en otros casos como una limitación, no obstante, nuevamente es en la clínica donde el

entorno laboral parece tener un mayor conocimiento de nuestra profesión, si bien ahí se aprecia, más que en las otras especialidades, los conflictos por la superposición de roles y los problemas de poder.

De lo anterior se desprende que los contenidos periféricos de la representación del ejercicio ético giren en torno a los elementos que caracterizan su núcleo. En este sentido, encontramos algunos componentes que otorgan movilidad y permiten entender la pluralidad de percepciones en cuanto a al ejercicio ético de la profesión, los que fueron divididos en atributos primarios –posiciones que pragmatizan y contextualizan permanentemente las determinaciones normativas y permiten a los profesionales adaptarse a las realidades y demandas contextuales del ejercicio- y atributos secundarios que corresponden a las conductas, aspectos sociales y de la comunicación que caracterizan la actualmente su práctica y modelan la comprensión y respuesta frente a contextos emergentes e innovadores del ejercicio profesional.

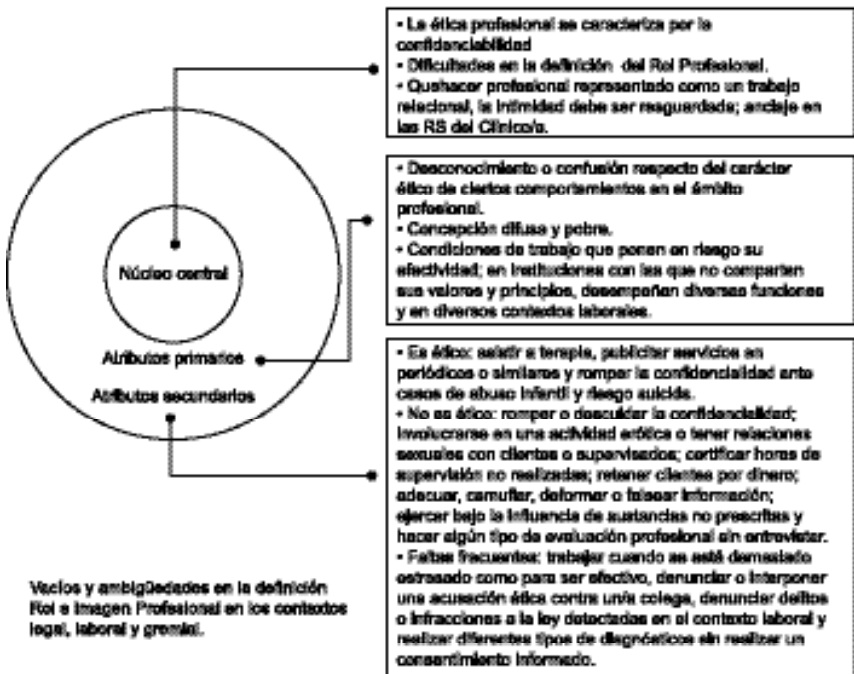
Como atributos primarios de la representación acerca del ejercicio profesional ético encontramos que, comprensivamente, el ámbito deontológico de la profesión adquiere sentido desde la subjetividad, en tanto se relaciona con un tema de criterio personal más que de conocimiento o manejo de normas. Así, al existir diversas visiones de lo ético, dependiendo del escenario, éstas legitiman o no actos evaluados como correctos o incorrectos en el ejercicio de la psicología. Pudimos observar que, descriptivamente, existe desconocimiento o confusión respecto del carácter ético de ciertos comportamientos en el ámbito profesional, aspecto que puede ser visto como una representación difusa y pobre, si se considera que los principios básicos del ejercicio profesional de nuestro propio código deontológico, apenas está dando cuenta de uno de éstos en forma consensuada -la confidencialidad. Una alta proporción de profesionales trabaja en más de una especialidad y en diversos contextos laborales y, por ello, es frecuente que trabajen en condiciones que ponen en riesgo su efectividad, desempeñando diversas funciones en instituciones con las que no comparten sus valores y principios.

Como atributos secundarios de la representación pudimos identificar que hay conciencia de la necesidad de especialización para el ejercicio profesional competente en todas las especialidades, pero al mismo tiempo está la percepción de invasión de campo en las especialidades más nuevas (exceptuando la clínica). En este sentido, se observa un mayoritario acuerdo respecto de algunas conductas que serían aceptables como éticas en el ejercicio profesional; así sería ético que los/as profesionales asistan a terapia como pacientes, publiciten sus servicios en periódicos o similares y se permitan romper la confidencialidad ante los casos de abuso

infantil y riesgo suicida. Asimismo, las conductas que resultarían inaceptables como parte del ejercicio ético serían: romper o descuidar de cuidado de la confidencialidad en distintas situaciones; involucrarse en una actividad erótica o tener relaciones sexuales con clientes o personas supervisadas; certificar horas de supervisión no realizadas; retener a algún cliente por dinero; adecuar, camuflar, deformar o falsear información; ejercer profesionalmente bajo la influencia de sustancias no prescritas y hacer algún tipo de evaluación profesional sin entrevistar a las personas involucradas.

Finalmente, con respecto a las faltas a la ética más frecuentes en el ejercicio profesional existe acuerdo en relación a lo siguiente: trabajar cuando se está demasiado estresado como para ser efectivo en las intervenciones, denunciar o interponer una acusación ética contra un/a colega, denunciar delitos o infracciones a la ley detectadas en el contexto laboral y realizar diferentes tipos de diagnósticos sin realizar un consentimiento informado. Estas conductas pueden ser contextualizadas comprensivamente como repuestas a las demandas que recientemente el

Contenido de la RS del ejercicio ético de la profesión



entorno profesional y, por tanto, se constituyen en los elementos de la representación que más fácilmente pueden ser modificadas dado su carácter innovador y dependiente de la información que contextualiza el ejercicio profesional de la psicología en el país.

Coincidentemente si otorgamos una visión comprensiva al siguiente diagrama -que da cuenta de los contenidos y atributos del ejercicio ético en el país antes descritos-, podemos observar que las acciones destinadas a facilitar algún grado de movilidad en la representación social reconstruida en este estudio, deben focalizarse en primer lugar en sus atributos periféricos en tanto, precisamente cumplen la función de defensa al proteger al núcleo central de su eventual transformación. De este modo, para posibilitar progresivamente que los elementos del núcleo central se modifiquen, necesariamente debemos abocar nuestras acciones a producir transformaciones en los atributos primarios y secundarios presentes en la representación de psicólogos y psicólogas acerca del ejercicio profesional ético a nivel nacional.

Conclusiones

Los resultados encontrados nos permitieron observar que el grupo de profesionales chilenos participantes en este estudio se encuentran actualmente preocupados por ejercer una buena praxis, fundada en las prescripciones que se asumen como accidentales temporalmente pero dominantes en algunas dimensiones. Es así como el resguardo y mantenimiento de la confidencialidad se constituye en el valor, guía o principio fundamental que caracteriza la conducta ética, transformándose en la cualidad distintiva o centro de la representación. Es así como esta característica simbolizaría la función organizadora y generadora de la representación que, actuando de manera conjunta con la falta de definición en el rol profesional, tendería a anclarse en el ámbito relacional y, específicamente, en la imagen del psicólogo como clínico. Así, al igual que en otros países, el tema del ejercicio profesional actuaría delimitado por representaciones que trascienden los actuales desarrollos de la psicología nacional, constituyéndose en una "herencia" que debemos considerar para proyectar formulaciones o empresas orientadas a ampliar el conocimiento de las distintas especialidades y características de la disciplina.

Estos elementos nucleares de la representación expresarían, normativamente, las dimensiones socio-afectivas, sociales e ideológicas que preceden a los profesionales chilenos, constituyéndose en característi-

cas difíciles de modificar y, probablemente, funcionales en el tiempo. En este contexto, nos parece relevante tenerlas presentes ya que también podrían considerarse elementos distintivos de la profesión y que, dada su permanencia y centralidad, sólo podrían ser afectados por cambios estructurales que se puedan dar en el contexto. En este sentido, no podemos dejar de recordar que actualmente en Chile estamos siendo testigos de cambios que, ajuicio de muchos, representan variaciones socio-culturales y, de este modo, la reciente aprobación de modificaciones a la constitución heredada del período dictatorial se constituye en una oportunidad que no podemos omitir.

Por otra parte, si consideramos estas observaciones de manera aislada y ajena a las potencialidades que nos otorga el contexto, es probable que terminemos formulando apreciaciones poco optimistas respecto de la ética implicada en el ejercicio profesional, pero si recordamos que los elementos atributivos de esta representación se constituyen en los desafíos e instancias que sí estamos proclives a modificar, el panorama puede parecerse más optimista.

Las categorías reconstruidas a partir de las entrevistas contextualizan las Representaciones Sociales del ejercicio profesional ético y entregan información tanto acerca de aquellas dimensiones consensuadas como acerca de las diferencias por especialidad, el cuestionario aplicado informa acerca de algunos elementos particulares que caracterizan la situación actual el ejercicio profesional de la psicología en Chile y de las evaluaciones que estos hacen acerca de la frecuencia y carácter ético de un grupo determinado de comportamientos.

Al parecer, poseemos algunos consensos con respecto a cómo evaluamos ciertos comportamientos y su ocurrencia en el gremio profesional. En este sentido, es importante destacar que otras nociones complementarias al núcleo de la representación se ven traducidas en comportamientos que son claramente identificados como éticos y que, según sea el caso, son vistos críticamente (no es ético) o como actuaciones deseables (es ético). Nuestra atención tendría que dirigirse a estas instancias y, en este sentido, aparece como un elemento fundamental el tema de la formación profesional que, a la luz de los estudios previamente referidos (Avendaño y Morales, 1992; Blanco e Ite, 1994; Ayres, Lagos y Vukusich, 1997; Meza, 2001), nos compele a actuar de manera progresiva en la observación y evaluación de sus características, como instancias posibles y deseables de mejorar.

Asimismo, la identificación de faltas frecuentes nos permite percibir que las definiciones que los profesionales realizan acerca del ejercicio ético

resultan estrechas y limitadas, refiriéndose prioritariamente a conductas que se ven afectadas por aspectos contextuales al ejercicio y no referidos directamente al escenario propio o técnico de la especialidad. En este sentido, llama la atención que las faltas mayoritariamente mencionadas se relacionen con conflictos que devienen de las relaciones entre los profesionales y que resultan delimitadas por el contexto legal del país.

Los anteriores planteamientos hacen emerger nuevas preguntas: ¿Desconocemos las leyes y prescripciones deontológicas que contextualizan el ejercicio profesional de la psicología en el país? ¿Cómo estamos formando a los y las futuras profesionales en ética? ¿Hay acuerdo en el ámbito académico acerca de objetivos, procedimientos, exigencias, etc. que deben plantearse las escuelas de psicología? Más básico aún, ¿qué tanto conocimiento del Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile? ¿Cómo asumen las diferentes especialidades de la psicología la dimensión ética en la formación? ¿Adónde recurren los formadores y formadoras de futuros profesionales para aquellas especialidades y temas que no están incluidas en el actual Código de Ética Profesional?

Es evidente que el principio de confidencialidad constituye un elemento central asociado al respeto por el mundo interno y la experiencia del Otro, y se enmarca en el carácter vincular intersubjetivo de la relación profesional; sin embargo, también es evidente que con el respeto del secreto profesional no se agota la ética profesional.

Estos resultados preliminares, cuyo carácter transitorio -hasta nuevos datos que los confirmen, desconfirмен, complementen o amplíen- debe mantenerse explícito, revelan fortalezas y debilidades del quehacer profesional en la psicología chilena. Como fortaleza emergen los indicadores de sensibilidad ética, en el sentido de Rest (1994), es decir, la capacidad para identificar situaciones de potenciales implicancias éticas. Reflejo de ello es la preocupación de la generalidad de los entrevistados con respecto al tema y su relato con respecto a sus reacciones -incluso viscerales- que los alertan frente a situaciones éticamente delicadas.

Es mucho lo que tenemos que hacer en el tema de la ética profesional en Psicología: en el campo de la difusión, de la promoción de la reflexión colectiva y el intercambio de experiencia entre colegas; con respecto a la formación en el tema, al desarrollo del juicio crítico basado en los principios que orientan la labor de los psicólogos, aquí y en otras partes del mundo; y acerca de la creación de consensos sobre algunas materias básicas, que aliviarían la toma de decisiones relativas a problemas de orden ético.

Percibimos también la necesidad de esclarecer nuestro rol y nuestras funciones, primero a nosotros mismos y después al resto de la sociedad, lo que también haría de nuestros espacios laborales lugares más relajados y donde nuestro trabajo -y sus exigencias éticas- pudieran ser entendidos mejor.

Por último y como hemos planteado previamente de manera insistente, se hace necesario que se desarrolle un mayor cuerpo de investigación en el tema en Chile para conocernos en esta faceta, identificando nuestras creencias, carencias, demandas, necesidades y anhelos.

El bienestar, la autonomía y la integridad del otro, no aparece en todos los discursos, y cuando ocurre, no siempre es en forma explícita. Se percibe una distancia importante entre lo que podría esperarse en teoría y nuestros datos. En definitiva, estos resultados, pensamos, pueden ser un llamado de alerta para aumentar la preocupación por el tema tanto en el ámbito gremial como en la formación de pre y postgrado♦

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (1994). Metodologías de Recolección de las Representaciones Sociales. En de Costa J. y Flores F. (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coñacán.
- Alméras, D. (2001). Lecturas entorno al concepto de imaginario: apuntes teóricos sobre el aporte de la memoria a la construcción social. *Cyber Humamitatis*, 19. Extraído en 19/05/05 de Universidad de Chile en World Wide Web: <http://www.uchile.cl/facultades/filosofia/publicaciones/cyber/cyber19/almeras.html>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.
- Ayres, A., Lagos, P. y Vukusich, S. (1997). Percepción de los psicólogos de la ciudad de Temuco acerca del dilema ético profesional: confidencialidad versus denuncia, en casos con implicancias legales. Tesis para optar al título de Psicólogo. Universidad de la Frontera.
- Barrio, J.M. (2004). Analogías y diferencias entre ética, deontología y bioética. En: http://www.bioeticaweb.com/Fundamentacion/Barrio_eti_deon_bioe.htm. Bajado en diciembre 2004.
- Bilbeny, N. (1997). *La revolución en la ética: Hábitos y creencias en la sociedad digital*. Barcelona: Anagrama.
- Blanco, L. e Ite, A. (1994). Estudio descriptivo sobre la opinión de los psicólogos titulados de universidades del área metropolitana acerca de su formación profesional. Tesis para optar al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Branchs, M. A. (2000). Aproximaciones Procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. Papers on Social Representations. Threads of Discusión, Electronic Version, 8. Extraído el 18 de Junio de 2005 en Word Wide Web: <http://www.swp.unilinz.ac.at/content/psr/psrindex.html>
- Castellano, M. C. y Núñez, A. C. (1990). Rol del Psicólogo Clínico en el Paraguay. Asunción: EFACIM.
- García, R. (2003). Desafíos para el afianzamiento de la investigación psicológica en el Paraguay. *Estudos e Psquisas em Psicologia*, 3, 2.
- Haas, L.; Malouf, J. y Mayerson, N. (1995). Ethical Dilemmas in Psychological Practice: Results of a National Survey. En: Bersoff, D.: *Ethical Conflicts in Psychology* (90-98). Washington. D.C.: American Psychological Association. En Maykut, P.; Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitati-*

va: *una guía práctica y filosófica*. Hurtado: Barcelona.

Habermas, J. (1989) Modernidad: un proyecto incompleto. En Casullo, N. (comp.) *El debate modernidad - posmodernidad*. Buenos Aires: Punto sur editores.

Leme, M. A. V. S., Bussab, V. S. R. y Otta, E. (1989). A representação social da psicologia e do psicólogo. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 9(1), 29-35.

Lipovetsky, G. (1996). *El imperio de lo efímero. La moda y su destino en las sociedades modernas*. Barcelona: Anagrama.

Litvinoff, N. (1992). El psicólogo y su trabajo: estudio preliminar. *Revista argentina de Psicología*, 1, 4.

Lucero, S.; Hamel, P.; Katz, I.; Ruiz, R.; Winkler, M. I. y Díaz, E. (2004). Ética y Psicología en Chile. Mesa Redonda presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Psicología. 19-22 de Julio, Santiago.

Meza, A. (2001). Las representaciones sociales de los psicólogos de la RM, acerca de las problemáticas éticas en el ejercicio profesional. Tesis para optar al título de psicólogo. Universidad Santo Tomás.

Morales, M. & Avendaño, C. (1992). *La formación del psicólogo en Chile* (DIUC 91/036). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Nantes, R. (2004). *Teoria Das Representações Sociais. Pertinência Para As Pesquisas Em Comunicação De Massa. Comunicação e Espaço Público*, 7(1), 128-141.

Pope, K., Tabachnik, B. y Keith-Spiegel, P. (1995). Ethics of Practice: The Beliefs and behaviors of Psychologists as Therapists.

Rodríguez, A. (1989). *Aplicaciones de la Psicología Social*. Capítulo 5: Representaciones sociales. México: Trillas

Sans de Uhlandt, M. S.; Rovella, A. T. y Barbenza, C. M. (1997). La imagen del psicólogo en estudiantes de psicología y en el público en general. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 43, 57-62.

Sartori, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Buenos Aires: Taurus.

Scaglia, H. et al. (2001). Representación profesional del psicólogo en ingresantes a la Carrera de Psicología de la UBA. VIII Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, 614-626.

Scaglia, H.; Déboli, M.; Arias, S.; Mascó, M. I. y Basilio, F. (2002). *Fuentes de la prevalencia de la representación profesional clínica en los estudian-*

tes de Psicología. IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, 29 y 30 de agosto de 2002, Facultad de Psicología, Buenos Aires.

Scaglia, H.; Lodiéu, M.; Arias, S. y Noailles, G. (2002). *Prevalencia de la representación profesional clínica del psicólogo en ingresantes y en estudiantes de la carrera de Psicología*. *Anuario de Investigación*, 10, 147-157.

Torres, T.; Maheda, M. E. y Aranda, C. (2004). *Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud*. *Revista de Educación y Desarrollo*, 1, 29-42.

Touraine, A. (1995). *Crítica de la Modernidad*. México: FCE.

Vattimo, G. (1986). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona: Gedisa.

Wachelke, J.; deAndrade, A. y Natividade, J. (2004). *Percepção de alunos de graduação em psicologia sobre a conducta ética dos psicólogos*. *Aletheia*, 20, 37-44.

Wadeley, A. y Blasco, T. (1995). *La ética en la investigación y la práctica psicológicas*. Barcelona: Ariel.

Winkler, M. I. (2001). *Nostalgia de un futuro: comunidad y ética*. Ponencia presentada en el 3º Encuentro de Psicología de Países Andinos: Integración Social. Escuela de Psicología, Unioversidad José Santos Ossa (Antofagasta) 8-10 diciembre.

Winkler, M. I. (2002). *Intimidación sexual con pacientes: casuística chilena, implicaciones y prevención*. Ponencia presentada en X Congreso Metropolitano de Psicología. La Odisea de la Ética, 17-19 mayo, Buenos Aires.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis
Año VII – Número I – II (13-14/2006) 91/106 pp.

Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación

Ana Maria Hermosilla
Gustavo Liberatore
Marcela Losada
Pablo Della Savia
Anahi Zanatta

Universidad Nacional de Mar del Plata
e-mail: ahermo@mdp.edu.ar

Resumen

El presente trabajo arroja los resultados de una investigación que relevó el posicionamiento de psicólogos de la ciudad de Mar del Plata respecto de las normas deontológicas que regulan su ejercicio profesional. En particular en aquellos temas en que los profesionales se enfrentan a situaciones de difícil resolución, como lo son las relaciones extraterapéuticas y el abuso de menores.

Abstract

In this paper, we present the results of a research that inquires on Mar del Plata psychologists' stance on the deontological rules which regulate their professional practice. The work focuses on those issues of difficult resolution, such as extra-therapeutical relationships and child abuse.

Palabras clave

ejercicio profesional - ética - dilemas - abuso de menores - relaciones extraterapéuticas

Key words

professional practice – ethics – dilemma – child abuse – extra-therapeutical relationships

Introducción

La presente producción proviene de un equipo de investigación que aborda la búsqueda de herramientas que otorguen respuesta a los diferentes dilemas éticos con los que el psicólogo se enfrenta en su práctica, sea esta pública o privada o se desarrollen en diferentes ámbitos profesionales.

Los dilemas que hemos indagado están relacionados con problemáticas que incluyen cuestiones como el secreto profesional, conflictos de intereses, relaciones extraterapéuticas y violencia familiar.

En esta oportunidad presentaremos los resultados que arrojó nuestra investigación sobre hipotéticas situaciones dilemáticas que se le presentaban a los encuestados y que versaban sobre la problemática de las relaciones extraterapéuticas y al abuso de menores.

Antecedentes

Siguimos la línea investigativa iniciada en 1995 primeramente abordando tópicos referidos a la deontología y a la situación legal de Psicología en Argentina.

Nos sumamos en este marco al proyecto IBIS (International Bioethical Information System), radicado en la Universidad de Buenos Aires. El IBIS -Hipermedia y base de datos sobre Etica Profesional, constituye un proyecto transcultural entre el Programa de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT), Argentina y la Sacler School of Medicine, Tel Aviv University, Israel.

Nuestra participación en esta oportunidad, consiste en un relevamiento de los sistemas axiológicos de profesionales psicólogos de Mar del Plata y zona, ante situaciones ético-dilemáticas de su práctica y nuestra contribución se centró en dos aspectos, por un lado en esclarecer los tópicos deontológicos involucrados en cada dilema, habida cuenta de que de nuestro equipo surgió en 1990 como resultado de un estudio comparativo de códigos, el Código de Ética Nacional, aprobado por la Federación de Psicólogos de la República Argentina en ese año y que ha sido adoptado como herramienta en distintos distritos del país. Por otro, en una comunicación anterior presentamos la novedad de que la metodología utilizada para el análisis de las encuestas era innovadora en cuanto a su diseño, cuestión esta que analizaremos en el apartado correspondiente.

1. Marco teórico

El punto de partida consiste en aspectos tanto deontológicos como legales que involucren la práctica profesional de los psicólogos. En esta oportunidad se aborda estrictamente cuestiones éticas referidas al ejercicio profesional, en razón de ser la

ética profesional un área de la Psicología de particular relevancia. Indicador de ello es la creciente bibliografía específica que se viene produciendo en los últimos años.

La Deontología constituye un concepto más restrictivo que el de Ética; la primera alude al plexo normativo que regula la práctica profesional y la Ética profesional incluye no sólo los deberes del profesional sino todo aquello que involucra sus derechos y virtudes.

Es en este marco que otorgamos primordial importancia al vínculo que el profesional establece con la norma. Se entiende que dicha relación no ha de ser de irreflexiva sumisión sino que exige un posicionamiento crítico que involucre a la ética.

Las dimensiones, cuyos resultados presentamos en esta oportunidad son abuso de menores y relaciones extraterapéuticas.

Los indicadores para estas dimensiones son distintos artículos del Código de Ética Nacional involucrados en cada dimensión abordada.

2. Material y método

Se realizó un estudio de tipo descriptivo y exploratorio.

2.1. Matriz de datos

Los datos recogidos en el estudio se volcaron en una matriz diseñada en el programa Excel versión XP. Se crearon diversas tablas dinámicas vinculadas entre sí en virtud del proceso de operacionalización de cada una de las variables intervinientes.

El diseño general quedó conformado por una tabla fuente en donde se almacenaron cada una de las respuestas aportadas por los encuestados. Esta primer herramienta contó con un proceso automático de validación de datos, tanto a nivel individual como estructural, lo que permitió generar la consistencia y fiabilidad necesaria para los análisis posteriores.

La segunda tabla diseñada fue la encargada de registrar de manera automática las primeras aproximaciones porcentuales entre los datos filiatorios de los encuestados y las respuestas dadas a las preguntas efectuadas.

A partir de este segundo elemento se fueron produciendo, también de forma dinámica, las tablas y gráficos finales a través de las cuales fue posible visualizar los resultados del estudio, pudiéndose observar claramente el entramado de variables puestas en juego (Hermosilla y otros, 2004).

2.2. Muestra

La muestra es no probabilística-intencional conformada por 100 informantes calificados, psicólogos y profesionales de la salud mental que se desempe-

ñan en diferentes ámbitos de la ciudad de Mar del Plata y zona, correspondiente al Distrito X del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires.

2.3. Instrumento

El instrumento utilizado consiste en una encuesta autoadministrada de carácter cualitativo, validada (Ibis, 2000). El cuestionario consta de una primera parte que contiene una serie de datos sociodemográficos y de identidad profesional (título de grado, años de profesión, etc).

La segunda parte presenta 11 dilemas éticos referidos a la práctica profesional del psicólogo.

2.4. Análisis de resultados

Se realizó un análisis descriptivo. Se elaboró una matriz para la clasificación de las respuestas y posterior evaluación de los datos, tomando diferentes dimensiones de análisis de acuerdo a las situaciones planteadas y la fundamentación ofrecida para las respuestas, en relación acerca de si en las mismas observaban aspectos técnicos o bien deontológicos. Por último, se analizaron las respuestas diferenciales para cada uno de los dilemas en función de las variables socio demográficas.

Las distintas situaciones fueron analizadas tomando en cuenta la incidencia de dos variables “antigüedad en el ejercicio profesional” y el “marco teórico” de referencia. En cuanto a “antigüedad en el ejercicio”, esta variable se explicita en 4 rangos que corresponden a cantidad de años en el ejercicio profesional: H5= menos de 5 años, H10= entre 5 y 10 años; H20= entre 10 y 20 años; y M20= más de 20 años. Seleccionamos para el análisis esta presentación en relación al marco teórico: “psicoanalítico” e “integrativo” dada la preponderancia observada en las respuestas, descartando para esta investigación los marcos teóricos menos representativos tales como sistémico, gestáltico, conductualista, neurobiologista, cognitivista.

3. Resultados y discusión

Sobre el total de la población encuestada el 88 % fueron psicólogos y el resto profesionales de la salud mental.

La mitad de la muestra estuvo conformada por profesionales de entre 31 y más de 50 años. Y se compone por un 24% de profesionales de hasta 30 años, un 48% de entre 31 y 40; 12% entre 41 y 50 y el 14% restante más de 50 años. El 75% de la muestra estuvo conformada por mujeres. El 40% tiene menos de 5 años de recibido. Del total de profesio-

nales encuestados, el 70% se desempeñan en el ámbito institucional y en el ámbito del consultorio privado.

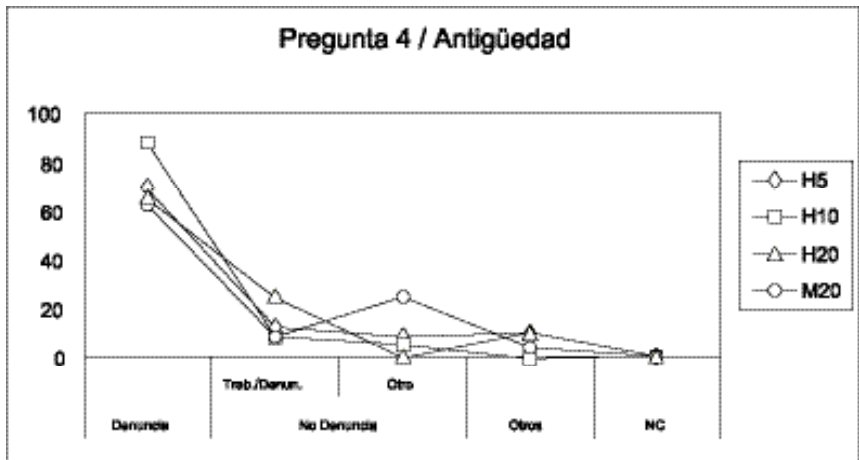
El 68% se manifestó adhiriendo a la teoría psicoanalítica, el 21% al marco integrativo, repartiéndose el resto de los encuestados entre pertenecientes a los marcos sistémicos, gestáltico, cognitivos y otros.

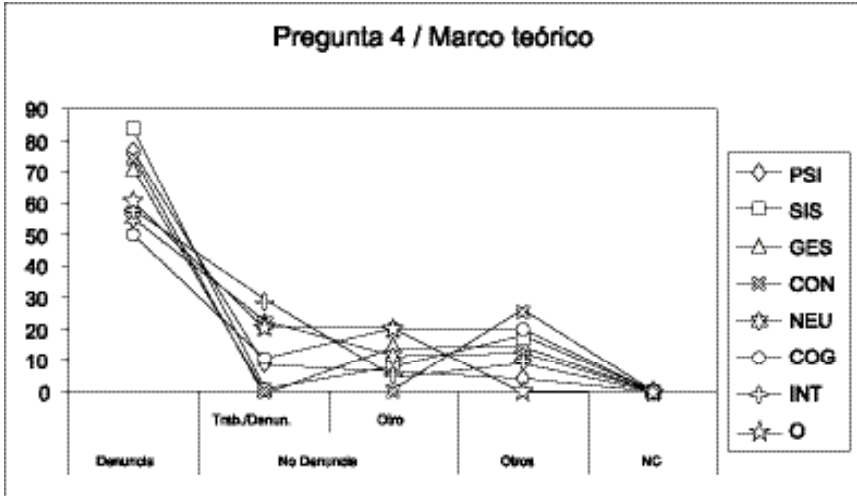
Con respecto a los dilemas planteados, presentaremos los resultados más significativos que obtuvimos.

En las siguientes situaciones el dilema versa en la denuncia del profesional ante situaciones de riesgo de un sujeto, la diferencia radica en la posición la víctima y el victimario como paciente o no solo como el agresor del paciente en cuestión.

Dilema 4:

A los seis meses de iniciado el tratamiento, un paciente padre de dos niños pequeños, relata en sesión que periódicamente ata y golpea a sus hijos causándoles heridas considerables que él mismo cura para no hacer públicos estos actos. ¿Que debería hacer el terapeuta y por qué?



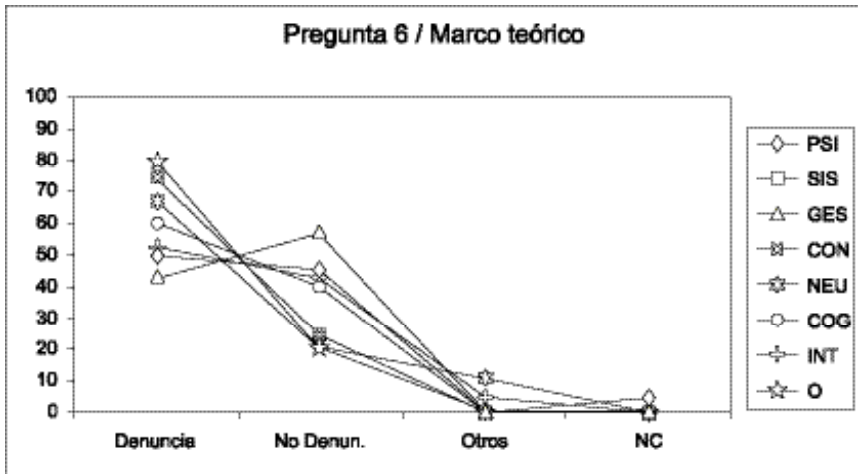
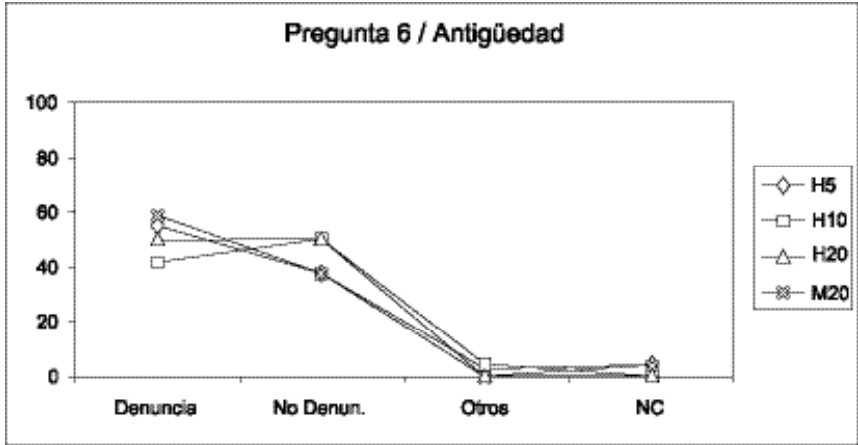


En la pregunta cuatro, donde el dilema plantea el relato de un padre golpeador, se observa un amplio porcentaje de encuestados que denunciarían el hecho ante las autoridades correspondientes (72%), mientras un porcentaje menor no lo haría (22%). Dentro de estos últimos se efectuó una diferenciación merced a la fundamentación de su respuesta, donde la mitad plantea la posibilidad de efectuar la denuncia una vez fracasado el abordaje terapéutico y, la otra mitad, opta por distintas alternativas (derivar al paciente y/o interrumpir el tratamiento son las de mayor cita).

Al relacionar la respuesta mayoritaria con las variables a antigüedad en el ejercicio profesional y el marco teórico de referencia se observa, en la primera de ellas, que los valores obtenidos presentan similares rangos percentilares, donde el M20 es el menor (63%) y el H10 el mayor (88%), con el H20 (67%) y el H5 (70%) entre los mismos. En referencia al marco teórico se observa que quienes subscriben al modelo sistémico obtienen el valor más elevado (83%), el modelo psicoanalítico el gestáltico y el conductista se ubican en valores similares (76%, 71% y 75% respectivamente), así como el modelo neurobiologista, cognitivo e integrativo (56%, 50% y 57%).

Dilema 6:

Un paciente de 12 años de edad, relata en sesión que en el transcurso de esa semana fue violado por su padrino. El terapeuta es la única persona que conoce este hecho. ¿Que debería hacer el terapeuta y por qué?



En el dilema que plantea el relato de un niño abusado, se observa que un 52% de los encuestados denunciarían el hecho y un 42% no lo harían.

Al relacionar estas respuestas con la antigüedad en el ejercicio de la profesión, se observan similares rangos percentilares, donde el M20 y el H5 son los de mayor brecha (58% denuncia y 38% no, y 55% - 37,5% respectivamente), encontrándose una diferencia menor en el H10 (42% y 50%) y una distribución homogénea en el H20.

En cuanto al marco teórico de referencia, se observa en primera instancia que todos, mayoritariamente, denunciarían, salvo el gestáltico que tie-

ne una mayor cantidad de respuestas de no denuncia. Dentro de las respuestas de denuncia quienes adscriben al modelo sistémico y al conductista son los que obtienen un valor mayor (75%), siguiendo el neurobiologicista (67%), el cognitivo (60%), el integrativo (52%) y el gestáltico (43%).

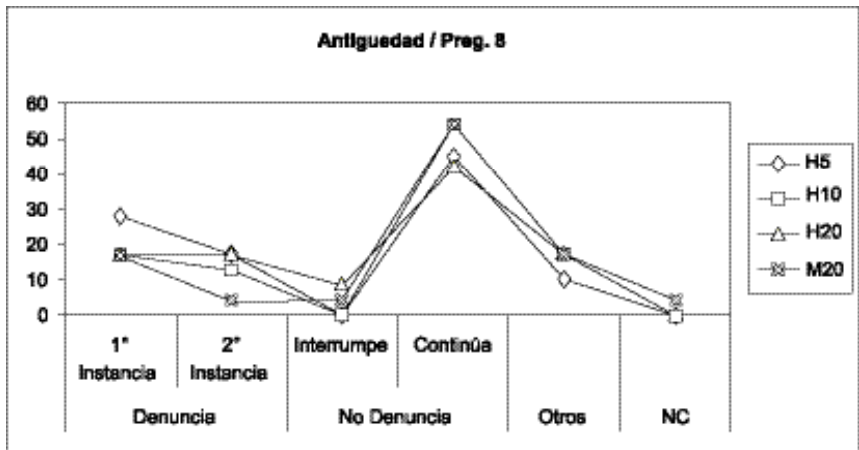
A grandes rasgos se observa que las variaciones y/o el grado de influencia ejercido por las variables analizadas (antigüedad y marco teórico) no es sustancial, presentando distribuciones homogéneas en la mayoría de los cruces.

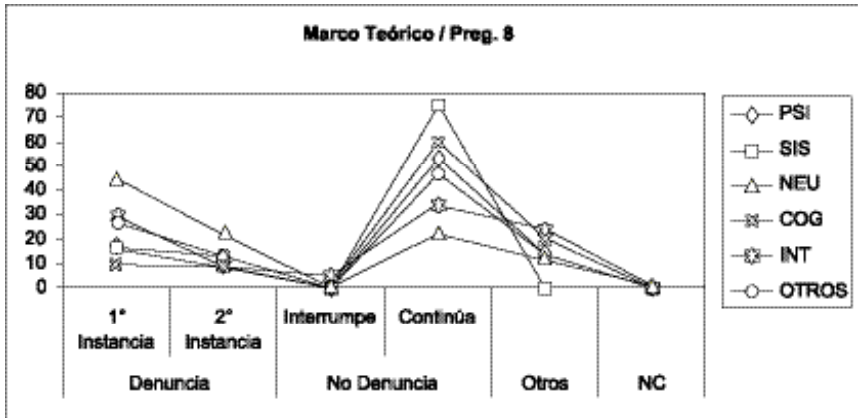
Desde el punto de vista de las respuestas esperables, se detecta una llamativa diferencia entre la actitud del profesional según que interlocutor de la díada abusador / abusado tenga; si es el victimario la respuesta mayoritaria es la denuncia; si es la víctima, es similar la denuncia a la no denuncia.

Vemos que al tomar la variable marco teórico no observamos una incidencia clara de esta variable en las respuestas. No obstante, a la hora de fundamentar las respuestas los encuestados hacen alusión a aspectos técnicos y/o deontológico.

Dilema 8:

Un matrimonio consulta por su único niño, que presenta un cuadro de enuresis. Al tiempo de iniciado el tratamiento, en una entrevista a solas con los adultos, éstos ponen en conocimiento del terapeuta que ellos son infértiles, que en realidad el niño fue apropiado ilegalmente y que su verdadera familia lo está buscando. Aclaran que es la primera persona que conoce este hecho y que lo hacen por el bien del tratamiento del niño y confiando en la discreción profesional del terapeuta. ¿Que debería hacer el terapeuta y por qué?





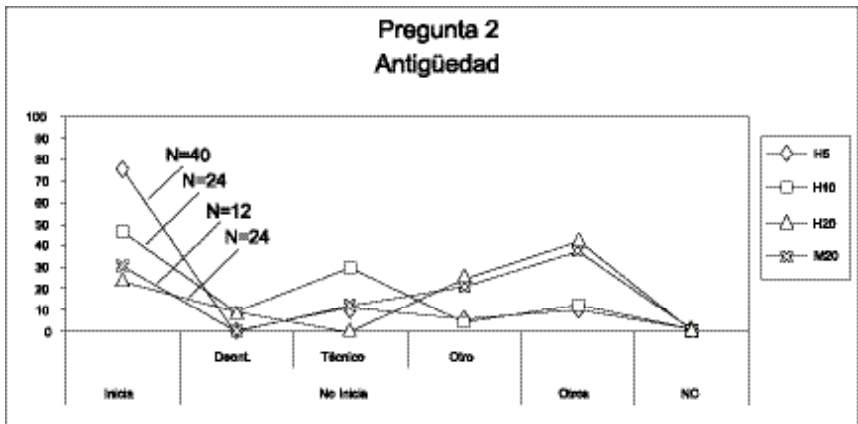
Un 30% denuncia en primera instancia y un 19% en segunda instancia, que supone un plantear la cuestión en el marco del tratamiento previo a la denuncia; de este 49%, solo un 18% lo fundamenta deontológicamente.

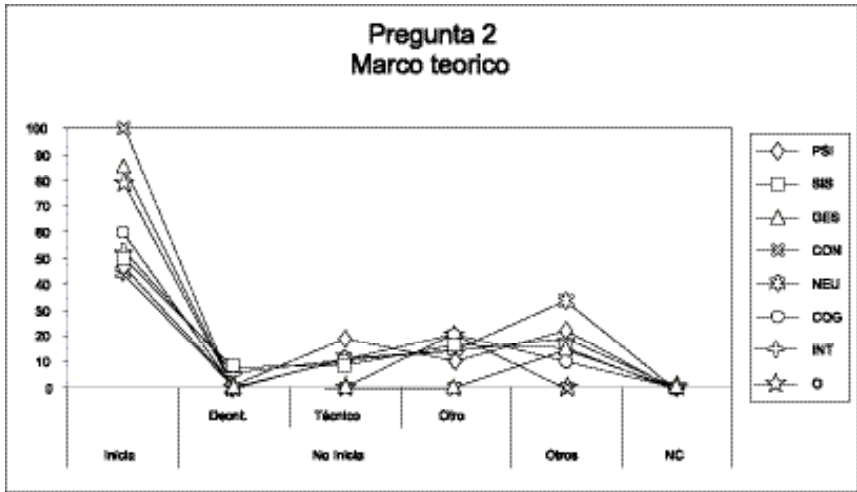
Restando un 40% que no denuncia siendo que se trata de un delito. Un 3% argumenta con otras cuestiones no contempladas en esta instancia y el 8% no contesta.

El dilema esta basado en las relaciones extraprofesionales.

Dilema 2:

Un terapeuta se encuentra con su ex paciente en una reunión social. Se produce entre ellos una intensa atracción y se dan las condiciones para iniciar una relación amorosa. ¿Que debería hacer el terapeuta y por qué?



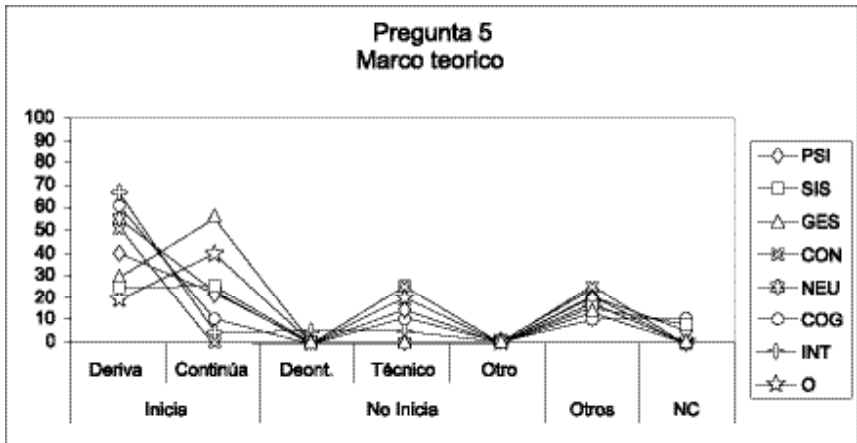
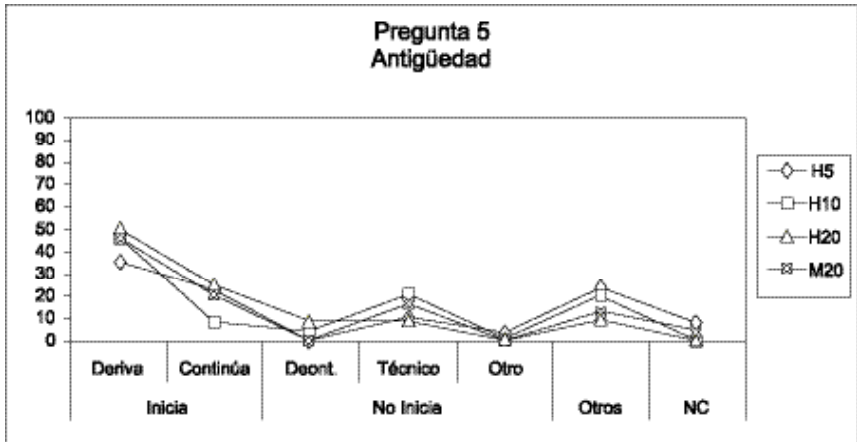


En esta situación se presenta la posibilidad de establecer una relación amorosa con un ex paciente. En primer lugar analizamos esta situación en relación a la variable antigüedad. En cuanto a los resultados observamos que la mitad de la población encuestada ve como posible iniciar esa relación. Dentro de este grupo que iniciaría, resulta significativo el rango: el H5 con el 75% de las respuestas. Con respecto a las respuestas en las que los encuestados no iniciarían, la mayoría responde a la misma siguiendo una fundamentación a los aspectos técnicos siendo escasa la fundamentación deontológica. En el rango H20 y M20 es notorio el porcentaje de respuesta en las cuales aparecen otras argumentaciones, donde sus respuestas no encuadran en el análisis realizado para esta investigación.

En cuanto a la incidencia de la variable marco teórico casi la mitad de la población inicia la relación. Entre los que adhieren al psicoanálisis, 47% de la población se muestra favorable a iniciar una relación, mientras que el 30% no estaría de acuerdo con iniciar la relación dando en este último caso fundamentaciones técnicas en las respuestas. Entre los que suscriben a un modelo integrativo, el 52 % iniciaría la relación y el 30% no la iniciaría.

Dilema 5:

Un terapeuta que se desempeña como supervisor, actividad que se realiza fuera del marco institucional, se siente fuertemente atraído por su supervisada y percibe que su sentimiento es correspondido. ¿Que debería hacer el terapeuta y por qué?



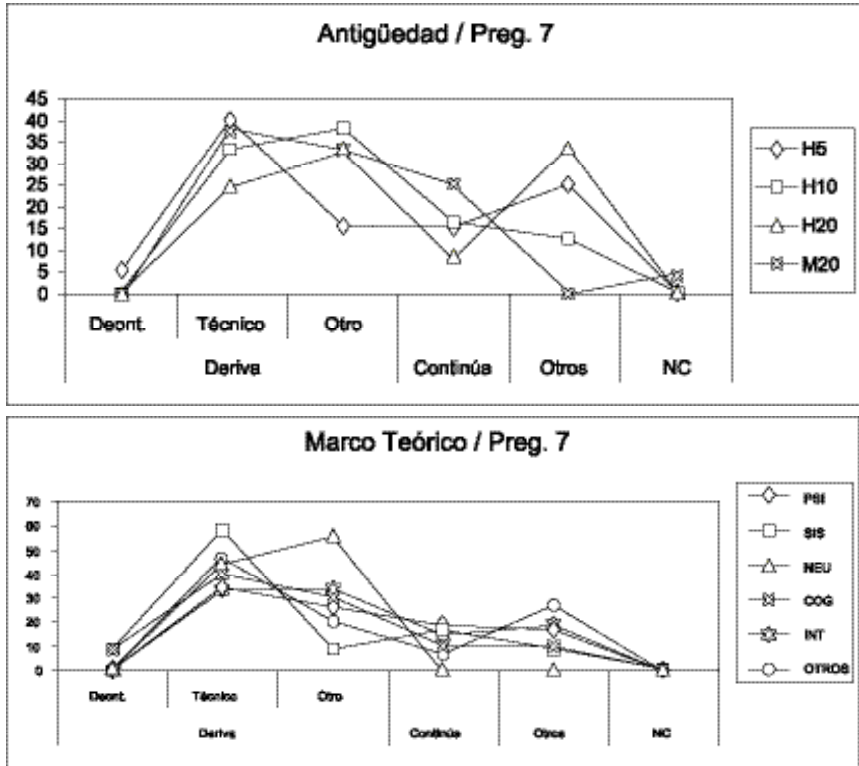
Se plantea la posibilidad de establecer una relación con un supervisor y en el análisis de las respuestas se observa que en todos los rangos de antigüedad es mayor la proporción que iniciaría ($H5=0.57$; $H10=0.54$; $H20=0.75$; y $M20=0.67$), siendo más significativa en los rangos $H20$ y $M20$. Analizando este subgrupo, un porcentaje mayor derivaría previo a iniciar su relación amorosa y en menor medida continuarían con la relación profesional además de la amorosa. Entre los que no iniciarían una relación amorosa, las respuestas se fundamentan en cuestiones técnicas y escasamente desde lo deontológico.

En cuanto a las respuestas a este dilema, tomando en cuenta la incidencia de la variable marco teórico, observamos que, en las dos escue-

las, el mayor porcentaje corresponde a quienes iniciarían una relación amorosa y derivarían, el 60% en el caso de los psicoanalistas, y el 70% en los integrativos. En cuanto a los que no iniciarían una relación los porcentajes también son coincidentes y se fundamentan en aspectos técnicos.

Dilema 7:

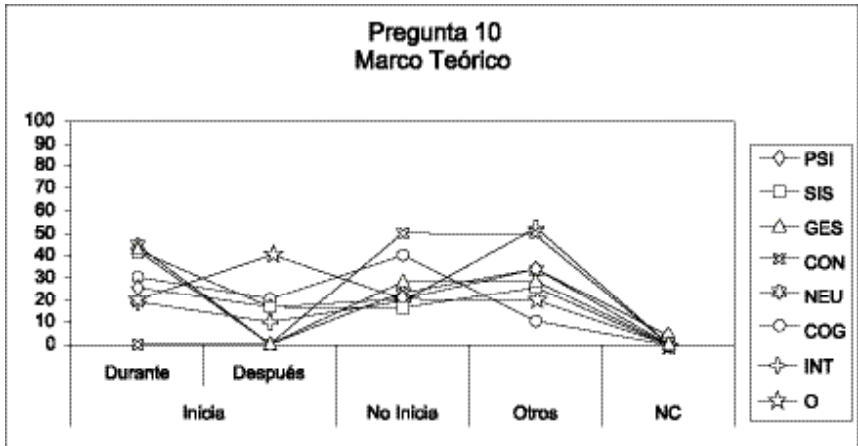
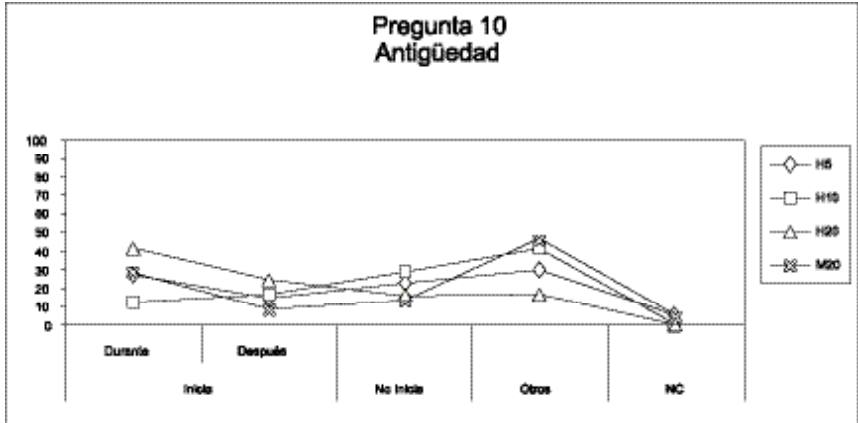
Un terapeuta se siente fuertemente atraído por su paciente y percibe que su sentimiento es correspondido. ¿Que debería hacer el terapeuta y por qué?



Las respuestas a este dilema resultan impactantes porque un 69% dice derivar al paciente pero no quedando claro que esta derivación sea por motivos técnicos o por la aceptación de la relación amorosa. No obstante, el 20% decide consultar antes de tomar una decisión; el 3% continuaría la relación terapéutica, un 2% no contesta y un 5% justifica su decisión a partir de otros argumentos que no hemos incluido dentro de las variables a investigar.

Dilema 10 y Dilema 11:

Un psicólogo, docente universitario, se siente fuertemente atraído por una alumna con la que interactúa semanalmente y percibe que su sentimiento es correspondido. ¿Que debería hacer el terapeuta y por qué?

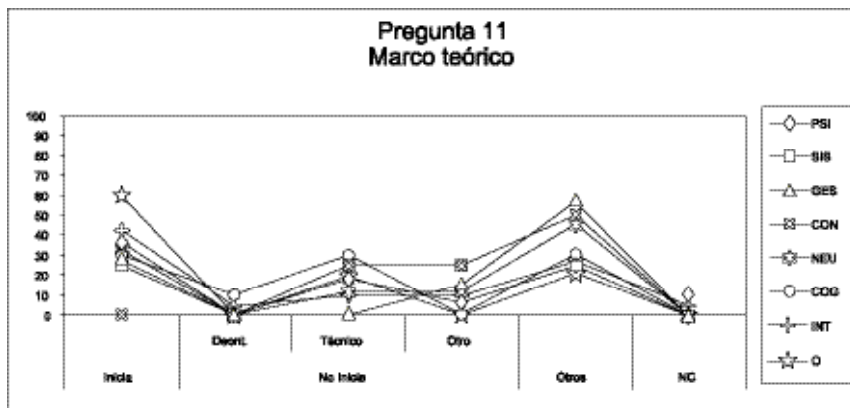
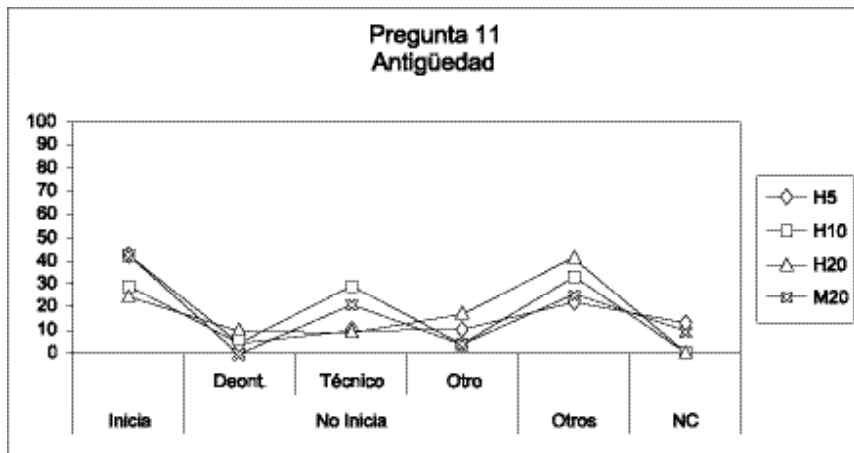


La primera situación propone la posibilidad de establecer un vínculo amoroso con un alumno. Analizadas las respuestas de acuerdo a la antigüedad en el ejercicio profesional, observamos que en el rango H20 el 67% no verían inconveniente en iniciar una relación.

En cuanto al marco teórico, entre los psicoanalistas, el 41% iniciaría una relación, y entre los que adhieren a un modelo integrativo iniciarían la relación un 30%. Observamos que es bastante importante el porcentaje

de respuestas en la opción “otros” y concluimos que no se puede observar un incidencia clara de esta variable en las respuestas a este dilema.

Inmediatamente después de haber derivado a su paciente en razón de una fuerte atracción mutua, se produce la ocasión de iniciar una relación amorosa. ¿Que debería hacer el terapeuta y por qué?



La última viñeta plantea el inicio de la relación amorosa posterior a efectuar la derivación. Analizadas las respuestas de acuerdo a la antigüedad encontramos que, en los rangos H5 y M20, casi la mitad de los profesionales iniciarían una relación (H5= 0.42; M20= 0.42), en tanto en el rango H10 el 30% no iniciarían, basando su respuesta fundamentalmente

en aspectos técnicos y en muy pocos casos haciendo referencia a lo deontológico. Por otro lado resulta significativo la respuesta “otros” fundamentalmente en el rango H20.

En cuanto al marco teórico, entre quienes se definen como psicoanalistas, el 37% iniciarían la relación y el 26 % no; y entre quienes adhieren al marco integrativo, el 43% iniciarían y el 25% no. Nuevamente la fundamentación para quienes no iniciarían una relación es desde aspectos técnicos.

Conclusiones

El 75% de la muestra son mujeres, que de algún modo responde a igual porcentaje de matriculados en el distrito X, sede del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Buenos Aires donde se realizó la encuesta.

Con respecto a la antigüedad en el ejercicio profesional, es un dato importante dado que se trata en su gran mayoría de profesionales egresados de nuestra Facultad que han cursado la materia específica y que por lo tanto están en conocimiento de la legislación vigente.

Más del 60% respondió su adscripción a la teoría psicoanalítica, en muchos casos incluyendo además del marco psicoanalítico otras escuelas teóricas en las que se basan para realizar su práctica. Constituyendo esto una de las líneas de investigación que profundizaremos.

Por último, es notorio que en todas las escuelas aparece una escasa fundamentación de las respuestas desde lo deontológico y la misma está más ligada a los aspectos técnicos.

Como conclusión diremos que el conocimiento de la norma es condición necesaria pero no suficiente para establecer conductas éticas en el desempeño profesional.

Es evidente que el grado universitario debe fortalecer esta cuestión en el sentido de generar una transversalidad a largo de toda la formación que permita al futuro profesional a la vez que conocer la norma, interiorizarla con espíritu crítico.

Pensamos que sería necesario ampliar esta investigación de manera de poder dar cuenta de las causales de esta escasa consideración de los aspectos deontológicos que enmarcan la profesión en el accionar de los psicólogos♦

Referencias bibliográficas

American Psychological Association. Principios Éticos de los Psicólogos y Código de Conducta (1992). Comité de Ética- Washington. D.C. APA 47 (12), 1597-1611. Traducción al español de Juan Jorge Fariña, Ediciones CEP, 1993.

Beutler L. E. (1982). Convergencia in counseling and psychotherapy: A current look. *Clinical Psychology Review*, 1, 79 - 101.

Bickhard Mark H. (1996). Sobre los principios de la ética en Counseling y Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* Vol. V, 1, 37.

Buhler, C. (1962). *Values in psychotherapy*. New York: Free Press.

Calo, O. y Hermosilla, A. (comp.) (2000). *Psicología, Ética y Profesión- Aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar del Plata: Ed. Universidad Nacional de Mar del Plata,

Consoli Andres & Beutler Larry (1996). Valores en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* Vol. V, 1, 17.

FranVa-Tarragó, O. (1992). *Introducción a la Ética (Profesional)*. Edit. Universidad Católica de Uruguay.

International Bioethical Information System IBIS-Hipermedia y base de datos sobre Ética Profesional. Constituye un proyecto transcultural entre el Programa de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT), Argentina y la Sacler School of Medicine, Tel Aviv University, Israel.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 107/125 pp.

El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar

Norma Contini de González

Universidad Nacional de Tucumán

e- mail: nocon@arnet.com.ar

Resumen

Las habilidades cognitivas constituyen un recurso esencial para el aprendizaje en la infancia, y el déficit en las mismas se presenta asociado al fracaso escolar. Por cuanto éste conlleva severas consecuencias emocionales y sociales, en este trabajo se desarrolla un nuevo modelo teórico para abordar los déficit cognitivos.

Se hace referencia a las experiencias de aprendizaje mediado (Feuerstein) y se desarrollan sus fundamentos teóricos: Zona de Desarrollo Próximo, Potencial de Aprendizaje y Andamiaje.

Se contrasta la evaluación estática con la evaluación dinámica que se propone en este modelo, se analizan las 3 fases de la misma: test/ intervención / postest y el mapa cognitivo a tener en cuenta en dichas fases. Se describe el Programa de Enriquecimiento Instrumental de Feuerstein.

Este método, que combina el período de diagnóstico con el de intervención, conduce al cambio cognitivo y constituye así un potente recurso para el trabajo con niños con retraso mental o privados culturalmente.

Abstract

Cognitive abilities are an essential resource for learning in childhood. As school failure is often associated with cognitive ability deficit, it has severe emotional and social consequences. In this work, a new theoretical model to deal with cognitive deficits is developed.

The following notions are taken into account: mediated learning experiences (Feuerstein), Zone of Proximal Development, Learning Potential and Scaffolding.

Static assessment is compared with dynamic assessment. The 3 phases of the model: test, intervention, post-test, and the cognitive map considered in the phases are analyzed. The Instrumental Enrichment Program (Feuerstein) is described. This method which combines diagnosis with intervention periods leads to cognitive change constituting a powerful resource for working with mentally retarded or culturally deprived children.

Palabras clave

cambio cognitivo - habilidades cognitivas - déficit cognitivo - evaluación dinámica - aprendizaje mediado

Key words

cognitive change - cognitive abilities - cognitive deficit - dynamic assessment - mediated learning

Introducción

Las habilidades cognitivas son un recurso esencial para el aprendizaje escolar en la infancia y adolescencia. El déficit en tales habilidades, tanto en niños con retraso mental como en aquellos que no lo padecen, tienen alta incidencia en el fracaso escolar que conduce, muchas veces, al abandono del sistema educativo, con severas consecuencias emocionales y sociales.

Desde las teorías clásicas que planteaban que la inteligencia era una función innata se ha recorrido un largo camino en investigación y en experiencias clínicas y educativas a lo largo del siglo XX, que han conducido a nuevos planteos (Wechsler, 1939, 1991; Gardner, 1984, 1994; Sternberg, 1987, 1997).

Se ha puesto énfasis así, en el peso del contexto en la construcción de la inteligencia. Desde el modelo de la Psicología Cultural se han llevado a cabo un sinnúmero de investigaciones que demuestran el impacto del contexto ecológico y cultural en las habilidades cognitivas (Berry, Poortinga, Segall & Dasen 1992; Cole & Bruner, 1971; Cole & Scribner, 1975; Cole, 1995; Contini 2000a, 2000b; Church & Katigbak, 1988; Rogoff, 1993; Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990; Triandis, 1980).

Dentro de los nuevos modelos teóricos se destaca el de las experiencias de aprendizaje mediado que proponen el cambio cognitivo, aun para los niños que padecen retraso mental. Puede afirmarse, tal como señala Feuerstein (1986) que existe reticencia por parte de muchos científicos a aceptar el poder de la intervención para producir modificabilidad, mientras que defienden una secuencia inmutable del desarrollo. Desde este punto de vista existe la necesidad de una teoría que proporcione una base explicativa sólida de la modificabilidad para entender el fenómeno y para generarlo en beneficio de quienes lo necesitan. El resultado de este enfoque sería abandonar la aceptación pasiva de que si el niño con retraso no puede ser modificado, debe ser aceptado tal cual es, y que son las condiciones de vida las que se deben modificar para adecuarlas al funcionamiento del sujeto (Feuerstein, 1979).

Una aproximación teórica a la modificabilidad cognitiva

Dos figuras señeras, Feuerstein (1979, 1980, 1986, 1988) y Rey (1962) han producido conocimientos que han revolucionado el campo del diagnóstico y el tratamiento de niños con déficit cognitivos, tanto privados culturalmente como con retraso mental.

Feuerstein trabajó durante mucho tiempo en Israel con adolescentes migrantes que padecían privación cultural y retraso mental.

Sobre la base de su experiencia plantea que el sujeto se desarrolla por: a) procesos de maduración y desarrollo y b) por la interacción con el medio ambiente. Con respecto a la interacción, señala que puede ser directa o mediada (Feuerstein, 1986). Sobre esta última modalidad va a centrar sus investigaciones.

Señala que desde el comienzo de la vida el organismo se ve afectado y modificado por los estímulos que le llegan. Esta exposición transforma las reacciones de aquel, razón por la cual se la puede considerar una situación de aprendizaje.

En cambio, en la exposición mediada, entre el sujeto –el organismo dirá Feuerstein– y los estímulos, se interpone otro sujeto más experimentado. En tal situación de aprendizaje mediado (EAM) el adulto experimentado selecciona los estímulos, los organiza en una secuencia, proporciona significado a aquellos y pone énfasis en los mismos por medio de la repetición. Feuerstein afirma que las EAM permiten al sujeto adaptarse y hacer aprendizajes. En cambio la carencia de EAM hace que sea receptor pasivo de información y que no registre la necesidad de establecer relaciones entre los acontecimientos.

La falta de EAM puede deberse a determinantes endógenos o ambientales (Feuerstein, 1986; Forns, 1993).

En el caso de los determinantes endógenos, es el mismo sujeto quien interpone barreras a los intentos de mediación. Así, los esfuerzos de los padres u otras personas son difíciles o bien inútiles. Esas barreras pueden asociarse a factores genéticos o patologías severas.

En el caso de los determinantes ambientales, se da un fracaso en la mediación por situaciones de pobreza o de perturbación emocional de los padres del niño.

Siguiendo esta línea argumental, para Feuerstein, muchos niños considerados retrasados, lo son pero no por las razones precedentemente expuestas, sino por la falta de experiencias de aprendizaje mediado.

De este modelo de EAM se desprenden las siguientes conclusiones:

Los déficit producidos por ausencia o insuficiencia de EAM pueden modificarse a partir de la intervención de un adulto más capaz, por ejemplo, tener un excelente educador, lograr un buen vínculo con el terapeuta, mantener relaciones emocionales positivas con otros (Forns, 1993). Todos estos factores son decisivos agentes de cambio cognitivo.

No existe un tiempo límite para intervenir, aun cuando se reconozca que los primeros años de la infancia son óptimos.

La privación cultural producida por la falta de EAM se puede encontrar en diversos niveles socioeconómicos y culturales.

Para Feuerstein, la figura del mediador es relevante. El expresivo título de su obra *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel* (1988) resume el principio básico de su propuesta tanto diagnóstica como terapéutica que consiste en la potenciación para el cambio (Forns, 1993).

Los conceptos de mediación, de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y de Andamiaje, constituyen el soporte teórico de esta propuesta de diagnóstico e intervención.

La zona de desarrollo próximo (ZDP). La noción de andamiaje

Es Vigotsky quien define el constructo ZDP. Para poder comprender dicho concepto es preciso hacer referencia a las ideas centrales de su teoría, acerca de cómo se constituyen las funciones psicológicas superiores.

En primer lugar, este investigador ha enfatizado en la producción social de los conocimientos y ha señalado que los mismos están históricamente situados. De este modo, plantea lo que se ha dado en llamar la sociogénesis, e inspirado en el materialismo dialéctico se propuso interpretar los comportamientos individuales desde una perspectiva social. Percibió al acto social no sólo en el aquí y ahora, sino que señaló que tal acto es diacrónico, vale decir, que tras él se oculta el nivel social o institucional que refleja la cultura y la historia del grupo (Wertsch, 1995).

Los tres temas que constituyen el núcleo de la teoría de Vigotsky (Wertsch, 1995) pueden resumirse en: a) empleo del método genético o evolutivo, b) los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y c) los procesos mentales pueden entenderse sólo mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan como mediadores. Atribuye de este modo, mucha importancia a los signos del lenguaje haciendo referencia al concepto de mediación semiótica.

Si bien admite que los procesos psicológicos superiores, son en gran medida el resultado del trabajo de fuerzas sociales, no surgen de la nada -al decir de Wertsch- sino que necesitan un sustrato individual sobre el

cual asentarse. Este sustrato se encuentra en las funciones mentales inferiores de origen psicobiológico. Vigotsky no negó el papel de los factores biológicos cuando se propuso explicar la ontogénesis, y al respecto afirma que la psicología infantil científica se construye sobre una sólida base biológica (Vigotsky, 1979). Vale decir, plantea la compleja relación sujeto-ambiente, sin caer en reduccionismos sociologistas.

Puede afirmarse que la contribución más importante de Vigotsky es haber planteado el origen social de lo que él llamó los procesos psicológicos superiores. Su otra notable contribución es la noción de mediación, para entender la cual se debe hacer referencia a otro concepto no menos importante, el de ZDP.

Señala, como uno de los principios fundamentales que, para entender al sujeto se debe comprender, en primer lugar, las relaciones sociales en las que éste se desenvuelve. Se interesó en un tipo de procesos sociales que denominó interpsicológicos (Wertsch, 1995: 77). Este tipo de procesos hace referencia a pequeños grupos, por lo general díadas de sujetos implicados en una interacción social determinada.

Vigotsky agrega que cualquier función, presente en el desarrollo del niño, aparece dos veces. En primer término, como una categoría interpsicológica, luego, como una categoría intrapsicológica. A su vez, estuvo preocupado por lo que denominó la ley genética del desarrollo cultural, tema que aparece a lo largo de su obra. Uno de los fenómenos que analizó vinculados con dicha ley, es el de la ZDP.

Hace referencia a la ZDP cuando debe encarar problemáticas escolares de los niños. Señala que cuando se evaluaba la capacidad intelectual, se utilizaban tests psicológicos que se centraban en los logros intrapsicológicos, sin tener en cuenta la predicción del desarrollo posterior, que ha sido una característica de la psicología soviética y lo que la diferencia de las investigaciones norteamericanas. Leontiev señala, al respecto que, mientras los investigadores norteamericanos están preocupados en saber cómo llega el niño a ser lo que es, los soviéticos están interesados en descubrir cómo el niño puede llegar a ser lo que aun no es (Bronfenbrenner, 1977).

Este concepto de cómo puede llegar el niño a ser lo que aun no es está vinculado al tema de la ZDP.

Vigotsky define a la ZDP como la distancia entre “el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Vigotsky, 1979: 86).

Añade que, a partir de la ZDP es posible analizar funciones que aun se hallan en proceso de maduración. Se trataría de una región dinámica que permite la transición del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico (Wertsch, 1995: 84). Así al conceptualizar el constructo ZDP, Vigotsky analizó las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico y el intrapsicológico (Vigotsky, 1979; Dietrich y Peralta, 2003; Coronel, 2002).

Desde este enfoque interesa tanto la evaluación del nivel real de desarrollo como del nivel potencial. En tal sentido Vigotsky reflexiona que dos niños con un mismo nivel real intelectual, pueden presentar un nivel potencial diferente. Se puede llegar a ese nivel potencial a partir de preguntas, guías, ejemplos, demostraciones que el evaluador proporcione al niño evaluado. De esa interacción se obtiene valiosa información sobre el nivel cognitivo de los alumnos que no se obtiene por medio de otros procedimientos. Este nivel de desarrollo potencial se sitúa a nivel interpsicológico. En cambio las pruebas de CI evalúan el nivel real de funcionamiento y se sitúan a nivel intrapsicológico.

Acerca del andamiaje

El concepto de andamiaje ha sido formulado por Wodds, Bruner y Ross (1976) y aparece fuertemente vinculado al de ZDP. Permite comprender cómo debe ser la interacción entre dos sujetos a fin de promover el desarrollo de uno de ellos. Estos dos conceptos están vinculados, a tal punto, que muchas veces son empleados como sinónimos.

Baquero señala que

“se entiende por andamiaje a una situación de interacción entre un sujeto más experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experto, en la que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto...” (1997: 148).

Según este concepto, la actividad que el experto propone al menos experto se realiza en colaboración entre ambos. La función del adulto es la de proveer soportes, ayudar a conservar las metas prefijadas, a profundizar en los puntos dificultosos, a dar sentido a los errores, todo lo cual tiende a disminuir la frustración del niño cuando se encuentra frente a una tarea compleja (Coronel, 2002). Al comienzo habrá un mayor control por parte del experto y progresivamente irá delegando funciones en el menos experto. Así, Baquero señala que el andamiaje debe tener como requisito que sea progresivamente desmontable, puesto que si se torna crónico no cumple con el objetivo de otorgar autonomía en las tareas al sujeto menos experto.

La noción de andamiaje permite precisar los procesos de interacción implicados en la ZDP y opera como patrón en las pautas de escolarización, juego y trabajo (Baquero, 1997; Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995; Coronel, 2002).

Otra característica central del andamiaje es que el sujeto menos experto debe ser consciente que es asistido por otro en la realización de una actividad. Aquí cobra significación la dimensión intersubjetiva: los logros son el producto de la interacción entre un sujeto experto y otro menos experto.

En suma, el andamiaje da cuenta de un sistema de interacción entre dos sujetos, uno experto y un novato, cuya finalidad es promover el desarrollo de la ZDP.

El potencial de aprendizaje. De la evaluación estática a la evaluación dinámica

Feuerstein (1979; 1980; 1986) plantea que los fundamentos de su teoría tienen como respaldo investigaciones empíricas. Así, hace referencia al dispositivo de evaluación del potencial de aprendizaje o evaluación dinámica, que contrasta con la llamada evaluación estática.

Clásicamente las habilidades cognitivas han sido evaluadas poniendo énfasis en el producto dentro de un modelo de evaluación estática, con tests psicométricos que sólo permiten la ubicación del sujeto en una categoría diagnóstica determinada. Se ha podido comprobar que estas pruebas presentan buenos niveles de correlación con el rendimiento académico. En cambio, no informan sobre los procesos por medio de los cuales el niño resuelve una determinada tarea cognitiva, o de los procesos afectados que requerirán un entrenamiento específico. Tampoco dan cuenta de la probabilidad de que el sujeto se beneficie con un determinado programa de entrenamiento (Fernández Ballesteros, 1989).

Como contrapartida, se ha desarrollado otro método de evaluación, denominada dinámica, centrada en el proceso, que valora no sólo las ejecuciones correctas, sino también las semicorrectas y le otorga sentido a los errores.

La evaluación dinámica se diferencia de la clásica en diversos aspectos que pueden sintetizarse en:

- 1) En la evaluación dinámica se emplea una estrategia interactiva propia de los procesos de enseñanza - aprendizaje; así, la situación de exploración debe ser altamente motivadora e incluye las ayudas necesarias para resolver las tareas; tanto los aciertos como los intentos de resolución son considerados positivamente.

2) Se atribuye especial importancia a los comportamientos adecuados aunque éstos sean mínimos. Tal como señala Forns (1993), a esta estrategia subyace lo que se ha dado en llamar la actitud del arqueólogo (Narrol y Giblon, 1984). Esto quiere decir que el psicólogo debe asumir la postura de aquel, quien está atento a la más mínima señal que pudiera hacer sospechar de la presencia de un “objeto precioso escondido”, en el sentido de un recurso cognitivo que puede ser puesto en juego por el niño para resolver la tarea.

Así también el evaluador debe ayudar al examinado a profundizar en las respuestas semicorrectas, puesto que las mismas están compuestas tanto de elementos bien estructurados y lógicos como de errores conceptuales. La consideración en profundidad de estos errores, según Feuerstein, favorecerá el surgimiento de nuevos conocimientos mejor estructurados.

3) Los instrumentos para evaluar -que Feuerstein denominó Learning Potential Assessment Device (LPAD)- tienen una organización original. Se trata de tareas que se parecen a las empleadas en el currículo académico. Las pruebas se aplican en diversos lenguajes, tales como el verbal, gráfico o numérico. Se puede utilizar cualquier tipo de tareas, es decir, se las puede diseñar, siempre que se tenga claro qué procesos cognitivos subyacen a las mismas.

4) El énfasis en la evaluación está puesto en los recursos y estrategias usados por el sujeto para encarar una tarea, ya que el objetivo es conocer los mecanismos de resolución de la misma (Forns, 1993). El objetivo de esta estrategia es potenciar el cambio cognitivo.

La evaluación dinámica no se centra en las respuestas correctas con respecto a una norma, sino en la construcción de índices que denoten el cambio ocurrido en la situación de mediación.

En síntesis, el PA es un nuevo constructo, complementario de aquel que miden los tests de inteligencia.

Con respecto al PA se han dado dos perspectivas en investigación (Fernández Ballesteros, 1989): una perspectiva cualitativa, para la cual el objetivo central es indagar los procesos utilizados por el sujeto en la resolución de un problema. Se propone identificar las funciones cognitivas deficitarias con el propósito de planificar un programa de intervención. En esta línea se sitúa Feuerstein. La otra perspectiva es de índole cuantitativa y su objetivo es medir el PA con el propósito de predecir los progresos que un sujeto puede lograr al ser sometido a un determinado programa de intervención cognitiva. En esta línea se sitúa Budoff (1973). Fernán-

dez Ballesteros, con su equipo de investigación (1989) ha construido así también una batería -denominada EPA- para la evaluación del PA.

Por último cabe señalar que, entre las líneas de investigación con más auge en la actualidad se destaca la que se proponen indagar la generalizabilidad de lo aprendido en el entrenamiento de una tarea específica (Brown & French, 1979; Brown & Ferrara, 1988). En síntesis, la pregunta gira en torno a si el entrenamiento adquirido en una tarea puede ser transferido a otra diferente. Al respecto se ha podido comprobar la notable especificidad del entrenamiento.

La evaluación del potencial de aprendizaje

Se utiliza un método clínico y experimental (Feuerstein, 1986) que se conoce como dispositivo de evaluación del potencial de aprendizaje (DEPA).

Este modelo de evaluación dinámica comprende tres fases que pueden sintetizarse en: test / entrenamiento / retest.

PRIMERA FASE: en esta primera etapa, que se conoce período de Test, se realiza una valoración de las tareas que el niño es capaz de realizar por sí solo. Para ello Feuerstein diseñó la batería LPAD (Forns, 1993). Este dispositivo está compuesto por pruebas tales como el test de puntos de Rey y Dupont, el test de plataformas de Rey y el test de matrices progresivas de Raven. Si bien este autor ha diseñado la batería que emplea, él mismo señala que es factible utilizar otras, siempre que se sepa qué procesos cognitivos subyacen a ellas. Esta batería no implica estandarización ni referencia a normas, sino que es un procedimiento clínico que exige condiciones psicopedagógicas óptimas. Con respecto a esta primera fase -de test- afirma que es una medida retrospectiva del aprendizaje y que permite conocer las áreas fuertes y débiles del niño.

SEGUNDA FASE: en esta fase se realiza lo que se conoce como el entrenamiento cognitivo en situación óptima de mediación; ello quiere decir que el adulto experimentado se interpone en forma explícita entre los contenidos de aprendizaje y el niño.

Este período de entrenamiento está orientado por una idea fundamental, y es la de que en todo sujeto existe un potencial escondido. La función del evaluador es la de intervenir, estructurar, seleccionar, animar, reforzar tanto los éxitos como los intentos de resolución, pedir explicaciones, animar las experiencias de aprendizaje asumiendo el rol de regular el comportamiento del sujeto (Feuerstein, 1988). A partir de este rol del adulto se intenta promover la reflexión en el niño. La intervención de aquel va dis-

minuyendo en la medida que el examinado adquiere autonomía para interpretar la realidad por sí mismo.

Desde este enfoque se considera que el aprendizaje es el resultado de la mediación. A su vez, la ausencia de mediación o su inadecuación explica por qué algunos sujetos no pueden realizar una adaptación al entorno. A su vez, la alteración de la mediación puede explicar las dificultades cognitivas tanto en niños pertenecientes a grupos marginados como a familias inestables emocionalmente. Feuerstein entiende que las experiencias de aprendizaje mediado actúan como aceleradores o freno para que el sujeto se vea influido por los estímulos.

Finalmente, el objetivo principal de esta fase es determinar el tipo de ayudas que el niño ha necesitado para resolver con eficacia las tareas, identificando si las mismas son de índole conceptual, de procedimiento o emocional (Forns, 1993).

A todo este procedimiento subyace la concepción de Feuerstein de que el desarrollo cognitivo es producto de la interacción del sujeto con su medio. Agrega que la inteligencia no es estática, ya que cada individuo responde a la estimulación de un modo singular, por lo cual es susceptible de ser modificado en grados diversos; las capacidades se transforman por el aprendizaje, y de ello se derivan nuevas adaptaciones.

TERCERA FASE: se conoce como post-test y consiste en administrar nuevamente las pruebas empleadas en la primera fase -de pre-test-, con el propósito de determinar la eficacia del entrenamiento. Feuerstein (1979) afirma que se pretende lograr un índice de modificabilidad, es decir, determinar las posibilidades de cambio que ha tenido el niño por medio del entrenamiento. Proporciona datos sobre la rapidez para dicho cambio y sobre el esfuerzo mediador que convendrá llevar a cabo con el examinado.

En síntesis, este método empleado por Feuerstein con adolescentes privados social, económica y culturalmente, demostró su eficacia, ya que los sujetos tuvieron modificaciones en sus habilidades cognitivas. En contraposición a la evaluación estática, que predice cómo será el desarrollo cognitivo sobre la base del nivel manifiesto de funcionamiento (Feuerstein, 1986), el Dispositivo de Evaluación del Potencial de Aprendizaje (DEPA) centra el interés en los cambios en el funcionamiento cognitivo promovidos por el mediador.

En esta novedosa situación de evaluación el adulto más experimentado actúa como observador y el alumno como ejecutante, mientras que en la evaluación clásica el evaluador pregunta y el examinado responde. A su vez, en el DEPA se construyen instrumentos -pruebas- que se vinculan con modalidades preferentes de aprendizaje del niño. Feuerstein agre-

ga que el DEPA permite realizar observaciones clínicas sustanciales, que proveen información sobre la dinámica de los fallos en el comportamiento cognitivo del niño culturalmente privado.

El enriquecimiento instrumental

Con el propósito de promover la modificabilidad cognitiva Feuerstein (1986) diseñó lo que denominó Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI). Afirma que se trata de un intento de encarar de un modo potente y sistemático las funciones que se consideran responsables del fracaso del sujeto culturalmente privado cuando se encuentra expuesto de un modo directo a los estímulos en situación de aprendizaje.

El Programa que propone consta de 400 horas de tareas lápiz/papel, que se llevan a cabo tanto en la clase como en sesiones individuales durante 2 años. Utiliza 16 instrumentos (pruebas) libres de contenido, tales como orientación en el tiempo y en el espacio, organización de puntos, pensamiento silogístico. El empleo de estos instrumentos se propone alcanzar objetivos tales como:

Corregir funciones deficientes, tales como percepción imprecisa, orientación espacial y temporal alterada, imposibilidad de realizar comparaciones, ausencia de lógica y precisión, comportamiento impulsivo.

Proporcionar habilidades mentales necesarias para dominar tareas complejas.

Promover la formación de hábitos, ofreciendo oportunidades para una exposición repetitiva a la misma tarea presentada con variaciones.

Generar una fuerte motivación para realizar las tareas, haciendo que sean desafiantes al mismo tiempo que accesibles al dominio del sujeto.

Lograr que el sujeto se perciba a sí mismo, no como destinatario pasivo, sino como productor activo de información.

Las tareas empleadas en la evaluación dinámica

El mapa cognitivo

Para el diseño de las tareas a emplear en la evaluación dinámica se tiene en cuenta las dimensiones que implica la solución de aquellas. Esas dimensiones se conocen como mapa cognitivo (Feuerstein, 1980). Éste ha elaborado un mapa cognitivo compuesto por 7 parámetros que permiten categorizar cualquier actividad mental. Esos parámetros son:

Contenido

Operaciones mentales

Modalidad de presentación

La fase del acto mental

El nivel de complejidad de la actividad mental exigido por la tarea

El nivel de abstracción requerido

El nivel de eficiencia con el que se ejercite.

1. **CONTENIDO:** Feuerstein plantea que al describir un acto mental se debe considerar los contenidos sobre los cuales opera. Tales contenidos pueden provenir de diferentes disciplinas, como Historia, Geografía o Matemática. Agrega que los sujetos difieren considerablemente en su funcionamiento cognitivo con relación al contenido. Éste no debe ser ni muy familiar ni extraño. Si es desconocido requerirá mucho tiempo por parte del sujeto para familiarizarse con aquel, con lo cual le quedará poco margen para concentrarse en la operación cognitiva que se pretende enseñar. A la inversa, si es muy familiar no despertará interés en el examinado. Otro aspecto a considerar es la variable cultural, y solo después de despejada la misma, se puede hablar de excelencia o incompetencia con relación a un determinado contenido. En suma, cuando se desea enseñar una operación cognitiva específica, el papel del contenido es particularmente relevante (Centro de Investigaciones Psicoeducativas, 1986; Kirchner, Torres y Forns, 1998).

2. **OPERACIONES:** “una operación es un conjunto de acciones interiorizadas y organizadas en función de las cuales elaboramos información derivada de fuentes internas y externas” (Centro de Investigaciones Psicoeducativas, 1986; Kirchner, Torres y Forns, 1998). Las operaciones pueden fluctuar desde el simple reconocimiento de objetos hasta actividades más complejas como la clasificación, seriación o comparación. Que el sujeto pueda realizar una determinada operación dependerá tanto de la complejidad de la misma como de la capacidad de aquel para adquirirla.

Cuando se analiza un acto mental es imprescindible identificar el tipo de operación implícita. Dentro de las diversas dimensiones que contempla el mapa cognitivo, puede afirmarse que las operaciones constituyen un aspecto central. Tal como señala Feuerstein, en el período de entrenamiento se puede emplear diversas actividades, siempre que se tenga claro que operaciones cognitivas pone en juego.

3. **MODALIDAD:** un acto mental se puede expresar con diversas modalidades. Así puede ser figurativo, gráfico, numérico, simbólico, verbal o con una combinación de estos. Las modalidades de comunicación pueden va-

riar entre grupos étnicos, socioeconómicos o culturales. Por ello, es muy importante la modalidad con la que se presentan las tareas al niño, tanto en la etapa de diagnóstico como de entrenamiento. El evaluador tiene que plantearse cuál será la modalidad más accesible para el niño y qué papel juega la misma en una respuesta exitosa o fallida. Por ejemplo, el examinado puede fracasar en establecer una analogía que requiere una respuesta verbal, pero ello no implica que tenga un déficit en el manejo de las analogías como tales, puesto que puede ser exitoso en dichas operaciones cuando el material se presenta sobre la base de figuras.

4. FASE: en el acto mental se identifican 3 fases: input (entrada), elaboración y output (salida). Si bien estas tres fases están interconectadas, es conveniente estudiarlas por separado cuando la respuesta del niño no es la apropiada, porque contribuye a ubicar el origen de una respuesta incorrecta.

Así, el niño puede haber llevado a cabo una recopilación de datos inapropiada, y de eso resulta una información incompleta (problema en la fase de input). El fracaso puede ocurrir también en la fase de elaboración, o sea, que no obstante haber ingresado los datos correctamente (fase de input), en la fase de elaboración se aplican de un modo impropio ciertas operaciones cognitivas, con lo cual el resultado será fallido. Finalmente, es posible que el error esté en la fase de output o de salida. En este caso el niño puede haber reunido los datos y elaborado los mismos con operaciones mentales apropiadas, pero el resultado puede ser comunicado de forma incorrecta.

5. NIVEL DE COMPLEJIDAD: se refiere a la cantidad y calidad de información necesaria para producir un acto mental. Cuanto más familiares sean las unidades de información, menos complejo será el acto, y a la inversa (Centro de Investigaciones psicoeducativas, 1986).

Este aspecto es fundamental tanto cuando se organiza la fase de evaluación como la de intervención.

6. NIVEL DE ABSTRACCIÓN: hace referencia a la distancia entre un acto mental dado y el objeto o evento sobre el cual opera. Así, el acto mental puede operar sobre objetos concretos, por ejemplo clasificar botones según los colores -como diseñó Terman en su test- o proponer un nivel más abstracto de operaciones que hay que realizar sobre representaciones de objetos.

7. NIVEL DE EFICIENCIA: otro aspecto a evaluar es el nivel de eficiencia con que se produce un acto mental. Como criterio de eficiencia se puede considerar la rapidez, la precisión, la cantidad de esfuerzo que el sujeto tiene que realizar para poder concretar ese acto mental. Algunos

factores, como la ansiedad o la carencia de motivación pueden influir en los resultados. Por otra parte, el grado de impacto dependerá si se trata de una actividad ya cristalizada o adquirida recientemente. De hecho, cuanto más recientemente se haya obtenido un patrón de comportamiento, más podría verse afectado.

Perspectiva crítica del modelo propuesto

El aporte esencial del Potencial de Aprendizaje reside en el cambio de enfoque tanto del diagnóstico como de la intervención. El análisis se desplaza de los comportamientos adquiridos, o sea de lo que el niño es hoy, a los comportamientos que puede llegar a adquirir, vale decir lo que el niño puede llegar a ser. Un concepto clave define esta modalidad: el de cambio cognitivo, que aporta una brisa de aire fresco a las prácticas educativas con sujetos con déficit cognitivos o privados culturalmente.

Otro aspecto a destacar es que el Potencial de aprendizaje integra el proceso de diagnóstico con el de tratamiento, que tradicionalmente han estado separados y compromete de un modo activo tanto al evaluador como al evaluado. Ha revalorizado el rol no sólo del evaluador, sino también el de padres y maestros, en tanto pueden estos últimos operar como mediadores. A su vez, valorar las adquisiciones del sujeto evaluado -por mínimas que sean- y otorgar un valor a los errores ha tenido un impacto positivo en aquel.

Sin embargo, quedan algunos aspectos que requerirían mayor investigación sobre este nuevo modelo de diagnóstico e intervención. Uno de ellos es que la intervención depende de la experiencia clínica y del saber hacer del evaluador. En segundo lugar, es difícil determinar, como bien señala Forns y Amador (1995), si la calidad de la ejecución, luego del período de entrenamiento se debe al tratamiento en sí mismo o a otros factores. Uno de ellos es la pericia del mediador y otro, no menos relevante, el CI del sujeto evaluado. Desde este punto de vista, Fernández Ballesteros (1989) afirma que el déficit fundamental de este enfoque reside en que la mayor parte de los tratamientos son empleados como una caja negra. La pregunta esencial gira en torno a qué se deben los efectos que se consiguen, si al material utilizado, al rapport con el entrenador, o a la pericia clínica de éste.

En tercer lugar, se critica la falta de reglas claramente establecidas para llevar a cabo las sesiones de entrenamiento. No hay que olvidar que, tal como lo señaló Rey (1962) se trata de una situación clínica, en la cual, si bien hay pautas ya establecidas a seguir, no todo está reglamente-

tado, sino que el mencionado entrenamiento va a depender de la singularidad del evaluador y del evaluado. Este aspecto, según Forns y Amador (1995) puede hacer variar la fiabilidad de los resultados obtenidos. Finalmente, se cuestiona la estabilidad temporal del potencial de aprendizaje (Huteau y Loarer, 1992), es decir, si una vez concluido el proceso de mediación el sujeto menos experto mantiene las adquisiciones logradas.

Síntesis

En tanto las habilidades cognitivas son un recurso esencial para el aprendizaje escolar, el déficit en las mismas se constituye en una verdadera problemática para la escolarización del niño.

Se ha hecho referencia a un nuevo modelo teórico desde donde pensar estrategias para superar dicha problemática.

Así, se ha desarrollado la noción de experiencias de aprendizaje mediado siguiendo las argumentaciones de Feuerstein. La intervención de un adulto más capaz va a contribuir a superar el déficit y lograr el cambio cognitivo, palabra clave dentro de este modelo.

Se ha analizado el contraste entre la evaluación estática y la evaluación dinámica propuesta por Feuerstein. El interés se ha desplazado, siguiendo este modelo, del producto -clásicamente evaluado por tests estándar- a los procesos, identificados en situaciones de interacción entre un adulto más capaz y un novato. En esta interacción se valoran no sólo las respuestas correctas, sino también las semi-correctas y se atribuye un sentido a los errores.

Se consideraron así también, al interior del modelo de evaluación propuesto, las 3 fases que lo componen: test / entrenamiento / postest. La ventaja de este modelo es que integra los procesos de diagnóstico y tratamiento, clásicamente separados. El período de entrenamiento es exigente, pues requiere pericia y experiencia clínica por parte del adulto más capaz. A esa etapa -de entrenamiento- subyace una idea fundamental, la de que en todo sujeto existe un potencial escondido, que el experto tratará de develar. Este descubrimiento del potencial del niño es posible por la acción de mediación del experto y por las ayudas que él brinda al examinado. Un objetivo central en este período de intervención es generar una fuerte motivación para realizar las tareas, haciendo que sean desafiantes al mismo tiempo que accesibles al dominio del niño.

Este novedoso método, empleado con éxito en Israel por Feuerstein con adolescentes privados culturalmente, constituye una propuesta potente y alentadora para el trabajo con niños y adolescentes que provienen

de contextos de privación cultural o con retraso mental leve. Su aplicación ha puesto en evidencia que el cambio cognitivo es posible.

Tal posibilidad de intervención abre una perspectiva esperanzadora para los psicólogos educacionales que trabajan cotidianamente con niños que viven bajo condiciones de pobreza, y en los cuales el fracaso escolar constituye una de las características distintivas que desemboca, con frecuencia, en la deserción escolar. El abandono del sistema educativo genera mayor marginalidad y exclusión social. De allí la relevancia que ese nuevo método tiene para el campo de la evaluación e intervención psicológica ♦

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Argentina, Buenos Aires: Aique.
- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M. & Dasen, P. (1992). *Cross-Cultural Psychology*. Research and applications. New York: Cambridge University press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32: 513-531.
- Brown, A & Ferrara, R. (1988). Diagnosis zones of proximal development. En J. Wertsch (ed). *Culture, Communication and Cognition. Vigotskian perspectives*. Cambridge University Press.
- Brown, A. & French, L. (1979). The Zone of Potential Development. Implications for Intelligence Testing in the Year 2000. Technics Report N° 128. Center for Study of Reading, Illinois.
- Budoff, M. (1973). Learning Potential and educability among the educable mentally retarded. *Studies in Learning Potential*, 72, RIEP. Cambridge MA.
- Centro de Investigaciones Psicoeducativas (1986). Programa de Enriquecimiento Instrumental. Universidad Experimental de Guayana, Venezuela.
- Cole, M. & Bruner, J. (1971). Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 26: 867-876.
- Cole, M. & Scribner, S. (1977). Development theories to cross-cultural cognitive research. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 366-373.
- Cole, M. (1995). Culture and cognitive development: from cross-cultural research to creating systems of cultural mediation. *Culture and Psychology*, London: Sage, Vol. I: 25-54.
- Contini, N. (2000a). Inteligencia infante - juvenil desde un enfoque transcultural. Serie Tesis, Vol. 10. Universidad Nacional de Tucumán, Secretaría de Posgrado y de Ciencia y Técnica.
- Contini, N., (comp.) (2000b). Habilidades cognitivas en niños y adolescentes. Evaluación psicológica desde una perspectiva sociocultural. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología.
- Coronel, C .P. (2002). El potencial de aprendizaje en niños y adolescentes con retraso mental. Algunas consideraciones desde la teoría socio-histórica. Tesis de Magister Inédita. Universidad Nacional de Tucumán, Facultad de Psicología, Argentina.

- Church, T. & Katigbak, M. (1988). Imposed - etic and emic measures of intelligence as predictors of early school performance of rural Philippine children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, CA: Sage Press, Vol. 19, Nº 2: 164-177.
- Dietrich, F. y Peralta, O. (2003). Potencial de aprendizaje, aprendizaje mediado y evaluación de la zona de desarrollo próximo. *Revista IRICE*, CONICET-UNR, Nº 17, Rosario, Argentina.
- Fernández-Ballesteros, R. (1989). Potencial de Aprendizaje: una presentación. *Estudios de Psicología*, 38: 62-69.
- Fernández Berrocal, P. y Melero Zabal, M. (comp.). (1995). *La interacción social en contextos educativos*. España: Madrid: Siglo XXI.
- Feuerstein, R. (1979). *Dynamic Assessment of Retarded Performers. The Learning Assessment Device: Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R. (1986). Experiencias de Aprendizaje Mediado. *Revista Siglo Cero*, 106. España.
- Feuerstein, R. (1988). *Don't accept me as I am. Helping "retarded" people to excel*. New York: Plenum.
- Forns, M. (1993). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
- Forns, M. y Amador, J. (1995). Evaluación del retraso mental y del potencial de aprendizaje. En Silva Moreno (Edit). *Evaluación Psicológica en niños y adolescentes*.
- Gardner, H. (1984). *The development of competence in culturally defined domains. Culture theory essays on Mind, self and emotion*. Edited by Richard A. S. and Robert A. Le Vine, Cambridge: Univ. Press.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Huteau, M. y Loarer, E. (1992). Comment évaluer les méthodes d'éducabilité cognitive? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 21, 1: 47-74.
- Kirchner, T., Torres, M. y Forns, M. (1998). *Evaluación Psicológica: modelos y técnicas*. España: Paidós.
- Narrol, H y Giblon, S. (1984). *The fourth "R". Uncovering Hidden Learning Potential*. Baltimore: Baltimore University Park Press.

- Rey, A. (1962). *Les insuffisances psychologiques II. La systématisation des observations*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. España; Barcelona: Paidós.
- Segall, M., Dasen, P., Berry, J. and Poortinga, Y. (1990). *Human behavior in global perspective*. USA: Pergamon Press, Inc.
- Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana*. Bs. As.: Paidós, Tomos I, II, III, IV.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Triandis, H. (1980). *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 6, Psychopathology, Boston: Allyn and Bacon.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- Vigotsky, L. (1997). *Pensamiento y lenguaje*. Bs. As.: Paidós, 1º Edición.
- Wechsler, D. (1939). *The measurement of Adult intelligence*. Baltimore: Williams y Wilkins (trad. cast.: La medida de la inteligencia del adulto, Bs.As., Huáscar, 1973).
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children. WISC III Manual*. USA: The Psychological Corporation, (trad. cast.: Test de inteligencia para niños. WISC-III, Bs. As., Paidós, 1994).
- Wertsch, J. (1995). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Woods, D., Bruner, J. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66: 181-191.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 127/146 pp.

Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Univeridad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu

Ana Lía Cometta

Ana Ramona Domeniconi

Universidad Nacional de San Luis

e-mail:acometa@unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo constituye un avance del Proyecto de Investigación 4-1-8703 –“Innovaciones en la formación universitaria en la UNSL: sujetos, discursos y prácticas” (2001-2004)- que aborda las innovaciones en la formación universitaria operadas en los últimos años en las carreras de profesorado. Los datos obtenidos a partir del análisis documental y de entrevistas en profundidad a docentes universitarios responsables de elaborar los nuevos planes de estudios de las carreras de profesorado en Ciencias Biológicas y Química son interpretados desde algunos conceptos teóricos de Bourdieu que permiten comprender los procesos de cambio o innovación curricular en la formación docente, desde los sujetos de estructuración del currículum entendidos como sujetos de poder que participan de un campo académico fuertemente estructurado por el habitus y las condiciones institucionales.

Abstract

This work is part of the Research Project 4-1-8703 “Innovations in university education of San Luis University: subjects, discourses and practices” (2001-2004) which deals with the innovations occurred over the last years in teacher training undergraduate programs. The data gathered from documents and in-depth interviews done to university teachers responsi-

ble for the formulation of the new curricula of Biological Sciences and Chemistry programs are interpreted from Bourdieu's theoretical concepts in order to understand the processes of change or curriculum innovation in teacher education from the structuring subjects of the curriculum, considered as subjects of power participating in an academic field strongly structured by the habitus and institutional conditions.

Palabras clave

campo académico - innovación curricular - sujetos del currículo - formación docente

Key words

academic field - curricular innovation - curricular subjects - teacher training

Introducción

El presente trabajo constituye un avance del Proyecto de Investigación 4-1-8703 –“Innovaciones en la formación universitaria en la UNSL: sujetos, discursos y prácticas” (2001-2004)- que aborda las innovaciones en la formación universitaria operadas en los últimos años en las distintas carreras que ofrece la UNSL interpretados desde algunos conceptos teóricos abordados por Bourdieu que nos permiten comprender los procesos de cambio o innovación curricular en la formación docente, desde los sujetos de estructuración del curriculum, entendidos como sujetos de poder que participan de un campo académico fuertemente estructurado por las condiciones institucionales.

Estos sujetos de estructuración curricular son docentes que integran “comisiones especiales”, designadas para llevar a cabo el cambio de los planes de estudios. Por ello, el estudio se focaliza en el proceso de elaboración de los Planes de Estudios, en las negociaciones, circuitos de consulta implementados o no y modificaciones realmente logradas como una instancia de innovación. Puesto que nuestro interés se centra en el proceso por el cual se concreta una propuesta curricular de grado (plan de estudios), se pone el énfasis en el “decir” de los sujetos, introduciendo algunos aspectos del documento escrito en tanto nos posibilitan una mejor comprensión del objeto de nuestro estudio.

Los datos se obtuvieron a partir de entrevistas en profundidad a los docentes universitarios responsables de elaborar los nuevos planes de estudios de dos carreras de Profesorado: Ciencias Biológicas y Química.

Comprender las marcas de la historia

Partimos de entender a la formación docente en la Universidad como una realidad social, lo cual implica abordarla desde dos momentos analíticos: uno de carácter objetivo que permite reconstruir la estructura de las situaciones donde actúan los agentes y otro de carácter subjetivo que posibilita captar los significados y representaciones desde la “voz” de los protagonistas. De esta manera, la formación docente como práctica social “se instituye entre dos realidades, el habitus y el campo, que son dos modos de existencia de la historia, o de la sociedad, la historia hecha cosa, institución objetivada y la historia hecha cuerpo, institución incorporada” (Bourdieu, 1997. En Gutierrez, 2000: 9). Como espacio social y simbólico, la formación docente en la universidad forma parte del “campo académico”, que puede ser entendido como un sistema de relaciones objetivas, al interior del cual se produce una lucha por el monopolio de la competencia de saberes específicos. Partimos de la noción de “campo científico” de Bourdieu (2000), resignificando el concepto, entendiendo que si bien el campo científico no tiene un anclaje institucional tan fuerte en las Universidades, puesto que son varias las instituciones que legitiman y sostienen dicho campo, entendemos que algunas de las propiedades de los campos que explicita Bourdieu (2003) pueden ser asimiladas como análogos para analizar el campo que denominaremos académico.

Hablar de luchas supone otras luchas anteriores que definieron las posiciones actuales de concurrencia y que marcan determinada autoridad; en la problemática que nos ocupa estas luchas, que responden a diversos intereses y que muestran las relaciones de fuerza de los sujetos intervinientes o concurrentes -en términos de Bourdieu-, son por el monopolio de la competencia de la formación. En Bourdieu (2000) esta competencia que es científica, legitima una manera autorizada y con autoridad de actuar en relación con la ciencia y está socialmente reconocida. En el caso que nos ocupa, en la competencia de los académicos en la formación docente, confluyen saberes de la disciplina -maneras autorizadas de investigar, de construir y comunicar conocimiento- y saberes del orden de lo pedagógico. El reconocimiento social es un factor importante y determinante en el juego por el poder, por cuanto es un grupo reducido el que otorga este reconocimiento y que en última instancia permite reproducir el sistema de relaciones objetivas.

Hablar de las luchas nos remite a la historia de la formación docente en la UNSL como campo académico y en esto recuperamos lo histórico en el sentido de Bourdieu, para entender el actual proceso de innovación en carreras de Profesorado. En este punto, las primeras preguntas que

orientaron nuestra indagación fueron ¿cómo se configuró la formación docente como campo académico en la UNSL? ¿qué improntas -científicas, políticas- fue sufriendo en su devenir? ¿qué sujetos estructuraron este campo y desde qué posición lo hicieron?

En mayo de 1940 se crea en San Luis el Instituto Nacional del Profesorado dependiente de la Universidad Nacional de Cuyo, respondiendo al modelo de “profesionalización”¹ que caracterizó la formación de los profesores del nivel secundario a comienzos del siglo XX. El Instituto marcó históricamente el inicio de la actividad universitaria en San Luis, en la que confluyeron la tradición normalista de la Provincia como “semillero de maestros” y la tradición positivista de la Universidad Nacional de La Plata encarada en los primeros profesores. El Instituto otorgó desde su creación, los títulos de Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Química y Mineralogía; Matemáticas y Física y de Profesor en Pedagogía y Filosofía un año más tarde, bajo la denominación de Instituto Pedagógico.

En 1946 el Instituto Pedagógico fue jerarquizado como Facultad de Ciencias de la Educación que además de otorgar los títulos de profesorado, comenzó a otorgar el título de Doctor en las respectivas especialidades: Matemática, Física, Química y Ciencias Pedagógicas.

A fines de la década de los 50', si bien se mantuvo la formación de profesores para el nivel medio, “el énfasis de la formación universitaria (...) estuvo puesto en las Licenciaturas y Doctorados, en consonancia con los discursos de jerarquización profesional derivados de las políticas desarrollistas del momento” (Auderut et al, 2002).

En 1969, el crecimiento académico de la vida universitaria en San Luis -en docencia e investigación- y el aumento de matrícula incidieron en la expansión de la estructura universitaria, creándose dos Facultades: de “Física Química y Matemáticas” y “Pedagogía y Psicología”. Esta nueva estructura académica marca la primera distinción entre el conocimiento del área de las ciencias exactas y naturales y del área de las ciencias humanas y sociales. Ya como Universidad Nacional de San Luis, creada en mayo de 1973, la primera de las Facultades antes mencionada se

¹ El modelo “profesional” para el profesorado surge paralelo a la creación de facultades y departamentos de educación en las universidades nacionales y es legitimada por el diploma. Este modelo contrasta con el de “funcionario del Estado”, según Dussel, que definió el puesto laboral en los primeros tiempos en que los profesores de secundaria eran miembros de la élite que ejercían alguna profesión liberal o completaban cursos especializados o seminarios pedagógicos que los habilitaban para la función. Para profundizar en los orígenes de la docencia secundaria puede consultarse los estudios de Braslavsky – Dussel - Scaliter (2001) y de Pinkasz (1992).

desdobló en las Facultades de “Ciencias Físico Matemáticas y Naturales” y “Química, Bioquímica y Farmacia” y la de Pedagogía y Psicología se transformó en Facultad de Ciencias de la Educación.

Durante el último período dictatorial y en un contexto político autoritario y de control ideológico, se produjeron modificaciones curriculares en la casi totalidad de los planes de estudios de las carreras de Profesorados para la Enseñanza Media vigentes en ese momento.

En las carreras de áreas científicas, los Profesorados se van transformando y organizando en torno a las unidades académicas; el cambio de planes obedeció a un criterio de demarcación del conocimiento científico cada vez más especializado, con una fuerte valoración en la formación disciplinar, perdiendo especificidad la formación docente. Estos profesorado se estructuraron junto a las carreras de Licenciatura, respondiendo a las orientaciones de éstas, de tal manera que la formación docente quedó subsumida en la carrera mayor.

Del análisis de los planes de estudios de las carreras de profesorado a lo largo de la historia, podemos observar que en todos los casos predomina la formación disciplinar o específica sobre la pedagógica, concentrando entre el 80 al 85% del horario total de la carrera. La formación pedagógica, reducida a tres ó cuatro cursos², tuvo matices diferentes según los modelos o enfoques predominantes en cada momento histórico, pasando de un modelo humanista / idealista que caracterizó la formación en los períodos iniciales, al de la pedagogía tecnocrática y eficientista de neto corte norteamericano que se impuso a partir de los años '70 como un discurso dominante hasta la década de los años 90. En este sentido “el currículum escrito nos brinda un testimonio, una fuente documental, un mapa cambiante del

² En los años '50 para obtener el título de profesor, los alumnos de las licenciaturas correspondientes debían aprobar los cursos de “Pedagogía”, “Didáctica General” y “Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza” en el caso de los profesorado en Matemática, Física y Cosmografía y en Química, Merceología y Mineralogía; para el profesorado en Pedagogía y Filosofía, una vez cursada la licenciatura, los alumnos debían aprobar el curso “Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza en Pedagogía y Filosofía” (Ord. 4/54 CD). En los profesorado del área científica, estas materias se transformaron en “Pedagogía y Dirección del Aprendizaje” y “Metodología Especial y Práctica de la Enseñanza” (Ord.5/71D); en “Psicología General y del Adolescente”, “Problemática pedagógica”, “Didáctica del aprendizaje y la evaluación” y “Residencia Docente Integral” (Ord. 29/74 RN)); en “Laboratorio de Enseñanza I”, “Laboratorio de Enseñanza II” y “Metodología y Práctica de la Enseñanza”. En el profesorado en Psicología, la formación pedagógica estuvo limitada a los cursos de “Didáctica Especial de la Enseñanza Media” y “Metodología de la Enseñanza” (Ord. 13/66D) y más tarde a los cursos de “Introducción a las Ciencias de la Educación”, “Técnicas de Estudio”, “Currículum”, Didáctica General”, “Didáctica Especial de la Enseñanza Media” y “Residencia Docente” (Ord. 17/78 R).

terreno: es también una de las mejores guías oficiales de la estructura institucionalizada de la enseñanza” (Goodson, 2003: 46).

De la reconstrucción histórica, se desprenden algunas respuestas provisionarias a nuestras preguntas iniciales, que nos permiten caracterizar la formación docente en la UNSL:

- La formación docente nace como carrera que adquiere su identidad en el campo pedagógico en el que se conjugan las tradiciones normalista y positivista que hicieron “anclaje” en la UNSL; los orígenes fundacionales de la UNSL se vinculan a la formación docente. Si bien esta identidad pedagógica es fuerte al comienzo, por la estructura académica en la que se insertan los profesorados de Enseñanza Media (Instituto Nacional de Profesorado, Instituto Pedagógico y Facultad de Ciencias de la Educación) con la creación de las licenciaturas en 1955, esta identidad se va perdiendo paulatinamente, frente a la formación científica que otorgan las licenciaturas y doctorados, proceso en el cual colabora la constitución de las nuevas unidades académicas (Facultades) que nuclea áreas de conocimiento específico.

- La paulatina especialización de los campos científicos incide en una gradual especificidad disciplinar de los profesorados. Esta situación revela un cierto “isomorfismo” en la formación docente, que supone “que los profesores tienen que ser formados con una especialización y un título con una denominación equivalente a las materias que se supone tienen que enseñar” (Braslavsky, 1999. En Braslavsky - Dussel - Scaliter, 2001: 12). Este hecho, explicaría la preeminencia de la formación disciplinar frente a la pedagógica que se condensó en el lema “para enseñar, basta con saber la disciplina”. Esta característica de la formación docente, es definida por Davini, M. (1995) como “tradición academicista”.

El cambio de los planes de estudios como procesos y espacios de luchas

Al promediar la década de los 90, la UNSL inicia un proceso de cambio curricular en las carreras de Profesorado, centrado en el cambio de los Planes de Estudios. En este proceso tuvo una incidencia indiscutible la nueva legislación sancionada desde la política oficial menemista y normativas de la política universitaria referidas a la articulación de la educación superior y a la adecuación de la formación docente a la reforma educativa. Este proceso de cambio, adoptó particularidades “locales” en el ámbito de cada Facultad y carrera, analizar estas prácticas supone comprender que siempre éstas se encuentran mediadas por los hábitos, como

conjunto de disposiciones activas que se han configurado a partir de la incorporación de las estructuras sociales en las que participan los sujetos (Bourdieu, 1989).

Se entiende que el cambio de planes de estudio constituye una innovación, ya que una práctica innovadora “no lo es por la introducción acrítica de lo nuevo en lo viejo y sí por guardar en sí un germen de ruptura” (Braga, Genro y Leite, 1996). Esta ruptura, debe ser entendida como un cambio intencional, no espontáneo, que surge en determinadas circunstancias sociohistóricas, políticas e institucionales y que responden a intereses de grupos hegemónicos, que finalmente llevan a concretar el cambio.

Entendemos el proceso de innovación de los planes como construcción social y “hablar de lo social en Bourdieu implica, hablar de lo histórico. Lo que el espacio social, los campos y los habitus, las instituciones y los cuerpos, son hoy, son el resultado de lo que han venido siendo” (Gutiérrez, 2000: 9). Analizar el proceso por el cual se cambia un determinado plan de estudios, nos remite a la historia de la institución, a la historia particular de cada carrera para comprender el movimiento de cambio. El cambio curricular es fruto de negociaciones entre diferentes sujetos; constituye una arena de luchas por intereses y poder, según la posición que ocupan en el campo científico y académico; las “luchas concurrentes en busca de capital cultural, los juegos de poder y los conflictos entre personas, antes que obstáculos pueden ser impulsores de la acción” (Braga, Genro, Leite, s/f: 14).

A continuación se presentan dos casos objeto de la investigación, para su análisis.

Caso 1. El profesorado en Ciencias Biológicas

El Profesorado en Ciencias Biológicas tiene su germen en el Profesorado en Ciencias Naturales (Ord. 29/74 RN) en el período de normalización de las Universidades Nacionales, con dependencia de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia. Esta dependencia resulta un hecho significativo en la configuración de la carrera donde la dominancia de la Química forma parte de la tradición, tal como lo señala un entrevistado: “Acá, el profesor de ciencias biológicas se formó en la Facultad de Química, cuando ni siquiera compartimos el nombre de la Facultad. Por eso, en el primer profesorado la mayoría de las materias eran de Química, e incluso los profesores que daban las materias pedagógicas y didácticas, eran todos de Química; sólo había cuatro o cinco materias biológicas específicas. Cuando íbamos a las reuniones de ciencias biológicas, me daba

vergüenza enseñar ese Plan. Cuando veían la cantidad de químicas, nos decían ¡no puede ser!”.

En la configuración de esta carrera, se observan tres cambios significativos del plan de estudios concretados en los años 76 (Ord. 58/76 R), 84 (Ord.008/84 CS) y 96 (Ord. 012/96CS). Otros cambios refieren a aspectos puntuales como la incorporación de un Ciclo Básico Común o un Ciclo Introductorio (de cursos comunes a todas las carreras de la Facultad), o a un reordenamiento de materias en relación con la Licenciatura, que no alteran sustancialmente la estructura curricular de la carrera y que corresponden a lineamientos políticos de la Facultad. Cabe señalar que la Licenciatura fue creada en el año 1985, a partir del profesorado.

Del análisis temporal de los planes, se observa que en la formación específica hay una continuidad respecto a los límites fuertes entre las disciplinas Matemática, Física, Química, Biología. En los dos primeros planes se observa un menor peso de materias biológicas (ocho) frente a las químicas, físicas y matemáticas (dieciséis); entre estas últimas, es clara la primacía de la formación química. A partir de 1984, hasta el último plan, el contenido biológico comienza a ocupar mayor espacio y tiempo en la formación. La denominación de las materias centradas en el conocimiento biológico dan cuenta, en algunos casos, del desarrollo operado a nivel de la producción del conocimiento científico; los cambios refieren por una parte a enfoques o perspectivas epistemológicas tales como “Sistemática y ecofisiología animal”, “Biología vegetal”, “Biología animal”, que reemplazan a las clásicas Botánica, Zoología y Anatomía (desde un enfoque taxonómico); por otra parte a la introducción de avances en el campo científico, tales como “Genética”, “Evolución” “Salud ambiental” “Educación para la salud”, etc.

Respecto a la formación pedagógica que históricamente representa un 15% del horario total de la formación del profesor, concentrado entre 2 a 4 cursos, se advierte el sesgo de la pedagogía tecnocrática, eficientista y psicologista dominante en los años 70, que revistió matices particulares en la UNSL por la influencia de algunos docentes³; materias como “Didáctica del Aprendizaje y Evaluación”, “Pedagogía y Dirección de los Aprendizajes” “Metodología y prácticas de la enseñanza”, dan cuenta de esta situación. Desde el 84, esta formación se concentra en materias como “Didáctica general y especial”, “Psicología”, “Pedagogía” y “Práctica de la Enseñanza” hasta el último cambio de plan (año 2000) proceso que se analizará a continuación.

³ Las obras del Dr. Lafourcade, entonces docente de los profesorados, constituyeron la expresión del modelo tecnocrático en educación. Estos textos, junto al de otros autores como Avoilo de Cols, Popham y Baker, Bloom, fueron de lectura obligatoria en carreras de formación docente en las universidades e institutos.

Lo dicho hasta aquí, revela que en el profesorado, como espacio social e institucional de formación, participan agentes cuyas posiciones dependen de la posesión de un capital -simbólico- que les confiere un poder sobre el campo y luchan por su hegemonía. Los planes de estudios del profesorado en Ciencias Biológicas, como producción simbólica, revelan estados de fuerza particulares que desarrollan los distintos grupos que actúan en el campo del profesorado según las circunstancias históricas. Así, pueden reconocerse dos situaciones: una hegemonía inicial del grupo de química frente al de biología, vinculado al poder de estos grupos por la autoridad científica y social adquirida en la UNSL que los sitúa como un grupo “prestigioso” y con “autoridad”; por otro lado, una continuidad en el poder concentrado en el grupo “de científicos” frente al “de pedagogos”, derivado del escaso valor social y académico dado a las humanidades y la pedagogía frente a otros conocimientos considerados de mayor científicidad y rigurosidad⁴.

Respecto al análisis del proceso actual del cambio curricular y desde la información de los entrevistados, podemos reconocer dos categorías, una referida a las fuentes del cambio esto es ¿por qué se cambia? y otra referida a los ejes que orientan el cambio y que se expresan en el texto curricular, esto es ¿en qué se cambia?

La normativa oficial operó como la fuente principal⁵ que desencadena el proceso de cambio del plan de estudios del profesorado en Ciencias biológicas, según expresa un entrevistado: “El nuevo plan surgió por la Ley Federal. El Consejo Directivo le dijo a la Comisión de Carrera que había que adecuar el plan a los nuevos requerimientos”. En este caso una circunstancia externa, es considerada por el nivel de gestión política (el Decano, el Consejo Directivo) para llevar a cabo la innovación.

Entre los Ejes de Cambio que orientaron la nueva propuesta curricular pueden distinguirse:

-el desarrollo al interior del campo científico de la Biología por el que se impone un enfoque sistémico y holístico que va a tener incidencia en la

⁴ Una referencia a la escasa legitimidad de lo pedagógico y didáctico por lo que denomina “ignorancia social y de interpretación”, puede encontrarse en Díaz Barriga, A. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: editorial Aique.

⁵ En un trabajo anterior, se diferencian cuatro fuentes que originan los cambios curriculares en carreras de la UNSL: las asociaciones u organizaciones académicas y profesionales, los fondos de financiamiento externo, las leyes y normativas oficiales y los intereses y preocupaciones de los actores. Bentolila - Cometta y otros: “Innovaciones curriculares en la universidad argentina. El caso de las transformaciones de los planes de estudios en carreras de la UNSL”. Trabajo presentado al *III Encuentro Nacional La Universidad como objeto de Investigación*, La Plata, octubre de 2002.

formación disciplinar de los profesores. Un integrante de la comisión expresa: “se trata de resolver el problema de la fragmentación pero desde nuevos enfoques. Ahora se integran estructura y función simultáneamente con enfoques más complejos, más integrados. Antes se daba estructura y a los dos años función, podés ponerle ‘morfofisiología’, nosotros le pusimos ‘biología vegetal’ o ‘biología animal’ porque incluso hay libros que lo enfocan así, que incluye lo sistémico; antes lo dabámos por separado”. El campo científico de la biología parece correrse del paradigma positivista de la Ciencia para incorporar elementos del paradigma socio-crítico que reconoce en la Ciencia su carácter histórico, social y humano; materias tales como “educación ambiental, educación para la salud”, “historia de las ciencias biológicas” parecen atestiguarlo.

-El nuevo enfoque del conocimiento biológico deriva en la organización del contenido sustentado en un criterio de integración. Esta ruptura altera las relaciones de fuerza entre los grupos académicos, debilitando la clasificación fuerte entre disciplinas hasta este momento; ahora los contenidos disciplinares diferentes se interrelacionan conformando nuevas materias de manera que rompe también con la estructura tradicional de las “cátedras” tal como estaban conformadas. “Los contenidos estaban muy parcializados desde un criterio más estructural, más descriptivo; en este plan se pasó a un criterio más dinámico. Acá, en la Facultad, cada uno da sus cosas; al integrar surgieron otras asignaturas con nueva denominación que implicaban otro modo de trabajar, implicaba que la gente se tenía que poner de acuerdo...hay algunos que están más dispuestos a hacer innovaciones y otra gente que se aferra a su cátedra...no querían desarmar las cátedras ni rearmar los equipos docentes”. Este caso muestra la lucha de fuerzas que se establece entre los “recién llegados” al campo y los antiguos que intentan mantener la tradición.

-Priorizar la formación específica frente a la básica, llevó a incrementar materias del área biológica en detrimento de las básicas, como las químicas que tradicionalmente habían tenido un gran peso en la formación constituyéndose en un campo de luchas y negociaciones en el proceso de elaboración del plan. Esta situación queda reflejada en la siguiente expresión “Sacamos bastante química, pero los de orgánica nos extorsionaron, porque sostienen su defensa desde la idea de que esos son contenidos básicos (...) El anteproyecto fue tres veces al Consejo Directivo, dos veces fue rechazado porque habíamos sacado el Ciclo Básico⁶ y otra

⁶ El Ciclo Básico Común incluía Química General (220 hs.), Biología General y Celular (160 hs.), Química Inorgánica (220 hs.) y Matemáticas (160 hs.), según Ord. 007/94 CD).

vez porque Química Orgánica no estaba.....no entendieron que estaba incluida en otras materias. Los químicos sólo se fijaban si estaban las materias químicas y cuántas horas tenían, lo demás no les importaba. Después lo aprobaron, tal vez por cansancio, aunque el riesgo político de que desapareciera el profesorado era muy grande si no lo aprobaban”. En el plan definitivo, si bien se eliminó el Ciclo Básico, “Química Orgánica” y “Química Inorgánica” se mantienen desde el plan inicial.

-Diferenciación entre el profesorado y la licenciatura: Tal como se dijo antes, las carreras de profesorado se estructuraron a la par de la Licenciatura, de manera que se diferenciaban sólo por la formación pedagógica. Aunque desde la normativa oficial, el campo de la formación pedagógica adquiere mayor relevancia, es probable que desde el “habitus”, los entrevistados⁷ perciban la docencia como una profesión diferente a la del licenciado “Nosotros queremos que el profesor sea profesor y el licenciado, licenciado. El licenciado debe estar preparado para la investigación científica, en cambio el profesor debe estar preparado para enseñar y para investigar en educación; que cuando de clases de las cosas integradas, que trabaje con el alumno, que sea creativo, que no de información sino conocimientos. Para eso tienen que tener formación pedagógica”. Por el hábitus de los sujetos que participaron en la elaboración del nuevo plan de estudios y por el imperativo oficial, la pedagogía gana lugar en el campo de la formación docente.

Caso 2. El profesorado en Química

La UNSL tiene una trayectoria en la formación de profesores en Química que podría denominarse “fundacional”, dado que uno de los primeros títulos que otorga es el de “Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Química y Mineralogía”. Desde su creación, el Plan de estudios es objeto de varias modificaciones que cambian no sólo la malla curricular sino también la denominación del título como “Profesorado en Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Química, Mineralogía y Merceología” (año 1966) como ya mencionáramos; “Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Física, Química y Cosmografía” (Ord.29/74

⁷ Uno de los entrevistados es Profesora en Ciencias Biológicas. Es de las primeras egresadas del profesorado que llegó a San Luis y se incorporó, desde entonces, como docente en el Profesorado de la UNSL desempeñándose como Profesora de Biología en el nivel medio; el otro entrevistado, además del título de profesor y de haberse desempeñado como profesora en el nivel medio, ha hecho carrera científica en el área de Ciencia Biológica en la UNSL culminando estudios recientes de postgrado en educación superior.

R) y “Profesorado en Química”, aprobado por Ord. Rect. 58/76, bajo el régimen de la dictadura militar, denominación que perdura hasta la fecha.

Cabe mencionar que desde la creación de la Licenciatura en Química en 1955 respondiendo al sesgo profesional de los estudios en ese momento, el Profesorado fue perdiendo relevancia y quedando en el imaginario como un “título más que pueden tener los alumnos”⁸, pero sin una identidad propia como puede advertirse en el período fundacional de la carrera. En ese período, para la formación de profesores en Química y Mineralogía, con una duración de cuatro años, el plan de estudios preveía ocho asignaturas de formación general y pedagógica, además de cuatro cursos de francés como único idioma, frente a trece disciplinares. Del análisis de dicho plan se puede advertir que se concibe a la formación docente con una perspectiva amplia e integral, con algunas materias de corte humanista, como “Introducción a la Filosofía”, “Historia de la Civilización y de la Cultura”, “Composición y Estilo”. Esta situación lleva a inferir que en este momento se piensa en un profesor con una formación cultural importante, además de la formación pedagógica y disciplinar específica.

Los primeros docentes provenientes de La Plata permiten el inicio de una fuerte estructuración disciplinar en Química, desplazando así a la formación pedagógica cuestión que puede advertirse ya en las primeras modificatorias de planes. En el año 1966 queda plasmada la pérdida de relevancia de la formación pedagógica en el Profesorado, reducida a dos materias “Pedagogía y dirección de los aprendizajes” y “Metodología y Práctica de la enseñanza en Química, Mineralogía y Merceología” ubicadas al final de la carrera. Acerca de estas materias, sólo se explicita que “ambas asignaturas serán de régimen anual y correlativas” y que “respecto a los contenidos de estas disciplinas la Escuela coordinará el programa básico de su enseñanza con la Escuela de Pedagogía y Psicología”⁹.

En la modificatoria del año 1974, el cambio de título (“Profesor en Química, Física y Cosmografía”), plantea fuertes cambios en la formación disciplinar y pedagógica. En la formación disciplinar se observa una fuerte presencia de contenidos de matemáticas (cálculo) y física (cosmografía, electrónica). Los contenidos para la formación pedagógica, aún

⁸ Expresión que se repite en las entrevistas tomadas a los sujetos de estructuración curricular, pero también en otras anteriores que se tomaran a los docentes de estas carreras para el Proyecto de Investigación en curso.

⁹ Establecido en el artículo 19 de la Ordenanza 15/66 de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo, Sede San Luis. Pág. 8.

cuando continúan al final de la carrera, se renuevan al igual que el Profesorado en Ciencias Naturales, incorporando la psicología del adolescente, los problemas de la pedagogía, la Didáctica centrada en el aprendizaje y la evaluación, culminando el profesorado con la "Residencia integral docente" de 300 hs. Es importante destacar el contexto en que se produce esta normativa por cuanto el año anterior se había creado, durante la gestión del Rector Mauricio López, la Comisión Asesora de Planeamiento Universitario y la Secretaría de Planeamiento a cargo de especialistas de la Facultad de Pedagogía y Psicología. Klappenbach y otros (1995) entienden que "la constitución de la Comisión es interesante, porque refleja fielmente el pensamiento del momento"¹⁰, una etapa en la que predomina un enfoque técnico y cientificista¹¹.

Como ya expresáramos este trabajo se centrará en la última transformación curricular del Profesorado en Química que pudo ser concretada en 1999, mediante ordenanza N° 8/99 del Consejo Superior, analizando lo expresado por los sujetos de estructuración curricular, que en este caso es la comisión de carreras de la Licenciatura y Profesorado en Química.

El Plan de Estudios de la etapa de la última dictadura militar es, tal vez, la marca más fuerte de la desvalorización de la formación pedagógica, dado que las materias específicas quedan reducidas sólo dos cursos, de los cuales, uno está a cargo de docentes con formación especializada en el área pedagógica, pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación y el segundo -con mayor crédito horario- a cargo de un especialista disciplinar. Es significativo que esta estructura curricular estuviera vigente hasta el año '99, con una sola modificatoria en el año '84, que fijara el Ciclo Básico Común, ya mencionado.

Cuando se modifica la Licenciatura en Química en 1996, no se introducen cambios en el Profesorado, quedando las dos materias del plan anterior como complementarias para la formación docente. Esto puede ser analizado como un síntoma de desvalorización del grupo académico hegemónico de esta licenciatura respecto a la formación en docencia, prevaleciendo así la formación en la investigación científica. Lo que se advierte en la opinión de muchos docentes de esas carreras es que la importancia se centra en producir doctores que prestigian y dan jerarquía a la carrera; la expresión en voz baja y tono grave de la Coordinadora de carrera "Lamentablemente, suena feo, peor es así, siempre como que en la Licenciatura en Química hay más peso, como que es más importante; el Profesorado está en segundo lugar. El

¹⁰ Pp. 198.

¹¹ Extraído de Cometta, A; Carreño, N.; Clavijo, M. y Auderut, C. (1996).

doctorado está muy fuerte en muchos profesores; hay mayor importancia en la Licenciatura”, da cuenta de una lucha desigual por prestigiar la formación docente en estas áreas de conocimiento.

Como espacio social y simbólico, la formación docente en Química debe entenderse al interior de otro campo que es el de los Químicos, como campo mayor que posee una legitimación configurada en la historia de aquellos primeros químicos que llegan para brindar el marco de origen a la Universidad y que en la actualidad son los productores de conocimiento y no sólo reproductores.

Es posible inferir que los sujetos con competencia y autoridad académica -tradicionalmente los “científicos”- otorgan mayor importancia a la licenciatura como trampolín para el doctorado, en tanto consideran al profesorado una carrera de menor valor, “no científica”. Uno de los docentes que colaborara en la estructuración del nuevo plan expresa que “cada carrera dentro de la institución tiene una historia diferente, en cuanto a los profesorado siempre se han movido con presupuestos sumamente pequeños, motivo de la situación, motivo de las políticas de la casa, miles de motivos...”, esta percepción de la escasez de recursos que deja al profesorado en un lugar desfavorable dentro de las prioridades institucionales, permite pensar en el profesorado no como un espacio de poder sino como un lugar de formación desfavorecido en relación con otros de relevancia y prestigio. Bourdieu (2003: 120) expresa que “un campo... se define, entre otras formas, definiendo lo que está en juego y los intereses específicos” y en este sentido es posible destacar que otros organismos nacionales e internacionales han posibilitado que sea la producción de doctores lo valioso para prestigiar una institución académica universitaria. El juego entonces estaría dado por promover una carrera en la que operan sucesivas selecciones para alcanzar un prestigio mayor y por ende un mayor capital simbólico, que deviene en mayor poder al interior de la universidad y al interior del campo científico. De lo expresado por el docente también es posible advertir que en la lucha hay un acuerdo tácito entre los antagonistas que posibilitan la perpetuación del juego y de lo que está en juego (Bourdieu, 2003).

En el Profesorado en Química, es posible reconocer algunas fuentes de cambio, como por ejemplo el influjo del Foro de Facultades de Carreras de Química (FODEQUI) para la estructuración del plan de la licenciatura en el año '96, las publicaciones de universidades extranjeras y la nueva legislación que norma las carreras de formación docente.

Desde los protagonistas, la Ley de Educación Superior supone un nuevo cristal desde dónde mirar la formación de profesores en Química en nuestra Universidad, porque hasta ese momento “si eras profesor en

química sabías química”, la predominancia en lo disciplinar provocaba un desplazamiento de los saberes específicos de la formación docente, no sólo en los aspectos más instrumentales de la didáctica sino de aquellos relacionados con el espacio particular de trabajo futuro y con los destinatarios de la enseñanza y con la dimensión política.

Del análisis de las entrevistas es posible reconocer el predominio de un eje de cambio en la formación: la fuerte impronta de nuevos contenidos pedagógicos y la ampliación de los contenidos disciplinares ante las nuevas incumbencias del título por reestructuración de los niveles educativos.

En el nuevo plan de estudios, la formación del profesor en Química -tanto pedagógica como disciplinar-, se incrementa considerablemente a doce asignaturas, provocando una diferenciación entre los planes del profesorado y la Licenciatura. La comisión de carrera reconoce que el cambio fundamental es “el mayor contenido pedagógico y otras asignaturas descritas en la Ley de Educación Superior”¹², esto significó un arduo trabajo en la elaboración del plan “porque los egresados tienen ahora un campo laboral mayor dado que se podrán desempeñar en los Niveles Superior, Polimodal y EGB3”, para lo cual debieron seguir los contenidos de los campos establecidos por la normativa oficial¹³.

Configurar las nuevas asignaturas trajo aparejado una nueva modalidad institucional, en la construcción de los planes, dado que la comisión recurrió a la convocatoria y participación de los docentes que asumirían la responsabilidad del dictado de las nuevas para que realizaran su propuesta de contenidos y forma de trabajo. Consideramos que esta modalidad más democrática de construcción del curriculum fue posibilitada, por una parte por el desconocimiento de la formación pedagógica de los miembros de la comisión, y por otra por el necesario análisis de las instituciones educativas del medio y los sujetos de la educación involucrados,

¹² Según la expresión brindada por una integrante de la Comisión de carreras en Química, refiere nuevos contenidos de la formación pedagógica y disciplinar como “Anatomía y Fisiología Humana”, “Epistemología e Historia de la Química”, “Historia Socio-política del Sistema Educativo Argentino”, “Laboratorio de Enseñanza de la Química”, entre otros, que no estaban incluidos en la formación anterior.

¹³ La Resolución 52/96 CFC y E. (Acuerdo Marco Serie A-14) establece que la formación docente comprenderá los campos: de formación general pedagógica que es común para todos los docentes; la formación especializada centrada en el desarrollo psicológico y cultural de los alumnos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, las características de las instituciones del nivel o ciclo; la formación orientada referida al dominio de los conocimientos que deberá enseñar el futuro docente, según la disciplina. Por el Acuerdo Serie A-11 CFC y E se establece, además, el crédito horario correspondiente a cada campo, asignándose a la Formación Orientada entre 65 y 70%.

para la estructuración de algunas asignaturas, brindando la apertura a un diálogo que antes hubiera sido impensable.

Una consecuencia de la nueva estructura curricular del profesorado, fue la redistribución del crédito horario en relación con la licenciatura. Dado que la comisión trabajó sobre un tronco común con la Licenciatura, aprovechando la reestructuración que se hacía simultáneamente de este plan, los créditos de las materias comunes a ambas carreras debieron ser reducidos para el Profesorado, a efectos de “compensar” el incremento horario producido por la introducción de las doce nuevas asignaturas. Esta decisión se muestra como producto de una “negociación” entre los docentes para la aprobación del plan, situación que no es explicitada con claridad por los sujetos de estructuración curricular. En la puesta en marcha del plan, la comisión expresa que como las materias se dictan conjuntamente para las dos carreras, la diferencia de crédito horario entre las materias comunes a ambas carreras¹⁴ la resuelven en la enseñanza, no dictando la/s última/a unidad/es para los alumnos del profesorado, aún cuando tienen un programa común.

El curriculum entendido como síntesis de elementos culturales (DeAlba: 1995), que supone la negociación e imposición social de grupos hegemónicos y sectores sociales, lleva a interrogar sobre el proceso seguido por los grupos en esta construcción, ¿de qué manera fue posible la imposición real de las asignaturas pedagógicas en detrimento de las disciplinares?, ¿qué tipo de negociación se realizó con los docentes, que integran un grupo académico que históricamente resolvió los planes de estudio entre aquellos que eran considerados “los grandes” y eran bajados ya como ordenanzas? Estos interrogantes cobran fuerza a partir de algunas expresiones como: “los jefes de cátedra de aquel entonces no compartían demasiado, al menos en el ámbito de mi Facultad, por qué se hacía una cosa o por qué se hacía otra, simplemente venía la ordenanza con el nuevo plan de estudios y eso quedaba así”¹⁵. En el centro de esta arena de luchas se encuentra el poder que es ejercido de manera desigual por los protagonistas de la lucha del campo académico, el reconocimiento de los grandes como dominantes de la negociación continúa presente en esta carrera, pero la imposición del Ministerio opera como factor de apertura a otros agentes que no poseerían el mismo capital específico al interior del campo.

¹⁴La disparidad de horario representa entre 30 y 80 hs. entre el profesorado y la licenciatura en Química.

¹⁵Expresión de un docente entrevistado que participó de las consultas para el armado de dos asignaturas del nuevo plan. Este docente ha estado históricamente en el profesorado en Química y no así en la Licenciatura, participando activamente en la jerarquización de la enseñanza en química, tanto en el ámbito local como nacional y también internacional.

Del análisis de las entrevistas en profundidad se pudo advertir que si bien el Plan del Profesorado tiene una especificidad importante en relación al anterior, la Licenciatura continúa predominando e imponiéndose en la práctica porque la mayoría de los alumnos son los mismos, en este sentido se vuelve a confirmar que “el profesorado es un título más que pueden tener” los alumnos, dándose una continuidad con lo históricamente configurado. Los alumnos del profesorado en química provienen también de otras carreras de Facultad y “aprovechan” todas las materias que ya tienen con crédito demás, para abocarse a la obtención de un nuevo título con rápida salida laboral.

A nivel explícito hay un fuerte interés por parte de la Comisión de Carreras de darle un sello importante a la formación docente, sin embargo reconocen que de no mediar la orden del Ministerio, el Profesorado se hubiera modificado en paralelo a la licenciatura y que estas asignaturas nuevas no se hubiesen incluido. Advertimos, que si bien se expresa que no hubieron inconvenientes en las negociaciones, en el relato de alguna de ellas con los responsables de las asignaturas, se cae en la cuenta de que “casi todos los alumnos hacen ambas carreras” y por ese motivo no hay problemas con los recorres de contenidos, marcando claramente el peso en lo disciplinar en la formación docente. De esto se deduce que predominando la formación científicista, no es necesario la configuración de un habitus que diferencie a un licenciado de un profesor, ya que a través de la enseñanza se inculca y perpetúa “la ciencia oficial... inculcándola sistemáticamente (habitus científico) al conjunto de los destinatarios legítimos de la acción pedagógica y, en particular, a todos los recién llegados al campo...” (Bourdieu, 2000: 92).

Analizando el primer plan de estudios de la etapa fundacional del Profesorado en Química y el último, podemos decir que la introducción de nuevas asignaturas de estricta especificidad para la formación docente le ha brindado una “identidad formal” que había sido perdida. No nos es posible hablar de relevancia académica por cuanto las opiniones recabadas no lo explicitan de ese modo, pero predomina aún la “palabra oficial” de un grupo destacado, tal como es expresada por un docente que participara de la ronda de consultan, quien además vincula esta palabra con el poder, lo que deja en evidencia que esta lucha que se produce al interior del campo “pone en acción al monopolio de la violencia legítima - autoridad específica” (Bourdieu, 2003: 120).

Algunas reflexiones finales

Como construcción social, el proceso por el cual se cambia un determinado plan de estudios, es fruto de negociaciones entre diferentes suje-

tos; constituye una arena de luchas por intereses y poder, según la posición que ocupan en el campo científico y académico. En los casos analizados se puede apreciar que las “luchas concurrentes en busca de capital cultural, los juegos de poder y los conflictos entre personas, son impulsores de la acción” (Braga, Genro, Leite, s/f: 14). Estas luchas por el poder y la autoridad “científica” se observan con diferentes rasgos según el profesorado de que se trate; entre “químicos” y “biólogos” (en el caso de ciencias biológicas) dado que el desprendimiento de la matriz inicial ha supuesto la conformación de una nueva identidad por parte de los biólogos; entre los “viejos” e “iniciados” (en el caso de química), entre “científicos” y “pedagogos” (en los profesorados científicos).

Las carreras de profesorado pierden paulatinamente su identidad pedagógica inicial para asumir un perfil más profesionalista y científico propio de las licenciaturas. De acuerdo a esto, adquieren un carácter isomórfico que refuerza la formación disciplinar, aún en el profesorado del área humanística. El proceso de innovación curricular constituye una lucha por el poder en la que los “dominantes están destinados a estrategias de conservación, que apuntan a asegurar la perpetuación del orden científico establecido al cual pertenecen” (Bourdieu, 1999: 92), los dominantes permiten perpetuar las formas de transmisión de conocimiento de una determinada disciplina a la vez que establecen aquello que debe ser parte del currículum real. De esto se deduce que predominando la formación científicista, no es necesario la configuración de un habitus que diferencie a un licenciado de un profesor, ya que a través de la enseñanza se inculca y perpetúa la ciencia oficial (habitus científico) al conjunto de los destinatarios legítimos de la acción pedagógica y, en particular, a todos los recién llegados al campo (Bourdieu, 2000: 92).

La normativa oficial es la principal fuente de cambio curricular. Es interesante notar que en este caso, el cambio es impulsado desde el campo político donde el Estado y sus agentes operan como sujetos sociales de determinación curricular que tienen un interés específico para incidir y regular el currículum del profesorado. Esta situación debe entenderse en el marco de la política reformista neoliberal, que en un proceso de reforma estructural, en el campo educativo, trastocó el concepto de autonomía universitaria, imponiendo contenidos básicos obligatorios, créditos horarios y denominaciones de títulos. Si bien la voz autorizada la tienen los académicos concurrentes del campo científico, la imposición del Ministerio opera como factor de apertura a otros académicos que no poseerían el mismo capital específico al interior del campo y que en general son los que marcan rupturas. La consulta que debieron realizar los sujetos de estructuración curricular en Química, debido a la

escasa formación pedagógica para la configuración de algunas asignaturas, rompe con la tradición, producto de la historia. El habitus construido en la historia “produce prácticas, individuales y colectivas” (Bourdieu, 1991), que son naturalizadas y por ello, olvidadas como producto de una historia, por lo cual no son cuestionadas y recién surgen a la luz cuando desde afuera se opera como en este caso, para mostrar el poder que se ejerce.

Los ejes de cambio, más significativos, se orientan a un fortalecimiento de la formación pedagógica y a una actualización de los contenidos disciplinares como consecuencia del desarrollo epistemológico y científico operado en las áreas de conocimiento. Es importante mencionar que el profesorado en Ciencias Biológicas se estructura independiente de la licenciatura, operando los estructuradores del plan de estudios con independencia para su formulación, lo cual permite pensar que éstos tienen la fuerte convicción de otorgarle a la formación una identidad propia. En el caso del Profesorado en Química los sujetos son los mismos que actúan para una carrera y otra, lo cual podría obstaculizar que la licenciatura y el profesorado tengan trayectos e identidades diferenciadas. Esta situación de podría explicar el carácter más innovador que presenta el primer profesorado.

Todo lo analizado nos remite nuevamente a la noción de curriculum como arena de lucha, lucha por el poder en la que los “dominantes están destinados a estrategias de conservación, que apuntan a asegurar la perpetuación del orden científico establecido al cual pertenecen” (Bourdieu, 2000: 92), y cómo los dominantes permiten perpetuar las formas de transmisión de conocimiento de una determinada disciplina a la vez que establecen aquello que debe ser parte del curriculum real. Por otra parte los recién llegados al campo, si bien tienen mayores posibilidades de generar innovaciones, el riesgo de llevar a cabo estrategias de subversión imposibilita acceder a “los beneficios prometidos a los detentadores del monopolio de la legitimidad científica, sino al precio de una redefinición completa de los principios de legitimación de la dominación” (Bourdieu, 2000: 93), los académicos con un escaso capital simbólico no podrán vencer con la reglas de juego ya establecidas.

Los conflictos por la dominación del campo académico no sólo se encuentran determinados por la dimensión intelectual, sino también por la dimensión política, y ambas se encuentran fuertemente imbricadas, algunos ejemplos de esto en nuestra universidad son las luchas para la obtención de créditos, becas o subsidios, por la participación en comisiones especiales o participación en consejos de investigación o espacios en los que se definen políticas institucionales como una de las formas de mantener el monopolio del poder simbólico ♦

Referencias bibliográficas

- Auderut, O. et al. (2002). *La formación de profesores para el nivel medio en la Universidad Nacional de San Luis (1976/1983): Temporalidad y espacio social*. UNSL: mimeo.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Intelectuales, política y poder*. Bs. As.: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre (2003). *Campo de poder, campo intelectual*. Quadrata. Bs. As.
- Braga, A.; Genro, M.; Leite, D. (S/F). Universidad Futurante: innovación entre las certezas del pasado y las incertidumbres del futuro. En Braga, Genro, Leite, Da Cunha. Universidad Futurante. Didáctica del nivel superior. Ficha de cátedra, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Braslavsky, C.; Dussel, I.; Sacliter, P. (2001). Los formadores de jóvenes en América Latina. Oficina Internacional de Educación, Uruguay.
- Cometta, A.; Carreño, N.; Clavijo, M. y Auderut, C. (1996). La formación docente de profesores en el ámbito de la Universidad: un aporte para su transformación, *Revista Idea de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis*.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Alba, Alicia (1995). *Curriculum, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Goodson, I. (2003). *Estudio del Currículo. Casos y métodos*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Kapplenbach, H. et. al. (1995). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis*. San Luis, Argentina: Editorial Universitaria.
- Pinkasz, D. (1992). Los orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y Conflictos. En Birgin, A.; Braslavsky, C. (comps.). *Formación de Profesores*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggros, A. (1997). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Tomo VIII. Buenos Aires: Galema.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 147/155 pp.

Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria

Beatriz Suriani

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: beatrizsuriani@yahoo.com.ar

Resumen

En el presente trabajo se aborda, desde un enfoque interdisciplinario, la problemática de la comprensión del discurso. En particular, se indaga acerca de los procesos mentales y las operaciones que intervienen en el acto de comprender.

Para dar respuesta a esta problemática, se sigue el estudio del comportamiento verbal humano que realizan Belinchón, Igoa y Rivière en el marco de la psicolingüística cognitiva. Este estudio se completa con algunos presupuestos teóricos que se derivan del modelo de comprensión propuesto por van Dijk y Kintsch en el campo de la lingüística textual centrada en lo comunicacional, con el aporte de la semántica generativa, la ciencia cognitiva y la pragmática.

Abstract

This paper deals with the problems of discourse comprehension taken from a interdisciplinary point of view. Particularly, the mental processes and operations intervening in comprehension are inquired. In order to answer this problematic, the study of human verbal behavior made by Belichon, Igoa, and Riviere within the cognitive psycholinguistics is taken as framework. This study is completed by some theoretical assumptions derived from the comprehension model proposed by van Dijk and Kintsch in the textual linguistics field, focused on communication, with the help of generative semantics, cognitive science, and pragmatics.

Palabras claves:

comprensión - discurso - procesos - operaciones - memoria.

Key words:

comprehension - discourse - processes - operations - memory.

Introducción

En el presente trabajo se abordan los procesos mentales y las operaciones que intervienen en el acto de comprender el discurso. Para el tratamiento de esta temática se parte de los aportes de la psicolingüística cognitiva referentes a “la elaboración de modelos funcionales del comportamiento verbal humano, que no se confunden con el nivel formal de la lingüística, ni con el nivel natural de la biología del lenguaje” (Molinari Marotto, 1998: 18)¹.

Frente a otras perspectivas de estudio del lenguaje, se sigue el análisis del fenómeno de la comprensión que realizan Belinchón, Igoa y Rivière, en el marco de un modelo de explicación psicológica que prioriza el enfoque mentalista o cognitivo. Este análisis se completa con algunas nociones que se derivan del modelo de comprensión propuesto por van Dijk y Kintsch, desde los presupuestos teóricos de la lingüística textual centrada en lo comunicacional en conjunción con otras áreas disciplinares, especialmente, la semántica generativa, la ciencia cognitiva y la pragmática.

En la comprensión del discurso intervienen tanto procesos específicamente lingüísticos, de carácter modular, como procesos de pensamiento más globales, que se corresponden con un nivel externo de representación (secuencia de oraciones) y un nivel interno (inferencias y conocimientos sobre el mundo).

A partir de estas consideraciones previas, en el trabajo propuesto se traza un panorama teórico que intenta esclarecer el complejo mecanismo involucrado en el procesamiento discursivo.

Fundamentos teóricos que subyacen a la comprensión del discurso

Para tratar el proceso de comprensión no basta con analizarlo desde el punto de vista léxico y oracional, sino que es necesario detenerse en el discurso, producto final del funcionamiento de la “maquinaria lingüística

¹ La psicolingüística es una disciplina relativamente nueva (década del '50) en cuyo desarrollo intervienen tanto psicólogos como lingüistas. Aborda los problemas de la adquisición, la comprensión y la producción del lenguaje. El primero de ellos constituye el campo específico de la psicolingüística evolutiva, en tanto que los dos últimos corresponden al área de investigación de la psicolingüística experimental. Cabe destacar que las contribuciones de esta disciplina han posibilitado notables avances en el terreno de la psicología educacional.

de la mente”². Lo expuesto supone interrogarse en torno a qué implica comprender un discurso. Según el abordaje que se focalice, es posible considerar tres puntos centrales que intentan dar respuesta a esta problemática:

- 1-La comprensión de un texto o discurso consiste en la construcción de un texto base a partir de un texto de superficie.
- 2-La comprensión es un proceso activo que implica dar coherencia global a los textos o discursos.
- 3-La comprensión es el resultado de la interacción entre un texto y un conjunto de conocimientos almacenados en la memoria y evocados por el lector o el oyente.

A continuación, con el objeto de desarrollar la temática propuesta, se analizan cada uno de los puntos enunciados.

1- La comprensión de un texto o discurso consiste en la construcción de un texto base a partir de un texto de superficie.

El texto está compuesto por palabras y oraciones que conforman el texto de superficie. Este funciona como punto de partida para la elaboración de un conjunto de ideas o proposiciones ordenadas jerárquicamente en el texto base. De esto se deduce que la comprensión del discurso incluye un nivel supraoracional que trasciende el significado y la forma de las oraciones.

Las proposiciones no son una “proyección biunívoca” de las oraciones del texto, es decir, no se corresponden con la forma lingüística concreta, sino que son unidades abstractas de significado que predicán algo sobre algo.

Según el lógico Frege³, las proposiciones son objetos formales, abstractos e impersonales. En oposición a este planteo logicista, Belinchón, Igoa y Rivière (1992) sostienen, apoyándose en un número significativo

² Antes de ahondar en esta problemática, conviene hacer una aclaración con respecto a los términos *texto* y *discurso*. Si bien frecuentemente se utilizan como sinónimos, provienen de campos de investigación diferentes: los estudios sobre textos se inscriben en una línea puramente lingüística, que deja de lado los factores socioculturales propios de la lengua en uso, mientras que el discurso es un objeto de estudio interdisciplinario, que recibe los aportes de la pragmática, la semiótica, la sociología, la psicología, entre otros, y se define en la confluencia de lo lingüístico y las condiciones sociales de producción. A pesar de esta aclaración, y tal como se evidencia a lo largo de este artículo, en la actualidad ambos términos pueden recibir una acepción equivalente, debido a que las nuevas perspectivas teóricas se ocupan de los textos reales, es decir, que funcionan en una determinada situación comunicativa.

³ Gottlob Frege (1848-1925), destacado matemático y filósofo alemán, considerado el fundador de la lógica matemática moderna. Entre sus obras sobresale *Notación conceptual* (1879) y *Leyes básicas de la aritmética* (1893-1903).

de investigaciones experimentales, que estas no sólo son proposiciones abstractas, sino también “unidades de procesamiento psicolingüístico”, y, por lo tanto, tienen una realidad psicológica.

Para explicar cómo se ordenan las proposiciones en el texto base, van Dijk y Kintsch (1983) proponen el concepto de “microestructura”, que alude a un primer nivel correspondiente a la organización de las relaciones locales entre las proposiciones con referentes comunes. Estas relaciones se disponen jerárquicamente, de manera tal que una proposición funciona como supraordinada y las que comparten un argumento con ella, proposiciones de segundo nivel, se subordinan a la misma. A su vez, aquellas proposiciones de tercer nivel que comparten un argumento con las de segundo nivel se subordinan a éstas, y así progresivamente. Durante el proceso de comprensión, las proposiciones supraordinadas se recuerdan más que las de menor jerarquía y requieren un mayor esfuerzo de atención.

El sistema cognitivo construye los textos durante el procesamiento de los datos de entrada (recepción de los estímulos: onda acústica y signos gráficos) con las limitaciones que le impone la memoria a corto plazo. En el caso de los textos de mayor extensión procede de “trozo a trozo”, seleccionando las ideas más relevantes para retenerlas en la memoria operativa y permitir el avance del proceso de comprensión⁴.

2- La comprensión es un proceso activo que implica dar coherencia global a los textos o discursos.

La comprensión no implica únicamente detectar la microestructura del texto a partir de la coherencia local, dada por proposiciones que comparten argumentos comunes, sino que también las ideas se someten activamente a procesos de “depuración”, “abstracción” y “elaboración” (Belinchón et al., 1992) que otorgan al texto una coherencia global.

La coherencia global guarda estrecha relación con la noción de macroestructura, entendida como “la descripción semántica del contenido global del discurso” (Belinchón et al., 1992: 500). Este significado global da sentido a las proposiciones derivadas del texto. El sujeto que comprende jerarquiza las ideas en la construcción de la macroestructura, que

⁴ La memoria es una central en la que se almacena la información recibida a través de los sentidos. Al respecto se distingue: la memoria a corto plazo, que tiene una capacidad limitada (aproximadamente almacena hasta siete elementos) y una duración efímera (aproximadamente medio minuto); la memoria a largo plazo, que tiene una capacidad ilimitada y retiene los conocimientos adquiridos a través de una estructura organizada en redes. El lector recurre a esta última para buscar y (re)elaborar la información que necesita durante la comprensión: contenidos, datos, estructuras textuales, sintaxis, vocabulario, etc.

procede de la microestructura, a través de diversas operaciones llamadas “macrorreglas”:

“...el vínculo entre microestructura y macroestructura debe ser una relación particular entre dos secuencias de proposiciones, es decir, en términos técnicos, una proyección semántica. Las reglas de la proyección semántica se llamarán macrorreglas. Hacen explícita la manera en que se puede derivar el tema o asunto de un discurso...” (van Dijk, 1980: 46).

van Dijk (1983) distingue tres macrorreglas que interactúan durante la comprensión: “omitir”, “generalizar” y “construir”. La primera regla consiste en suprimir aquellas proposiciones que no resulten relevantes, es decir, que no sean presuposiciones de las proposiciones subsiguientes de la secuencia. La segunda implica sustituir una determinada secuencia de proposiciones por una nueva proposición que contenga un concepto derivado de los conceptos de dicha secuencia. En tanto que la última permite sustituir una serie de proposiciones mediante la elaboración de una proposición que refiera el mismo hecho denotado por la totalidad de las proposiciones consideradas. Al respecto, cabe destacar que, si bien estas operaciones se basan en principios generales de reducción de la información semántica, como advierte van Dijk (1983), en la práctica no siempre se encuentran semejanzas en su utilización, sino que pueden aplicarse de forma variada, en función de las características, los intereses y los conocimientos de los usuarios de la lengua.

Por otra parte, dado que la construcción de la macroestructura es un proceso que se va produciendo durante la recepción, en esta no sólo intervienen las ideas explícitas del texto, sino también los conocimientos acerca del mundo y de la organización textual.

Siguiendo a Belinchón, Igoa y Rivière, la noción de macroestructura se identifica con la representación psicológica de los discursos en los procesos de comprensión y recuerdo: mayor detención en y mejor recuerdo de las proposiciones fundamentales, lo que da por resultado una correspondencia entre la mejor comprensión y la adecuada reconstrucción de la estructura lógica.

En el nivel jerárquico más alto de la macroestructura se ubica el tema, que cumple un papel determinante en los procesos de comprensión y recuerdo, y, en este sentido, resulta central para analizar el discurso desde un plano propiamente psicológico. El tema, entendido como núcleo del discurso, supone una actividad cooperativa, en tanto orienta al oyente o lector para permitirle localizar en su memoria permanente (a largo pla-

zo) un conjunto de conocimientos acerca del mundo que facilitan la comprensión. Además, ayuda a organizar las ideas, esto es, a establecer relaciones entre estas, integrarlas en un todo y, en este sentido, favorece un procesamiento efectivo de la información.

Por último, en la elaboración de la macroestructura entran en juego otros componentes que también cobran importancia al momento de considerar el complejo mecanismo discursivo. Entre estos se destacan:

-El texto: una buena organización textual favorece el reconocimiento de la macroestructura.

-Los propósitos del receptor: si el lector u oyente se enfrenta al discurso con el fin de comprenderlo tiene mayores probabilidades de procesar la macroestructura.

-Las características del receptor: edad, competencia lingüística, "enciclopedia personal", nivel sociocultural, entre otros.

3- La comprensión es el resultado de la interacción entre un texto y un conjunto de conocimientos almacenados en la memoria y evocados por el lector o el oyente.

Entre los conocimientos de que dispone el sujeto para comprender, se encuentran, por un lado, los que corresponden a la estructura del discurso y, por otro, los de la estructura del mundo.

Desde el punto de vista de la estructura del discurso, los textos presentan diversas maneras de interrelacionar las ideas, a lo que van Dijk denomina "superestructura":

"Una superestructura puede caracterizarse como la forma global de un discurso, que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos" (1980: 53).

Según van Dijk, la superestructura cumple un rol importante en la comprensión. Al respecto, Belinchón, Igoa y Rivière (1992) argumentan que, si bien los textos se comprenden mejor cuando responden a estructuras canónicas, hay textos comprensibles que no se ajustan a reglas textuales rígidas. No se debe perder de vista que el discurso, por ser molar, admite reglas más flexibles que en el caso de unidades más moleculares (fonemas, palabras y oraciones) y, por lo tanto, dispone de mayores posibilidades de organización.

En cuanto a la estructura del mundo, durante la comprensión intervienen tanto organizaciones genéricas de conocimiento, denominadas "esquemas" y "guiones", como organizaciones más específicas, denomina-

das “modelos mentales” o “escenarios” (Belinchón et al., 1992). Los esquemas son estructuras cognitivas de alto nivel, jerárquicas e interconectadas, que contienen conocimientos prototípicos. En tanto que los guiones son paquetes de información referidos a situaciones convencionales. Por último, los modelos mentales o escenarios son representaciones específicas sobre los referentes concretos del discurso.

Los esquemas y guiones tienen diversas funciones. En primer lugar, configuran el contexto cognitivo a partir del cual se pueden establecer las relaciones presentes en el texto. En segundo lugar, permiten realizar inferencias y otorgan al proceso de comprensión elementos que van más allá de los datos explícitos en el texto. Asimismo, durante cada etapa del proceso de comprensión, los esquemas activados guían la interpretación de la realidad “desde arriba” (top down), posibilitando la actividad predictiva. Por último, regulan la jerarquización de la información, en tanto contribuyen a diferenciar lo relevante de lo secundario. Si bien los esquemas y guiones pueden intervenir en el acto de comprender, esto no significa que tengan un papel determinante, pues existe la posibilidad de procesar discursos aún sin que se actualicen. Al respecto, la inflexibilidad de estas estructuras canónicas no se corresponde totalmente con la versatilidad de la comprensión.

Al igual que los esquemas, los modelos mentales o escenarios también orientan la comprensión, pero se diferencian de aquellos por su especificidad, en tanto se refieren a situaciones definidas por el propio discurso.

Belinchón, Igoa y Rivière (1992) le asignan una especial importancia a los modelos mentales porque:

“...permitirían explicar (...) fenómenos tales como los de correferencia (derivada del hecho de que las expresiones del discurso remiten a un mismo modelo de situación), coherencia global (que se define también en el modelo de situación, y no sólo en el plano del discurso o texto de superficie) y perspectiva (los modelos definen una perspectiva, y varían en función de la perspectiva desde la cual se elaboran, que tiene un papel decisivo en la construcción del discurso)” (1992: 525).

Mientras que las teorías autónomas del procesamiento del discurso centran su interés en mecanismos puramente lingüísticos, las teorías de los escenarios proponen la existencia de fenómenos referenciales, no lingüísticos, que permiten la activación de significados desde las primeras fases de la comprensión.

Consideraciones finales

El recorrido teórico trazado da cuenta de que la comprensión del discurso es un proceso cognitivo altamente complejo, en el que intervienen una serie de operaciones en diversos niveles, y en el que confluyen tanto información lingüística (procesos léxicos, semánticos y sintácticos), como información extralingüística almacenada en la memoria a largo plazo.

Durante la comprensión se produce una interacción entre distintas etapas de procesamiento, de manera tal que desde las fases iniciales intervienen procesos de orden superior (top down) que, a su vez, no se activarían sin la información proporcionada por los de orden inferior (bottom up).

Así entendida, la comprensión se caracteriza por su versatilidad y, por lo tanto, no se la puede explicar a partir de modelos rígidos o procesos automatizados. De allí la importancia de integrar y complementar diferentes perspectivas de análisis acerca de los múltiples mecanismos involucrados en el procesamiento del discurso.

Por último, el estudio propuesto puede constituirse en un sustento propicio para reflexionar sobre las serias dificultades que presentan los alumnos, de los diversos niveles educativos, al momento de comprender un discurso, y, en este sentido, posibilitar la generación de propuestas de intervención didáctica que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa ♦

Referencias bibliográficas

Belinchón, M.; Igoa, J.; Rivière, A. (1992). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Trotta.

Dijk, T. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Dijk, T. van (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Dijk, T. van y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprensión*. New York: Academic Press.

Molinari Marotto, C. (1998). *Introducción a los modelos cognitivos de la comprensión del lenguaje*. Buenos Aires: Eudeba.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 157/168 pp.

Una aproximación a la psicología ambiental

Graciela Baldi López

Eleonora García Quiroga

Universidad Nacional de San Luis.
e - mail: gibaldi@unsl.edu.ar

Resumen

Ya nadie pone en duda que el manejo inteligente de nuestro planeta es uno de los desafíos del siglo XXI. Y que el objetivo del desarrollo sustentable está en el corazón de las interacciones entre la población y su medio ambiente. La degradación masiva del ambiente natural, y la declinación de la calidad de vida son dos crisis altamente relacionadas. A pesar de esto, nuestra Universidad actual forma en todo el mundo una proporción demasiado grande de especialistas en disciplinas predeterminadas, y artificialmente limitadas; donde predomina la tendencia a observar a un objeto en forma fragmentada (especialmente en la formación de grado). Es por ello, que la propuesta de este trabajo consiste en enfatizar la necesidad de focalizar las temáticas (en especial las referidas a lo ambiental) desde una perspectiva transdisciplinar, resaltando la importancia de las variables moduladoras de la conducta proambiental (creencias, actitudes, motivos, conocimientos, competencias y habilidades) que estarían actuando durante la toma de decisiones en relación a los problemas ambientales. Para tal fin, las cátedras de Psicología Educacional, Psicología General y Evolutiva y Teorías del Aprendizaje, pertenecientes a los Profesorados en Biología y en Química (de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia) tuvieron como objetivo general, en una experiencia en las escuelas de nuestro medio, introducir a los alumnos en los conceptos biológicos, psicológicos y sociales del desarrollo humano desde una perspectiva integral y sistémica.

Abstract

The intelligent handling of our planet is, without doubt, one of the challenges of our 21st century, and the objective of a sustainable development is in the core of the interactions between people and their environment. The massive degradation of natural environments and the decline in life quality are two highly related crises. In spite of this, higher education studies are worldwide oriented to train a high proportion of specialists in predetermined disciplines with artificial boundaries. There is a tendency to observe an object in a fragmented way -in particular in undergraduate education. Therefore, this work proposes to emphasize the need to focus the studies- specially those referred to the environment- from a transdisciplinary perspective, highlighting the importance of the modulating variables of pro-environment behavior (believes, attitudes, motives, knowledge, competences and skills) which would be acting during the decision making in relation to environmental problems. To that end, the chairs of Educational Psychology, General and Developmental Psychology and Learning Theories of the undergraduate programs of Teacher Training Courses in Biology and Chemistry of the College of Chemistry, Biochemistry and Pharmacy carried out an experience in schools of San Luis in which the students were introduced to biological, psychological and social concepts of human development from an integral and systemic perspective.

Palabras claves

psicología ambiental - ambientalización curricular - conducta proambiental - actitudes ambientales

Keys words

environmental psychology - environmental curriculum - pro-environmental behavior - environmental attitudes

Introducción

Tradicionalmente, se consideró que las ciencias naturales tenían las respuestas y soluciones frente a la relación entre el hombre y la naturaleza. Sin embargo, cuando aparecieron explosivamente los problemas del medio ambiente, las ciencias tradicionales fueron incapaces de resolverlos. Hacía falta una concepción integradora, que fuera capaz de conciliar disciplinas tales como la biología, con la ingeniería, la agronomía con la historia, la psicología, la sociología, etc. Y para eso sirvió el método de la

ecología, ya que esta ciencia no suma o agrupa hechos, sino estudia las interacciones entre esos hechos.

Desde el interior de la psicología, a partir de los años sesenta, un movimiento profesional y científico dio origen a una nueva rama conocida como psicología ambiental, la cual trata acerca del comportamiento humano y su relación con diversos problemas y eventos ambientales. La psicología ambiental, entre otras cosas, aborda el estudio de los factores psicológicos, como creencias, actitudes, competencias, motivos, conocimientos y creencias ambientales, y la manera en la cual estas variables afectan y son afectadas por la interacción individuo-medio ambiente. Dada la naturaleza compleja de los problemas ambientales, es necesario un abordaje interdisciplinario del comportamiento proambiental (desde la educación, cultura y demografía ambiental) en un afán de brindar un panorama comprensivo de los problemas del medio relacionados con la acción humana.

El agente causal de los desequilibrios ambientales es el ser humano y para entender qué mueve a este agente a comportarse de manera destructora o protectora con el medio ambiente, es necesario recurrir a las ciencias sociales y del comportamiento (Vlek, 2000).

La conservación de los recursos naturales y el control de la contaminación requieren cambios en la conducta individual, en la manera de hacer negocios, las industrias, las agriculturas y prácticamente en todas las actividades humanas.

Los problemas del medio no solo tienen que ver con la falta de habilidades de las personas para proteger el entorno, también están involucradas las actitudes y creencias de muchos individuos que consideran que los riesgos ambientales son exageraciones de los ecologistas.

El problema de la motivación de la gente, también está incluido. ¿Qué beneficios puede aportar en lo individual el cuidar el entorno? y ¿Qué beneficios personales se obtienen al degradar el medio? Los individuos obtienen mejores respuestas a la segunda pregunta. Es decir, el sacar provecho de los recursos que brinda la naturaleza es más satisfactorio, a corto plazo, que cuidar o ahorrar esos recursos. Esta trampa social representa una de las mayores dificultades al tratar de encontrar soluciones a los problemas del medio.

Modificar actitudes y conductas con el ambiente exige conocer y sentir el bien que debemos hacer y el mal que debemos evitar superando concepciones filosóficas vinculadas al positivismo y al utilitarismo y promoviendo valores e ideas pertinentes con la alta complejidad de las relaciones abióticas, bióticas, humanas y de situaciones contemporáneas que nos preocupan.

Las habilidades, conocimientos, creencias, actitudes, motivos y estilos de vida o personalidad son todos factores de orden fundamental en la explicación de los problemas ambientales. Si se quiere enfrentar de manera exitosa estos problemas, se debe entender y tratar de cambiar las mencionadas variables conductuales. Ahora bien, estas variables son objeto de estudio de aquellas disciplinas que estudian la conducta humana, sus determinantes y sus consecuencias (entre estas se encuentran: la psicología, la antropología, el derecho, las ciencias políticas y la educación).

Psicología ambiental

La Psicología Ambiental (PA), ciencia relativamente nueva, tiene como objeto de estudio la relación entre el ambiente físico y la conducta humana. A partir de un enfoque holístico, la PA contempla al ambiente y a la conducta como partes interrelacionadas de un todo indivisible, proporcionando conocimientos fundamentales para quienes participan en la planeación, diseño, construcción o administración de los ambientes físicos. Explicando para ello, los procesos perceptuales y cognoscitivos que los individuos usan para desempeñar sus funciones esenciales, tanto en el ámbito residencial como en el escolar, laboral y recreativo y los efectos psicológicos, fisiológico y sociales que producen los factores ambientales. Además, también sugieren soluciones de diseño para lograr condiciones óptimas que repercutan en la ejecución eficiente de las actividades que se realizan en los distintos ambientes.

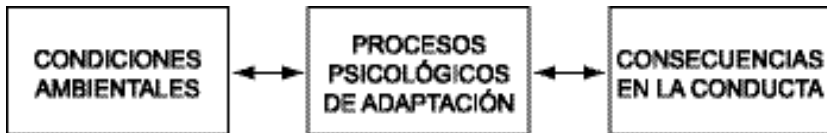
Las actividades de la vida diaria del individuo se entrelazan también con los ambientes físicos en los que vive y trabaja, a su vez todas estas actividades dependen de la capacidad del individuo para percibir en forma clara y precisa los diferentes ambientes que forman parte de su vida, el modo en que se percibe el ambiente determina también las actitudes y la conducta ambiental que es fundamental para enfrentar los asuntos cotidianos, ya que por lo general, este proceso se realiza sin que uno se dé cuenta. Estas actitudes ambientales son la base para que el individuo decida dónde quiere vivir, y si se encuentra satisfecho o no con el ambiente donde habita, actitudes que conforman a su vez las opiniones que se tienen acerca de la protección del ambiente natural y la conservación de los recursos, influyendo esto en muchas de las decisiones individuales, constituyendo un importante centro de interés de la PA.

La PA no solo estudia los comportamientos de protección del medio sino también, muchas formas de comportamiento humano que tienen relación con diversos aspectos del ambiente.

Se puede definir a la PA como “la disciplina que estudia las relaciones recíprocas entre las conductas de las personas y el ambiente socio-físico, tanto natural como construido” (Aragónés y Amérigo, 1998). Esta psicología se caracteriza por la importancia que le atribuye a los procesos de adaptación. Los psicólogos ambientales se interesan, especialmente, en los distintos procesos psicológicos mediante los cuales las personas se adaptan a las complejas exigencias del ambiente físico (por ejemplo, el esfuerzo de las personas por adaptarse a ambientes sobrepoblados).

En esta disciplina, el énfasis está puesto en las formas positivas y adaptativas en que las personas enfrentan el ambiente. Esta perspectiva lleva al estudio de las formas activas, variadas y creativas que las personas han aprendido para vivir en determinados ambientes. La importancia de este nuevo campo se ha destacado aún más a raíz del interés social que ha suscitado el deterioro de la calidad del ambiente físico y las consecuencias a largo plazo debidos a la contaminación industrial, la negligencia en el manejo de la basura y la deficiente administración de los recursos naturales.

El modelo adaptativo del ambiente y de la conducta puede representarse gráficamente de esta manera:



Esto significa que la PA no es una interdisciplina, sino un área de una disciplina particular (Psicología) que aporta sus elementos teórico y metodológicos para la conformación de una estructura -ahora sí- interdisciplinaria conocida como estudios ambientales, compuesta a su vez por áreas como la educación ambiental, el estudio de recursos naturales, la arquitectura y el diseño ambiental, la ecología cultural y la psicología ambiental, entre otras ramas.

Es importante destacar que a diferencia de la posición conductista que se centra en los determinantes externos al comportamiento, el marco cognoscitivo mantiene que los procesos y eventos mentales que suceden en el interior del individuo son los responsables de la conducta, y por lo tanto, hay que buscar en ellos las razones de la actuación proambiental.

Es por esto que resulta lógico suponer que hay que dotar a los individuos de la información pertinente que permita formar en ellos pensamientos, conocimientos, actitudes y creencias proambientales. Éstas, a su vez, se manifestarían como conductas proecológicas.

Dentro de la PA se trabaja con una serie de variables personales que se definirán a continuación:

Personalidad: la misma consiste en los patrones duraderos de respuesta de un individuo (Harre y Lamb, 1983), por lo que esta disposición psicológica se define como “la manera relativamente distintiva y consistente de pensar, sentir y actuar” (Myers, 1986). Hay por lo tanto dos características fundamentales de la personalidad, que la hacen diferente de otras tendencias psicológicas: la idiosincrasia o manera distintiva de actuar de cada individuo, y la permanencia de esa forma de comportamiento.

Actitudes: es importante destacar la falta de consenso respecto a la dimensión de este constructo. Las actitudes junto con los motivos son disposiciones valorativas, es decir, tendencias a aceptar o rechazar objetos o situaciones. A partir del conocimiento de las actitudes, podemos averiguar cuáles van a ser nuestros comportamientos en relación a los temas ambientales y, mediante el cambio de dichas actitudes, favorecer un cambio de los mismos. Por esto es importante estudiar las actitudes hacia el medio ambiente y su relación con el comportamiento, con el objetivo de conseguir una actitud favorable de la población hacia la conservación del medio ambiente, de manera que se traduzca en un comportamiento más respetuoso hacia él. Una definición, que se pueden tener en cuenta, es aquella que sostiene una concepción de las actitudes como un proceso mediacional que agrupa a un conjunto de objetos de pensamiento en una categoría conceptual y que evoca un patrón significativo de respuestas fundamentalmente valorativas (Eagly y Chaiken, 1993; Fishbein y Ajzen, 1975, cit. en Aragonés, y Amérigo, 2000). Es importante mencionar la existencia de dos modelos diferentes para definir la actitud: el modelo unidimensional y el tridimensional. Desde este último (Rosenberg y Hovland, 1960, en Aragonés y Amérigo, 2000) se define la actitud como “predisposición a responder a alguna clase de estímulo con ciertas clases de respuestas”. Estas respuestas pueden ser afectivas (sentimientos de agrado y desagrado) cognitivas (creencias u opiniones) y conductuales (intenciones conductuales o acciones manifiestas). La actitud hacia la conservación del medio ambiente estaría compuesta por las creencias o cogniciones que mantenemos al respecto, el afecto que sentimos hacia el entorno natural y el comportamiento ecológico. Las actitudes ambientales son la base para que el individuo decida dónde quiere vivir, y si se encuentra satisfecho o no con el ambiente donde habita. Las actitudes conforman, a su vez, las opiniones que se tiene acerca de la protección del ambiente natural y la conservación de los recursos, influyendo en muchas de sus decisiones individuales.

En resumen, las actitudes hacia un comportamiento determinado son un factor de tipo personal que comprende los sentimientos afectivos del individuo, sean de tipo positivo o negativo con respecto a la ejecución de una conducta en cuestión. Muchos de los comportamientos de los seres humanos se encuentran bajo control voluntario, por lo que la mejor manera de predecir un comportamiento dado es la intención que se tenga de realizar o no realizar dicho comportamiento. Esta intención estará en función de dos determinantes: uno de naturaleza personal (actitudes) y otro que es reflejo de la influencia social, la cual se define como la percepción de la persona sobre las presiones sociales que le son impuestas para realizar o no realizar un determinado comportamiento (norma subjetiva). Es decir, que los individuos realizarían un comportamiento cuando tienen una actitud positiva hacia su ejecución y cuando creen que es importante lo que los otros piensan acerca de lo que él debe realizar (Fishbein y Ajzen, 1975, en Aragonés y Amérigo, 2000).

Dentro de las actitudes ambientales podemos incluir:

Preocupación ambiental: inquietud por los problemas del medio.

Emociones por la naturaleza y su protección: se identifican con atribuciones y evaluaciones de responsabilidad relacionadas con las conductas protectoras del ambiente, por ejemplo, autculpa, indignación y enojo.

Motivos: son tendencias evaluativas que, al igual que las actitudes, identifican comportamientos de acercamiento o rechazo. Tradicionalmente, han sido vistos como razones para hacer o no hacer algo, o como consecuencias que alguien predice o espera de una acción. Se pueden mencionar motivos tales como, motivos egoístas (económicos o de bienestar personal) motivos altruistas, motivos egocéntricos. Las tendencias que acercan al individuo a la práctica conservacionista se conocen como motivos proambientales y se identifican como aquellas selecciones y preferencias que mantienen los sujetos como acciones de cuidado del medio.

Creencias: son las tendencias a relacionar objetos, eventos o situaciones, empleando criterios convencionales, o la experiencia previa, como marcos de referencias. No son actos específicos sino tendencias a actuar. Las creencias no son necesariamente sistemas de conocimientos o información correctos, sino que surgen de los acuerdos del grupo al que pertenece un sujeto. Se pueden mencionar distintos tipos de creencias, tales como:

Creencias materialistas: que ven al medio como una fuente de recursos y satisfactores.

Creencias de austeridad: enfatizan la necesidad de limitar el consumo de recursos, por ejemplo, las "creencias de consumo" que promueven la adquisición de productos que no dañan al ambiente.

Creencias acerca de las consecuencias del comportamiento: los individuos pueden poseer creencias acerca de las consecuencias de su comportamiento pro o anti-ambiental, así como, creencias relacionadas con la responsabilidad de evitar daños al ambiente y ahorrar recursos.

Creencias religiosas y preservación ambiental: las religiones son poderosos sistemas de creencias que pueden servir como marco de referencia para estructurar disposiciones pro o anti-ambientales en los individuos.

Por otro lado, los resultados de investigaciones han mostrado que los individuos utilizan marcos de referencia cultural o de experiencia para determinar su relación con los objetos y eventos ambientales. También, generan pautas consistentes y características para llevar a cabo esa relación, y deciden cuándo actuar a favor o en contra del medio. Por lo que el individuo, además de las características ya mencionadas, posee conocimientos, habilidades y competencias para la protección del medio.

Conocimiento: los seres humanos poseemos cogniciones referidas a la constitución del entorno, las cuales utilizamos para orientarnos y sobrevivir. El conocimiento que se obtiene de la interacción con el medio se utiliza para sacar provecho de las oportunidades que brinda el ambiente, las que se pueden usar para explotarlo irracionalmente o para preservarlo, aprovechando racionalmente sus recursos. Se ha evidenciado que mientras más conocimiento tenga una persona acerca de su ambiente, mejor se comportará con el mismo.

Habilidades: es importante que, además de conocer acerca de los problemas ambientales y sus soluciones, el conocimiento se vea reflejado en acciones instrumentales y efectivas de protección del medio. Una habilidad es una acción instrumental y efectiva en la medida en que consiste en hacer algo (lo instrumental) que resuelva un problema o alcance una meta (lo efectivo). Un individuo hábil, no sólo conoce qué se puede hacer con ese algo, sino que lo hace, y lo hace bien.

Competencias proambientales: serían conjuntos de habilidades diversas que el sujeto puede utilizar frente a una situación determinada. Es decir, son un stock de donde se puede “sacar” dos, tres o muchas más habilidades para utilizarlas ante el mismo o diferentes problemas.

Relato de una experiencia

Como punto de partida, y a modo de introducción a una ambientalización curricular, desde el comienzo del año lectivo se ha estado trabajando en una experiencia que ha resultado ser muy enriquecedora tanto para los alumnos como para los docentes de la cátedra y la comunidad en general.

La propuesta de las cátedras Psicología Educativa (1º Cuatrimestre) Psicología General y Evolutiva y Teorías del Aprendizaje (2º Cuatrimestre) pertenecientes a los Profesorados en Biología y en Química de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, tuvo como objetivo general introducir a los alumnos en los conceptos biológicos, psicológicos y sociales del desarrollo humano desde una perspectiva integral y sistémica. Así mismo, se integraron contenidos teóricos con experiencias prácticas en relación a problemáticas medioambientales, a fin de lograr que los alumnos de estas carreras pudieran aproximarse a un desempeño adecuado en el ámbito docente, dentro de una nueva visión de la Psicología, ya no orientada al diagnóstico y tratamiento de patologías individuales, sino a una prevención e intervención en distintos ámbitos socioculturales, priorizando una concepción de hombre como ser bio-psico-social-ambiental.

Con esta experiencia se intentó que los alumnos pudieran realizar talleres de Psicología Ambiental (donde desarrollaron temáticas ambientales) en distintas escuelas del medio, con la intención de afianzar su perfil docente y trabajar interdisciplinariamente. Por otro lado, la idea fue la salida a terreno con la intención de que pudieran vivenciar la relación hombre – naturaleza, considerando aspectos cognitivos y de acción de las personas. Esto les permitió, a su vez, tener conocimientos de problemáticas particulares en nuestro entorno natural más próximo, tomar conciencia y reflexionar sobre las mismas.

Desde las clases teóricas se transmitieron los conceptos y teorías psicológicas necesarias para que los alumnos pudieran aproximarse a la comprensión del comportamiento humano en su relación con su ambiente natural y social (desde un punto de vista pro-ecológico y anti-ecológico) para generar un compromiso que lleve a la transformación de la relación sociedad – naturaleza.

Los talleres realizados tuvieron una gran aceptación en las instituciones educativas mostrando una importante demanda a los fines de tratar estas temáticas, ya que para los docentes, estas fueron herramientas para poder incorporar conceptos en las distintas áreas del diseño curricular. Para esto, es fundamental el papel que la Educación Ambiental, entendida como la formación de los individuos para que estos puedan conocer las interacciones que existen entre lo que hay de “natural” o “social” en su entorno y así poder actuar en ese entorno, intentando a su vez no imprimir a sus actividades orientaciones que pongan en proceso de grave deterioro el equilibrio que los procesos naturales han desarrollado, haciendo posible la existencia de una calidad ambiental idónea para el desarrollo de la vida humana.

El fin último de la educación ambiental sería el desarrollo de una tendencia a comportarse de manera responsable con el medio ambiente. Este estilo de vida requiere de un conjunto de repertorios que mezclan características de personalidad, actitudes y habilidades. La base de esta tendencia es la competencia proambiental, entendida como la capacidad para producir respuestas efectivas ante los requerimientos de solución a los problemas del medio.

Conclusión

Existen diferentes perspectivas de análisis en la relación entre el ser humano y su entorno, ya sea desde un punto de vista antropológico, psicológico, sociológico, histórico, ético-filosófico, económico, sanitario, jurídico, etc. Estas perspectivas solo son parte de una realidad que fragmentamos para un estudio más detallado y específico, pero nos aleja de un enfoque holístico que integre estas realidades. Para solucionar estas parcialidades suelen realizarse, generalmente, estudios “integradores” con especialistas en diversos temas, multidisciplinario, es decir, una yuxtaposición de disciplina sin relación aparente, formándose visiones diferentes de un problema no integradas y con distintas soluciones.

De allí surge la necesidad de ambientalizar el currículo, de un estudio interdisciplinario, de una articulación de disciplinas, de intercambio y cooperación –no solo de un mismo campo científico– en torno a un problema, en donde cada una con su lenguaje y metodología propio, contribuya a unificar conceptos básicos para un trabajo en común.

Por lo tanto, resulta necesario utilizar un enfoque transdisciplinario, que incluya esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas, y que permita adoptar un objeto, proyecto y lenguaje común y global, que ayudará a comprender mejor la complejidad de la temática ambiental.

Es paradójico el hecho de que en la Argentina, donde se está comenzando a incorporar la problemática ambiental a los medios masivos de comunicación y a los diseños curriculares de la EGB 3 y Polimodal, muchas universidades carezcan de materias ambientales y que la Educación Ambiental, no exista prácticamente como asignatura. Es por esto que “las universidades, en su calidad de centros de investigación, de enseñanza y de formación del personal calificado del país, deben dar cada vez mayor cabida a la investigación sobre la temática ambiental...”. “La Educación Ambiental es necesaria para los estudiantes cualquiera sea la disciplina que estudien y no sólo las Ciencias Exactas y Naturales, sino también, las Ciencias Sociales y Artes, puesto que la relación que guar-

dan entre sí la naturaleza, la técnica y la sociedad marca y determina el desarrollo de una sociedad”.

Por lo tanto, debemos “ecologizar” las disciplinas, es decir, tener en cuenta todo lo que forma sus contextos, incluidas las condiciones culturales y sociales, o sea, ver en qué medio nacen, plantean problemas, se esclerosan, se metamorfosean. Es importante un conocimiento en movimiento, que pueda transportarse de un punto a otro y que progrese yendo de las partes al todo y viceversa.

Una opinión sobre la Ambientalización Curricular en nuestra universidad

Estamos de acuerdo con la necesidad de incorporar, en la política universitaria, planes de estudio de las distintas carreras, etc., conocimientos y valores para fomentar el compromiso y la participación, tanto de los alumnos como de los egresados y personal que realiza algún tipo de actividad en esta universidad (docencia, administrativo, maestranza, etc.) con la temática ambiental. Pero lejos estamos de esta situación ya que no habría una definición precisa, en cuanto a divulgar, trabajar y poder aplicar lo anteriormente mencionado por parte de los estamentos superiores de esta universidad.

Como miembros de esta casa de estudios superiores consideramos que es necesario ir formando el perfil profesional y humano de los alumnos desde el momento que ingresan (cursos de pre-ingreso) a la institución. Por esto creemos importante la incorporación de los contenidos, metodologías y prácticas sociales, tanto en las carreras humanísticas o no, en las asignaturas de los primeros años, lo que va a permitir que los alumnos tengan una visión integradora y actualizada del contexto socio-económico-cultural y político en el cual estamos insertos. Con esto intentaríamos corregir la tendencia al ejercicio de prácticas individualizadas y sectorizadas dentro del alcance de cada título en particular ♦

Referencias bibliográficas

- Aragonés, J. y Américo, M. (1998). *Psicología Ambiental. Aspectos conceptuales y metodológicos*. En Aragonés, J. y Américo, M. (Eds.) *Psicología Ambiental*. Madrid: Pirámide.
- Brailovsky, A. E. y Foguelman, D. (2002). *Memoria Verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Corral Verdugo, V. (2001). *Comportamiento Proambiental. Una introducción al estudio de las conductas protectoras del ambiente*. Tenerife: Resma S.L.
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Forth Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Fishbein, M. A. y Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitudes, Intention and Behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Grana, R; et. al. (1997). *Ecología y calidad de vida. Sociedad y naturaleza*. Buenos Aires: Espacio.
- Harre, R. y Lamb, R. (1983). *The Encyclopedic dictionary of Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Holahan, C. (2002). *Psicología Ambiental*. Mexico: Limusa.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma y reformar el pensamiento*. Buenos Aires.: Nueva Visión.
- Myers, D. G. (1986). *Psychology*. (2nd Edition). Nueva York: Worth Publisher Inc.
- Otero, Alberto. (2001). *Medio Ambiente y Educación*. México: Novedades Educativas.
- Rosemberg, M. J. y Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective, and behavioural components of attitudes. En C. I. Hovland y M. J. Rosemberg (Eds.) *Attitudes Organization and Change*. New Haven: Yale University Press.
- Vlek, C. (2000). Essential Psychology for environmental policy making. *International Journal of Psychology*, 35, 153-167.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 169/181 pp.

Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias¹

Roberto Daniel Doña
Adriana Alejandra Garcia
Sara Verónica Fasulo
María Lira Pedertera

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: rdona@unsl.edu.ar

Resumen

Se realizó un estudio descriptivo transversal exploratorio en estudiantes universitarias, con el objetivo de conocer: edad de inicio de las relaciones sexuales, orientación sexual, información y formación sexual recibida y experiencia homosexual. Los datos se recolectaron mediante un cuestionario impreso estructurado. La muestra se constituyó por 130 mujeres de 18 a 39 años (media: $23,3 \pm 4,07$).

Los resultados revelan una edad de inicio de las relaciones sexuales de $17,74 \pm 2,5$ años. El 90% solteras, el 6,5% casadas y el 0,77% separadas. El 2,3% tiene orientación homosexual y el 1,5% lo declara. No se encontraron bisexuales, solo el 0,8% tiene otra orientación sexual. El 8,5% del total ha tenido alguna experiencia homosexual. Respecto a la información sexual, un 20% responde que es muy adecuada; un 53,8%, adecuada; 7,7%, poco adecuada y un 1,5% inadecuada.

Para la variable "formación sexual" el 39,2% fue abierta, el 10,8% tabú, el 7,7% generadora de culpas y el 6,2% censuradora.

El porcentaje de homosexualidad hallado concuerda con el estipulado a nivel mundial (2%-5%) y revela polarización heterosexualidad-homosexualidad.

La edad de inicio de actividad sexual (modo = 18 años) es tardía comparada con lo informado en otras publicaciones.

De los ítems "información y formación sexual" se deduce un déficit en la educación sexual y un ambiente restrictivo.

¹ Agradecemos la invaluable colaboración de Luciana Comerc, Verónica Altamirano, Juan Carlos Moyano y Paula Perarnau. También agradecemos el asesoramiento del Lic. Fabrico Penna y de la Dra. Claribel Morales de Barbenza.

Abstract

A exploratory-descriptive cross-sectional study of university students was performed to find out about the following variables: age of sexual initiation, sexual orientation, sexual information and education, and homosexual experiences.

Data was gathered by a structured questionnaire in paper answered by 130 females students aged 18- 39 (mean 23.3 ± 4.07).

The results show that the age of sexual initiation is 17.5 ± 2.5 . The 90% of the sample is single; 6.5% married and 0.77% divorced. The 2.3% has a homosexual orientation, however only 1.5% admits it. None of them says to be bisexual and only 0.8% has another sexual orientation. The 8.5% of all the sample has had a homosexual experience. About sexual information, 20% answered that her information was "very suitable"; 53.8% "suitable"; 7.7%

"poorly suitable" and 1.5% "unsuited".

With respect to "sexual education", the results are the following: 39.2% had "open education"; for 10.8%, it was "taboo"; for 7.7%, it was "guilty generating" and for the 6.2%, "censuring". The percentage of homosexuality found in this sample is consistent with that of worldwide studies (2%-5%) and shows heterosexuality – homosexuality polarization.

Regarding the age of sexual initiation (mode = 18 years old), these women are older than in other studies. In relation to sexual information and sexual education, a poor sexual education and a restrictive environment are observed.

Palabras claves

comportamiento sexual - sexualidad humana - sexualidad femenina / orientación sexual - homosexualidad

Keys words

sexual behavior - human sexuality - female sexuality / sexual orientation - homosexuality

Introducción

Entre los comportamientos del ser humano llama la atención el sexual debido a la gran diferencia en las características exhibidas en relación con otras especies y la amplia variedad de orientaciones sexuales que presenta el hombre. Por otro lado, este comportamiento está fuerte y constantemente imbricado en todos los demás comportamientos.

La sexualidad ha sido una preocupación humana desde la antigüedad hasta nuestros días, hecho que se ve reflejado en obras de arte como

pinturas rupestres, esculturas griegas y egipcias. Pero recién en las últimas décadas ha sido objeto de investigaciones científicas sistemáticas en distintas áreas del conocimiento como la neuropsicología, genética, neurofisiología, filosofía, psicología, antropología, entre otras. Los primeros trabajos se deben a W. Reich; M. Mead; Hite; S. Freud; Kinsey, Master y Johnson, Desmond Morris, entre otros, siendo pioneros en este rubro y por ende los principales contribuyentes en sacar a la luz, datos concernientes a este tema, en gran parte controvertido (Martínez, 2001).

La orientación sexual es la organización específica del erotismo y/o el vínculo emocional de un individuo en relación al género de la pareja involucrada en la actividad sexual. La orientación sexual puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos sexuales, o en una combinación de estos elementos (Organización Mundial de la Salud, 2000).

En la actualidad, seguimos sin conocer con exactitud los factores que determinan el hecho de que las personas dirijan sus comportamientos sexuales hacia los individuos del sexo opuesto (orientación heterosexual), hacia los del mismo sexo (orientación homosexual) o hacia los de ambos sexos (orientación bisexual), ya sea de forma simultánea o alternativa. Sin embargo existen indicios de que en la orientación sexual influyen ciertos factores biológicos durante el desarrollo prenatal de los individuos cuando el cerebro se está diferenciando sexualmente bajo la influencia de hormonas gonadales. De igual manera, sabemos que los genes juegan un papel importante en la orientación sexual humana, si bien todavía falta descubrir si los genes actúan influyendo sobre el nivel de hormonas sexuales antes del nacimiento, sobre la respuesta del cerebro a dichas hormonas o por otros mecanismos. También los factores medioambientales (interacciones con padres y hermanos durante la infancia, interacciones sociales y sexuales en la adolescencia y en la vida adulta) ejercen su influencia sobre la orientación sexual del individuo (Guillén, 2001; Carlson, 1996).

La homosexualidad ha recibido distintas definiciones, que parten desde la popular hasta la científica, y en este caso todas coinciden, como aquella relación sexual que se da entre personas del mismo sexo (Mccary, 1983).

Según Cory (1970) postula que la palabra homosexualidad, tanto para hombres como mujeres debe utilizarse para hacer referencia a la práctica de la actividad sexual y a la excitación psicológica que hace desear el acto sexual o el establecer una relación afectiva con personas del mismo sexo.

La mayor parte de los estudios sobre la homosexualidad se han centrado en los hombres. En los últimos años, varios trabajos revelaron diferencias bioquímicas, genéticas y cerebrales entre varones heterosexuales y homosexuales (Kinsey, 1948; LeVay, 1991, 1993, 1994; Hamer, 1993),

pero en relación al comportamiento sexual de las mujeres no se había descubierto nada significativo o, en su defecto, no se estudió el tema.

Recién en 1998 McFadden publicó que la homosexualidad y la bisexualidad de las mujeres podrían deberse, al menos en parte, a la masculinización parcial del oído interno y de ciertas estructuras cerebrales (estudios previos evidenciaban que existen diferencias notables entre el oído interno de los hombres y el de las mujeres). Este estudio confirmó la hipótesis que en todas las mujeres homosexuales y bisexuales estudiadas, las emisiones otoacústicas del oído interno son más débiles que en el caso de las heterosexuales (McFadden, 1998). Lo sorprendente es que el autor citado no encontró diferencias equivalentes entre hombres homo y heterosexuales.

Todas las evidencias inducen a pensar que los mecanismos bio-psico-sociales involucrados en la homosexualidad femenina son, al menos en parte, diferentes a los que actúan en los hombres.

Desde los estudios clásicos como la investigación de Kinsey hasta nuestros días se reconoce que entre un 5 y 10 % de la población masculina y un menor porcentaje de la femenina tienen una orientación sexual diferente a la mayoritaria (heterosexual). Otros autores consideran que la frecuencia global, mundial, de varones o mujeres homosexuales en las poblaciones humanas no es insignificante, estimándose entre valores de un 2% y un 5% (Lacadena, 1997), y más recientemente se ha estimado que un 5% de los varones activos tienen sexo con otros varones y menos de un 1% de las mujeres tienen sexo con otras mujeres (World Health Organization, 2005).

El objetivo del presente trabajo es evaluar el grado de información y formación sexual, las distintas orientaciones sexuales y la fecha de inicio de las prácticas sexuales en una población particular de mujeres.

Materiales y métodos

Se realizó un estudio descriptivo transversal, exploratorio preliminar, en el que se aplicó un cuestionario impreso de tipo estructurado, diseñado para fines exclusivos de esta investigación, que consta de preguntas distribuidas en las siguientes categorías: datos de filiación, salud sexual y prevención de enfermedades de transmisión sexual, orientación sexual de las muestras, actuales y pasadas, identidad sexual, preferencias sexuales, percepciones hacia las otras orientaciones sexuales, roles sexuales y fidelidad de pareja.

En el presente trabajo sólo se consideraron los ítems referentes a: edad, estado civil, información y formación sexual, edad de la primera relación sexual, orientación sexual que posee y la que declara poseer, y experiencia homosexual.

El cuestionario fue elaborado en base a la *Ficha de Evaluación Clínica Integral* del Instituto Chileno de Psicoterapia Integrativa (ICPSI), Opazo Castro (1992) y del *Cuestionario Multimodal de Historia de Vida*, Instituto de Terapias Cognitivas e Integrativas (CETEM), Lazarus (1983).

La muestra, no aleatoria intencional, se compuso de 130 mujeres estudiantes universitarias de 18 a 40 años a las que se les informó acerca de los objetivos del estudio y la metodología utilizada para garantizar la confidencialidad de la identidad de los encuestados y previo a la entrega del cuestionario, se les solicitó su aprobación de participación voluntaria y gratuita.

Con los datos obtenidos se realizó un análisis de frecuencia para establecer cuáles son las variables que caracterizan la homosexualidad femenina. A tal fin se utilizó el paquete estadístico Infostat (2003). Infostat Profesional versión 1,5. Grupo Infostat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. (Programa cedido gentilmente por Fabricio Penna).

Resultados

Edad de la muestra

La muestra constituida por 130 mujeres, de las cuales respondieron 126 sobre su edad, tienen un promedio de edad de 23,34 años con una desviación estándar de 4,07 (tabla 1). El modo de edad de esta muestra resultó ser bimodal: 21 – 22 años, con máximos y mínimos de edades de 39 y 18 años respectivamente (figura 1).

Tabla 1. Edad de las muestras

	Número de casos	Media de edad	Desviación estándar	Modo	Máximo	Mínimo
Respuestas de edad	126	23,34	4,07	21-22*	39	18
No contesta	4					
Total encuestadas	130					

* Distribución bimodal.

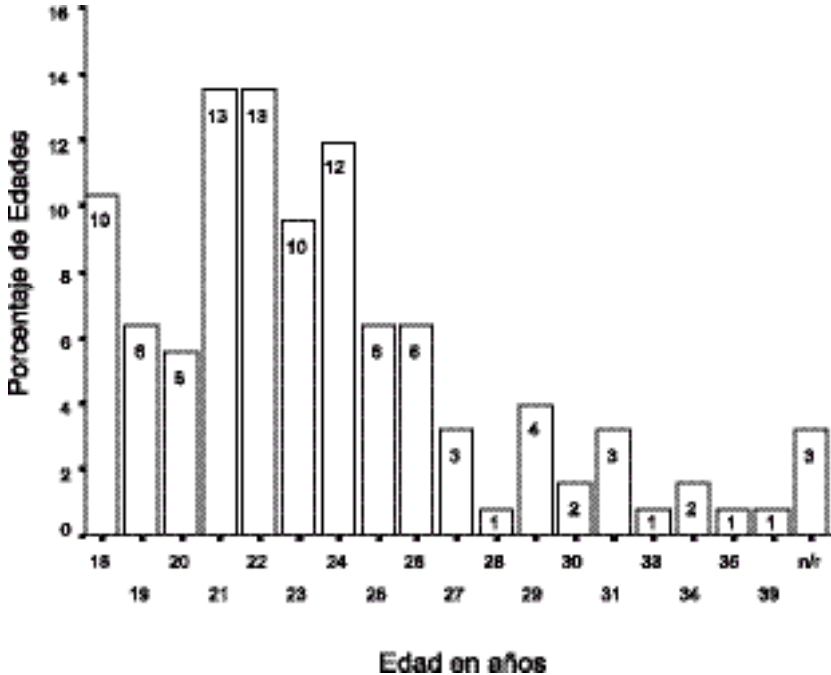


Figura 1: Edad de la muestra

Edad de Inicio de las Relaciones Sexuales

De las 130 mujeres encuestadas, 129 respondieron la pregunta relacionada a la edad de inicio de las relaciones sexuales, sólo una no contestó este ítem, aunque manifiesta tener experiencia sexual. La media de edad para la variable “Edad de inicio de las relaciones sexuales” fue de 17,7416 años con una desviación estándar de 2,5288 y modo de 18 años (tabla 2). Del total de las encuestadas, 9 refirieron no haber tenido aún relaciones sexuales. A la edad de 11 años solo una de las encuestadas tuvo su primer relación sexual, 3 de ellas a los 12 años, 4 a los 14, 14 de ellas a los 15 años, 17 a los 16 años, 23 a los 18; 14 a los 19 años, 12 a los 20, 7 a los 21, 4 a los 22 años, 4 a los 23 y sólo una a los 25 años de edad (figura 2).

Tabla 2. Edad de inicio de las relaciones sexuales

	Numero de casos	Media de edad de inicio	Desviación estándar	Modo	Máximo	Mínimo
Respuestas de edad de inicio	120	17,7416	2,5288	18	11	25
Sin relaciones sexuales	9					
No contesta	1					
Total encuestadas	130					

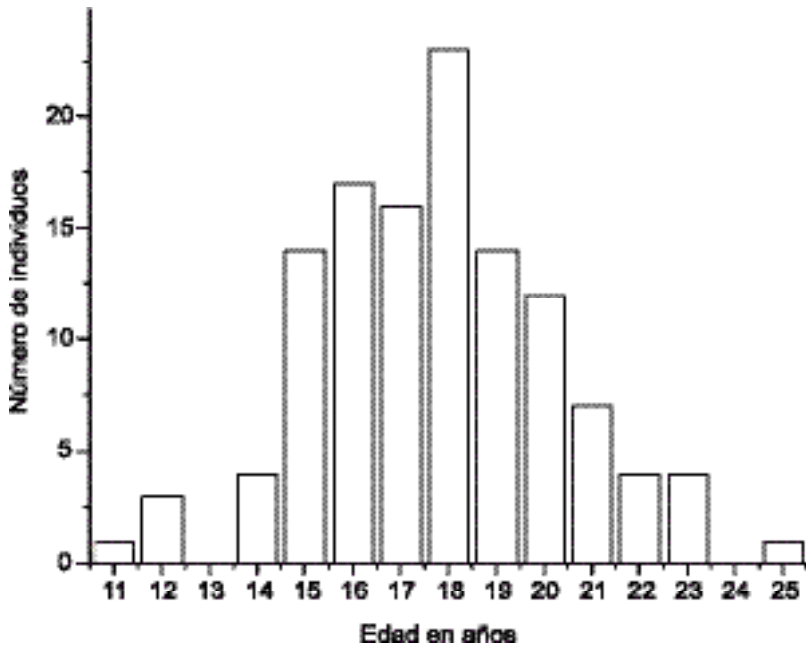


Figura 2. Edad de inicio o Primera relación Sexual

Estado civil

Respecto al estado civil de las encuestadas, la mayoría de la población en estudio es soltera. Se consideró a las que vivían en concubinato como mujeres casadas desde el punto de vista social y sanitario. (Tabla 3)

Tabla 3. Estado civil de las encuestadas

	Número de casos	Porcentajes
Solteras	117	90%
Casadas	8	6,15%
Seperadas	1	0,77%
No contesta	4	3,1%
Total encuestadas	130	100%

Orientación sexual

Del total de las encuestadas 3 de ellas tienen orientación homosexual, que representan el 2,3% del total estudiado y sólo 2 de los casos, (1,5%) coinciden con la orientación sexual que declaran poseer. El 96,9% se considera heterosexual y el 97,7% se declara en ese sentido. Ninguna de las entrevistadas declara ser bisexual, sólo una declara tener otra orientación sexual (0,8%) (figuras 3 y 4). Cuando se analizan los resultados en relación a la pregunta ¿Ha tenido alguna experiencia homosexual? el 8,5% de las entrevistadas declaran en sentido afirmativo, lo que representa 11 encuestadas del total (figura 5).

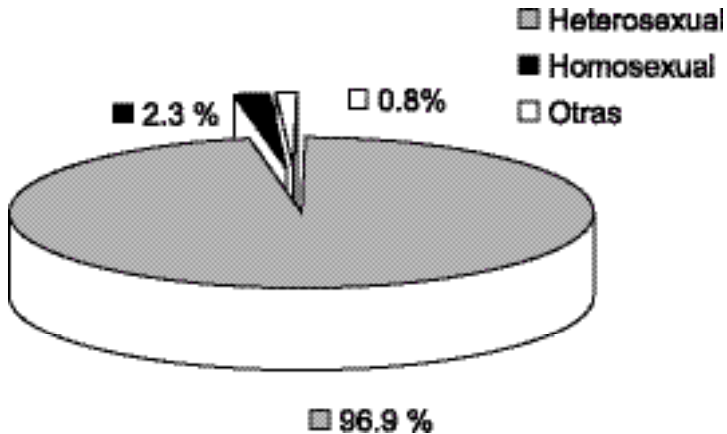


Figura 3. Orientación sexual de la muestra

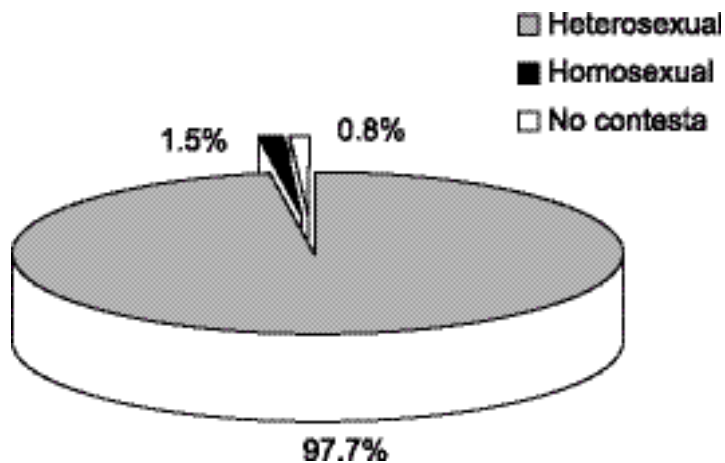


Figura 4. Orientación sexual que declara poseer

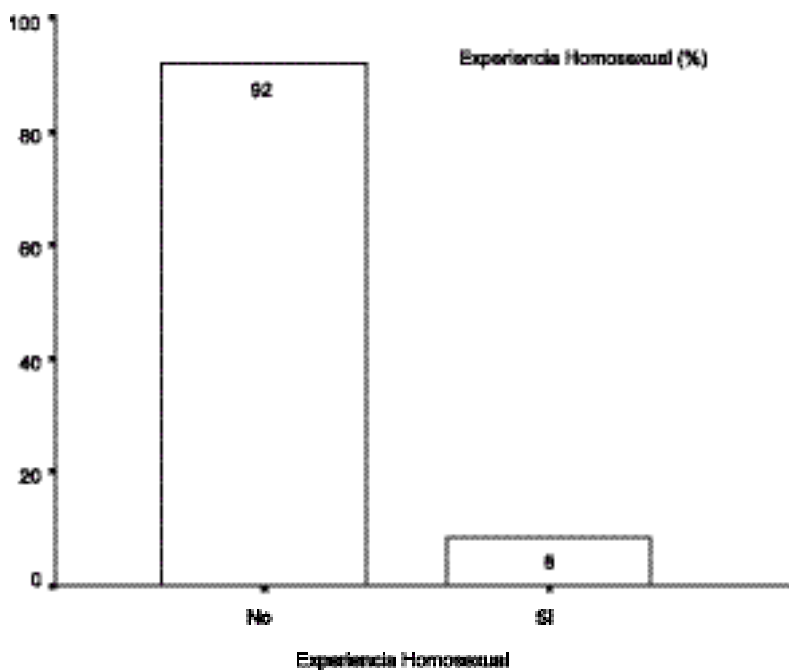


Figura 5. Participación de la muestra en experiencias homosexuales

Información y Formación sexual

En relación con la información sexual, un 20% de las encuestadas responde que su información es muy adecuada; un 53,8%, adecuada; 7,7%, poco adecuada y sólo un 1,5% informa que su información sexual es inadecuada. Del total de 130 muestras, 22 (16,9%) no responde (figura 6).

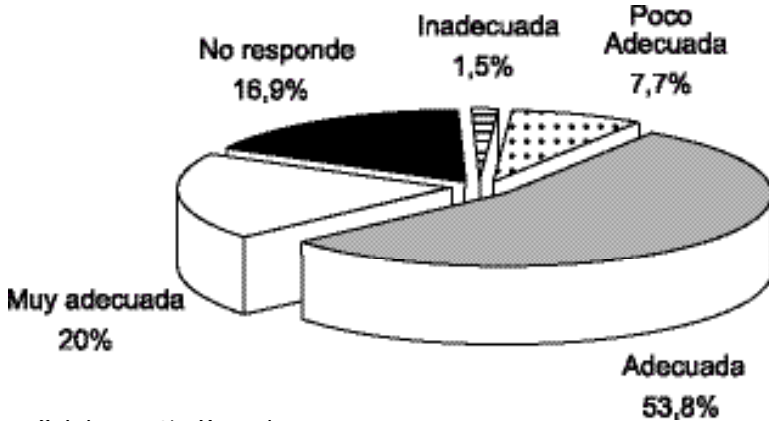


Figura 6. Información Sexual

Con respecto a la variable “formación sexual” 51 mujeres (39,2%) refirieron haber tenido una formación sexual abierta, 14 (10,8%) tabú, 10 (7,7%) generadora de culpas y 8 (6,2%) censuradora, en tanto que 47 encuestadas (36,2%) no respondieron este ítem (figura 7).

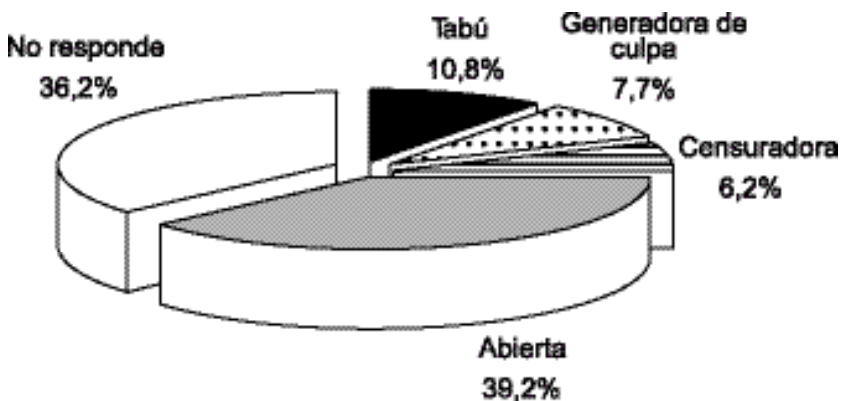


Figura 7. Formación Sexual

Discusión y conclusiones

Los resultados evidencian que los niveles de homosexualidad femenina (2,3%) de la población encuestada están incluidos dentro del rango publicado de homosexualidad mundial (2% - 5%) (Lacadena, 1997) y, aunque el valor hallado es menor que el que estipuló Kinsey en 1953 y mayor que el dado a conocer en el año 2005 por la Organización Mundial de la Salud, este resultado sería el esperado para la población estudiantil de nivel superior. Es destacable que ninguna mujer respondió sentirse atraída de igual manera por hombres y mujeres, lo que indica que la orientación sexual de la muestra se encuentra polarizada entre la heterosexualidad (ampliamente mayoritaria) y la homosexualidad (minoritaria) sin la representación de la bisexualidad.

Del total de mujeres el 8% manifiesta haber tenido alguna experiencia homosexual, lo que deja un 5% de las encuestadas sin considerarse a ellas mismas en la citada orientación sexual, a pesar de sus experiencias.

Al estudiar la edad de inicio de las relaciones sexuales, donde el modo fue de 18 años y el 95% de la muestra comenzó su actividad sexual entre los 15 y los 20 años de edad, se visualiza una tendencia conservadora si se la compara con algunas publicaciones donde la media de edad para el inicio de las relaciones sexuales es de 15,1 años (Cortés, 1998).

Por el contrario, la tendencia conservadora se diluye cuando se compara el estado civil, 90% de mujeres solteras, con sólo 9 mujeres que no han tenido relaciones sexuales.

La información sexual que recibió el 73,8% de la muestra puede ser calificada de buena, lo que indica una falencia en relación a la educación sexual recibida si se tiene en cuenta que la muestra está constituida por estudiantes universitarias con una larga trayectoria en el sistema educativo. En este sentido se puede evidenciar que el sistema donde se desarrollaron las mujeres que respondieron la pregunta referente a su formación sexual es restrictivo ya que casi un 25% de ellas la caratularon de "tabú", "generadora de culpas" y/o "censuradora" ♦

Referencias bibliográficas

- Carlson, N. (1996). *Psicología Fisiológica*. New York: Prentice Hall.
- Cortés, A.; Pérez, D. Valdés, J. Valdés, M. y Taboada, F. (1998). Orientación sexual en estudiantes adolescentes. *Revista Cubana Medicina General Integrativa*, 14 (5): 450-4.
- Cory, D. W. (1970). *Enciclopedia del comportamiento sexual*. Vol. II. México: Diana.
- Guillén Salazar (2001). *El comportamiento homosexual humano*. Fecha de descarga: 12/06/06. Disponible en: http://www.uv.es/metode/anuario2001/102_2001.html
- Hamer, D. H.; Hu, S.; Magnuson, V. L.; Hu, N.; Pattatucci, A. M. L. (1993). A linkage between DNA markers on the X chromosome and male sexual orientation. *Science*, 261: 321-327.
- Kinsey, A. C.; Pomeroy, W. B.; Martin, C. E. (1949). *Conducta sexual del varón*. México: Interamericana.
- Kinsey, A. C.; Pomeroy, W. B.; Martin, C. E. (1967). *Conducta sexual de la mujer*. Barcelona: Siglo XXI editores.
- Lacadena, J. R. (1997). Biología del comportamiento sexual humano: Genética y homosexualidad. En J. Gafo (Ed.). *La homosexualidad: Un debate abierto*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, Arnold (1983). *Cuestionario Multimodal de Historia de Vida*. Instituto de Terapias Cognitivas e Integrativas (CETEM). Buenos Aires: IPPEM.
- LeVay, S. (1991). A Difference in hypothalamic structure between heterosexual and homosexual men. *Science*, 253, 1034-1037.
- LeVay, S. (1993). *The Sexual Brain*. Cambridge: MIT Press.
- LeVay, S.; Hamer, D. H. (1994). Bases biológicas de la homosexualidad humana. *Investigación y Ciencia*, 214, 6-12.
- Martínez, L. V.; Rodríguez, Y.; Santiago, H. R. y Sánchez, J. G. (2001). *Una caracterización de la conducta homosexual: el caso femenino en la ciudad de México*. Fecha de descarga: 12/06/06. Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/>.
- Mc Fadden, D. and Pasane, E. (1998). Comparison of the auditory Systems of heterosexuals and homosexuals: Click-evoked otoacoustic emissions. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, vol. 95, 2709-2713.
- Mccary (1983). *Sexualidad humana*. México: Editorial El Manual Moderno.

Opazo Castro, R. (1992). *Ficha de Evaluación Clínica Integral* del Instituto Chileno de terapias cognitivas e Integrativa (ICPSI). Santiago de Chile: Opazo Castro.

Organización Mundial de la Salud (2000). Fecha de descarga: 12/06/06. Disponible en: http://www.paho.org/Spanish/AD/FCH/AI/salud_sexual.pdf

World Health Organization (2005). *Sexual and reproductive health of adolescents and youths in Philippines: a review of literature and projects 1995-2002*. 1. ISBN 92 9061 1804 (NLM Classification: WS 462).

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 183/192 pp.

Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión

Eliana N. González

Universidad Nacional de San Luis

e - mail: gonzal@unsl.edu.ar

Resumen

A la largo de la historia en el campo de la psicología y de la psicoterapia se han percibido diferentes crisis, dadas por motivos muy diversos.

En este artículo se analiza la crisis de la psicoterapia entendida como una crisis enraizada en su objeto de estudio, es decir en el hombre mismo, como sujeto de continuos cambios y devenires. Asimismo esta crisis del hombre reclama una psicoterapia capaz de dar respuesta a los planteos existenciales, esenciales de todo hombre.

En tal sentido, se analiza la filosofía existencial y humanista y los posteriores planteos existenciales y humanistas dentro de la psicoterapia como una respuesta a este hombre en crisis.

Abstract

Historically, psychology and psychotherapy fields have gone through several crises due to different reasons.

The present paper analyzes the crisis of psychotherapy in relation to its object of study, i.e. man as a subject who undergoes continuous changes and experiences. This crisis of man claims for a psychotherapy able to answer existential questions which are essential to his nature.

Hence, existential and humanist philosophy, and the subsequent psychotherapy approaches are analyzed as an answer to this man in crisis.

Palabras claves

historia - psicología - psicoterapia - existencialismo - humanismo

Key words

history - psychology - psychotherapy - existentialism - humanism

La psicoterapia se ha constituido en una de las prácticas profesionales más difundidas en la comunidad de la psicología argentina. En general, ha existido una larga tradición de distintos abordajes psicoterapéuticos de orientación psicoanalítica, aun cuando en las últimas décadas han cobrado fuerza psicoterapias cognitivas - integrativas o sistémicas (Barrera, I., Rocca, R., Giraldo Font, F., Des Champs, C., Mujica, E., Millán, C., Niceboim, E., Galera, N., Ríos, C. & Tebaldi, M. E., 2002). En cambio son menos conocidos los abordajes psicoterapéuticos basados en el movimiento humanista y existencialista, o en lo que se suele llamar la «tercera fuerza de la psicología» aun cuando tampoco han faltado algunos antecedentes en el país (Lerner, 1974; Artilles, 1975; Vilanova, 1993, 2003). El presente trabajo presenta una revisión sintética de los principales antecedentes históricos de la psicoterapia humanista y existencial en el marco de la denominada «crisis de la psicoterapia».

Desde sus mismos orígenes la psicología ha presentado continuas crisis, sean por falta de definición en el marco general de las ciencias, por falta de definición de su objeto de estudio o por discrepancias metodológicas.

Un problema análogo parece existir en el campo de la psicoterapia, respecto a la cual pareciera no haber unanimidad de criterios en torno a los alcances de ese concepto.

Hay quienes sostienen que, desde su origen, la psicoterapia ha transitado por continuas crisis, dadas por la multiplicidad de movimientos y corrientes filosóficas que la constituyen (Caponnetto, 2003).

No obstante, es al remitirnos al objeto de estudio de la psicoterapia, el hombre mismo, donde podemos encontrar el origen de la crisis, entendida más bien como crisis de su objeto y de sus psicoterapeutas, en tanto hombres, en la medida, que consideramos al ser humano en un continuo camino de realización (Gebattel, 1966).

Dentro del campo de las psicoterapias innumerables son sus manifestaciones, desde corrientes tradicionales, como psicoanalíticas, pasando por corrientes cognitivas - conductuales hasta corrientes de corte humanístico y planteos emparentados con filosofías orientales y trascendentales.

Paulatinamente esta inquietud por el hombre, como objeto de estudio e investigación, se iría trasuntando en las diferentes corrientes dentro de la psicoterapia. Así es como, por ejemplo, dentro de las psicoterapias existenciales - humanistas este interés por la existencia humana y la responsabilidad ante la misma se convierte en el tema central.

Todas las psicoterapias abordan el problema del hombre como punto de análisis, en la consideración del sujeto enfermo, no obstante, muchos son los abordajes. Desde las psicoterapias de corte existencial y huma-

nista el planteo del hombre entendido como sujeto responsable e integrado, parece evidenciarse de un modo más medular, guiando el rumbo de su accionar.

Los planteos filosóficos del existencialismo abordan, desde diferentes ámbitos y con algunas disidencias, al hombre concreto, a esta existencia arrojada al mundo, que se autodefine en la libertad de su accionar. Todo ello, no obstante, implica un debate existencial constante, una angustia, un enfrentarse ante continuas decisiones, que lo comprometen y responsabilizan.

Sin entrar en el análisis de este movimiento y de sus diferencias y similitudes (González, 2002) es importante recordar los postulados centrales del existencialismo, los que van a impregnar toda práctica y acción terapéutica.

Para el existencialismo se trata ante todo de la “existencia de la persona humana, captada por el hombre, en tal sentido ...”(…) “lo que crea nuestra personalidad es la elección libre de un destino”. Es en el encuentro con ese ser concreto, “encarnado”, “un ser real, viviente” donde se determina nuestro arrojo (Thonnard, 1947: 240). Todo esto sin entrar en posturas extremas de aquellos que consideran al hombre como creador de su propia esencia.

El existencialismo, en su conjunto, surgió como un movimiento carente de un centro único, cuyos representantes comparten la preocupación por una interpretación de la existencia humana en el mundo que enfatizaba su específico y problemático carácter. Como movimiento consciente de sí mismo, fue un fenómeno del siglo XX, abarcando a Martin Heidegger, Karl Jaspers, Jean-Paul Sartre, Gabriel Marcel y algunos hasta incluirían a Merleau Ponty. Con todo, sus rasgos distintivos podrían rastrearse antes, especialmente en el siglo XIX con autores como Nietzsche y Kierkegaard.

La filosofía existencial negará la reducción del ser humano, de su personalidad, a una entidad cualquiera. El hombre no puede reducirse a ser un animal racional, pero tampoco a un ser sociable, o un ente psíquico o biológico. Por lo que para el pensar existencial, el hombre no era conciencia, ni tampoco conciencia de la realidad, sino que era la realidad misma. Este movimiento ha presentado y presenta una diversidad muy amplia, dentro de un existencialismo compatible con el ateísmo (Heidegger y Sartre), hasta otro próximo al cristianismo (Kierkegaard, Marcel) y con la teología (Paul Tillich, Rudolf Bultmann).

Es de destacar que, surgido originariamente en Europa y con una fuerte impronta filosófica, va tener un gran impacto en otras partes del mundo, y en otras disciplinas. Por eso, todavía en Europa, el movimiento impactó decididamente el campo de la psicología, en autores como Binswanger.

Asimismo recordaremos, que también dentro de la filosofía humanista, existen diferencias marcadas. Algunos autores, como Caturelli, sostienen que sólo merece ser llamado humanismo, a las filosofías que no desconocen al hombre como una realidad ontológica y metafísica, llamado a la trascendencia de sí mismo, en la posesión de un bien, un Bien Absoluto y Sobrenatural. No obstante por fuera de este “verdadero humanismo” existen otros “humanismos” cuya “contaminación” proviene de haber aceptado que el hombre es la medida de lo real y, consecuentemente, que lo realmente finito es inmanente a sí mismo (Caturelli, 1980). Es decir, un hombre reducido a ser la medida de todas las cosas, ser su propia medida y la del mundo circundante, un hombre encerrado en sí mismo.

Si bien dentro de la psicología humanista, tal vez por su origen, no es posible evidenciar de modo claro sus antecedentes filosóficos, no podemos dejar de reconocer sus influencias. Dentro de las influencias se encuentra la filosofía existencial, con sus múltiples vertientes, y una visión positiva del hombre, como ser capaz de autorrealizarse y trascenderse a sí mismo, pero no con relación a un bien Absoluto y Sobrenatural, sino albergándose en un plano humano e inmanente (Burston, 2003).

Con todo, la psicología humanista, entendida como aquella corriente que toma influencias de la filosofía existencial, también comparte este interés por el hombre particular, considerado como artífice y gestor de su propio destino. Aun cuando tanto existencialistas como humanistas albergan diferencias en torno a la concepción del hombre (González, 2004).

En Estados Unidos, Rollo May, había hecho notar, en el marco de la comunidad científica norteamericana de los años 1950- 1960, el notable paralelismo entre las posturas de William James y el pensamiento existencialista. Hay autores que atribuyen a Rollo May junto con Ernst Ange y Ludwig Binswanger la introducción en América de la psiquiatría existencial (Burston, 2003).

Para May,

“Cuando William James regresó de Europa, en la segunda mitad del siglo XIX, se hallaba comprometido - como Kierkegaard, que escribió treinta años antes- en un ataque contra el vigente panracionalismo de Hegel, que identificaba la verdad con los conceptos abstractos. Tanto James como Kierkegaard, aunque en diferentes contextos y época, trataron de redescubrir al hombre como un ser vital, capaz de decidir y experimentar” (May, Allport, Feifel, Maslow & Rogers, 1963: 10).

Así Paul Tillich, consideraba al respecto:

“Lo mismo que los filósofos norteamericanos William James y John Dewey, los filósofos de la existencia rechazan la conclusión del pensamiento “racionalista”, que identifica la Realidad con el objeto pensado, con las relaciones o “esencias” y aceptan la Realidad tal como los hombres la vivencian inmediatamente en su vida. Por consiguiente están entre los que consideraron la experiencia inmediata del hombre como una revelación más íntegra de la naturaleza y característica de la Realidad, que la dada por la experiencia cognitiva” (Tillich, 1944: 10-11).

Según May, la analogía entre ambos pensamientos explicaría el interés de los psicólogos orientados hacia la psicoterapia, por una visión existencial, a diferencia de aquellos dedicados a la investigación de laboratorio o a la elaboración de teorías, ya que, necesariamente, “tenemos que enfrentarnos con seres humanos presentes que sufren, actúan y experimentan conflictos numerosos y diversos” (May, Allport, Feifel, Maslow & Rogers, 1963: 11).

“El enfoque existencial no significa un retroceso al sillón de la especulación, sino un intento de comprender la conducta y experiencias humanas en términos de los presupuestos subyacentes en las mismas, subyacentes en nuestra ciencia e imagen del hombre. Es el esfuerzo por comprender la naturaleza de ese hombre que experimenta y a quien le suceden las experiencias” (May, Allport, Feifel, Maslow & Rogers, 1963: 12).

El autor comprendía la inserción de este movimiento a la luz de la realidad norteamericana que se vivía por esa época, relacionada con “la convicción americana de que todos pueden cambiar su vida, llamado algunas veces nuestro ‘existencialismo optimista’. De ahí el gran interés en América por ayudar a la gente en sus problemas. Es así como “la vasta difusión de las agencias matrimoniales, de centros de adaptación, y la difundida popularidad de la psicoterapia se conectan en parte con esta convicción de que todos están capacitados para transformarse en algo nuevo” (May, 1978: 178).

En este sentido, May, encontraba tres aspectos de importancia del existencialismo, dentro de la psiquiatría y psicología. Primero, “lo apasionado de tratar al hombre, aún en las ciencias, como algo más que homo sapiens y la insistencia en la condición distintiva de la calidad humana del hombre”. “Segundo, el abrirse paso a través de la ‘soledad epistemo-

lógica' de nuestra situación actual". "Tercero, la insistencia en que toda psicoterapia se basa en supuestos filosóficos, y que de la falta de esclarecimiento de estos supuestos sólo puede surgir perjuicios y confusión" (May, 1978: 182).

En ese contexto, afirmaba, al enfoque existencial, como un movimiento que puede tener y efectivamente tendrá profundos efectos en la práctica terapéutica con los pacientes.

Un movimiento que vendría a dar respuestas en el ámbito de la clínica, ante la insuficiencia de modelos existentes y ante una sociedad americana deseosa de encontrar respuestas de orden humano y no satisfecha con respuestas de orden técnico, que nada parecían haber aportado para la solución de los problemas del hombre concreto

El existencialismo significaba considerar a la persona existente como centro, poniendo el énfasis en el ser humano tal como surge y deviene.

En este sentido se ha afirmado que todo terapeuta es existencialista en la medida que puede aprehender al paciente en su realidad y es capaz de brindarle comprensión. Entendiendo, al existencialismo, como filosofía de base que sustenta y fortalece al accionar terapéutico, y le brinda un basamento epistemológico. Siguiendo a Paul Tillich, compartimos la idea de que "el existencialismo ha descubierto muchas características de la situación humana que pueden proporcionar una matriz filosófica a la psicoterapia" (Tillich, 1965: 35).

Al respecto, una de las características del pensamiento norteamericano de la década de 1950 y de 1960, fue el creciente interés por una psicología y una psicoterapia más humana, como base propicia para el estudio del hombre desde un aspecto más amplio, ya que en aquellos años surgió la necesidad de encontrar respuestas, hasta ese entonces no satisfechas, y que tenían que ver con la consideración del hombre como persona, como ser humano, procurando darle a la psicología una orientación muy ligada a los planteos de la filosofía y la psiquiatría existencial. De este modo el existencialismo, se presentaba como el movimiento capaz de atender los requerimientos de los psicólogos norteamericanos, a nivel de psicoterapia, campo que se consideraba incompleto sin una visión del hombre, como la que propone este movimiento.

Otros psicólogos, también comenzaron a ver al existencialismo como una alternativa posible, tal es el caso de Abraham Maslow, Paul Tillich, Hendrik M. Ruitenbeek.

"Al reconocer la realidad desnuda de la situación humana, la filosofía constituye a un tiempo el resultado y la expresión de un mundo

en el que el peligro es la norma de la vida del hombre. También la psicoterapia se ocupa del problema humano de la existencia...”, “De ahí el encuentro entre la filosofía existencial y el psicoanálisis” (Ruitenbeek, Tillich, Binswanger, Dusen, Laing, Hora, Boss, Van Der Berg, Buytenndijk, May & Kahn, 1965: 15)¹.

Desde estos autores, luego surgiría lo que se dio por llamar, en Estados Unidos, psicología humanista, cuyos iniciadores fueron Maslow, Rogers, Allport y May, entre otros.

Por su parte, Maslow consideraba al existencialismo desde una óptica personal, particular, entendiendo por tal “un acento radical sobre el concepto de identidad y la experiencia de ésta” (May, Allport, Feifel, Maslow & Rogers, 1963: 60). Concebido al existencialismo desde este punto de vista, se interrogaría acerca de lo que diferencia al movimiento existencial de los planteos elaborados por autores norteamericanos.

Sostenía que tal concepción del hombre, ya estaba siendo trabajada por autores de su país, en la convicción de que, los norteamericanos estuvieron “hablando en prosa sin saberlo”, como afirmaba parafraseando a Molière. Ante lo cual parecería diluirse la influencia previa de autores europeos.

A pesar del esfuerzo norteamericano, que pretende encontrar antecedentes aún en autores como James, esta postura, podría ser discutida, ya que la tradición filosófica existencial surgió, claramente, en Europa y en un período previo a los planteos de corte humanista, en Estados Unidos. Sin embargo, Maslow reconocía que los autores europeos tenían mayor insistencia sobre la “antropología filosófica”, es decir el intento de definir al hombre y las diferencias entre éste y cualquier otra especie, mientras, que en general, la psicología norteamericana abandonó tal empresa. No obstante, reconocía en cierta medida, la influencia de los planteos fenomenológicos y existencialistas.

“Los psicólogos norteamericanos oyeron el requerimiento de Allport a favor de una psicología ideográfica, pero no se ocuparon mucho de él, ni siquiera los psicólogos clínicos. Recibimos ahora un impulso adicional en esa dirección por parte de los fenomenológicos y existencialistas -impulso muy difícil de resistir y que, según creo, será teóricamente imposible de resistir” (May, Allport, Feifel, Maslow & Rogers, 1963: 64).

¹ Nosotros preferimos hablar en vez del encuentro entre filosofía existencial y psicoanálisis, del encuentro de esta filosofía con la psicoterapia, ya que si bien lo mayoría de los autores poseían formación del psicoanálisis, los planteos de la psicoterapia existencial distan en gran medida de los supuestos del psicoanálisis.

En cualquier caso, Maslow, procura, con insistencia marcada, dejar en claro que "...todo esfuerzo europeo tiene su equivalente norteamericano", siendo, quizás, esta dificultad de reconocimiento de influencias europeas y extranjeras, una característica común a la psicología norteamericana. (Burston, 2003)

Hendrik Ruitenbeek, otro de los autores norteamericanos interesados por el existencialismo, quien se ocupó de analizar el contacto entre el existencialismo como filosofía y como psicoterapia. En su opinión, se interesaban "...uno, de la crisis como característica de la condición humana, la otra, del individuo-en-crisis. Al igual que la filosofía existencial, el análisis existencial se ocupa de aquellos seres humanos que, en una forma u otra, se han desviado de la conducta llamada normal" (Ruitenbeek Tillich, Binswanger, Dusen, Laing, Hora, Boss, Van Der Berg, Buytenndijk, May & Kahn, 1965: 19).

Así Ruitenbeek hallaba en la filosofía existencial una serie de principios que posibilitaban una interpretación amplia del material clínico de ese hombre en crisis, objeto de la psicoterapia. Sostenía, que el análisis existencial parecería estar en mejores condiciones de satisfacer las necesidades de la persona confusa y perturbada de nuestra sociedad, que las otras escuelas posfreudianas de psicoterapia. Manifestaba que "...el existencialismo ha permitido al hombre interpretar su ansiedad, soledad y desesperación, en una época en que tal comprensión resultaba esencial" (Ruitenbeek Tillich, Binswanger, Dusen, Laing, Hora, Boss, Van Der Berg, Buytenndijk, May & Kahn, 1965: 24).

Por su parte, Von Gebattel, sostenía que la crisis de la psicoterapia ha nacido de su contacto con los estados neuróticos de necesidad, la cual remite a la crisis originaria del hombre y

"...consiste en la indistinción de sus relaciones existenciales de ser que es para no ser y que sin embargo, es. Está contradicción penetra en el desgarramiento de su fundamental querer, se continúa en lo paralizante de una situación que vacía y desrealiza la relación del yo con lo trascendente, con los otros hombres, con el mundo y consigo mismo" (Gebattel, 1966: 444).

Contemporáneamente se ha afirmado, que tal crisis, sumada al papel cada vez mayor asignado a los neurotransmisores y al tratamiento de los disturbios psicoafectivos hacen más necesaria la revisión de los fundamentos antropológicos de la psicoterapia, lo cual implica una revisión a

fondo de los presupuestos antropológicos de la escuela fenomenológica-existencial (Caponetto, 2003: 44).

Con todo, el entender a la psicoterapia como una continua crisis parece clarificarse a la luz de estos planteos. Es el hombre quien se encuentra en continua crisis, una crisis existencial, en donde a cada momento se encuentra en juego su propia existencia y la manera de vivir esa existencia.

De allí, que las psicoterapias de corte existencial - humanista, parecen entender de manera cabal a este hombre actual sumido en "crisis" y encuentran desde ese lugar la manera de brindar sus postulados teóricos a la sociedad, mediante la psicoterapia. Lo cual parece explicar su auge en el ámbito clínico, personal y privado. Entendiendo aquí, que "...el conocerse a sí mismo existencialmente significa percibir una crisis" (Dusen, 1965: 45).

Si sostenemos que "...tales crisis son innegables, pero tienen su salida en una antropología de la unidad del hombre, una unidad fundada en la roca firme del ser" (Caponetto, 2003: 50), las psicoterapias existenciales y humanistas mucho tienen para aportar a esta psicoterapia en crisis, a este hombre actual en crisis ♦

Referencias bibliográficas

- Artiles, M. (1975). *La actitud psicoterapéutica*. Buenos Aires: Bonum.
- Barreira, I., Rocca, R., Giraldo Font, F., Des Champs, C., Mujica, E., Millán, C., Niceboim, E., Galera, N., Ríos, C. & Tebaldi, M. E. (2002). Argentina. En Pritz, A. (Ed.) *Globalized Psychotherapy* (pp. 371-400). Viena: Facultas Universitätsverlag.
- Burston, D. (2003). Existentialism, Humanism and Psychotherapy. *Existential Analysis*, 14 2, 310-319.
- Caponetto, M. (2003) ¿Qué es la psicoterapia?. En H. Mesones Arroyo (Ed.). *La Psicoterapia y las psicoterapias* (pp. 37-54). Buenos Aires: Ananké.
- Caturelli, A. (1980). Los "Humanismos" y el Humanismo Cristiano. *Sapientia*, 137-138, 189-216.
- Dusen, W. V. (1965). La Teoría y Práctica del Análisis Existencial (pp. 41-55). En H. M. Ruitenbeek, P. Tillich, L. Binswanger, W. V. Dusen, J. H. Van Den Berg, F.J.J. Buytendijk, R. May, & E. Kahn (1965). *Psicoanálisis Y Filosofía Existencial*. Buenos Aires: Paidós.
- González, E. (2002). El Impacto de la "Tercera Fuerza" de Psicología en Argentina. 1950-1975. Universidad Nacional de San Luis. Tesis de Licenciatura. Mimeo.
- González, E. (2004). La Psicología Clínica de la "Tercera Fuerza", en el contexto internacional: Estados Unidos y Alemania". Mimeo
- Lerner, M. (1974). *Introducción a la psicoterapia de Rogers*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- May, R. y Kahn E. (1965). *Psicoanálisis Y Filosofía Existencial*. Buenos Aires: Paidós.
- May, R. (1978). *El Dilema Existencial del Hombre Moderno*. Buenos Aires: Paidós.
- May, R.; Allport, G. W.; Feifel, H.; Maslow, A. y Rogers, C. (1963). *Psicología Existencial*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruitenbeek, H. M.; Tillich, P.; Binswanger, L.; Dusen, W. V.; Van Den Berg, J. H.; Buytendijk, F. J. J.; May, R. y Kahn, E. (1965). *Psicoanálisis Y Filosofía Existencial*. Buenos Aires: Paidós.
- Thonnard, A. (1947). El Existencialismo Francés Contemporáneo. *Sapientia* 5, 239-249
- Tillich, P. (1965). Existencialismo y Psicoterapia (pp. 25-36). En Ruitenbeek, H. M.; Tillich, P.; Binswanger, L.; Dusen, W. V.; Van Den Berg, J. H.; Buytendijk, F.J.J.; Vilanova, R. (1993). *Contribuciones a la Psicología Clínica. Algunos aportes teóricos de psicólogos notables*. Buenos Aires: Adip.
- Vilanova, A. (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Von Gebattel, V. E. (1966). *Crisis de la psicoterapia. Antropología Médica*. (pp. 432-447). Madrid: Rialp.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 193/199 pp.

El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana

Natalia Savio

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: ngsavio@unsl.edu.ar

Resumen

En los momentos iniciales del psicoanálisis Freud realiza virajes teóricos significativos que le permitirían a dicho autor instalar una nueva práctica. Aquellos surgirían de la forma original en que articularía el síntoma y el trauma en la última década del siglo XIX. La interrogación sobre esta relación posibilitaría la gestación de una modalidad diferente de concebir la temporalidad y causalidad psíquica, así como también un redimensionamiento de la formación de síntoma.

Abstract

At the beginning of psychoanalysis, Freud established a new practice by making meaningful theoretical changes. Those changes arose from the original way symptom and trauma were related at the end of 19th century. The questioning about this relationship resulted in the emergence of a different way of conceiving psychic temporality and causality as well as in a redefinition of symptom formation.

Palabras claves

síntoma - temporalidad - causalidad - sentido - simbólico

Key words

symptom - temporality - causalita - sense - symbolic dimension

“...la mayor satisfacción de que un hombre podía gozar era ver algo nuevo; esto es, reconocerlo como tal, y en observaciones constantemente repetidas, volvía sobre la dificultad y el merecimiento de una tal «visión», preguntándose a qué podía obedecer que los médicos no vieran nunca sino aquello que habían aprendido a ver, y haciendo resaltar la singularidad de que fuera posible ver de repente cosas nuevas que, sin embargo, eran probablemente tan antiguas como la humanidad misma” (Freud, 1981).

El momento histórico que hemos de analizar: 1888 - 1898, llamado «pre-psicoanalítico», no es tan solo relevante por permitirnos una aproximación a la «psicopatología primitiva» freudiana (Jones, 1976) y alcanzar de esta forma, una mirada comprensiva de los orígenes del Psicoanálisis. Sino también porque allí, en su génesis como autor, S. Freud deja traslucir la «escucha» inspirada de su genialidad.

Nos situamos en la época en que él mismo abría su consultorio como neurólogo; un médico sustentado por conocimientos psicopatológicos, fisiológicos y neurológicos, que empero tuvo una tal «visión» que le permitió tempranamente «ver cosas nuevas».

Si bien “...el saber médico fue la condición de posibilidad del Psicoanálisis” (Bercherie, 1996) nos detendremos ahora en aquellos «virajes iniciales», relacionados con la temática de la formación del síntoma, que le permitirían a S. Freud instalar una nueva práctica.

El síntoma

Una temporalidad y causalidad diferente

La causa del síntoma en este momento para S. Freud, comienza siendo un trauma psíquico.

El gozne entre síntoma y trauma, que realiza el mencionado autor reformularía las nociones de temporalidad y causalidad psíquica.

Temporalidad psíquica

Advertimos así que en un texto de 1894, Las neuropsicosis de defensa, a dicho trauma psíquico se le añadirían traumas auxiliares, aportando estos últimos un plus de afecto a las representaciones debilitadas del primero. Esto sucedería así por el enlace asociativo generado entre ambos.

Dos años después, en el Manuscrito K (1896), S. Freud especificaría el efecto retardado del desprendimiento de *displacer* que dicho enlace provoca; explicándonos que una representación puede desprender un *displacer*

mayor siendo recuerdo, que el que desprendió ante la vivencia correspondiente, es decir con efecto retardado (Nachträglich). Cabe puntuar que esto último, solo sucedería en el ámbito de las representaciones sexuales.

Concluyendo: una segunda escena traumática «auxiliar», ocurrida contemporáneamente o a posteriori del despertar sexual (aquí llámese adolescencia) activaría el recuerdo de una primera vivencia (prematura) que solo con efecto retroactivo devendría traumática. Se trataría de "...una acción póstuma de un trauma sexual" (Freud, 1992).

La resignificación sexual de la primera, se lograría según S. Freud, en este momento de sus desarrollos teóricos, en la «maduración sexual».

Surgiría de esta manera, una «tesis válida sin excepción»:

"Ningún síntoma histérico puede surgir de una vivencia real sola, sino que todas las veces el recuerdo de vivencias anteriores [a la madurez sexual], despertado por vía asociativa, coopera en la causación del síntoma" (Freud, 1992).

Desestima así la noción de temporalidad lineal y cronológica.

Al plantearse la posibilidad de que un recuerdo genere mayor *displeasure* que la vivencia correspondiente, instala el *nachträglich* y la resignificación como supuestos. El recuerdo como «actual» abriría una vía hacia la temporalidad inconsciente.

Causalidad psíquica

La formulación planteada por S. Freud acerca de la relación causal entre trauma y síntoma, trastocaría la forma de pensar las causales etiológicas, en estos momentos de los desarrollos teóricos de la psiquiatría clásica.

Esta última sustentaba los siguientes conceptos etiológicos, también considerados por S. Freud en sus primerísimas teorizaciones. La llamada ecuación etiológica comprendía:

- a) la condición (posiblemente hereditaria)
- b) la causa específica
- c) la motivación o agente provocador.

Ahora bien, la motivación "... será aquella que se incorpore en último término, en lugar de la ecuación, precediendo así inmediatamente a la emergencia del efecto. Este factor temporal es lo que constituye exclusivamente la esencia de la motivación" (Freud, 1981), o agente provocador.

Empero, el inicio de su interpelación sobre la causa, llevarían a S. Freud a concluir que:

“...la conexión causal del trauma psíquico con el fenómeno histérico no consiste en que el trauma actúe de agente provocador, haciendo surgir el síntoma el cual continuaría subsistiendo independientemente. Hemos de afirmar más bien que el trauma psíquico, o su recuerdo, actúa a modo de un cuerpo extraño; que continúa ejerciendo sobre el organismo una acción eficaz y presente, por mucho tiempo que haya transcurrido desde su penetración en él”.

El factor traumático no actuaría de manera directa e instantánea sino como causa desencadenante permanente durante años, incidiendo en la reedición de la situación traumática a posteriori. Esta construcción teórica constituye una novación freudiana.

El sentido del síntoma

Para el saber médico del momento en análisis, el síntoma implicaba una evidencia empírica, un índice que siempre remitía a lo mismo. S. Freud prematuramente haría hablar al síntoma buscando su significado.

“... la psiquiatría clínica hace muy poco caso de la forma de manifestación y del contenido del síntoma individual, pero que el Psicoanálisis arranca justamente ahí y ha sido el primero en comprobar que el síntoma es rico en sentido y se entrama con el vivenciar del enfermo” (Freud, 1993).

En este sentido S. Freud se serviría del hipnotismo para realizar, en palabras de dicho autor, su «análisis hipnótico»:

“... desde el comienzo mismo practiqué la hipnosis con otro fin además de la sugestión hipnótica. Me servía de ella para explorar al enfermo con relación a la historia genética de sus síntomas, que a menudo él no podía comunicar en el estado de vigilia o solo podía hacerlo de manera muy incompleta. Este proceder no solo parecía más eficaz que el orden o la prohibición meramente sugestivas; satisfacía también mi apetito de saber médico, quien por cierto tenía derecho a averiguar algo acerca del origen del fenómeno que se empeñaba en cancelar mediante el monótono procedimiento sugestivo” (Freud, 1991).

Así es como desde sus pasos iniciales en la clínica S. Freud se abocaría a la labor de interpretación de los síntomas, aclarando desde sus primeros escritos “...que nunca se peca por exceso atribuyendo a los mismos [los síntomas] un sentido”.

Dimensión simbólica del síntoma

Como mencionábamos anteriormente, S. Freud comenzaría articulando el síntoma a una serie de traumas.

En *Sobre la psicoterapia de la histeria* (1895) describía como esta serie de traumas implicarían un encadenamiento de ilaciones patógenas del pensamiento, que poseerían una estratificación triple y multidimensional, más precisamente un núcleo patógeno en torno al cual el material mnémico presentaría un triple ordenamiento.

El síntoma aparecería así inserto en una trama de representaciones, del material mnémico, sobredeterminada, y cuya formación constituye un sustituto simbólico.

Es decir, rescatamos dicha formación sustitutiva, en su sentido simbólico, como una noción que aparecería tempranamente en la obra freudiana y que sería contemporánea del síntoma como símbolo mnémico.

Desde los orígenes del psicoanálisis, el síntoma estaría inserto en la dimensión simbólica como sustituto. Campo de las formaciones sustitutivas al que entre 1898 y 1899 comenzarán a sumarse otras formaciones psíquicas: sueños, lapsus, actos fallidos...

Entonces, el síntoma remitiría a elementos inconscientes múltiples, que por la «arborización» del material mnémico que recién explicábamos, adquiriría su sentido, el cual sería trabajado técnicamente en la clínica por S. Freud como significante dentro de la dimensión mencionada.

Remontándonos a los historiales clínicos de *Estudios sobre la histeria*; específicamente al caso Elizabeth V R quien padecía de una «parálisis funcional simbólica», S. Freud explicita:

“A este primer «susto hallándose en pie» enlazó luego otros recuerdos... La enferma cerraba el relato de una serie de sucesos con el lamento de haber sentido dolorosamente durante ella ‘lo sola que estaba’ (Stehen significa en alemán tanto «estar» como «estar en pie»)... ...lo mas doloroso para ella había sido el sentimiento de impotencia y la sensación de que «no lograba avanzar un solo paso» en sus propósitos” (Breuer - Freud, 1981).

Empero el autor ante citado no contaba con los desarrollos teóricos de la lingüística moderna, no obstante inteligimos rápidamente hacia donde estaba orientada su escucha.

Una digresión, no quisiéramos dejar de mencionar también la relevancia de sus precoces trabajos en el plano económico como asimismo sus hipótesis en relación a la defensa patológica. Primerísimos ladrillos de su formal-

zación del concepto represión, que también serían asentados en estos momentos: la «pieza mas esencial» del psicoanálisis comienza también desde aquí a tomar su forma. “La doctrina de la represión es el pilar fundamental sobre el que descansa el edificio del psicoanálisis” (Freud, 1979).

Concluyendo, la osadía intelectual de S. Freud, en su trabajo de articulación entre síntoma y trauma, en la última década del siglo XIX, le habrían permitido a dicho autor la gestación de una modalidad original de concebir la temporalidad y causalidad psíquica, así como de redimensionar el concepto de síntoma. Este último se insertará a partir de este momento, dentro de una dimensión simbólica, adquiriendo de esta forma un estatuto diferente al conocido para esta producción psicopatológica ♦

Referencias bibliográficas

- Bercherie, P. (1996). *Génesis de los conceptos freudianos*. Bs As: Paidós.
- Breuer y Freud, S (1981). *Estudios sobre la histeria*. Obras completas Tomo I. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1981). *Charcot*. Obras completas. Tomo I. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1987). *Fragmentos de correspondencia a Fliess*. Obras completas .Tomo I. Bs As: Amorrortu.
- Freud, S. (1981). *Crítica de la neurosis de angustia*. Obras completas. Tomo I. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S (1987). *Sobre el mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos: comunicación preliminar*. Obras completas. Tomo I. Bs. As.: Amorrortu.
- Freud, S. (1981). *El mecanismo psíquico de los fenómenos histéricos*. Obras completas. Tomo I. Madrid: Biblioteca nueva.
- Freud, S. (1992). *Las neuropsicosis de defensa*. Obras completas. Tomo III. Bs As: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). *La herencia y la etiología de las neurosis*. Obras completas. Tomo III. Bs As: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). *La etiología de la histeria*. Obras completas. Tomo III. Bs As: Amorrortu.
- Freud, S. (1993). *Conferencias de introducción al Psicoanálisis*. Obras completas. Tomo XV. Bs As: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). *Presentación autobiográfica*. Obras completas. Tomo XX. Bs As: Amorrortu.
- Freud, S (1979) *Contribuciones a la historia del movimientos Psicoanalítico*. Obras completas. Tomo XIV. Bs. As.: Amorrortu.
- Jones, E. (1976). *Vida y obra de Sigmund Freud*. Tomo I. Bs. As.: Hormé.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 201/211 pp.

Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental ¹

Fabricio Penna

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: fpenna@unsl.edu.ar

Resumen

Los cánones de belleza varían según el momento histórico que se viva, sin embargo la estética siempre ha sido motivo de preocupación de los individuos. Para el ser humano la comunicación, incluyendo la sonrisa, es la puerta de entrada a las relaciones humanas y el cuidado de la boca y la posición dentaria cobra especial importancia. Dentro de los tipos de maloclusiones, la Clase I son las más frecuentes a nivel mundial, sin embargo sabemos que existen varios tipos de maloclusiones Clase II y Clase III con características clínicas y etiologías diversas. De aquí que las alternativas de tratamiento dependerán de factores como la edad y la gravedad de la maloclusión. Debido a lo expresado anteriormente, se utilizó un modelo de Regresión Logística para determinar cuáles son las variables que más afectan al grupo estudiado.

Abstract

Although beauty standards depend on historical periods and cultural differences, esthetics has always been a people's concern. Communication processes, including smiling, are the key to human relationships, so dental care and teeth position are of paramount importance. Among the various types of malocclusions, Class I is the most frequent worldwide, there are also Class II and Class III malocclusions which have specific clinic and etiologic characteristics. Consequently, the alternative for treat-

¹Agradecimientos: a Silvia Huarte, por leer "infinitas" veces cada borrador, criticarlo y darme herramientas para la construcción del ejemplo Fonoaudiológico; a Iris Ressia quién también tuvo la gentileza de leerlo y de hacerme algunas sugerencias al respecto; a Hernán Cobos y Roberto Araya quienes me proveyeron de ejemplos relacionados con la psicología y la pedagogía respectivamente; siendo todos los docentes mencionados anteriormente colegas del Área y por último a Roberto Zamarian (alumno mío en Metodología de la Investigación de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación) que me ayudó a construir el ejemplo referido a su disciplina.

ment will depend on several factors such as age and malocclusion severity. To determine the variables that affect most the studied group, a model of Logistic Regression was used.

Palabras Claves

regresión logística - maloclusión - clase I, II y III - apiñamiento dentario - malposición dentaria

Key Words

logistic regression - malocclusion - class I, II and III - dental crowding - dental malposition

Introducción

“Muchas son las Cátedras Universitarias, pero escasos los maestros sabios y nobles. Muchas y grandes son las aulas, más no abundan los jóvenes con verdadera sed de verdad y justicia”

Albert Einstein

La maloclusión dental es una patología que presentan aquellas personas en las que no existe una relación normal en el contacto entre los dientes de la arcada superior y los de la arcada inferior. Como consecuencia de este defecto en el encaje de las dos arcadas dentales, la masticación se hace difícil y puede aparecer un conjunto de complicaciones secundarias.

La maloclusión se clasifica en tres tipos fundamentales, siguiendo la clasificación realizada por Edward Angle² [en *The Angle Orthodontist*, publicación de The Edward H. Angle Society of Orthodontists y por E. H. Angle Education and Research Foundation]:

- En la Clase I las muelas, es decir, la parte posterior de las dos arcadas dentales confluyen y se confrontan normalmente, pero los dientes anteriores están mal colocados, a veces apiñados, y no se oponen de forma normal.

² Edward H. Angle (EE.UU) 1855-1930, considerado como el pionero y padre de la ortodoncia moderna. Su influencia empezó a notarse hacia 1890 estableciéndose luego como el primer especialista dental. La publicación por parte de Angle de la clasificación de las maloclusiones en la década de 1890 supuso un paso muy importante en el desarrollo de la ortodoncia, ya que no sólo subclasificó los principales tipos de maloclusión, sino que acuñó además la primera definición clara y sencilla de la oclusión normal en la dentición natural. Fue Angle quien introdujo el término «Clase» y legó a la posteridad un esquema que por su simplicidad ha quedado consagrado por el uso y es universalmente aceptado.

- En la Clase II la arcada inferior está excesivamente echada hacia atrás y queda un espacio entre ésta y la arcada dental superior, por lo que estas personas presentan un perfil de la cara característico con la mandíbula muy echada hacia atrás.
- En la Clase III sucede lo contrario, es decir, el maxilar y las muelas inferiores sobresalen hacia delante en relación con las muelas de la arcada dental superior. Existen también casos en los que aparece una mordida cruzada cuando por una deformidad en las arcadas dentales, uno o más dientes inferiores quedan por fuera de la arcada dental superior. Esta clasificación es útil para plantear las distintas soluciones de tratamiento e investigar las causas específicas de cada caso.

Posibles causas

Generalmente la maloclusión dental se debe a una desproporción en el tamaño de los maxilares y de los dientes. A veces el maxilar es muy pequeño y los dientes demasiado grandes para poder alinearse adecuadamente, lo que hace que éstos tengan que superponerse y cruzarse.

En algunas ocasiones la pérdida de piezas dentales hace que el resto de los dientes se desplacen y se descoquen respecto de sus dientes oponentes en la arcada contraria dando lugar a una maloclusión, si no se trata adecuadamente.

En los niños es frecuente que tras perder prematuramente algunos dientes de leche (o dientes de la infancia), los dientes vecinos que están más distantes en la arcada dental, como los molares que ya han nacido con carácter permanente, se desplacen hacia delante restando espacio para que puedan salir los dientes permanentes posteriores [Silva Marques et al, 2005].

Según lo expresado por Keski-Nisula et al (2003), como consecuencia de esto, con el paso de los años, al salir la dentición definitiva, sólo lo podrá hacer repartiéndose el escaso espacio restante con la correspondiente deformidad, y la maloclusión secundaria. Por este motivo resulta a veces importante visitar al dentista para colocar una prótesis dental que impida el desplazamiento y permita mantener el espacio necesario para que sea ocupado por los dientes definitivos que han de salir en el futuro.

Existen otros problemas en la dentición, que pueden provocar maloclusión. Así por ejemplo cuando los dientes de leche quedan retenidos durante mucho tiempo puede interferirse la erupción de los dientes nuevos permanentes que salen posteriormente deformados.

En algunos casos, y teniendo en cuenta que durante la infancia son frecuentes las caídas, tras producirse un traumatismo en la cara, se puede producir un desplazamiento de los dientes, una fractura de los mismos, o incluso una fractura mandibular que al consolidarse de forma inadecuada, puede acarrear como consecuencia una maloclusión dental.

Con carácter mucho menos frecuente, por lo expresado por Cassinelli et al (2003), son causas también de maloclusión dental algunas enfermedades reumáticas como la artritis reumatoide infantil, determinadas malformaciones congénitas de la cara, la parálisis cerebral, la protusión excesiva de la lengua, la succión del pulgar o de los dedos después de los cuatro años de edad, que es una costumbre que algunos niños desarrollan tras quitarles el chupete, etc.

Materiales y métodos

Los datos corresponden a un estudio clínico sobre la oclusión en 169 niños (de ambos sexos) de entre 6 y 8 años que concurren, con antecedentes de obstrucción respiratoria, hipertrofia adenoidea o con rinitis crónica hipertrofia bilateral, al consultorio odontológico del Hospital de Niños de la Ciudad de Córdoba durante el año 2004. Se observaron alrededor de 50 variables relacionadas a la oclusión.

Para éste trabajo, y por recomendación de la odontóloga, se utilizaron 13 de las 50 variables antes mencionadas, siendo éstas las que mostraron mayor riesgo clínico con respecto a la maloclusión.

La Tabla siguiente nos muestra, a nivel netamente informativo, características de algunas de las variables que fueron incluidas en el modelo, como así también el número de niños y niñas:

En nuestro caso, vamos a considerar la variable *oclusión* (OCLU) como variable respuesta, donde los valores a tomar son $y=1$ si la oclusión es anormal e $y=0$ si la oclusión es normal.

Tabla 1: Características de algunas de las variables incluidas en el modelo

Sexo	Número de Niños	Promedio				
		ACSU (mm*10)	ACIN (mm*10)	AMSU (mm*10)	AMIN (mm*10)	BICI (mm)
Femenino	81 (48%)	31.9	25.8	47.3	43.3	127.5
Masculino	88 (52%)	32.4	25.7	78.8	44.4	129.3
	169 (100%)	32.2	25.8	48.1	43.9	128.4

Ref: ACSU (ancho canino superior), ACIN (ancho canino inferior), AMSU (ancho molar superior), AMIN (ancho molar inferior) y BICI (diámetro bicigomático)

Las variables explicatorias incluidas en el modelo fueron las siguientes: sexo, caries, extracción de dientes, deglución, tipo de respiración, punto estomión, bruxismo, hábitos deletéreos además de las ya expuestas en la Tabla 1: ancho del canino inferior, ancho del canino superior, ancho molar inferior, ancho molar superior y diámetro bicigomático³.

Para poder incluir en el modelo las variables dicotómicas (en función de los requerimientos del programa estadístico utilizado), categorizadas de la siguiente manera: *sexo* (femenino=1 y masculino=0), *caries* (presente=1 y ausente=0), *extracción de dientes* (presente=1 y ausente=0), *deglución*⁴ (normal=0 y atípica=1), *tipo de respiración* (bucal=1 y nasal=0), *punto estomión*⁵ (normal=0 y alterado=1), *bruxismo*⁶ (presente=1 y ausente=0), *hábitos deletéreos*⁷ (presente=1 y ausente=0).

Además de la categorización de algunas variables presentadas en el párrafo anterior y como una suerte de comodidad, todas las variables explicatorias presentes en el modelo fueron “renombradas” de la siguiente manera: sexo (SEXO), caries (CARI), extracción dentaria (EXTR), tipo de deglución (DEGL), tipo de respiración (RESP), punto estomión (ESTO), bruxismo (BRUX), hábitos deletéreos (HABI), ancho promedio de los caninos superiores (ACSU), ancho promedio de los caninos inferiores (ACIN), ancho promedio de los molares superiores (AMSU), ancho promedio de los molares inferiores (AMIN) y diámetro bicigomático (BICI).

Fundamentos para la utilización del modelo de “regresión logística múltiple”

Las patologías multifactoriales son aquellas donde podemos notar la interacción de varias variables y nos “crea” la necesidad, en primer lugar de poder determinar cuál o cuáles de las mencionadas variables son las que tienen mayor influencia o las que más significativamente “aportan” (factores de riesgo) a la presencia de la patología. Esto nos llevaría a pensar en calcular, por ejemplo, un Análisis de Regresión Múltiple a los fines de modelar el comportamiento de las variables propuestas. Por el otro lado, si la variable respuesta es dicotómica, sería imposible realizar

³ Distancia, en un sujeto, entre los pómulos.

⁴ Proceso de tragar, que habitualmente consiste en el paso de los alimentos desde la boca hacia el estómago a través del esófago. Es necesario que exista coordinación muscular desde la lengua hasta el esfínter esofágico inferior.

⁵ Punto central de la línea interlabial estando la boca cerrada.

⁶ Hábito persistente de frotamiento y rechinamiento dentario sin propósito funcional.

⁷ Succión digital, succión del pulgar, interposición labial, mordisqueo de uñas.

un análisis de éste tipo puesto que las características para la aplicación de dicho modelo son muy “fuertes”, ya que en principio la variable respuesta tiene que ser una variable cuantitativa [Fabbris, 1997].

A partir de las variables seleccionadas, estaríamos “tentados” en aplicar un Modelo de Regresión Múltiple. Pero como podemos ver, en nuestro caso, la variable respuesta como algunas variables explicativas son dicotómicas, sería imposible determinar un modelo con las características del mencionado anteriormente. Frente a esto podemos generar el más simple de los modelos de regresión llamado: *Modelo de Regresión Logística*, pues, en éste caso, la condición esencial es que la variable respuesta sea dicotómica (o dicotomizada) y no hay ningún tipo de restricciones para las variables explicativas pudiendo ser éstas nominales, ordinales, intervalares o de razón [Andersen, 1997]. Éste modelo nos parece más oportuno por que estamos interesados en saber cómo se distribuye x en cada nivel de y , cuyo corrimiento es captado por b . Para nuestro caso las distribuciones de $y=0$ y $y=1$ son diferentes si b es significativo. Donde la variable respuesta distribuida $B(1, P)$, con una función de enlace⁸ logit, está dada por [Dobson, 1990]:

$$\text{logit}(\Pi) = \text{logit}\left(\frac{\Pi}{1 - \Pi}\right)$$

Su función inversa es:

$$\Pi = \frac{\exp(\eta(\Pi))}{1 + \exp(\eta(\Pi))}$$

Y el predictor lineal que mejor se adecua en éste caso es $h=a+bx$ [Díaz y Demetrio, 1998]. Entonces el modelo mencionado puede escribirse como:

$$\text{logit}(\Pi) = \alpha + \beta_1 x^1 + \dots + \beta_c x^m$$

Además, en el contexto de la Regresión Logística, la hipótesis nula indica la falta de efecto entre la variable respuesta y las covariables (variables regresoras, variables de clasificación o factores de tratamiento). Otra de las ventajas de la utilización del modelo mencionado (utilizando el enlace propuesto anteriormente) es la sencilla interpretación de sus parámetros por su relación con los Odds Ratios.

En nuestro caso, como ya se dijo, se consideró el valor 1 como característica de maloclusión. Se tuvieron en cuenta, además, los criterios de

⁸ La función de enlace es la “encargada” de describir la relación entre el predictor lineal y la esperanza de la variable respuesta.

Akaike y el cociente de verosimilitud; a medida que se incorporan las variables, estos criterios van decreciendo. Se evaluaron los Leverage - diagonal de la matriz Hat- y (con precaución cuando los datos pertenecen a variables explicatorias continuas) la diferencia de las betas, los residuos de Deviance y Pearson [Agresti, 2001].

De acuerdo a lo expresado en los párrafos anteriores, se propone analizar los datos obtenidos en la muestra, bajo el siguiente modelo de Regresión Logística Múltiple [Hosmer y Lemeshow, 1989]:

$$\text{Logit}(\text{maloclusión}) = \alpha + \beta^1(\text{SEXO}) + \beta^2(\text{CARI}) + \beta^3(\text{EXTR}) + \beta^4(\text{DEGL}) + \beta^5(\text{RESP}) + \beta^6(\text{ESTO}) + \beta^7(\text{BRUX}) + \beta^8(\text{HABI}) + \beta^9(\text{ACSU}) + \beta^{10}(\text{ACIN}) + \beta^{11}(\text{AMSU}) + \beta^{12}(\text{AMIN}) + \beta^{13}(\text{BICI})$$

Dicho análisis se realizó utilizando SAS 8.1 bajo la sentencia *proc logistic* y pidiendo la selección de variables por el método *stepwise* [Strokes et al, 1995], obteniendo los siguientes resultados:

Salida 1

Analysis of Maximum Likelihood Estimates						
Parameter	DF	Standard Estimate	Error	Chi-Square	Pr > ChiSq	Exp(Est)
Intercept	1	9.7138	3.6167	7.2135	0.0072	16543.82
DEGL	1	2.4655	1.1130	4.9071	0.0267	11.770
ESTO	1	0.6642	0.3366	3.8949	0.0484	1.943
HABI	1	1.3111	0.6214	4.4509	0.0349	3.710
AMIN	1	-0.2323	0.0819	8.0352	0.0046	0.793

El modelo final –como nos muestra la Salida 1– queda conformado (luego de step 4) de la siguiente manera:

$$\text{Logit}(\text{maloclusión}) = 9.7139 + 2.4660(\text{DEGL}) + 0.6643(\text{ESTO}) + 1.3111(\text{HABI}) - 0.2323(\text{AMIN})$$

Tabla 2: Descripción de los Estimadores del Modelo Final

Parámetros	Estimación	E.E.	Interpretación de Log Odds (en niños)
α	9.7139	3.6167	Oclusión con deglución normal, con punto estomión normal, con ausencia de hábitos deletéreos y ancho de molar inferior normal.
β^4	2.4660	1.1132	Incremento con deglución anormal.
β^6	0.6643	0.3366	Incremento con punto estomión alterado.
β^8	1.3111	0.6215	Incremento con presencia de hábitos deletéreos.
β^{12}	-0.2323	0.0819	Decremento con ancho del molar inferior anormal.

Los Odds Ratio estimados podrían calcularse de la siguiente manera:

- $\exp(\hat{\beta}_4) = \exp(2.4660) = 11.775$
- $\exp(\hat{\beta}_6) = \exp(0.6643) = 1.943$
- $\exp(\hat{\beta}_8) = \exp(1.3111) = 3.710$
- $\exp(\hat{\beta}_{12}) = \exp(-0.2323) = 0.793$

Que, como es de notar, coinciden con los presentados en la Salida 2 del programa:

Salida 2

Odds Ratio Estimates				
Effect	Point Estimate	95% Wald Confidence	Limits	
DEGL	11.770	1.329	104.270	
ESTO	1.943	1.005	3.758	
HABI	3.710	1.098	12.542	
AMIN	0.793	0.675	0.931	

Association of Predicted Probabilities and Observed Responses				
Percent Concordant	70.7	Somers' D	0.461	
Percent Discordant	24.6	Gamma	0.484	
Percent Tied	4.8	Tau-a	0.232	
Pairs	7128	c	0.731	

Profile Likelihood Confidence Interval for Adjusted Odds Ratios				
Effect	Unit	Estimate	95% Confidence	Limits
DEGL	1.0000	11.770	1.916	231.673
ESTO	1.0000	1.943	1.009	3.788
HABI	1.0000	3.710	1.179	14.277
AMIN	1.0000	0.793	0.671	0.927

Wald Confidence Interval for Adjusted Odds Ratios				
Effect	Unit	Estimate	95% Confidence	Limits
DEGL	1.0000	11.770	1.329	104.270
ESTO	1.0000	1.943	1.005	3.758
HABI	1.0000	3.710	1.098	12.542
AMIN	1.0000	0.793	0.675	0.931

Interpretación

Es posible observar que la maloclusión (al menos en el grupo estudiado) en niños de entre 6 y 8 años está relacionada con la deglución, el punto estomión, los hábitos deletéreos y el ancho del molar inferior. Observando, de acuerdo a los resultados obtenidos, que es casi doce veces más probable encontrar niños con maloclusión cuando la deglución no es normal; casi dos veces más probable para el caso de niños con alteraciones en el punto estomión; casi cuatro veces más cuando se incrementa la presencia de hábitos deletéreos y se encontrarán, aproximadamente, ocho niños de diez con ancho del molar inferior anormal.

Se verifica, además, que bajo hipótesis nula existe diferencia significativa entre las distribuciones de $y=1$ (oclusión anormal) e $y=0$ (oclusión normal). Lo que también es de notar (salida 2) que los intervalos de confianza de Wald (al 95%) para deglución (DEGL) y hábitos deletéreos (HABI) son muy amplios (y tal vez poco precisos) entonces, para la posible falta de precisión, deberíamos considerar los límites inferiores de los mismos.

A modo de reflexión

El Modelo de *Regresión Logística Múltiple* presentado en el éste trabajo, como se pudo ver, fue aplicado para un problema relacionado con la maloclusión en niños. A partir de ello, se podría llegar a pensar que el mencionado modelo es únicamente aplicable a problemas relacionados con las Ciencias Naturales. Esto de *ninguna manera* es así: la modelación en las Ciencias Sociales es posible, no únicamente cuando la variable respuesta tienen un nivel de medición intervalar o métrico, sino cuando es un atributo.

La presente investigación tiene como objetivo por un lado “desmitificar” dicho preconcepto y, por el otro tratar de acercar la Estadística a las Ciencias Sociales. Por este motivo, vamos a plantear -sin llegar a desarrollar y para pensar- algunos ejemplos que dan cuenta de la aplicabilidad del modelo presentado en éste trabajo en el campo de las Ciencias Humanas, pues en los mismos, la variable respuesta es dicotómica o dicotomizada (principal característica para la aplicación de modelos logísticos); donde por otro lado, las variables explicatorias estarán definidas por el investigador de acuerdo al criterio que éste considere más oportuno:

Ejemplo 1: Si, dentro del ámbito de la Psicología, estuviéramos interesados en investigar sobre *“Trastorno de Pánico”*, podríamos considerar la variable respuesta ($y=1$) frente a la presencia de dicho trastorno e ($y=0$) cuando hay ausencia del mismo; mientras que las variables explicatorias podrían ser, por ejemplo: sexo, tipo de ocupación, edad, estado civil, apoyo social, cantidad de actividades realizadas, horas de trabajo, etc.

Ejemplo 2: Para el caso de Fonoaudiología, la investigación podría estar encarada hacia la presencia o no de *“Otitis”* (como variable respuesta) donde, como en el caso anterior, la presencia de ésta variable es igual a 1 y la ausencia igual a 0; pudiendo ser algunas de las variables explicatorias las siguientes: resfrió, exposición al agua, posición de la trompa de Eustaquio, edad, angina, etc.

Ejemplo 3: Si nos centramos en investigar la *“Condición de Enseñanza”* desde la Ciencia de la Educación, la variable respuesta y es igual a 1 cuando la enseñanza es la no tradicional y a 0 en caso de serlo; algunas de las variables explicatorias serían: número de alumnos, factores culturales, ideología, años de práctica docente, edad, selección de contenidos, etc.

Ejemplo 4: Por último, si nos referimos a los Comunicadores Sociales, podríamos hablar del *“Tipo de Discurso”* siendo igual a 1 cuando es oficialista e igual a 0 cuando éste no lo es; donde algunas de las variables explicatorias podrían estar dadas por: edad, sexo, estado civil, número de hijos, postura ideológica, editorial, etc.

En definitiva, después de los ejemplos presentados anteriormente y como corolario de éste trabajo, podríamos afirmar que el modelo desarrollado es “bien” aplicable a las Ciencias Humanas cuando la variable respuesta es, en general, un atributo y las variables explicatorias pueden ser atributos o variables con cualquier nivel de medición ♦

Referencias bibliográficas

- Agresti, A. (2001). *Categorical Data Analysis* (pp 165-182) New York: Wiley-Interscience. 2nd Edition.
- Andersen, E.B. (1997). *The Statistical Analysis of Categorical Data* (pp 157-177) Berlin: Springer-Verlag. 2nd Edition.
- Cassinelli, A.; Firestone, S.; Beck, F. M. and Vig, K. W. L. (2003). Factors associated with orthodontists' assessment of difficulty. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopaedics*, 123:5, pp 497-502.
- Díaz, M.P.; Demetrio, C. G. B. (1998). *Introducción a los Modelos Lineales Generalizados* (pp 45-60). Córdoba: Screen Editorial.
- Dobson, A. J. (1990). *An Introduction to Statistical Modelling* (pp 74-87). London: Chapman and Hall.
- Fabbris, L. (1997). *Statistica Multivariata: Analisi Esplorativa dei Dati* (pp 125-137). Milano: McGraw-Hill Libri Italia SRL.
- Hosmer, J. L. and Lemeshow, S. (1989). *Applied Logistic Regression*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Keski-Nisula, K.; Lehto, R.; Lusa, V.; Neski-Nisula, L.; and Varrelä, J. (2003). Occurrence of malocclusion and need of orthodontic treatment in early mixed dentition. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopaedics*, 124:6, pp 631-638.
- Silva Marques, L.; Ramos-Jorge, M. L.; Martins Paiva, S.; and Almeida Pordeus, I. (2005). Malocclusion: Esthetic impact and quality of life among Brazilian schoolchildren. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopaedics*, 129:3, pp 424-442.
- Stokes, M. E.; Davis, Ch.S. and Koch, G. G. (1995). *Categorical Data Analysis Using the SAS System* (pp 165-195) Cary, NC.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 213/229 pp.

Educación y trabajo para los jóvenes argentinos... ¿una ilusión?

María Cristina Marrau

Universidad Nacional de San Luis

e - mail: cmarrau@unsl.edu.ar

Resumen

En el presente trabajo se reúne un conjunto de ideas a partir de las cuales se problematiza la relación entre el empobrecimiento de la cantidad y calidad de los recursos educativos que se ofrecen a los jóvenes, y el empobrecimiento de la población.

Se realiza un breve desarrollo histórico de diferentes condiciones educativas con el objetivo de generar un marco comparativo con lo que ocurre en Argentina.

Sobre la base de un desempleo creciente y un deterioro de las condiciones de trabajo en los últimos años, la educación parece dissociarse del mundo del trabajo.

Abstract

This work reflects on the correlation between the impoverishment in quantity and quality of educational resources provided to the young, and the impoverishment of population.

With the objective of comparing Argentine reality to other education situations, a brief historical background is put forward.

Based on a lately growing unemployment and the worsening of working conditions, there seems to be a dissociation of education from the world of labor.

Palabras claves

educación - trabajo - desempleo - calidad de vida

Key words

education - employment - unemployment - quality of life

Introducción

La sociedad argentina a partir de los años noventa ha sufrido un proceso de pauperización, destrucción de redes y de orientación y esto afecta indudablemente a los sectores más vulnerables: niños, jóvenes, mujeres, ancianos, discapacitados. Para enfrentar la realidad de ser adulto, es necesario contar con una caja de diversas y sólidas herramientas (valores, destrezas, actitudes, conocimientos) y que esto no se logra sin la orientación y el sostén de los adultos. Esta responsabilidad es la que presenta muchas grietas. Es bastante difícil que un joven reconozca que sus padres o maestros son modelos a quienes imitar.

Si a eso le agregamos que las políticas sociales destruyen las brújulas (tanto de las personas como de los grupos y organizaciones), la desorientación de los jóvenes argentinos es cada vez mayor, sin probabilidades de hacer proyectos.

Las cifras de desocupación juvenil tienen una doble dimensión negativa. La primera, que quienes están en edad de estudiar tengan que salir a buscar trabajo.

La segunda es que, además de que tienen que buscar trabajo, no lo consiguen. Una postergación se liga a la otra, abriendo las puertas a la marginación. Y allí asoma la falta de futuro. Porque, ¿qué harán al ser adultos esos 320.000 argentinos de entre 15 y 19 años, que no estudian ni trabajan, que “no hacen nada”? Son un grupo especialmente vulnerable al riesgo social, en muchos casos vinculados al desarrollo de formas ilegales de subsistencia, dejados de lado por la sociedad. (Canton, 2005).

Este panorama incierto y bastante desalentador, se ve también reflejado en el número cada vez más alto de profesionales recién recibidos y trabajadores calificados, que hacen colas en las puertas de las embajadas para obtener la documentación necesaria que les permita emigrar.

El argumento que se propone en este trabajo es relativamente simple y cercano al sentido común. En forma muy esquemática consiste en afirmar lo siguiente: el empobrecimiento de la población se relaciona con el empobrecimiento de la educación pública, es decir con un deterioro de la cantidad y calidad de los recursos que estructuran la oferta educativa. El resultado no puede sorprender a nadie: la pérdida de calidad de los procesos y productos educativos.

La dimensión que adquiere esta situación, se percibe claramente en la etapa de inserción laboral de los jóvenes argentinos.

Desde los más diversos sectores de la sociedad se coincide en afirmar que la falta de trabajo tanto de la población en general y especialmente de

los jóvenes en particular, es uno de los problemas más importantes con los que se enfrenta la Argentina. Académicos, políticos, los medios de prensa y la sociedad en su conjunto manifiestan (respaldados tanto por sus estudios como por la percepción que se construye a diario), su preocupación ante la falta de trabajo de amplios sectores de la población.

Si bien los problemas de integración al mercado laboral no son nuevos en Argentina, el deterioro de la situación de quienes tienen trabajo y las dificultades que se enfrentan para crear nuevos puestos justifican la relevancia que este tema tiene en la actualidad.

Una adecuada y oportuna identificación y caracterización de los nuevos problemas a los que se enfrenta la sociedad es fundamental para el diseño de las estrategias y la movilización de los recursos que permitan su tratamiento. Si bien no hay dudas respecto de que la crisis del mercado de trabajo impacta en la calidad de vida de las personas, la sociedad argentina se debe aún un debate que enriquezca la visión que se tiene respecto de los alcances de este problema.

Antes de abordar directamente el análisis de la relación “Educación y Trabajo para los Jóvenes Argentinos...” se considera necesario realizar un recorrido histórico que nos permita introducirnos al tema de modo de lograr una comprensión adecuada del mismo.

Una mirada a través de la historia

Un recorrido por la forma de articulación de la educación con el mundo del trabajo desde el surgimiento de los sistemas educativos, seguido por una mirada a la organización de la formación para el trabajo y su acompañamiento a las transformaciones del mundo laboral, puede ser útil en esta empresa de aproximarse a la interacción Educación y Trabajo.

A comienzos del siglo XVIII, en el mundo pre-industrial, convivían con muy poco contacto entre sí: una formación básica corta destinada a sectores populares, de origen religioso o municipal; un aprendizaje de oficios, con propósitos de promoción social de los sectores populares; y la enseñanza focalizada en destinos universitarios con gran preponderancia de contenidos humanísticos y de profesiones liberales. La continuidad de los alumnos entre los tres sistemas era escasa: las clases populares sólo accedían a las dos primeras formas y las clases pudientes a la tercera. La educación media fue surgiendo trabajosamente, como prolongación de la educación básica o como anticipación de estudios universitarios.

La escuela como institución se extiende a lo largo de la extensa geografía de nuevos y viejos países; los sistemas educativos se desarrollan,

toman formas más locales y descentralizadas, y presentan su manifestación concreta en la escuela pública, estatal, regulada estrechamente por el Estado.

Las habilidades básicas de lectoescritura y matemática aplicada se inculcan a las poblaciones urbanas en general, y a las rurales de sociedades relativamente desarrolladas.

Los países de América se ponen como metas explícitas, no siempre alcanzadas, la escolarización de sus poblaciones. Las profesiones universitarias se institucionalizan, con sus condiciones de ingreso, sus reservas de mercado y las asociaciones para defender sus áreas de trabajo.

A modo de ejemplo, la ingeniería, la profesión tecnológica por autonomía, reconoce diferentes orígenes y desarrollo en las distintas sociedades; son ejemplos de ello, el modelo anglosajón, donde los ingenieros se forman en el transcurso de procesos de invención e implementación tecnológica y la carrera educativa surge separada de la acreditación profesional.

El modelo latino, heredero de la tradición militar, con énfasis en la ingeniería civil y el servicio al Estado y sólidamente encuadrado por carreras universitarias y exámenes de competencia.

Dentro de este marco se extiende el fenómeno de la producción industrial; la revolución industrial se instala originalmente en sociedades que presentan aún bajos niveles educativos, pero cuentan con una tradición artesanal. El obrero profesional o calificado se desarrolla en este contexto, en el que incorpora su fuerte pertenencia de clase; la fábrica se constituye en lugar de trabajo, de lucha y de negociación. La calificación profesional – orgullo y base desde la cual puede asegurarse un liderazgo entre los demás trabajadores – le brinda elementos de fuerza para cuestionar la dominación empresarial. Los movimientos socialistas y los sindicatos surgen en este marco.

En este contexto se desarrollan diversas modalidades de formación para el trabajo en los países centrales, como ramas terminales de la educación secundaria (USA). Caracterizan a todas estas maneras de formación: la articulación entre educación básica y capacitación focalizada en puestos de trabajo o en familias de estos, con mucho énfasis en las habilidades motrices, la disciplina y el aprendizaje secuencial de operaciones concretas. El análisis ocupacional para desarrollar los programas educativos fundamentan esta formación. Está dirigida fundamentalmente a los jóvenes de sectores populares y constituye más un instrumento de inserción y capacitación laboral que un mecanismo de movilidad social. La ubicación de esta formación para el trabajo en el recinto escolar (Francia), enteramente en la fábrica (USA) o en alternancia (Alemania), se re-

laciona con la tradición de cada país; son diferentes maneras, todas ellas problemáticas, de resolver la contradicción entre la racionalidad educativa y la productiva (Gallart, 1997).

En el caso de América Latina se estableció la matriz del sistema educativo según las pautas de los sistemas occidentales, con una estructura burocrática de lenta evolución. Esta estructura abarca: educación básica con pretensión al menos de universalidad, aunque con realidades muy diferentes en la cobertura del acceso a la escuela, en los niveles de deserción y en los resultados en términos de habilidades básicas; educación secundaria dividida entre una educación media, asentada en un *vitae* enciclopédico y una educación técnica, definida como preparación para mandos medios de las empresas, pero también, fracturada entre escuelas técnicas, orientadas a la continuación de estudios terciarios, y escuelas vocacionales con problemas de vinculación con el mundo productivo.

Orientaciones generales

Desde hace ya mucho tiempo existe en América Latina una profunda disconformidad con la educación de los niños y de los jóvenes y con la formación de técnicos y profesionales, porque sus capacidades no están en consonancia con los actuales requerimientos del mundo del Trabajo. El descontento responde a que este desfasaje entre la educación recibida y la habilitación para la inserción laboral, no les permiten un apropiado y autónomo desarrollo de su proyecto de vida.

Las causas a las cuales se atribuye el supuesto fracaso de la educación en relación con las demandas de formación son muy variadas. Ampliamente conocida es la discriminación entre variables exógenas y endógenas al sistema educativo (Tedesco, 1990). Es necesario enfatizar aquí las causas endógenas, es decir, las referidas al propio sistema educativo. Estas causas endógenas de la insatisfacción educativa refieren a un continuo entre dos posiciones. La primera se refiere a causas “coyunturales” y la segunda, “estructurales”.

Según Tedesco (1990), las causas “coyunturales” no se orientan al cuestionamiento de la existencia misma de la escuela y del sistema educativo como instituciones adecuadas para garantizar la formación de los niños y de los jóvenes para el siglo XXI, ni se preocupa por temas tales como la existencia o no de un ciclo educativo a lo largo de la vida de las personas. Supone que la escuela y el sistema educativo tienen que concentrar la atención en un período de la vida de las personas: la infancia y la juventud, pero que deben funcionar mejor.

Las causas “estructurales”, en cambio, fundamentan el cuestionamiento de la existencia misma de la escuela y del sistema educativo como instituciones adecuadas para garantizar la formación de los niños y de los jóvenes para el siglo XXI, y se preocupa por algunos temas tales como la existencia de un ciclo educativo a lo largo de la vida de las personas. En principio, se compromete con la idea de educación sistemática recurrente, con diversos momentos de ingreso y egreso del mundo laboral (Tedesco, 1990).

Hace algunos años, la única respuesta posible frente a la realidad de las escuelas hubiese sido incrementar fuertemente la cantidad de horas de clase en un formato convencional. Más materias, organizadas todas de la misma manera. Hoy se pueden buscar otras respuestas; una de ellas surge a partir de la informatización que introduce nuevas tecnologías, que conlleva a nuevas formas de aprendizajes y adquisición de conocimientos.

Ejemplo de ello, son Estados Unidos y Australia, por mencionar sólo algunos países, en donde ya funciona la “escuela virtual”. Consiste en la creación de “sitios” informáticos a través de los cuales se recibe información y se desarrollan capacidades. Es una escuela sin paredes, sin lugar, sin intercambio social y está sostenida por profesionales diferentes a los docentes, permanentemente intermediados por pantallas.

La aparición de Internet impactaría en esta situación, estimulando cambios en los métodos de enseñanza – aprendizaje y en los objetivos educativos.

En lo que respecta a la enseñanza formal, Internet podría ser útil de tres maneras:

- Como apoyo a la enseñanza tradicional.
- Como complemento de la enseñanza que se obtiene en la escuela, accediendo tanto la actualización constante de conocimientos en las más variadas especialidades, como el intercambio interdisciplinario.
- Hay quienes consideran que ya o pronto es o será posible que la educación a distancia, a través de Internet llegue a unas cuantas decenas de jóvenes, facilitando, de este modo, el acceso a la educación.

Esa es una experiencia discutida y discutible. Hay que subrayar la importancia que tiene la presencia del profesor, aunque sea como vínculo entre el alumno y la transmisión de conocimientos.

¿Es posible sustituir al profesor? Al parecer, no en la enseñanza básica y media y no para alumnos que no hayan pasado la adolescencia. Las nuevas tecnologías de comunicación y especialmente Internet, pueden

servir como apoyo al aprendizaje en todos los niveles pero hasta ahora no parece que puedan relevar al maestro.

En otros escalones del sistema educativo, especialmente en la enseñanza universitaria, Internet puede servir para la propagación de conocimientos muy específicos. Sin embargo, hay disciplinas en las que parece indispensable el aprendizaje "in situ", o con equipo técnico cuyo manejo no se puede aprender a distancia (Mora, 1997).

De todos modos, es necesario señalar, que en Argentina existe aún una significativa distancia entre los problemas de la educación pública y el empobrecimiento de la población que accede a esa educación y la incorporación de la tecnología informática.

Los jóvenes y el trabajo

La incorporación al trabajo de los jóvenes argentinos, está lejos de ser una transición sin obstáculos debido a la escasez de posibilidades si no también a la dificultad de encontrar el trabajo deseado, para el cual se ha venido preparando y con el cual, en el mejor de los casos, identifica sus aspiraciones.

La búsqueda de trabajo es una tarea difícil y azarosa que no siempre se corona con éxito.

Trabajar debiera constituir la conclusión del largo proceso anterior de socialización durante el cual la preparación en la familia y en la escuela han sido en buena medida, preparación para el trabajo.

Recién terminada la etapa de preparación al terminar la escuela secundaria, el terciario o la universidad, donde ocupaban un lugar y tenían una tarea que cumplir (donde eran conocidos), los jóvenes que no encuentran ese esperado primer empleo hallan su primer desempleo, situación para la que nadie los prepara.

Con el desempleo y con la marginalización y resentimiento que esto supone se inicia una etapa de crisis de los valores sociales y culturales anteriormente asimilados. Esto es una experiencia desafortunadamente cotidiana y frecuente hoy en día (sobre todo) en Argentina.

La acentuada exclusión de los jóvenes del mercado laboral -que prolonga esta etapa genéricamente denominada "juventud" y su inserción en el mundo de los adultos-, como consecuencia de la crisis del empleo por la que atraviesan todas las sociedades, probablemente permita explicar el creciente interés de las ciencias sociales en torno a esta temática (Pérez Rubio, 1998).

Tal como define Margulis (1996:11), la “juventud” es un concepto esquivo, “construcción histórica y social y no mera condición de edad”, que aparece como resultado de un conjunto de prácticas discursivas; en este sentido, es posible encontrar diferentes convenciones culturales en las que se habla de la juventud. En estos discursos se suele identificar una suerte de polaridad, en la que la juventud aparece como sujeto de social (generación, sujeto o agente de cambio social) o bien como objeto de socialización (reproducción o afirmación del contexto social vigente).

Los jóvenes son un grupo que recibe, de manera muy particular, el impacto en la calidad de vida de la población, producido por el aumento del desempleo; la disminución cualitativa de las condiciones de trabajo y la precarización del empleo. Estas situaciones agregan a las tradicionales nuevos factores de exclusión (generan nuevos pobres), que agudizan las diferencias entre distintos grupos poblacionales y refuerzan la marginación de los más desfavorecidos.

Resulta paradójal que los jóvenes, siendo el principal recurso de desarrollo de un país, queden precariamente incluidos cuando no excluidos, de la inserción laboral y la participación social.

El problema de la inserción laboral deriva básicamente de la incapacidad del sistema socioeconómico para generar suficiente cantidad de puestos de trabajo.

Esto ha traído, como consecuencia, una mayor dedicación a los estudios por parte de los jóvenes, que aparece como la opción más legítima de ocupar el tiempo disponible, no sólo avanzando hacia niveles superiores, sino reincidiendo en el mismo cuando no se han conseguido los resultados deseables.

A fines del siglo XX, así es el panorama. Se plantea que no habrá trabajo suficiente para todos (Rifkin, 1996), y que, además, el que haya cambiará muy rápidamente. Se evidencian fuertes formas de fragmentación social e insuficiencia de la educación para garantizar la movilidad social ascendente que las personas desearían.

Ya en 1994, Ibarrola y Gallart, sostienen que esta realidad es la que se les plantea a los jóvenes frente a la permanencia del papel nuclear de la actividad laboral como fuente de identidad y reconocimiento social, y su incierta situación a nivel cuantitativo y cualitativo en el mercado de trabajo. Como consecuencia de esta incongruencia entre los referentes axiológicos y normativos y las situaciones reales aparece -en las sociedades urbanas- la tendencia al alargamiento de la etapa de dependencia de los jóvenes con respecto a los adultos, en razón, precisamente de las restricciones que existen para la entrada a los mercados de trabajo formales y

la desorganización de los mercados informales. Entre los 18 y 21 años se establece un lapso de gran indefinición a la vez que de enormes obstáculos para la inserción creativa y positiva de los jóvenes en el mundo laboral y la sociedad.

Cuatro de cada 10 desempleados en Argentina tiene menos de 24 años. En total suman 718.000 los jóvenes desocupados, sobre 1,8 millón de personas sin trabajo. A su vez, la tasa de desempleo juvenil alcanza al 26,3%. Estas cifras fueron difundidas ante 150 personas, en el Seminario sobre Trayectorias Laborales realizado en el Ministerio de trabajo en Buenos Aires, Argentina, donde se presentaron 6 estudios de la cartera laboral. Los trabajos fueron comentados por Bernardo Kosacoff, de la CEPAL, Pedro Galín de la O.I.T. Argentina y Martín Moreno, Director de Estadísticas (Clarín, 2005).

El informe sobre desempleo en Argentina marca que la desocupación golpea con más fuerza a los jóvenes y que la probabilidad de los jóvenes de estar desempleados es cuatro veces superior a la de los adultos. En parte este fuerte peso de los menores de 24 años en el desempleo total se debe a que los planes sociales asisten a los jefes y jefas de hogar que constituyen una minoría en el sector juvenil.

Aún así el estudio de la cartera laboral, en base a cifras de fines de 2004, revela los principales hallazgos y conclusiones del diagnóstico laboral:

De los 718.000 jóvenes desocupados, 387.000 son varones y 331.000 mujeres. Pero en relación a la cantidad de gente en actividad la tasa de desempleo entre los varones de 18 a 24 años es del 24,1% y entre las mujeres asciende al 29,5%.

El desempleo juvenil se concentra en los grupos sociales más vulnerables. Y en especial en las mujeres y en los menos educados.

La mayor parte de los jóvenes desempleados provienen de hogares de escasos recursos, muchos de los cuales se encuentran en situación de pobreza.

La incorporación temprana al mundo del trabajo por parte de los jóvenes es un factor relevante que condiciona la culminación de los estudios requeridos para el acceso a un empleo de calidad.

El estudio dice que los jóvenes desocupados que no asisten a la escuela suman 154.000, de los cuales solo una cuarta parte culminó los estudios secundarios. El 69,9% son desocupados cesantes "lo que da cuenta de inserciones tempranas en el mercado laboral", a la vez que "tres cuartas partes residen en hogares que se hallan por debajo de la línea de pobreza".

Sin embargo, el grupo más vulnerable lo constituye los “320.000 jóvenes de 15 a 19 años que no trabajan, no buscan trabajo, ni estudian”. Este sector no integra la legión de desocupados (porque no busca trabajo) pero el estudio de Trabajo dice que se trata del “núcleo duro de exclusión” y agrega: “es un grupo especialmente vulnerable a la anomia y el riesgo social, en muchos casos vinculado al desarrollo de formas ilegales de subsistencia”.

Por último, el Informe agrega que hay 69.000 jóvenes de 20 a 24 años con responsabilidades familiares, de los cuales la mayor parte no completó la enseñanza secundaria (Bermúdez, 2005).

Una mirada diferente a esta relación educación-inserción laboral, señala que la formación de recursos humanos por la que el sistema educativo proveería tanto en cantidad como en calidad la mano de obra que el sistema económico requiere y que la dinámica de las estructuras productivas absorbería y emplearía adecuadamente, no encuentra confirmación en nuestra realidad dado el alto grado de “desaprovechamiento” de los grupos considerados.

Esta constatación pone en entredicho la pretendida proyección al estilo de una lógica matemática educación-empleo, tan cara al programa del capital humano, y revela que el sistema educativo y el productivo están si no en conflicto, muy distanciados.

Es una visión demasiado optimista de la crisis pretender que con más educación es posible precaverse de la “inempleabilidad”. De hecho, no puede dejar de subrayarse que en la Argentina de hoy, existe una proporción considerable de desocupados con apreciables niveles de educación formal.

También registran dificultades particulares núcleos de trabajadores especializados, cuyas calificaciones son poco demandadas. Entre los inconvenientes percibidos está el de encontrar trabajo “en su especialidad laboral”.

Con relación a la situación laboral, se observa una subutilización y depreciación de la educación por lo que aunque la política económica actual insista en estimular la certificación, en realidad, no parece demandar mayores conocimientos o niveles más altos de instrucción formal para su funcionamiento.

En síntesis, se necesita además, una gran permeabilidad del sistema productivo al uso del conocimiento y alguna regulación desde el mercado o planificación desde el Estado para orientar la formación de recursos humanos hacia las necesidades de la sociedad.

A partir de la expresión de estas ideas y a modo de conclusión de este apartado, se hace necesario transmitir algunas de las reflexiones extraídas de grupos de jóvenes universitarios que participaron en nuestro trabajo de investigación sobre “la concepción acerca del trabajo en los jóvenes universitarios de la Argentina actual” y que se resume en lo siguiente:

“Frente a la crisis del mundo laboral-que es mundial, pero que se manifiesta como muy grave en Argentina, la concepción del trabajo que elaboran estos jóvenes aún se nutre de los valores tradicionales que transmiten las generaciones precedentes. Aún cuando el trabajo se ha convertido, para quienes lo tienen, en una fuente de frustración y estrés por las condiciones en que se desarrolla, en los jóvenes continúa representando el eje que sostiene la identidad personal y social” (Marín, Marrau y Lúquez, 2005).

Un futuro incierto

En el mercado laboral argentino es como si hubiera dos países; en el núcleo central, las empresas reclaman trabajadores calificados para empleos estables, protegidos y bien pagos. En ese mundo la tasa de desempleo es baja. En cambio, en la periferia del mercado de trabajo, millones de personas solo pueden aspirar a empleos precarios, sin estabilidad ni protección social, con oportunidades de empleo intermitentes o que nunca llegan, En esta franja el desempleo es mucho mayor que en la primera.

El certificado de educación media es el umbral mínimo para aspirar a un empleo no calificado, como el que ofrecen las cadenas de supermercados para reponer productos en las estanterías.

Según el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, el setenta y siete por ciento (77%) de los argentinos mayores de 15 años abandonó la enseñanza antes de alcanzar ese umbral. Se ven jóvenes que no trabajan ni estudian, y para ellos sólo existe el hoy, lo que pueden hacer para sobrevivir este día. Muchos son jóvenes sin capacidad para relacionar lo que les ocurrió el día anterior con lo que les sucede en el presente.

Se les presentan oportunidades de algún empleo como ayudante de jardinero o para reparto, o en limpieza, pero ni siquiera acuden porque no ven que eso se vaya a sostener en el tiempo.

No hay herramientas conocidas para llegar a este sector de personas inempleables, sin estudios ni experiencia laboral, hijas e hijos de padres desempleados o con trabajos precarios y que perdieron hasta la expectativa de encontrar empleo y proyectar un futuro mejor.

Las propuestas gubernamentales para combatir el trabajo ilegal o precario no apuntan a este sector, casi ausente del mundo del trabajo. Los inspectores laborales no se dedican a buscar a los trabajadores intermitentes, ni a los inempleables. Tampoco se buscan empleadores abusivos a quienes multar.

La política económica, en el mejor de los casos, puede beneficiar a este sector marginado a través del derrame de subsidios y planes sociales, ocultando la pobreza que afecta a sectores cada vez más grandes en Argentina.

Pero, tarde o temprano, habrá que pensar en invertir en educación y capacitación para devolverlos al sistema.

Pobreza, trabajo y educación

Esto ocurre en la Argentina actual: el proceso de empobrecimiento que sufrió la gran mayoría de la sociedad Argentina casi no tiene parangón en otras sociedades del planeta. Baste decir que el conjunto de los trabajadores perdió en las últimas dos décadas alrededor de un 40 por ciento del valor de sus ingresos. En el Gran Buenos Aires, entre 1980 y 1990 la pobreza creció un 67 por ciento, dentro del cual se destaca un grupo, el de los ex integrantes de las clases medias que ingresan en el territorio de la pobreza: los nuevos pobres (Minujin y Kessler, 1997).

La profundidad y persistencia de la crisis iniciada a mediados de la década de 1970 hizo que centenares de miles de familias de clase media y de ex pobres estructurales -es decir, pobres de vieja data-, que en el pasado habían podido escapar de la miseria, hayan visto reducir sus ingresos hasta caer por debajo de la "línea de pobreza", que representa el ingreso necesario para adquirir la llamada canasta básica de bienes y servicios.

Los nuevos pobres se parecen a los no pobres en algunos aspectos socioculturales, como el acceso a la enseñanza media y superior, el número de hijos por familia -más reducido que entre los pobres estructurales- etc., y a los pobres de vieja data, en los aspectos asociados a la crisis: el desempleo, la precariedad laboral, la falta de cobertura de salud, entre otros. La pauperización de las capas medias argentinas no es un hecho del pasado, sino que persiste en la actualidad, ya que el empobrecimiento de los sectores medios del país ha continuado en los últimos años (Minujín y Kessler, 1997).

No es fácil captar en toda su extensión las consecuencias que la pauperización de una parte considerable que la clase media argentina tiene tanto en aquellos que la sufren en carne propia como en la sociedad ar-

gentina en su conjunto. Es que este hecho marca un punto de no retorno, el fin de un tipo determinado de sociedad. Antes de la década del setenta, la Argentina había sido una sociedad relativamente integrada -al menos en comparación con la mayoría de los países latinoamericanos- en la que una importante clase media había surgido como resultado de un proceso de movilidad social ascendente cuya continuidad no se ponía en cuestión. A partir de los años setenta y luego de dos décadas de empobrecimiento masivo de la clase media, no hay duda de que “este país ya no es el mismo país”.

El empobrecimiento de una parte importante de la clase media no fue un acontecimiento natural ni una catástrofe inexorable, ni tampoco un hecho que pueda ser analizado en forma aislada. Fue el resultado de una serie de factores de orden externo e interno; un proceso para cuya comprensión sería necesario referirse a la poderosa transferencia de recursos desde el sector público hacia el sector privado producido en las últimas dos décadas, al endeudamiento externo, la pérdida de derechos sociales y la falta de una intervención estatal eficaz dirigida a los sectores más vulnerables.

Simultáneamente se conformó la contracara indisociable del empobrecimiento masivo: la nueva riqueza, que emerge y alcanza su apogeo en gran medida en individuos y grupos económicos muy vinculados con el poder político. En suma: el empobrecimiento fue un hecho económico, un hecho social y un hecho político.

Por varias razones, el tema de la educación es central en la nueva pobreza. En primer lugar, obtener calificaciones profesionales fue en el pasado, para muchos, la vía del ascenso social, aunque después haya quedado trunco. La creencia de que una buena educación era lo mejor que podía ofrecerse a los hijos a fin de asegurarles un futuro mejor ocupaba un lugar privilegiado en el pensamiento familiar. Y es que en base a su propia experiencia o en la de gente como ellos, nada podía rivalizar con la educación en tanto camino legítimo hacia el progreso material, social y cultural.

Hasta no hace mucho tiempo la autenticidad de esta creencia estaba totalmente fuera de discusión. Pero el empobrecimiento tampoco ha dejado indemne a la antigua confianza en la educación; se advierten signos de una mutación profunda en las creencias, actitudes y demandas relacionadas con la cuestión educativa.

Lo que se caracteriza como “crisis de la educación” es una preocupación recurrente en la nueva pobreza. Se observa que, en realidad, dicha crisis abarca dos cuestiones diferentes, pero a su vez, íntimamente rela-

cionadas: la crisis del lugar que tradicionalmente ocupó la educación en los proyectos de vida de los argentinos y la del sistema educativo público argentino (Minujin, y .Kessler, 1997).

Sin embargo, el impacto del empobrecimiento de la sociedad no tiene manifestaciones dramáticas en el campo de la educación nacional. El problema educativo casi nunca llega al grado de urgencia. Se puede hablar de “emergencia sanitaria”, por ejemplo, pero la “emergencia educativa” es poco probable.

En educación, los éxitos y los fracasos (en el nivel del sistema) no ocurren en un momento preciso del tiempo. El aprendizaje transcurre en términos de proceso raramente toma la forma de “acontecimientos”. Su visibilidad social no es puntual. Las instituciones y prácticas pedagógicas no se desmoronan, se desgastan. Son realidades relativamente resistentes a la crisis. Las transformaciones en este campo siempre son lentas y se desenvuelven en horizontes de mediano y largo plazo. La resistencia al cambio es, al mismo tiempo, una defensa contra el desastre.

Por todo lo anterior, el problema educativo presenta un estado de gravedad aguda, pero casi siempre “teórica”, es decir, no percibida socialmente. O bien, cuando es percibida, no suscita acciones efectivas de intervención. La identificación del problema, por lo general, no va más allá del plano discursivo. De esta manera, una Directora de escuela primaria puede declarar al entrevistador que “muchos niños terminan la primaria sin saber leer ni escribir” sin que esto provoque ningún “escándalo social” ni se adopten medidas correctivas.

Pese a lo dicho anteriormente, la educación básica no constituye un tema relevante de la agenda nacional. Sin embargo, el problema existe, y tarde o temprano hará sentir sus efectos sobre otros niveles significativos de la sociedad.

Pero la educación siempre puede esperar. Claro que las demoras tienen un costo; pero se trata de un costo que tiene dos cualidades que lo vuelven soportable: es muy difícil de calcular y además se paga en cuotas y a largo plazo (Fanfani, 1997).

Conclusiones

Argentina debe enfrentar problemas educacionales cualitativos y cuantitativos.

Los primeros ya han sido expresados anteriormente en los diferentes apartados del trabajo. En lo cualitativo, el sistema educativo argentino no acompaña los cambios culturales y sociales, situación ésta que se suma

a la frecuente carencia de formación y perfeccionamiento apropiado en los docentes, la permanente escasez de presupuesto para la educación y las modificaciones impuestas por los diferentes gobiernos.

Ya a comienzos del siglo XXI Adriana Puiggrós (2002) sostuvo que el sistema nacional de educación pública no alcanza a cubrir a la población de jóvenes con derecho a educarse. Desde comienzos de la década de los noventa, el analfabetismo se convirtió en un problema serio que no fue atendido especialmente por ningún programa oficial. A esto debe sumarse los analfabetos tecnológicos, una significativa parte de la población que no está capacitada para transitar, producir y participar de las sociedades de los próximos años.

Es por todos conocida la ineficiencia de la escuela media, su incapacidad para contener a los jóvenes, para interesarlos, para enseñarles a pensar, a producir, a trabajar, para alejarlos de la posibilidad de la drogadicción o del desinterés por un mundo donde no encuentran lugar. Los profesores corren de escuela en escuela y llegan a dar clases a centenares de alumnos en un día. En ese contexto, la escuela media argentina difícilmente pueda formar jóvenes capaces de ejercer sus derechos y obligaciones. Se suman los problemas y no se avanza hacia soluciones superadoras.

Los jóvenes llegan a la universidad o a los institutos terciarios sin los conocimientos necesarios para seguir estudiando. Ese hecho, sumado a las deficiencias crecientes de la educación superior argentina, provocan los enormes porcentajes de fracaso y deserción en ese nivel educativo, con la consiguiente pérdida de recursos para el país y, lo que es peor, de esperanzas y posibilidades profesionales futuras para los jóvenes argentinos.

Al decir de Puiggrós, (2002), es importante señalar en este contexto, otro aspecto que también debe considerarse y es el que atañe a las desigualdades entre los alumnos de las escuelas argentinas. A quienes viven por debajo de la línea de pobreza, se los ha empujado hacia una situación de desamparo que amenaza con ser total, al negarles la posibilidad de acceder a los bienes culturales básicos. Esta situación se propaga; ya hay hijos de analfabetos que durante los años fundamentales para la constitución de la base cultural reciben en sus hogares un aporte empobrecido por el desgaste de la subcultura heredada y por su marginación respecto a la cultura dominante.

El sistema educativo no debe propiciar la tendencia a la fragmentación social ni el aislamiento de los grupos; debe procurar su reintegración y permanencia en las aulas, con la finalidad de propender a la obtención

de un aprendizaje eficaz que les permita a los jóvenes argentinos prepararse para su futura inserción laboral.

En la Argentina actual, los jóvenes constituyen el grupo más vulnerable en materia de trabajo. La falta de trabajo en los jóvenes constituye un problema mundial y en los países desarrollados, se trata de retener a los jóvenes en el sistema educativo o realizar cursos especiales de aprendizaje, entrenamiento y formación profesional.

En nuestro país, la alternativa al trabajo, es el pasaje a la informalidad y luego a la marginalidad. Esta situación tiene repercusiones psicosociales y políticas.

La marginación económica, social y cultural compromete el futuro de muchos de los miembros de las nuevas generaciones, quienes, por otra parte, aceptan la precariedad laboral y sus consecuencias sobre la degradación de las condiciones de trabajo, como un fenómeno natural.

La situación actual del trabajo en Argentina y su relación con el grado de desarrollo humano depende no sólo de garantizar la existencia de puestos de trabajo, y la capacitación técnica para ocuparlos-, sino que también depende de la cultura del trabajo dominante. Es evidente que existe una profunda contradicción entre el modelo de una ética de afecto y compromiso con el trabajo, al tiempo que no se garantiza ni la estabilidad en el puesto ni condiciones dignas de trabajo.

Las tendencias actuales transitan un camino paradójico respecto del desarrollo humano: mientras que los avances técnicos permiten cada vez más el control sobre el medio natural e incluso el de organización social, la vida de las personas es cada vez de mayor incertidumbre (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo- PNUD, 2000)♦

Referencias bibliográficas

- Bermúdez, I. (2005) Seminario sobre Trayectorias Laborales realizado en el Ministerio de Trabajo. Clarín, 22/09/05. Buenos Aires.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación Docente*, Nº 19. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Canton, M. (2005). Una postergación sobre otra. Clarín, 22/09/2005.
- Fanfani, E. (1997). La escuela en el círculo vicioso de la pobreza. En Minujín; Beccaria y otros (comp). *Cuesta abajo: los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina*. Buenos Aires: UNICEF / Losada.
- Gallart, M. A, (1997). La interacción entre la sociología de la educación y la sociología del trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Año 3, Nº 5. San Pablo.
- Ibarrola y Gallart, M. (1994). *Democracia y Productividad*. Santiago, México, Buenos Aires: UNESCO-OREALC.
- Margulis, M. (comp) (1996). La juventud es más que una palabra. Buenos Aires: Biblos.
- Marín, L.; Marrau, C. y Lúquez, S. (2005). La concepción acerca del trabajo en los jóvenes universitarios de la argentina actual. *Revista CNEIP Enseñanza e investigación en Psicología*. Vol. 10, Nº 1, Enero - Junio.
- Minujin, A. y Kessler, G. (1997). *La nueva pobreza en la argentina*. Bs. As.: Planeta.
- Mora, M. (1997). Internet en la escuela. La Nación, 28/07/07.
- Pérez Rubio, A. M. (1998). El conocimiento en el mundo de hoy. Una visión desde los jóvenes estudiantes y los empresarios. *Revista Irice*, Nº 12.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2000). El empleo desde la perspectiva del desarrollo humano. República Argentina. Informe argentino sobre desarrollo humano. Bs. As.: PNUD.
- Puiggrós, A. (2002). La educación básica y media en la Argentina a comienzos del siglo XXI. *Revista Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*. Buenos Aires.
- Tedesco, J. C. (1990). Bases para la definición de estrategias de cambio educativo: aspectos regionales y el caso argentino. En Braslavsky, C. y Filmus, D. (comp). *Respuesta de la crisis educativa*. Bs. As.: Cántaro.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 231/237 pp.

Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología

Patricia Arruti

Lidia Rivarola

María del Carmen Domeniconi

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

Resumen

Como fonoaudiólogos docentes de la Universidad Nacional de San Luis, venimos desde hace unos años participando en proyectos de investigación referidos a temas inherentes al lenguaje y de un modo particular a la evolución y desarrollo del subsistema semántico. El fundamento teórico de todo nuestro accionar se enmarca en los supuestos de la psicología cognitiva, más precisamente en la matriz disciplinar socio - histórico cultural de Vigotsky. Desde esta perspectiva en el presente trabajo se dejan planteados algunos de los aspectos considerados de relevancia para la profundización de aspectos teóricos relacionados con nuestro campo disciplinar y su impacto en las diversas prácticas fonoaudiológicas.

Abstract

We are phonoaudiologists and professors at National University of San Luis who have been part of several research projects that deal with language, particularly related to the development and evolution of the semantic subsystem. Our theoretical frame of reference is based on cognitive psychology, and more specifically on Vigotsky's socio-cultural historical theory. In this work, we put forward some relevant aspects related to the theoretical analysis of our disciplinary field, and its impact on phonoaudiological practices.

Palabras claves

fonoaudiología - lenguaje - fundamentos - investigación - Vigotsky

Key words

phonoaudiology - language - theoretical principles - research - Vigotsky

La articulación e integración de los saberes que permite al profesional fonoaudiólogo orientar la práctica concreta hacia la búsqueda de soluciones a la problemática personal/ social que el paciente propone, resulta en si misma una tarea de gran complejidad. En este sentido el desarrollo y profundización del conocimiento debe estar orientado a la construcción de propuestas de intervención efectivas que tomen en cuenta las necesidades, las limitantes y las posibilidades particulares de cada sujeto/ paciente.

Como fonoaudiólogos docentes de la Universidad Nacional de San Luis, preocupados por los diferentes aspectos del Lenguaje y particularmente en lo que al abordaje terapéutico en fonoaudiología se refiere, desde hace unos años venimos trabajando en proyectos de investigación aplicada en niños, en los que se pondera de un modo especial el aspecto semántico. Este abordaje se realiza desde los supuestos de la psicología cognitiva y más precisamente de la matriz disciplinar -en términos de Kuhn-, socio - histórico cultural de Vigotsky.

En el presente trabajo es nuestra intención dejar planteados algunos de los aportes que la teoría propone, que además de ser considerados de gran interés para el desarrollo de la práctica de la fonoaudiología en general, han servido de sustento y marco para el desarrollo de estos proyectos y a partir de los cuales ha sido posible concretar el acercamiento entre la teoría en cuestión y el sujeto real de nuestras prácticas, a partir de las experiencias de campo que fueron realizadas.

Desde la postura teórica antes enunciada se parte del supuesto que el proceso de adquisición del lenguaje es posible a partir de las experiencias directas del niño con las personas y el mundo de los objetos, en el que el intercambio verbal con los adultos, se convierte en un factor determinante que permite el acceso a una organización conceptual del mundo. Por este motivo el factor social se torna decisivo en el desarrollo general del niño, y en la estructura misma del pensamiento que depende de este ambiente social.

En este contexto tanto para Vigotsky como para Luria, la palabra se toma en un elemento fundamental del lenguaje, que como célula del pensamiento dirige nuestras operaciones mentales, controla su curso, y las canaliza hacia la solución de problemas. La palabra, es un producto de la experiencia e imprescindible para el contacto del ser humano que vista desde su aspecto interno es el significado; en razón de ello parece como si tuviéramos derecho a considerar ese significado con suficiente fundamento como un fenómeno más del lenguaje. Pero en el aspecto psicológico, el significado de una palabra, no es más que una generalización o un concepto y por ende generalización y significado de la palabra son

sinónimos. En esta línea de pensamiento y dado que toda generalización, toda formación de un concepto constituye el más específico, auténtico e indudable acto de pensamiento, el significado de la palabra es considerado como un fenómeno del pensamiento (Vigotsky, 1993).

Para Vigotsky el dominio de lo abstracto combinado con las operaciones internas, capacita al niño para progresar hacia la formación de nuevos conceptos. En razón de ello, el acceso a la jerarquía conceptual que proporciona el nivel supraordenado que menciona Rosch, se manifiesta por el uso de términos abstractos, sólo si los términos lingüísticos se dominan perfectamente en todas sus implicaciones semánticas (Pozo, 1994). Dicho en términos de Vigotsky, los contenidos semánticos o significados son asimilados en sus comienzos por el niño, como parte de la herencia social de la que forma parte el lenguaje, y que progresivamente se irá calificando en un proceso de internalización a medida que el sujeto se desarrolla, pasando a ser un hecho sin duda individual, además de social.

De los enunciados realizados se desprende como núcleo central de esta teoría el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, el cual alude al vínculo existente entre lo individual y social haciendo referencia a las capacidades del niño que todavía no se han desarrollado, pero que están en proceso de hacerlo (Borzzone de Manrique, 2000). Lo que el niño puede realizar ahora con la ayuda del adulto o de un compañero con más experiencia, mañana podrá hacerlo por sí mismo. El aprendizaje es desde esta perspectiva, un proceso de construcción de significados compartidos que se produce por la interacción en el marco de la Zona de Desarrollo Próximo. En este proceso, el niño interioriza las herramientas necesarias para pensar y resolver problemas de un modo más elaborado que si actuara solo. De esta manera, el desarrollo individual es mediado por la interacción con otras personas más hábiles en el uso de instrumentos culturales. Uno de estos instrumentos culturales es el lenguaje, cuya relevancia se debe a su incidencia sobre la cognición en tanto permite la formación de nuevas estructuras y procesos cognitivos. Es a través del lenguaje que la mente del niño se impregna del mundo sociocultural; a través de su uso se transmiten no sólo conocimientos sino también formas de organización de los conocimientos. Esta organización de nuestro sistema conceptual se da gracias al ordenamiento de las experiencias en categorías, para que luego superando entidades individuales podamos llegar a una estructuración conceptual de nuestro pensamiento; cada vez que percibimos algo como parte de una cosa estamos categorizando: "Es difícil imaginar lo que sería nuestro comportamiento sin categorías, en un entorno tanto físico como social e intelectual, en la medida en que cualquier entidad percibida sería única" (Kleiber, 1995).

En esta línea de pensamiento Rosch (1978) expresa que los conceptos no sólo están organizados internamente sino también entre sí. Los conceptos constituyen categorías organizadas por jerarquía en forma de taxonomía, de tal manera que las categorías situadas en los niveles inferiores se hallan incluidas en las categorías de nivel superior. Él distingue en las categorías tres niveles jerárquicos: el nivel supraordinado, el nivel básico y el nivel subordinado. Para Rosch (1978), de acuerdo al principio de economía cognitiva que rige el sistema de procesamiento humano, los conceptos de nivel básico son los de mayor utilidad para categorizar el mundo. Los conceptos de nivel básico se corresponden con objetos del mundo real, por lo que en ellos la validez de claves y el parecido familiar alcanzan su máxima intensidad. En otras palabras, los conceptos básicos poseen un nivel óptimo de generalidad y discriminación, por lo que tienen un contenido informativo máximo.

Visto de esta manera, la formación del concepto a partir de las categorizaciones es el resultado de un complejo proceso que comienza en la niñez y que será alcanzado recién en la adolescencia. En dicho proceso intervienen por una parte, funciones psicológicas básicas tales como análisis y síntesis, atención, memoria, motivación, acordes a la dinámica del desarrollo; y por la otra y paralelamente, un medio ambiente que provee nuevas situaciones, exigencias, estimulación del intelecto, proveyendo así una secuencia de nuevas finalidades, para que el uso de ese signo o la palabra sea el medio que dirige las operaciones mentales, controla su curso y las canaliza hacia la solución de la tarea (Vigotsky, 1993).

Jerome Bruner (1998) afirma que las personas difieren entre sí en la forma de extraer del uso del lenguaje las herramientas necesarias para organizar el pensamiento. La formación intelectual que hace posible finalmente emplear el lenguaje como instrumento del pensamiento requiere el tránsito por las diferentes fases del desarrollo en consonancia con el contexto sociocultural que se le plantea. Si el lenguaje no se emplea libremente en su función pragmática de guiar el pensamiento y la acción, aparecen formas de funcionamiento intelectual que resultan adecuadas para realizar tareas concretas, pero no para resolver cuestiones relacionadas con operaciones abstractas. De esta forma algunos entornos estimulan el desarrollo cognitivo de forma más eficaz, más temprano y más duradero que otros. Las sociedades menos exigentes en el plano intelectual, no proporcionan instrumentos simbólicos de análisis y comprensión de la realidad como primera forma de aproximación a la misma.

La formación del concepto como fenómeno individual además de social, es descrita por Vigotsky (1993) desde una perspectiva genética,

organizado su recorrido en tres fases básicas: pensamiento sincrético, pensamiento en complejos y pensamiento en conceptos.

A los fines de nuestras investigaciones nos hemos abocado al estudio de sujetos que atraviesan la fase del pensamiento en complejos y particularmente la etapa del pseudoconcepto, en la cual, previo a la adquisición de los conceptos, el niño avanza a lo largo de un camino preordenado acorde al nivel de su desarrollo intelectual. En esta instancia, existe una similitud o equivalencia funcional con el concepto del adulto, que se hace observable en la coincidencia en la práctica del significado de muchas palabras para el adulto y el niño, lo que les da la posibilidad del entendimiento mutuo. El lenguaje del medio ambiente con sus significados estables y permanentes, será el que señale la dirección que seguirá la generalización del niño. El adulto es quien suministra el significado ya hecho de una palabra y alrededor del cual el niño formará un complejo con particularidades estructurales, funcionales y genéticas del pensamiento que le compete; de esta manera, comenzará a operar con conceptos y a practicar el pensamiento conceptual, antes de tener un conocimiento claro de los mismos.

Poco a poco, el pensamiento verbal o lenguaje interiorizado, posibilitará organizar los contenidos semánticos que serán exteriorizados a través de la estructuración y ordenación sintáctica, apoyados en la construcción de un sistema fonológico, que es en definitiva el que permitirá materializar mediante enunciados comunicativos los significantes lingüísticos, es decir las palabras. De esta manera, los sonidos producidos estarán ordenados en secuencias determinadas para que puedan constituir palabras con significados, las que a su vez serán ordenadas sintácticamente para que el discurso sea coherente.

En consonancia con los argumentos planteados, la ponderación que aquí se hace del aspecto semántico, es consecuencia del proceso de desarrollo de investigaciones realizadas por las autoras de este artículo. La primera iniciativa se formuló en el proyecto "Incidencia del aspecto semántico en la terapia fonoaudiológica". El mismo tuvo por finalidad la superación de trastornos fonológicos a partir de dos metodologías terapéuticas sustentadas en marcos teóricos distintos: una basada en el entrenamiento motor; y la otra en la resignificación del valor del signo lingüístico y su adecuada inclusión en el campo semántico.

Luego de la aplicación de cada metodología en dos grupos de sujetos, y sus resultados sometidos a comparación y análisis, pudieron observarse resultados con significativas diferencias entre ambos grupos, lo que permitió arribar a conclusiones entre las que se destaca que el grupo

trabajado desde lo semántico, al apropiarse del significado del lenguaje, dio lugar a un proceso cognitivo suficiente para manejar los aspectos fonológicos del lenguaje.

Los resultados comentados anteriormente alentaron el interés para continuar en esta línea de investigación, dándose comienzo al trabajo orientado al diseño y desarrollo de estrategias para ampliar el campo semántico en niños carenciados socioculturalmente. El trabajo fue llevado a cabo en niños deprivados socioculturalmente, concurrentes a una escuela de la ciudad de San Luis, organizados en un grupo experimental y otro control. De la interpretación de los resultados obtenidos en campo, las conclusiones más relevantes muestran que la producción lexical promedio obtenida en los niños del grupo experimental, luego de la aplicación de las estrategias diseñadas, superó ampliamente a la del grupo control; en tanto que desde un análisis cualitativo, en la interacción grupal se destacó la activación de los procesos que subyacen en la Zona de Desarrollo Próximo, a la vez que se observaron signos evidentes de procesos en curso del desarrollo conceptual

Como consecuencia del avance del conocimiento en la temática y los resultados logrados en las distintas instancias del proceso investigativo, se hizo necesario contar con indicadores de la producción lexical esperable en niños. Para esto se formuló un nuevo proyecto, actualmente en curso, referido a la "Adquisición semántica en niños de Nivel Inicial de la ciudad de San Luis".

Las investigaciones enunciadas, en el marco de la teoría de Vigotsky, pretenden descubrir evidencias referidas a los procesos subyacentes que dan cuenta de las distintas instancias por las que atraviesa el niño en la construcción de los conceptos y de que elementos se vale para lograrlo; con este conocimiento se podrá pensar en el diseño de instrumentos adecuados, que permitan la valoración del aspecto dinámico de la constitución de los conocimientos, científicamente válidos, para la potenciación del campo semántico en las posibles aplicaciones del quehacer fonoaudiológico.

En síntesis, los resultados brevemente comentados, confirman que los supuestos teóricos que postula la escuela de Vigotsky, constituyen fundamentos válidos para el campo científico de la fonoaudiología y la aplicación en sus distintas prácticas ♦

Referencias bibliográficas

Borzzone de Manrique, A. y Rosemberg, C. (2000). *Que aprenden los niños cuando aprenden a hablar*. Buenos Aires: Aique.

Bruner, J. S. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

Kleiber, G. (1995). *La semántica de los prototipos. Categoría y sentido léxico*. Madrid: Visor Libros.

Pozo, J. L. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Vygotsky, L. (1993). *Obras Escogidas II*. Madrid: Visor.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 239/255 pp.

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa

Graciela María Carletti

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: gcarlet@unsl.edu.ar

Resumen

La etnografía escolar brinda el método, el procedimiento y las herramientas para analizar las prácticas contradictorias en las escuelas, considerando los sujetos desde los gestores de las políticas educativas, pasando por los niveles intermedios de la administración (prácticas burocráticas), hasta llegar a los sujetos particulares (docentes).

En esta dirección lo que se busca en el presente trabajo es comprender las reglas de interpretación y de participación de los sujetos en las interacciones, es decir, las actividades que los directivos y docentes despliegan en la vida cotidiana escolar, desde el momento en que son descriptibles, inteligibles y analizables.

Se intentará en este ensayo plantear los conceptos fundamentales que hacen a la vida cotidiana de las escuelas, que permitirán más específicamente:

Determinar el significado que las prácticas escolares tienen para sus actores (directivos y docentes) a partir de la Reforma Educativa, y qué significado le dan estos actores a los hechos que acontecen en la escuela.

Comprender cómo actúan y para qué actúan, a través del análisis de los escenarios escolares, específicamente en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones escolares.

Abstract

School ethnography provides the method, procedure and tools to analyze the contradictory school practices considering those subjects who are

responsible for education policies, middle management in public administration (bureaucratic practices), and the individual subjects (teachers). This work aims at understanding how subjects interpret and participate in interactions, i.e. those activities that principals and teachers do in everyday school life since they can be described, understood and analyzed.

In this work, the main concepts related to everyday school life are put forward, in order to:

determine the meaning of school practices for their actors -principals and teachers- framed by the Education Reform and the meaning that those actors give to the events that happen at schools; and understand how these actors act and their aims by the analysis of school scenarios, specially in relation to their participation in decision - making.

Palabras claves:

etnografía escolar - análisis institucional - reforma educativa - prácticas escolares cotidianas - participación en la toma de decisiones

Key words:

school ethnography - institutional analysis - education reform - everyday school practices - participation in decision-making

Introducción

El contexto socio-económico, político y cultural del sistema educativo argentino y las nuevas exigencias de la reforma educativa y la Ley Federal de Educación, plantean a la escuela pública múltiples demandas.

Nuevas demandas y desafíos frente a las cuales la escuela debe producir respuestas eficaces que solucionen de alguna manera los problemas.

Con la vuelta a la democracia, se estimuló desde las políticas educativas el aumento de la participación en al toma de decisiones en las instituciones educativas. De tal forma, la función social de la escuela pone en un lugar preponderante en el debate sobre la representatividad de los sectores mas desfavorecidos.

Partiendo del supuesto de que las políticas educativas se formulan para tener un impacto uniforme en las instituciones, el registro etnográfico permite mostrar sus impactos diferenciales.

La posibilidad de entender el papel que tienen las acciones de los sujetos en estos impactos diferenciales y su actuación en la construcción de identidades institucionales, es que este trabajo se propone además generar conocimiento acerca de los “actores” o sujetos sociales de las escuelas.

Esto implica realizar un análisis de las prácticas cotidianas y hacer hincapié en “los procesos por los cuales los sujetos resignifican las orientaciones que provienen de la administración central” (Carro y otros, 1996).

Para lo cual, la etnografía escolar viene a brindar el método, el procedimiento y las herramientas para analizar las prácticas contradictorias en las escuelas, considerando los sujetos desde los gestores de las políticas educativas, pasando por los niveles intermedios de la administración (prácticas burocráticas), hasta llegar a los sujetos particulares (docentes).

En esta dirección lo que se busca en el presente trabajo es comprender las reglas de interpretación y participación de los sujetos en las interacciones, el accountability, es decir, las actividades que los directivos y docentes despliegan en la vida cotidiana escolar, desde el momento en que son descriptibles, inteligibles y analizables.

Se intentará en este ensayo plantear los conceptos fundamentales que hacen a la determinación de vida cotidiana de las escuelas, que permitirán más específicamente:

Poder determinar el significado que las prácticas escolares tienen para sus actores (directivos y docentes); qué significado le dan estos actores a los hechos que acontecen en la escuela.

Captar todo el significado de las nuevas prácticas, a partir de la Reforma, desde la interpretación de los propios sujetos.

Comprender cómo actúan y para qué actúan, a través del análisis de los escenarios escolares, específicamente en lo que respecta a la participación en la toma de decisiones escolares.

Determinar cómo se han ido formalizando o especificando dichas prácticas y cómo se expresan y se perpetúan para construir verdad.

Marco contextual de las escuelas

La expansión de los sistemas educativos y sus instituciones caracterizadas por un modelo de gestión pensado para otras épocas, la diversificación de la población escolar debida a la incorporación de sectores sociales con bases socio – económicas y culturales diferentes, la aceleración de los cambios científicos y tecnológicos y las nuevas exigencias planteadas por el modelo neoliberal, han vuelto no pertinentes los objetivos y los modelos o estilos de gestión y administración tradicionales.

Dicha expansión y dichos cambios nuevos desafíos cualitativos a las instituciones escolares que implican volver a pensar cómo deben organizarse y conducirse las escuelas.

Tal vez haya que comenzar haciendo un poco de historia sobre el sistema educativo argentino, la política educativa a partir de los 90, la Reforma Educativa, la Ley Federal de Educación N° 24195.

El proceso de reforma educativa en Argentina ha tenido lugar en un contexto de crisis del Estado nacional, lo que ha llevado a intentar recuperar la eficiencia y la racionalidad de la gestión estatal que había llegado a ser casi inoperante por la burocratización de la administración pública, y el intento de aplicar este modelo de gestión en la escuela.

Los cambios implementados a través de los Acuerdos Marco, la modificación de la estructura formal del sistema, la extensión de la obligatoriedad, han producido variaciones en las condiciones y en las cualidades requeridas para el rol directivo.

Asimismo, estos cambios implican concebir de una manera diferente las determinaciones sobre la función directiva. Parece que se hubiera producido un salto desde una concepción que priorizaba lo burocrático, el cumplimiento de las normativas del nivel central en tiempo y en forma, a otra que busca la eficiencia, el éxito de los resultados, auspicia el posible aligeramiento de la carga financiera de la institución escolar y, pregona el aumento de la participación de los docentes y la autonomía en la gestión institucional.

Como afectó la Reforma Educativa a la gestión escolar

El panorama de la gestión escolar se enfrenta así ante la emergencia de las demandas del contexto y la problemática interna de la desarticulación.

En las actuales circunstancias de cambio y modificaciones permanentes en educación, las demandas al directivo han sido constantes y crecientes. Las funciones de vigilancia y control, así como las que responden a lógicas burocráticas, que tradicionalmente ejercieron los directivos, no son suficientes ni adecuadas para responder a los nuevos problemas y demandas del contexto actual.

Los enfoques contemporáneos de gestión superan la centralización, la verticalidad, la exclusión, la descontextualización y la rigidez de los sistemas tradicionales, privilegian la cultura organizacional y, en consecuencia, se constituyen en formas de actuación, caracterizándose además por desarrollar procesos participativos, prospectivos, humanizantes, motivantes, holísticos, formativos, creativos.

Como consecuencia de ello, las responsabilidades en materia de previsión (planificación), asesoramiento y comunicación de los administradores han aumentado considerablemente, motivadas por las presiones

ejercidas en la educación y la formación para que resuelvan una gran cantidad de problemas que afectan a la sociedad en general y preparen a las personas para el futuro.

Crear equipos y volver a estimular la toma de decisiones colegiadas, fomentar el desarrollo profesional del personal, ser sensibles a las necesidades de poblaciones estudiantiles más diversas y fomentar la divulgación de servicios comunitarios serán posiblemente responsabilidades importantes en el futuro.

La función del director escolar conlleva cultivar diversos factores que son clave para que la institución educativa sea eficaz: el trabajo en equipo y la colaboración entre el personal, la sensibilización hacia las preocupaciones y las aspiraciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, se hace necesario referirse a cuestiones tales como la nueva estructura del sistema, y los cambios acaecidos en el ámbito institucional escolar en cuanto a las dimensiones: administrativa, organizativa, comunitaria y pedagógica.

Referirse al impacto que la reforma educativa ha producido en la generación del cambio institucional en sus diversos aspectos, lleva a preguntarse cómo se han transformado las prácticas docentes, intentando determinar la eficacia real de la norma oficial (Ley Federal de Educación Nº 24195), a la fuerza y autonomía de los docentes, las condiciones del trabajo docente, las formas de organización del trabajo, la estructura del espacio y el tiempo.

Se parte de la hipótesis de que la actual reforma del sistema educativo estaría construyendo nuevos sentidos en el espacio escolar, como institución con límites propios, objeto de gerenciamiento. Esto significa, entenderla dentro de sus propios límites, su articulación y coherencia interna.

Al respecto, a través de los Acuerdos Marco, la tendencia es el aumento de la autonomía de la institución escolar como "unidad educativa", el aumento del poder de la gestión escolar y el aumento de la participación de los docentes en la toma de decisiones. Cabe preguntarse aquí hasta qué punto se está llevando a cabo la tan mentada autonomía y la participación en la realidad de las prácticas cotidianas de las escuelas.

Lo que sucede en las escuelas: la relación director - docentes

Se hace esencial en este análisis considerar conceptos relacionados con: prácticas docentes, funciones y rol directivo, y dimensiones del ámbito escolar a ser analizadas considerando sus prácticas cotidianas. Como así también profundizar en la problemática de los cambios que se han

generado en la escuela y en las prácticas directivas y docentes, a partir de la consideración de la transformación del sistema educativo que generó la reforma educativa en Argentina.

Muchos de estos cambios han producido la destrucción de espacios de potencial resistencia colectiva tales como los espacios curriculares, con el vaciamiento de contenidos en la currícula escolar, el control técnico de docentes, los cambios en el rol directivo y la reprivatización de las instituciones educativas.

Se trata de analizar y ver la historia institucional, distinguir el sentido y la dirección, encontrar los criterios más amplios -sociales y culturales- para identificar “elementos del pasado y del presente” que permitan orientar las prácticas escolares hacia un proceso que tenga sentido desde una perspectiva pluralista y abierta a la diversidad.

Otro problema a ser abordado en este marco lo constituye la relación entre los procesos de transformación y los de reproducción. Al respecto es importante distinguir las transformaciones que reproducen las relaciones de poder, las que destruyen tramas esenciales de la estructura escolar, o las reproducciones que refuerzan los procesos de resistencia a los cambios. En este sentido, el entrecruzamiento entre procesos de reproducción, transformación y resistencia, plantea la necesidad de señalar cuál es la dirección política y social de los elementos que constituyen cada práctica escolar. Siguiendo a Giroux: el poder en la institución educativa es “mediado, resistido y reproducido en la vida cotidiana ...”.

Describir situaciones concretas de la vida escolar implica además diferenciar elementos que dan cuenta del valor del valor que se le da a la escuela y poder determinar cómo se ha modificado esta valoración a partir de la reforma educativa, en un contexto de fragmentación y de desigualdad social.

Tal vez de esta manera se pueda establecer una relación entre la etnografía y la transformación de la escuela, al recuperar la memoria histórica, en la crónica de hechos actuales y en la previsión de caminos posibles hacia la construcción de la armonía deseada en el ámbito escolar.

Entre los problemas que aquejan al sistema educativo en general y a las escuelas en particular, se destacan las prácticas burocráticas que a menudo hacen perder de vista el fin específico de la institución escolar y la falta de participación de los docentes en la toma de decisiones importantes.

Cobra importancia capital en este marco el concepto de gestión escolar. Cada vez más la bibliografía sobre educación da cuenta de la necesidad de mejorar la administración de las escuelas si es que se desean alcanzar los objetivos de eficacia, democracia y calidad educativa.

Asimismo, y unido al concepto de gestión, y como reflejo del afianzamiento de la democratización de las instituciones, donde cada vez más los individuos intervienen en los proyectos que los afectan, surge la necesidad de la participación en la gestión.

Es así evidente en nuestros días que la aparición de organizaciones participativas da cuenta de un proceso de evolución desde las estructuras piramidales a las nuevas estructuras matriciales y horizontales.

Un sistema educativo cuya gestión enfatiza la burocracia y la rutinización, plantea la urgencia de producir cambios tanto en los estilos de conducción y gestión, como en los procesos de toma de decisiones y la participación de los actores, abordando la búsqueda de lo específicamente pedagógico.

En el caso de una escuela, es el director quien es el indicado para estimular la participación de los docentes, aún en los casos en que no sea deseada por ellos. Dicho estímulo produce un incremento de la intervención responsable de los docentes.

Básicamente al interés que poseen los docentes en participar y compartir, y los institucionales se relacionan con las condiciones históricas, socioculturales y la dinámica interna de la escuela.

Algunos aspectos a ser analizados

A los fines de este trabajo se entiende como lo instituido todo lo formal, reglamentado desde la institución, en este caso: la Ley Federal de Educación y demás normativas que reglamentan las funciones directivas en las escuelas (Acuerdos Marco).

Lo instituyente, vendría a ser todo lo que se refiere a cómo se implementa esta normativa en el ámbito escolar, la manera característica de una escuela en llevar a cabo y explicitar con sus comportamientos y actitudes cotidianas su interpretación de la norma legal.

La institucionalización se concretiza cuando estas prácticas instituyentes logran instaurarse como instituido, esto es, llegan a formar parte de lo normado, lo formal.

Por otra parte, la participación como estrategia para el mejoramiento de las relaciones humanas dentro de la escuela, es un elemento de gran valor para el logro de la eficacia de la misma, que contribuye a la solución de los problemas y constituye un excelente medio para mejorar el funcionamiento institucional.

A partir de tales supuestos se propone el análisis de una escuela, a través de los conceptos de la antropología política, lo que implica resaltar

el papel preponderante de la descripción de los contextos escolares, ya que estos datos constituyen un campo de inferencias en el cual pueden ser identificados los modelos hipotéticos y permiten probar su validez. Supone además el análisis en el ámbito institucional de: hábitos, rutinas, ritos, símbolos, espacios, formas de interacción (formales e informales); describir situaciones concretas en la escuela, distinguiendo el sentido de diferentes elementos que orienten hacia la determinación del valor de la escuela para los diferentes sectores sociales.

Comprender como se ha ido determinando históricamente las prácticas directivas y docentes, es decir su transformación, más específicamente a partir de la reforma educativa, implica describir, en su dimensión cotidiana, los procesos de coerción, formación de consenso, etc.

La escuela como escenario de interacción social

Considerar la escuela como un escenario donde interactúan diferentes actores también es una perspectiva enriquecedora para el análisis de sus prácticas. El escenario escolar, ese mundo que no ha sufrido grandes cambios desde hace cien años o más, todos podríamos reconocer lo que es una escuela con sólo mencionar uno de sus elementos o imágenes (un aula con sus alumnos y la maestra al frente, un patio en el momento del recreo, etc.).

Básicamente la escuela, en su geografía, disposición material, sus lugares, no ha cambiado a lo largo de los siglos, y básicamente se conserva tal cual es a pesar de los cambios científicos y tecnológicos. Tal como afirma Goffman, básicamente la “fachada” o el medio (setting) no ha cambiado: mobiliario, decorado, equipos y otros elementos propios del trasfondo escénico, que enmarcan el escenario y permanece fijo.

Simultáneamente se observa cómo se va alejando este escenario, es decir sus prácticas, su lenguaje, sus rutinas, sus libros de texto, su mobiliario, del resto del mundo y sus cambios, de las modas dominantes, de las costumbres, lenguaje, valores y sobre todo tecnologías que ya se ha hecho costumbre en la vida cotidiana de la sociedad.

En la calle, en la familia, en el ocio, etc., las se comunican principalmente mediante el lenguaje de la imagen y usando los adelantos tecnológicos. En las aulas, predomina el lenguaje oral y escrito, la tiza sigue siendo todavía la tecnología más usada.

En este mundo de la imagen, la escuela es comprendida y caricaturizada por la sociedad, en sus prácticas y sus rituales.

Al respecto, Marc Augé señala que en ese mundo de imágenes nos da la ilusión de comprenderlo todo “sin disipar nuestra certeza de que no podemos nada, en ese mundo generador de ansiedades que condensa cierta ritualidad política”. De mismo modo, también la figura del director, como líder formal de la escuela, es un personaje que todos los miembros de la escuela reconocen aún sin conocerlo personalmente, que posee una máscara (al decir de Goffman) y establecen una relación parcialmente imaginaria pero familiar que se expresa con mayor claridad, por ejemplo, por algún cómico de la televisión del momento, que caricaturiza a una directora de escuela: su forma de vestir, cómo se arregla, cómo habla, los términos que utiliza en su lenguaje, etc. Y que reproducen así su imagen de personaje reconocido por la comunidad escolar y la sociedad en general.

Siendo el objetivo el análisis sociológico de la realidad de una escuela pública, más específicamente del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana de los directivos y docentes, interesa analizar cómo puede presentarse esa realidad. Tal como Berger y Luckmann lo afirman: “la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”. De igual forma, la vida cotidiana escolar se presenta como una realidad particular según y tal como la interpretan y la conciben los actores que ahí interactúan directivos y docentes, y que para ellos posee un significado propio y que posee además coherencia. Se trata de un mundo que tiene origen en sus propios pensamientos y acciones y que así es sustentado por los mismos actores con sus comportamientos (Berger, y Luckmann, 1995).

De tal manera, los miembros de la escuela conviven en un lugar específico, el edificio escolar, con características muy similares a otras escuelas: aulas, galerías, la cocina, el salón de actos, el patio cubierto, el patio de tierra, los baños, los pasillos, la secretaría, la dirección, etc.

Un lugar que tiene un nombre geográfico: escuela; se utilizan materiales propios de una escuela, que poseen un nombre del vocabulario técnico escolar, como por ejemplo: pizarrón, tizas, escritorio, pupitres, armarios, etc.

Se mueven dentro de una red de relaciones e interrelaciones humanas: reuniones de personal, reuniones de padres, clubes de diferentes temáticas, comisiones de padres, áreas de asignaturas específicas, comisiones de ciclos y/o modalidades, asociación cooperadora, departamento de personal, centros de apoyo para los niños con necesidades educativas especiales, consejo escolar, padres autoconvocados, jornadas de reflexión docente, etc.

Así el lenguaje y las palabras tales como: timbre, formar fila, himno a la bandera, hora libre, recreo, prueba o exámenes, actos de fechas patrias, hacer silencio, firmar el libro, pasar a la bandera, etc., marcan las coordenadas de la vida escolar y llena esa vida de objetos significativos.

En este marco, la realidad de la vida cotidiana de una escuela se organiza alrededor del “aquí” y el “ahora” de sus objetivos, su edificio, con sus materiales, su estructura formal, sus docentes y su sistema de actividades propio. Pero además este “aquí y ahora escolar” no se agota en las presencias de director y maestras, sino que abarca otros aspectos que no se ven a simple vista.

Esos aspectos menos evidentes constituyen el mundo intersubjetivo de la escuela, compartido entre director y docentes. Esta intersubjetividad está dada por el intercambio y comunicación continua con los otros y la correspondencia que existe entre los significados de unos (directivos) y de otros (docentes). No obstante compartir un sentido común que es común a todos, en el transcurrir de las rutinas cotidianas de la escuela.

Por su parte, se pueden identificar en la vida cotidiana escolar dos sectores:

Uno que se refiere a las rutinas y el otro que comprende los problemas de diversa índole que se presentan en la escuela y ante los cuales el director debe tomar una decisión para solucionarlos. Las rutinas son todas aquellas actividades que son repetidas todos los días más o menos de la misma manera en la escuela, tales como, por ejemplo:

- Saludar a los alumnos al comienzo de la jornada escolar.
- Ir por las aulas para controlar que todo está en orden.
- Suministrar a los docentes todos los materiales didácticos que necesitan; tizas, láminas, mapas, etc.
- Observar que se cumplimenten en tiempo y forma las circulares que envía el Nivel Central.
- Convocar y presidir las reuniones de personal.
- Controlar el desarrollo de todas las actividades tanto docentes, como no docentes, académicas, administrativas, organizativas, etc.

El sector de los problemas se refiere a todos aquellos problemas que pueden surgir en la marcha de las actividades diarias, pero que no estaban previstos. Estos problemas pueden provenir de los docentes, de los alumnos, de los padres de los alumnos, de los no docentes, o de los miembros de la comunidad. Ejemplos de problemas una escuela hay muchos y muy complejos:

- ¿Que hacer si un niño se cae y se lastima en el recreo?
- ¿Qué hacer si los baños pierden agua, o peor aún, no hay agua?

- ¿Qué hacer si cortaron el gas por falta de pago, y cómo calentar la merienda de los alumnos?
- ¿Qué hacer si hay un niño con una discapacidad, se lo integra o se lo deriva a un centro de educación especial?
- ¿Qué hacer si ya son muy notorios los episodios de violencia en la escuela?

El director ante un problema debe tomar una decisión, debe elegir una alternativa de acción que sea la más justa, equitativa y razonable, para lo cual no sólo echará mano de lo que se hace rutinariamente ante estos casos, ver la normativa, o sea lo instituido, sino que también debe enriquecer este aspecto con el conocimiento y la habilidad para resolver ese problema nuevo (lo instituyente).

De tal manera, el sector no problemático de lo rutinario, esto es lo instituido, continúa siéndolo solamente hasta nuevo aviso, o sea hasta que ocurre un hecho o problema que interrumpe esa rutina. Esto fue lo que sucedió con la Reforma educativa y la Ley Federal y la nueva estructura del sistema, los nuevos contenidos curriculares, los nuevos roles, los nuevos espacios y horarios, todos los esquemas se trastocaron. Son numerosos los trabajos referidos por ejemplo a la falta de espacios para el octavo y noveno grado del EGB3.

Desde ese momento la realidad cotidiana intenta integrarse al sector de lo problemático, lo instituyente, y el director en ese caso debe tomar una decisión ya sea considerando la normativa, tomado la decisión según sus propios criterios, o consultando y haciendo participar a los docentes en el proceso decisional.

Por otra parte, el director sabe y tiene conocimiento de las tareas que deben desempeñar los docentes todos los días, por el cargo que ocupan, tales como: dar clase, hacer el plan de clase, ayudar a servir la copa de leche, atender a los padres de los alumnos, etc. Estas tareas se vuelven problemáticas cuando se interrumpen esas rutinas. Por ejemplo, cuando los docentes se juntan en el recreo y conversan en voz baja (cuchichean, o rumorean). Si el director les preguntara el por qué de su comportamiento insólito o desacostumbrado, e intentara re-integrarlo a la lista de cuestiones no problemáticas o de la vida cotidiana, que el conocimiento del sentido común del director: los docentes no pueden aducir que estaban:

- poniéndose de acuerdo para convocar a una reunión para tratar un tema; organizándose para hacer una huelga; o peor aún, y lo cual puede que esté fuera del sentido común del director: recolectando firmas para hacer un petitorio a las autoridades del gobierno provincial para pedir la destitución del director.

A pesar de todo, deberá encararlo como problema que trasciende los límites de la realidad de la vida cotidiana de la escuela, de lo rutinario y previsible, que apunta a otras realidades muy diferentes. Son zonas limitadas de significado, pero que continúan estando enclavadas dentro de la suprema realidad cotidiana, que las envuelve, “la conciencia regresa a ella siempre como si volviera de un paseo”... o... como dicen en el campo, cuando el caballo “...siempre se orienta para la querencia”.

Las relaciones cara a cara director - docentes: ¿cómo se toman las decisiones en la escuela?

La situación “cara a cara”, que es prototipo de la interacción que se produce entre director y docente, se presenta como un presente vívido que ambos comparten y gravitan continuamente uno sobre el otro (Berger y Luckmann, 1995).

En tal sentido, el director puede impulsar la participación de los docentes, ya sea:

- Con sus actitudes, o modo de comportarse ante la toma de decisiones, que comprende entre otros, los siguientes aspectos o síntomas: la organización del trabajo docente; la delegación de la autoridad; el aprecio y la consideración que demuestra con sus gestos hacia los docentes; sus expresiones personales; actitudes de autenticidad y coherencia; etc.
- Modos de evaluar el rendimiento de los docentes.
- Sistemas de incentivos de tipo intrínseco o afectivo.

También hay que considerar en este punto la interpretación que los docentes hacen de estas expresiones y - o actitudes, ya que pueden ser interpretados de forma errónea. Los docentes pueden creer que el director es auténtico y afable cuando se dirige a ellos en una reunión de personal, cuando en realidad lo que busca, con su sonrisa, es lograr la mayoría de manos levantadas en las reuniones de personal, a favor de su decisión, que no es necesariamente la decisión de todos.

El carácter de las relaciones interpersonales, o los modos de interacción con las personas, que abarca aspectos tales como:

1- La continua reciprocidad de actos entre director y docentes, que significa una situación “cara a cara” de subjetividad es accesible a ambas partes a través de varios síntomas, como por ejemplo:

La directora puede “tipificar” a los docentes como “no interesados en la escuela”, y así de alguna manera justificar el no hacerlas participar en la toma de decisiones importantes, tal como una directora decía:

“Las maestras no están preparadas para todo. Hay cosas que no saben”.

“Se ha perdido la vocación, hay como una desmoralización. Tal vez estén cansadas de que una les de tareas que ellas creen que no les corresponden, como dar la copa de leche a los alumnos”.

“El docente es muy soberbio. Se encierra en su aula y no permite que nadie lo vaya a mirar, quiere conservar el poder en su aula. Hay una gran envidia, no aceptan críticas, ni ninguna observación en general”.

O, por el contrario, tipificarlos como “responsables y comprometidos”, tal como una directora afirmaba:

“Para trabajar en conjunto con las ideas de todos. Hay que trabajar permanentemente con ellos. Yo soy una persona que entiende que el cuerpo directivo no puede ser una cosa aislada de los docentes. Son ellos los que llevan adelante toda iniciativa o logro de la escuela. Mal puedo yo organizar una cosa por las nubes, si después ellos en la práctica no me van a apoyar”.

Si el director es una persona reservada y no ha establecido una relación muy estrecha con los docentes, tal vez éstos interpreten que el director no los quiera recibir cuando ellos quieren plantearle un problema o inquietud. Tal como decía una maestra: *“...para que voy a ir si no nos atiende, siempre dice que está ocupado”*. O: *“...para que voy a ir a la reunión....si siempre hablan los mismos!”*.

O, en el caso de un director más bien autoritario, que ya ha dado muestras con sus gritos y ademanes que así es, las maestras evitarán acercarse a la dirección, ya que, como una de ellas decía: *“...¿para qué? ...¿para pelear?”*.

O, el caso del director que siempre postergaba la toma de decisiones, y decía que *“... por el momento vamos a esperar a ver que sucede”*. Ante tal actitud, las maestras interpretan su conducta de tal modo que una de ellas lo ha caracterizado como *“un dejado”*.

O, como una docente que hablaba sobre el director diciendo:

“Agradezca que ella ahora no está, de lo contrario no hubiéramos podido hacer esta entrevista aquí en el patio, tan tranquilas.”

“Cuando está con la buena nos deja participar en todo, pero si está con la mala, ni siquiera nos saluda. A parte, aquí en la escuela no tenemos un lugar en la escuela para charlar, aunar criterios o intercambiar ideas, aunque más no sea un recreo”.

2- El estilo de dirección: la forma de dirigir las reuniones, cómo se relaciona con los docentes, con los alumnos y sus padres; en qué tipo de tareas pone mayor énfasis; a cuáles les dedica mayor cantidad de tiempo, etc.

Al respecto una directora decía:

“Depende para qué sea la reunión...Por ahí algunos docentes hacen algún planteamiento. Si se puede se cambian las cosas, y si no se puede, lamentablemente no se cambian. Yo ya sé quiénes discuten más, y sé quiénes son, yo ya las conozco a todas”.

3- Redes de comunicación informal: que representan la forma en que se comunican entre sí los miembros del personal de la escuela: el rumor en los pasillos, el momento del café o el mate, las conversaciones en el recreo, o en la sala de profesores.

4- Mecanismos facilitadores de la participación: el director puede desarrollar otros métodos o actividades y actitudes y gestos que indirectamente favorecen la participación ya sea : en las reuniones de personal, en la preparación de actos, en la hora del té, en la elaboración de murales, la revista escolar, los clubes escolares, las excursiones, la confección del distintivo con un “slogan” que identifique a la institución, las reuniones informales, etc.

Y así serían innumerables los ejemplos que dan cuenta de esta abundancia de síntomas de subjetividad que se dan en una situación “cara a cara”, que la subjetividad del otro se encuentra “próxima”.

Sin embargo, en las relaciones “cara a cara” muchas veces se producen ciertos hechos que obstaculizan la participación real de los docentes. Los factores que la limitan pueden ser de índole personal o institucional.

Al respecto, se puede afirmar que dichas relaciones “cara a cara” director–docentes son sumamente flexibles, siendo muy difícil imponer pautas rígidas a la misma. Por ejemplo, si el director es visto por las maestras

como alguien “imbancable” o “desagradable” o “un falso”, y de tal forma actúan en consecuencia: hablan entre ellas en la sala de profesores sobre la hostilidad que sienten por el director a sus espaldas. Sin embargo, el director se dirige a ellas con palabras, gestos, actitudes que contradicen esa pauta, hasta el punto de que ellas públicamente actúan como si el director fuera su amigo.

Por otra parte, esta relación especial entre director- docentes ya se encuentra tipificada, pautada desde el principio, ya que está dentro de las rutinas de la vida cotidiana. Ambos, director y docentes actúan siguiendo un esquema tipificador y pueden de alguna manera “aprehender” al otro, ya sea como: “el dejado”; “el ansioso”, “el autoritario”, etc. Y de este modo afectan la manera en que las docentes se dirigen a él. Por ejemplo, la maestra decide no ir a la dirección a plantearle el problema porque ya intuye cómo la va a tratar: “...¿ para que voy a ir... para pelear?”.

De la misma manera, este esquema tipificador es mutuo, también el director ha tipificado a los docentes, ya sea como: “irresponsables”, o tal como una directora me contaba: “la docente es muy celosa de su trabajo... no le gusta que una vaya y observe sus clases” (tal vez esto afirmaba para justificar que nunca había observado una clase). Por lo que se genera una relación de negociación entre ambas partes, primero con un docente en particular, y luego tienen a generalizarse a todos los docentes de la escuela y se vuelven anónimas. Y así el director trata a todos los docentes de la escuela como “irresponsables”, o extender el anonimato a todos los docentes de la ciudad de San Luis.

Igualmente los docentes pueden extender el anonimato de la tipificación y considerar como “autoritarios y poco participativos” a todos los directores de las escuelas de la ciudad.

Del mismo modo, y tal como lo expone Goffman, la “máscara” es el “si mismo” más verdadero, el yo que quisiéramos ser. El director está representando una actuación, y su “fachada” es tal y como lo ven los docentes. El sabe que debe adoptar cierta postura, cierto gesto adusto, ciertos modales, cierta vestimenta, cierto tono de voz, etc. Por ejemplo, la directora en la reunión de personal adopta una mirada más bien seria e intransigente que ella supone necesaria en toda directora para mantener el orden en una reunión, para dar una impresión de autoridad.

De tal modo, al decir de Goffman, es en esta instancia de la reunión de personal donde la fachada se convierte en una “representación colectiva”, ya que tiende a institucionalizarse y adopta una significación y estabilidad en la institución escolar. Por otra parte, cada vez que se realicen

reuniones de personal, la “actuación” del director tenderá a “incorporar y ejemplificar los valores oficialmente acreditados” en esa escuela.

A modo de conclusiones

Este trabajo ha intentado ser una contribución a la construcción de un marco teórico metodológico para el abordaje del estudio y análisis de las prácticas directivas en las escuelas públicas de la ciudad de San Luis, utilizando algunos recursos de la etnografía social.

De tal forma, el conocimiento de las situaciones cotidianas de la escuela y de sus contradicciones, las fuerzas posibles de articularse, permitirá trascender el “pequeño mundo” cotidiano de los sujetos (directivos y docentes) involucrados en la acción, recuperando el sentido y lo significativo de lo particular, situándolo en un marco más general, en una escala social más amplia para una comprensión más total de esta transformación (Rockwell, 1987).

Vale decir, el propósito fue en este trabajo contribuir a la comprensión de los cambios producidos en las prácticas directivas y en las relaciones construidas a partir de las mismas, dentro del ámbito escolar, y desde este ámbito trasponer distintos ámbitos de aplicación: provincial, regional o nacional ♦

Referencias bibliográficas

Carro, S. et. al. (1996). *Las instituciones educativas en tiempos de ajuste estructural: una aproximación desde la etnografía*. Instituto de Ciencias Sociales Gino Germani. Mimeo.

Berger y Luckmann (1995). *La construcción social de la realidad*. Bs. As.: Amorrortu Editores .

Goffman, Edwin (1992). *Internados*. Bs. As.: Amorrortu.

Goffman, Edwin (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Bs. As.: Amorrortu.

Rockwell, Elsie (1980). *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. s/d.

Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. s/d.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 257/270 pp.

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico

Olga Castro

Universidad Nacional de San Luis

e-mail: golga@unsl.edu.ar

Resumen

La vieja preocupación por el bajo rendimiento de los alumnos en las carreras universitarias reaparece con la evaluación institucional. En relación a ella, la vinculación de la investigación y la docencia se advierte como la estrategia que permitiría una gestión de mejor calidad en el sistema universitario.

Nos interesó en este trabajo describir la evolución de las prácticas pedagógicas en Metodología de la Investigación I, de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, entre 1991 – 1999. El modelo de evaluación de la calidad de Arturo de la Orden Hoz fue la base para el análisis realizado (De La Orden Hoz, 1997). El mismo permitió indagar la coherencia entre el contexto institucional, áulico, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la situación de examen.

El estudio fue descriptivo, ex – post – facto. Los resultados confirman que el bajo rendimiento en la asignatura es una problemática condicionada por factores institucionales (planes de estudio), de la práctica (propuesta pedagógica), del equipo docente (conceptualizaciones de la enseñanza), del alumno (hábitos de estudio y autoestima) y otros (tiempo).

Abstract

The old concern about university students' low academic performance becomes a topical subject when considering educational institution evaluation. Regarding it, research was related to teaching as a strategy for improving management of the university system.

This work describes the pedagogical practices in Research Methodology I course from Psychology undergraduate program of National Univer-

sity of San Luis between 1991 and 1999. The analysis of the coherence among institutional and classroom contexts, teaching and learning processes and exam situation was based on the model of quality evaluation by Arturo de la Orden Hoz, 1997.

The study was descriptive, ex-post- facto. The results indicated that students' low performance was due to institutional factors (curricula), pedagogical practices, professors (conceptualizations of teaching), students' features (habits of study and self-esteem) and time factors.

Palabras claves

calidad educativa - práctica pedagógica - evaluación de la calidad

Keys words

quality of education - pedagogical practices - quality evaluation

1. Introducción

El contexto situacional de las universidades, en la década del noventa, se caracterizó por una crisis de financiamiento y de la calidad de la enseñanza.

En el marco de una política de reforma del Ministerio de Educación y un cambio en la relación Estado - Universidad, se implementó un programa de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria, a través de la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior. Las universidades desempeñaron el rol de estrategias para el posicionamiento y financiamiento de las mismas, donde la preocupación por la calidad perdió protagonismo.

En el área docencia de la U.N.S.L. se detectaron algunas debilidades como la baja relación ingreso / egreso, una falta de actualización de la evaluación docente y una ausencia de servicios de asesoramiento. La evaluación docente que se lleva a cabo a través de la encuesta de opinión de los alumnos es un instrumento en permanente revisión por sus falencias, que genera un espacio para el aporte de la evaluación en educación.

En este contexto y a partir de la preocupación por la calidad de nuestras prácticas pedagógicas nació la idea de realizar este estudio en una asignatura del área curricular de Metodología de la Investigación I de la carrera de Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis.

La práctica pedagógica es aquella que se realiza en el contexto del aula caracterizada por la relación docente, alumno y conocimiento, atravesada por un proceso comunicacional, en el que se conjugan expectativas, actitudes, sentimientos y valoraciones (Achilli, 2000; Contreras, 1990; Entwistle, 1991).

El modelo de evaluación de calidad de la educación fue tomado desde la teoría de sistema, desde donde el desafío de las universidades para mejorar la calidad de la enseñanza debe superar la consideración aislada de los distintos componentes y centrar la atención en las relaciones entre ellos (De la Orden Hoz, 1997).

La calidad de la educación, entonces, puede evaluarse a través del conjunto de relaciones de coherencia entre los componentes de un modelo sistémico, atendiendo a los factores más importantes de la educación universitaria como:

- Las expectativas y necesidades sociales.
- Las metas y objetivos de la educación.
- Y los productos de la universidad.

En consecuencia, la calidad de la educación universitaria se identifica con un constructo de tres dimensiones interrelacionadas, como son la eficacia, eficiencia y funcionalidad:

- La Eficacia está directamente vinculada a la coherencia entre objetivos y productos.
- La Eficiencia refiere a la relación entre procesos y productos, es decir, a una evaluación de la relación medios y logros, económica, administrativa y pedagógica.
- Pero es la Funcionalidad, la que involucra la coherencia entre todos los elementos del sistema: entradas, expectativas, objetivos, procesos y productos de la educación universitaria.

2. Objetivos

Indagar la influencia del contexto institucional, como perfil de formación, planes de estudio y régimen académico, en las prácticas pedagógicas de Metodología de la Investigación I.

Determinar las características del contexto áulico en la década del noventa y la influencia de los cambios de planes de estudio sobre dichas prácticas.

Visualizar la condición final del aprendizaje al término del análisis, a 1999.

3. Metodología

La metodología se caracterizó por una perspectiva de evaluación de las prácticas pedagógicas que tuvo un perfil más técnico (cuantitativo). Un estudio poblacional con fuente de datos documental, con un diseño descriptivo y ex - post - facto.

La pregunta inicial de la que partimos fue planteada de la siguiente manera: ¿Cuáles fueron las transformaciones y problemáticas en la evolución de las prácticas pedagógicas de Metodología de la Investigación I, entre 1991 y 1999?

Evaluamos la práctica pedagógica de ésta asignatura, entonces, desde un enfoque sistémico como contexto, proceso, producto y nivel de satisfacción, tomando como referente el modelo de evaluación de la calidad de la educación de Arturo de la Orden Hoz. A través de un análisis longitudinal desde 1991 a 1999 que involucra datos cuantitativos, pero enriqueciéndolo con otro transversal realizado en 1995 que aporta datos cualitativos, intentamos aproximarnos a una evaluación holística.

4. Análisis de datos

En el análisis de los datos nos centramos en primer lugar en el contexto. El contexto tanto institucional como áulico es el marco regulatorio de las prácticas pedagógicas.

A. Contexto institucional

A nivel institucional refiere a la normativa que define el perfil de formación universitaria al que se aspira y que debe instrumentarse a través de ordenanzas de planes de estudio y régimen académico.

Perfil Institucional de la U.N.S.L.

El perfil alude a la formación de profesionales, docentes e investigadores, de grado y postgrado de calidad, comprometida con las problemáticas sociales y con la construcción de un proyecto de país y de sociedad. Este perfil, que corresponde a una formación tanto disciplinar como personal, fue explicitado en el proceso de evaluación externa y autoevaluación, en 1997.

Planes de Estudio.

La asignatura de Metodología de la Investigación I, estuvo regulada por el plan de estudio Ord. 17/78 CS hasta 1990, mientras que en el período de análisis tienen vigencia: a) el plan Ord. 05/90 CS (desde 1991 a 1995), que señalaremos como primer plan de estudio y b) el plan Ord. 04/96 CS (desde 1996 a 1999), que indicaremos como segundo plan de estudio. Éste último se cambia nuevamente por el plan Ord. 04/00 CS a partir del año 2000. El paso de un plan de estudio a otro ocasionó transformaciones en ésta asignatura:

Plan Ord. 05/90 CS

El cambio del plan Ord. 17/78 CS al plan Ord. 05/90 CS significó:

- un recorte de contenidos por la reducción de dos asignaturas en una (con temas de estadística descriptiva e inferencial)
- y la incorporación de conceptos previos necesarios para suplir la pérdida de Epistemología como correlativa.

Plan Ord. Ord. 04/96 CS

El nuevo plan de estudio Ord. 04/96 CS se implementó cuando recién se conformaba el proyecto de esta asignatura pero tuvo que adecuarse a otros cambios como :

- la reubicación de Metodología de la Investigación I, de 2º año a 4º año de la carrera.
- la asignación de las dos asignaturas de Metodología de la Investigación I y II en el mismo año de la carrera (4º año) siendo correlativas.
- y a la flexibilización institucional sobre las correlativas en el momento de inscripción en la asignatura con motivo de facilitar la transición de un plan a otro.

Plan Ord. 04/00 CS

Este plan nuevamente ubica la asignatura en 2º año de la carrera.

Régimen Académico

Por último el régimen académico fue aprobado en 1977 y derogado provisoriamente por sucesivas ordenanzas que especificaron condiciones de regularidad, de aprobación y de promoción, hasta el año 2002 en que se aprobó un nuevo proyecto.

B. Contexto áulico

El contexto áulico refiere a los instrumentos que guían la enseñanza y el aprendizaje es decir el programa y su propuesta pedagógica, de formación y de trabajo con el alumno.

Programa

El programa de la asignatura, fue presentado en tiempo y forma según la normativa vigente, sin grandes cambios en el período analizado. Especifica que Metodología de la Investigación I pertenece a la carrera de Psicología, depende del Departamento de Educación y Formación Docente e integra el Area Metodológica en la Facultad de Ciencias Humanas de la U.N.S.L.

Propuesta pedagógica

La propuesta pedagógica, por sus objetivos, procura una formación básicamente cognitiva. Los contenidos corresponden a la secuencia del proceso de investigación desde una perspectiva cuantitativa y responden

a los contenidos mínimos (idénticos) de ambos planes. Las modificaciones introducidas, en el título de las unidades temáticas indican un nivel de integración conceptual logrado en el tiempo. Esto muestra una preocupación de los docentes por brindar una formación disciplinar básicamente.

Al analizar la propuesta metodológica, es decir la organización de trabajo con los alumnos, prevista en el programa no da cuenta totalmente, de las modificaciones instrumentadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se percibe con dominio de una concepción sumativa, con fines de acreditación y a través de un único instrumento como es la prueba escrita. Sin embargo, en el material bibliográfico, advertimos una propuesta de autoaprendizaje que podría significar un intento de acercamiento a una evaluación procesal. El modelo de trabajo con los alumnos presentado en el contrato pedagógico del año 2000, confirmó esto, ya que informa sobre una modalidad de práctica guiada, grupal y con trabajos integrativos. Por lo tanto se trataría de una propuesta más integradora en la formación del alumno, tanto personal, social y disciplinar.

Proceso de enseñanza y aprendizaje

La matrícula mostró una tendencia en crecimiento en ambos planes de estudio, que se puede considerar también como proyección de futuro. La misma se vio influenciada por los cambios de planes de estudio, como se puede observar en el marcado aumento en 1995 al finalizar el primer plan, el reducido número de alumnos de 1996 y 1997 inicio del segundo plan y el crecimiento sostenido durante la vigencia del segundo plan.

Respecto de las cohortes de regulares, observamos que la más frecuente fue la de alumnos regulares desde 1991 al 95 con una tendencia decreciente, y en el segundo plan con un aumento. Luego la cohorte de posteriores, siendo reducido el número de alumnos que adelantaron el cursado. Recordemos que en el segundo plan de estudio correspondía el dictado de la asignatura recién en 1999, por lo cual es significativo el porcentaje de alumnos que adelantaron el cursado especialmente en 1998, lo que puede relacionarse con la flexibilidad institucional en la inscripción de alumnos para facilitar la transición de un plan a otro.

La planta docente estaba constituida en su mayoría por profesores en ambos planes de estudio, con una media de aproximadamente de dos profesores por auxiliar que se invierte al finalizar la vigencia real del primer plan de estudio (1995). Además con una relación de 16 alumnos por docente, promedio, que aumenta al finalizar cada plan de estudio es decir en 1995 y 1999, coincidiendo con el aumento de la matrícula, pero que no fue acompañado por el respectivo aumento del número de docentes.

Situación de cursado

Los alumnos de Metodología de la Investigación I, desde 1991 al 99, tuvieron la posibilidad de finalizar el cursado de la asignatura como regulares, a excepción del año académico de 1997 en que se dio con promoción sin examen.

En relación al primer requisito de regularidad de asistencia, es bajo el porcentaje de los alumnos que cumple con el porcentaje del 80 % de presentes en las clases de trabajos prácticos, con una tendencia en disminución, lo que muestra la flexibilidad del equipo docente con esta norma.

La segunda condición para regularizar fue la aprobación de las tres evaluaciones parciales. Predominaron los aprobados en primera instancia (que corresponde a lo que denomináramos Modo 1) en todas las evaluaciones. En el examen parcial N° 1, es significativo el número de abandonos respecto de los libres durante la vigencia del primer plan de estudio, posiblemente por la flexibilidad institucional respecto de la inscripción de alumnos. En los parciales N° 2 y N° 3 esta relación se invierte, superando los libres levemente a los que abandonan especialmente en el segundo plan de estudio. En los años de vigencia del plan Ord. 04/96 CS, se utilizaron más modos de aprobación como también alternativas de no aprobación, que en el primer plan de estudio, coincidiendo con la elaboración de documentos de autoaprendizaje para la asignatura desde 1995.

Respecto de las evaluaciones parciales se realizó una comparación de la evaluación de los docentes y alumnos en 1995, cuyas tablas se presentan al final del apartado.

En el primer examen parcial, la mitad de los alumnos (54%) coincidió en la evaluación de los docentes (en rojo), especialmente en la categoría de aprobados. En la misma se subestimaron en su rendimiento, respecto de los docentes, el 32% (con fondo gris) y se sobrestimó comparativamente el 14 % (Tabla N° 1).

Tabla N° 1

Comparación de las evaluaciones de docentes y alumnos en el Parcial N° 1

		Autoevaluación del alumno			
Evaluación del Docente	Parcial 1	R o D	B	MB o Ex	Total
	No aprobados	1	1	-	2
	Aprobado o Bueno	8	24	8	40
	Muy bueno o Excelente	1	12	10	23
	Totales	10	37	18	65

En el segundo examen parcial el nivel de coincidencia fue superior (57%) y fundamentalmente en las categorías de “reprobado” y “aprobado”. Se subestimó un 36 % y se sobrestimó el 9 % (Tabla N° 2).

Tabla N° 2

Comparación de las evaluaciones de docentes y alumnos en el Parcial N° 2

		Autoevaluación del alumno			
Evaluación del Docente	Parcial 2	R o D	B	MB o Ex	Total
	No aprobados	13	3	-	16
	Aprobado o Bueno	7	11	1	19
	Muy bueno o Excelente	1	7	2	10
	Totales	21	21	3	45

Además comparando ambas instancias se observó una tendencia de los alumnos a subestimar el logro personal en aquellos evaluados como “muy buenos” y “aprobados”, especialmente en el parcial N° 2 (en fondo gris) con un 36 %. En cambio fue menor la sobrevaloración del rendimiento, con un 9%.

Nivel de Satisfacción

No olvidamos aquellos aspectos que hacen a la vitalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que llamamos nivel de satisfacción en la que se conjugan expectativas, actitudes, sentimientos y la evaluación que los actores hacen del mismo, específicamente en la práctica pedagógica de 1995.

Expectativas

El “Perfil del alumno universitario” -para los alumnos y docentes de Metodología de la Investigación I- tiene como base la responsabilidad, el pensamiento crítico, la disposición hacia la carrera y el hábito de estudio, que son características relacionadas con el área intelectual. Pero es importante señalar la coincidencia en la necesidad de una formación en valores.

El “Perfil del docente universitario” mostró el requerimiento de características similares a las del alumno y las diferencias que los alumnos señalaban particularmente la “capacidad de comunicación”, mientras que los docentes nuevamente la formación en valores.

La “actitud previa de los alumnos” indicó un estado general de desinformación sobre la asignatura y la intención sólo de cumplir con el requi-

sito de aprobar, para avanzar en la carrera, mientras que en los docentes se advirtió una falta de integración como equipo sobre el proyecto de enseñanza. Es decir, que hubo desacuerdo en la aplicación de las definiciones de aprendizaje y autoridad. Pero respecto de la planificación y organización de la asignatura las mayores diferencias se dieron, en cambio, en el plano ideal.

Los sentimientos que manifestaron los alumnos previos al cursado denotan una cierta inseguridad en su capacidad intelectual y de comunicación pero también, a las exigencias, dogmatismo y capacidad didáctica del profesor. Otro ítems al que refieren con preocupación es la disponibilidad del tiempo necesario para estudiar.

Evaluación de la asignatura

La práctica pedagógica tanto para los alumnos como para los docentes favoreció fundamentalmente la formación disciplinar

El desconocimiento que los alumnos tenían de la propuesta pedagógica al iniciar el cuatrimestre se mantiene hasta finalizar el cursado. No conocen el programa hasta el momento del examen final.

Las dificultades en el proceso de enseñanza y aprendizaje señalados por los alumnos estuvieron relacionadas con aspectos tales como: teorías monótonas, el tiempo para estudiar, las inasistencias y la falta de voluntad para la ejercitación, que los vuelven a indicar como factores que entorpecieron su propio rendimiento.

Respecto de la práctica pedagógica de 1995, los alumnos la evaluaron como buena y muy buena, por los documentos de aprendizaje y la organización. La metodología de trabajo fue satisfactoria en tanto facilita el aprendizaje y al mismo tiempo por el trabajo en grupo. Sin embargo consideran que la propuesta no favorecería de igual modo la creatividad de los alumnos.

Los alumnos también evaluaron a los docentes en distintos aspectos, de lo que puede advertirse en general una relación docente - alumnos satisfactoria. El número, la formación del equipo docente, la disposición y también el desempeño fueron adecuados (evaluados entre B y MB). Esta evaluación coincidió en varios ítems con las características ideales del perfil docente universitario antes mencionado.

Condición final de cursado

En toda la serie analizada el porcentaje promedio de alumnos que regularizó fue del 60 %, con mayor variación desde 1991 a 1995.

Los porcentajes de alumnos libres por parciales muestran una disminución marcada en el primer plan y un aumento en el segundo plan.

Los abandonos se dieron con una tendencia creciente en el primer plan y decreciente en el segundo plan de estudio.

Es decir que se observa un crecimiento inverso de libres y abandonos en la serie, según el plan de estudio.

C. Situación de examen final

La situación de examen final mereció especialmente nuestra atención en tanto mostró que en el período analizado, fue superior el porcentaje de alumnos que no rinden sobre los aprobados, mientras que son muy pocos los reprobados. Las excepciones se dieron en 1992 y especialmente en 1995 donde los aprobados superaron a quienes no rindieron en el primer plan de estudio. En el segundo plan de estudio esa relación de los que no rinden sobre los que aprueban, se hace más notoria posiblemente por la fecha de término del análisis.

Las relaciones entre factores encontradas demuestran que la manera de resolución de la condición de cursado tiene alguna influencia en el rendimiento del examen final, especialmente para los alumnos de los primeros años de la carrera. Por ello tenderían a aprobar el examen final los que regularizan la asignatura previamente y en menor grado los que cumplen con el requisito del 80 % de asistencia a las clases prácticas.

En el grupo de alumnos que "aprobó el examen final", observamos que:

El tiempo que demoraron los alumnos hasta aprobar el examen final fluctuó de un mes a siete años. El promedio fue mayor en el primer plan de 1 a 2 años, respecto del segundo donde el tiempo promedio osciló de 6 meses a 1 año. En el segundo plan (1996 - 1999) la excepción se dio en 1996 donde la única alumna que aprueba demora 4 años y en 1997 por la promoción sin examen la mayoría lo logra en un mes.

En el mismo grupo, al considerar el promedio de notas en los exámenes finales de la asignatura pudimos observar que, para un porcentaje mayor al 50 %, varió entre valores de aproximadamente 7 y 10 puntos. El promedio más alto se dio al finalizar el primer plan de estudio, mientras que durante el segundo plan fue en 1997 coincidiendo con que se dictó por promoción. Además el rendimiento promedio creció levemente en el transcurso del primer plan de estudio mientras que muestra una tendencia en disminución en el segundo plan de estudio.

En el grupo de alumnos que "no aprobó el examen final" de la asignatura, en promedio reprueban una sola vez. Pero representaron un mayor

número los alumnos que no rinden, al compararlos con los reprobados en ambos planes de estudio.

D. Situación al 2000

En el grupo de los no aprobados, desde 1991 a 1995 estos alumnos tendieron en primer lugar a reinscribirse en la asignatura luego optaban por el abandono y por último los que mantenían la regularidad.

En los años correspondientes al segundo plan de estudio, los alumnos no aprobados fueron en promedio superiores a los del primer plan y presentaron una situación diferente. Aquí los alumnos tienden a mantener la condición de regulares en primer lugar, luego la alternativa de reinscripción y por último se ubican los que abandonan.

Posiblemente tal situación este relacionada a que la regularidad vence a los 5 años, lo cual no constituye un problema para los últimos años académicos, pero si en los primeros hasta 1995.

5. Conclusiones

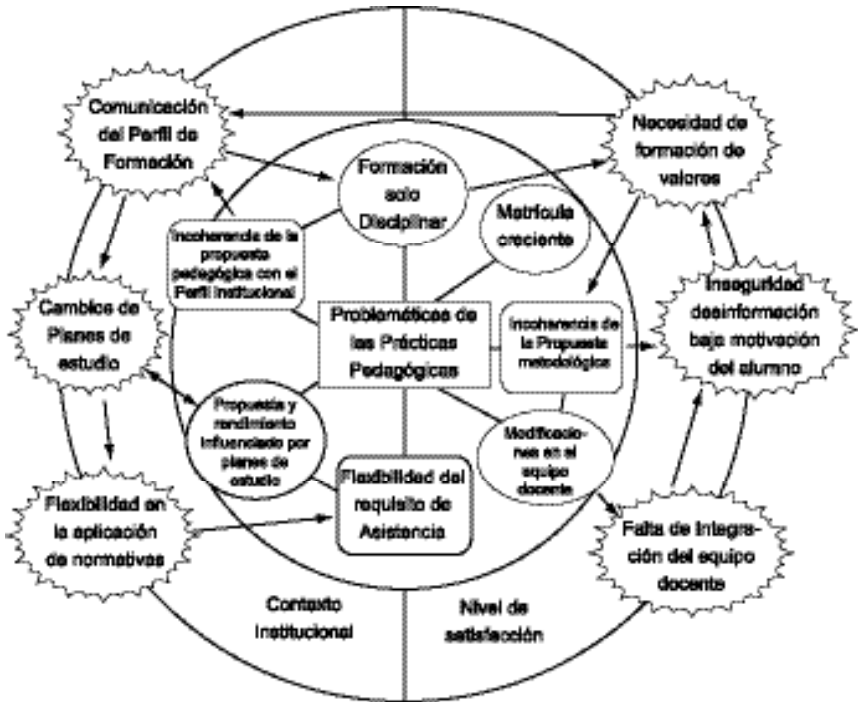
La asignatura de Metodología de la Investigación I podríamos decir que se caracterizó por un rendimiento medio en el proceso de enseñanza y aprendizaje y bajo en el examen final, que estaría relacionado a problemáticas del contexto, del proceso de enseñanza y aprendizaje, y personales que se visualizaron también en el nivel de satisfacción de los participantes.

Tales problemáticas las sintetizamos y visualizamos sus relaciones en el **gráfico de problemáticas de las prácticas pedagógicas**:

- El Contexto Institucional se caracterizó por:
 - Un perfil de formación insuficientemente explicitado.
 - Cambios de planes de estudio sin procesos de evaluación previos profundos respecto de sus consecuencias
 - Flexibilidad institucional en la aplicación de normativas de inscripción y correlativas.

- En el contexto áulico pudimos advertir:
 - El énfasis en una formación disciplinar en desmedro de una formación integral como persona.
 - Una relativa incoherencia entre el perfil de formación institucional y la propuesta áulica.
 - Cierta incoherencia entre la propuesta pedagógica y la metodología de trabajo con los alumnos.

Gráfico de problemáticas de las prácticas pedagógicas



- Una propuesta pedagógica con importantes modificaciones por cambio de plan de estudio.
- Un rendimiento influenciado fundamentalmente por el inicio y la finalización de los planes de estudio.
- Una matrícula en crecimiento.
- Flexibilidad del requisito de asistencia.
- Equipos docentes cambiantes y de mayor número de profesores que de auxiliares.

• Nivel de satisfacción

En relación al Nivel de satisfacción del año académico de 1995 se advirtió:

- Como expectativas de docentes y alumnos, la necesidad de formación en valores y exigencia de mayor responsabilidad.
- Desinformación y desmotivación de los alumnos en la asignatura.
- Falta de integración del equipo docente.

Esto nos muestra que el bajo rendimiento es una problemática igualmente preocupante desde los primeros años de la carrera de Psicología. Además que las prácticas pedagógicas de la asignatura podríamos decir que tuvieron cierta eficacia en función de los objetivos de la propuesta pedagógica y el producto como formación disciplinar. En cambio se observó limitada su eficiencia, dado que el nivel de satisfacción de los alumnos respecto de la propuesta pedagógica (satisfactorio) no guarda relación con los resultados de la situación de examen final, por el alto porcentaje de alumnos que no rinde. Sin embargo, es la funcionalidad, como coherencia entre los componentes de contexto, proceso, producto y nivel de satisfacción de la asignatura, el aspecto más debilitado por las distintas incoherencias que señaláramos.

En relación a estas problemáticas pensamos que podrían comenzar a revertirse algunas de ellas a través de las siguientes propuestas:

- Brindar un mayor alcance del perfil institucional de formación del egresado.
- Promover la reflexión sobre la formación en valores, como perfil humanista y social, reclamados por los participantes, pero también por la sociedad actual en su conjunto.
- Facilitar evaluaciones continuas en un programa de seguimiento de los planes de estudio vigentes, a fin de corregir las falencias por encima de cambios totales.
- Proponer un servicio de asesoramiento a la docencia a fin de optimizar el modelo pedagógico y su aplicación.
- Ofrecer espacios de reflexión a los docentes sobre acciones a nivel áulico que permitan la formación de hábitos de estudio, al mismo tiempo que faciliten una mejor actitud hacia el aprendizaje (estrategias de enseñanza y aprendizaje y evaluaciones procesales).
- Diseñar una propuesta pedagógica que permita aprender a investigar investigando y proyectos de vinculación con trabajos prácticos de asignaturas del mismo cuatrimestre.
- Investigar y proponer acciones dentro de los servicios psicológicos de alumno a una problemática de autoestima y de afrontamiento de situaciones de examen.
- Organizar eventos de intercambio sobre la docencia en Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales con otras universidades.
- Reconsiderar dentro de la evaluación de la gestión institucional, los recursos de personal, infraestructura y sistemas informáticos necesarios en función del crecimiento de la matrícula de la Facultad de Ciencias Humanas y particularmente de la carrera de Psicología♦

Referencias bibliográficas

Achill, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Colección Universitas. Serie Formación Docente. s/d: Laborde.

Contreras D. J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Akal.

De la Orden Hoz, A. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Relieve*, Vol. 3, Nº 1-3.

Entwistle, N. (1991). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis

Año VII – Número I – II (13-14/2006) 271/292 pp.

Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo

Silvia de la Cruz

Universidad Nacional de San Luis
e-mail: delacruzsm@ciudad.com.ar

Resumen

Si analizamos el orden social actual marcado por la exclusión y segmentación, se aprecia que la idea de un ciudadano abstracto, sin diferencia sexual ha servido para mantener el privilegio de unos sobre otros.

En este sentido, el problema de igualdad entre los seres humanos se transforma en el problema de la desigualdad de las mujeres en relación a los hombres. En virtud de ello vemos la necesidad de que se operen cambios profundos en la sociedad.

Para analizar la profundidad de los cambios necesarios, importa preguntarse: ¿cómo construir un orden social democrático, donde la diferencia sexual sea al mismo tiempo reconocida y relativizada? ¿Cómo hacer para que la diferencia no se convierta en un mecanismo de desigualdad entre ciudadanos y ciudadanas?

En relación con estas cuestiones, es inquietante analizar la relación que se da entre qué se entiende por trabajo y las diferentes teorías que ayudan a entender la relación diferencial de los hombres y las mujeres en el mercado laboral, para con posterioridad integrar esa relación con los conceptos de complementariedad y cultura. En virtud de esta matriz conceptual se analiza la relación entre trabajo y mujer en diferentes encuadres geográficos (mundial/Argentina/San Luis) con el objeto de mostrar la magnitud que los datos arrojan referidos a éste tema.

Abstract

Analyzing the current social order marked by exclusion and segmentation, it is observed that the idea of an abstract citizen without sexual difference has been useful in maintaining the privileges of some people over others.

In this respect, the equality among human beings becomes the problem of inequality of women in relation to men. Consequently, we consider that profound changes should occur in society. To this end, some issues should be analyzed: the way to build a democratic social order where sexual difference is recognized and relativized at the same time, and the mechanism by which that difference does not become an inequality between male and female citizens.

There is a disturbing relationship between the meaning of work and the theories about the differential relationship of men and women in labor market. This relationship is aimed at integrating it to complementarity and culture concepts. From this theoretical framework, the relationship between work and women in different geographical settings (worldwide, in Argentina and San Luis) is analyzed with the objective of showing the magnitude of these data.

Palabras claves

mujer - trabajo - educación - dominación - complementariedad

Key word

woman - work - education - domination - complementarity

Introducción

Los ideales democráticos nos llevan a revisar las muchas formas en que la diferencia entre los seres humanos ha sido utilizada para subordinar a unos sobre los otros. En éste orden jerárquico no está ausente el género. Si se analiza el orden social actual marcado por la exclusión y segmentación, se aprecia que la idea de un ciudadano abstracto, sin diferencia sexual ha servido para mantener el privilegio de unos sobre otros.

Al decir de Benería (1984) "la diferenciación sexual, es una de las formas mas extendidas de explotación humana, arraigada en la interacción personal entre los sexos, en instituciones sociales básicas, como la familia, y enraizada en estructuras económicas y políticas."

En éste sentido, el problema de igualdad entre los seres humanos se transforma en el problema de la desigualdad de las mujeres en relación a los hombres. Se ha traducido diferencia por desigualdad, de allí que, como las mujeres no están constituidas biológicamente igual a los hombres se acepta que no tengan los mismos derechos y que por ende les queden reservados roles sociales diferenciales. Al ser definido el papel social de género en las mujeres como madres y amas de casas, automáticamente su ámbito es el privado y así la familia, se convierte en su lugar de trabajo.

En opinión de la O.I.T. (1997) *“no basta con aumentar la oferta de empleo para las mujeres: deben emprenderse acciones a fin de mejorar las condiciones de ese empleo”*. A su vez, en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer y la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social, elaborado por Lim Lim para la O.I.T. (Ginebra 1996) se dice: *“los sistemas fiscales y de protección social se han construido en función de una imagen del hombre sostén de la familia y la mujer como persona dependiente o perceptora secundaria de ingresos. Esa imagen ya no es aplicable, y deben revisarse los procedimientos para adaptarlos a la realidad actual y garantizar que las modalidades de empleo nuevas o atípicas no sean deficientes en materia de respeto de los derechos humanos, condiciones de trabajo, seguridad social y perspectivas profesionales”*.

Para analizar la profundidad del cambio necesario, parece importante preguntarse: ¿cómo construir un orden social democrático, donde la diferencia sexual sea al mismo tiempo reconocida y relativizada? ¿Cómo hacer para que la diferencia no se convierta en un mecanismo de desigualdad entre ciudadanos y ciudadanas?

En relación con este punto, es inquietante analizar la relación que se da entre qué se entiende por trabajo y las diferentes teorías que ayudan a entender la relación diferencial de los hombres y las mujeres en el mercado laboral; para con posterioridad integrar esa relación con los conceptos de complementariedad y cultura. En virtud de esta matriz conceptual se analiza la relación entre trabajo y mujer en diferentes encuadres geográficos (mundial/Argentina/San Luis) con el objeto de mostrar la magnitud que los datos arrojan referidos a éste tema.

Mujer y trabajo. Matriz conceptual

En el marco de éste análisis se entenderá por *Trabajo* *“el conjunto de actividades que permiten la obtención de recursos monetarios mediante la participación en la producción o comercialización de bienes y servicios para el mercado”* (Oliveira, 1994). Desde éste concepto la relación de trabajo pasa a estar condicionada a relaciones de mercado que obtienen valor diferencial según sea la ventaja competitiva que dicho intercambio produzca. Esta delimitación diferencia dos campos: el trabajo del mundo privado (no sujeto a relaciones de mercado) y del mundo público (sujeto a relaciones de mercado). De allí que queda invisibilizado el trabajo intradoméstico.

Hecha esta salvedad, las teorías sobre mercado de trabajo posibilitan analizar con mayor detalle ésta relación desigual por sexo. Entre ellas las teorías neoclásicas *“ponen en relieve las diferencias por sexo en variables que afectan la productividad y la oferta de mano de obra, tales como,*

responsabilidad familiar, resistencia física, capacitación, etc". En relación a esto la hipótesis básica sobre la cual se asienta esta teoría es que "en condiciones de competencia a los trabajadores se les paga el valor de su producto marginal. De lo cual se deduce que los diferenciales de ingresos hombre- mujer se deben a la menor productividad de la mujer o a imperfecciones del mercado" (Anker y Hein, 1987).

Las mismas autoras analizan las teorías de segmentación del mercado laboral, dando este nombre al conjunto de postulados que perciben el mercado laboral en forma estratificada o segmentada por barreras institucionales, entre las cuales (para algunos autores enrolados en estas teorías) debe considerarse al sexo como una variable de segmentación.

Sobre este último aspecto, son las teorías de género las que con mayor profundidad lo han abordado. Estas plantean que el papel subordinado de la mujer en el mercado de trabajo, permite constatar que la magnitud de esta incorporación no ha ido de la mano con una equiparación valorativa de lo cual se concluye que sigue la mujer en posición subalterna.

Como podemos ver, las representaciones de género se trasladan al ámbito laboral e interactúan con las exigencias y condicionantes productivas y económicas determinando la división sexual del trabajo. Esta división ha adjudicado, sin retribución, a las mujeres la responsabilidad casi exclusiva de las tareas de atención y cuidado y contribuye significativamente a explicar que en el ámbito del trabajo "productivo" el mercado haya reservado a la mujer los puestos mas alejados del poder de decisión y prolongado los hábitos hogareños, adjudicándole las tareas asimilables y mas rutinarias, menos creativas y escasamente valoradas, alejándolas de los empleos técnicos, con alto contenido tecnológico o con las mejores perspectivas de desarrollo de carrera (O.I.T., 2003).

La complementariedad

Desde las posturas postmodernas, el análisis de la transferibilidad de los roles sociales entre hombres y mujeres (equiparación de funciones entre los sexos) se ha asociado a los estudios de la complementariedad.

La complementariedad da cuenta de una realidad en la asociación de la mujer y el hombre para el desarrollo de las funciones que en la actualidad les demanda una sociedad que convoca a las mujeres al trabajo en la esfera pública y al hombre a colaborar en el trabajo de la esfera privada. Sin embargo, si bien ésta intercambiabilidad se muestra necesaria, oculta el hecho de que la distribución de tareas tiene a pesar de todo un polo positivo y otro negativo y contiene en sí un sistema jerarquizado de valores/papeles complementarios quizá, pero subordinados el uno al otro.

Cuando menos, el concepto de complementariedad tendría que haber integrado la distinción hecha a partir de 1970 por Lucienne Roubin (Espace masculin, espace féminin en communaut, provencale. Annales Esc.N 2 1970 pag.9/40 Francia.) entre complementariedad de subordinación y complementariedad de emulación.

Si tomamos, por ejemplo, la división técnica del trabajo entre hombres y mujeres, se puede analizar en términos de complementariedad, pero desde el momento en que la sociedad codifica y valoriza de modo diferente esta complementariedad técnica, unos trabajos pasan a ser privilegiados y otros subalternos. De lo cual la valoración que el marco cultural dé a cada relación de trabajo y su correspondencia a los sexos pasa a ser un elemento necesario para analizar, si lo que se pretende es que la complementariedad no sea un mero rótulo que obture la claridad para analizar la relación segmentada de la cual parte el hegemónico cultural actual.

La cultura

En el uso clásico evoca las facultades intelectuales y las producciones del espíritu. La acepción antropológica, en cambio, remite a un conjunto de significaciones que enuncian en los discursos las conductas aparentemente menos “culturales”: modelos heredados, arraigados en los símbolos y en todas las formas de expresión que permiten a los individuos comunicar, perpetuar y desarrollar su saber y sus actitudes sobre la vida (Geertz, 1983: 89).

En los estudios sobre las mujeres, el deslizamiento de la acepción clásica hacia una aproximación culturalista es un modo implícito de rodear la dificultad: negándose a situar a las mujeres en el lado de las producciones intelectuales se evita analizar los mecanismos de exclusión y, sobre todo, *“valorar las diferencias de sexo el mismo nivel de abstracción teórica que el parentesco, lo público y lo económico”* (Weiner, 1983).

En este sentido, la de las mujeres, es una cultura que atañe a la comunidad toda; pero todo elemento cultural tiene que ser analizado en término de las relaciones y dependencias: con el otro sexo, con el grupo social, con el contexto político y económico, con el conjunto del dominio cultural. El reparto no es nunca neutro: lo importante es cualificar las relaciones de cada sexo, ya que un sistema de valores fundado en la importancia del papel de las mujeres en ciertos niveles de la vida social no debe relegar el problema central de la dominación masculina (UNESCO, 2001).

Como toda cultura, la femenina, se desarrolla entre tensiones que manejan unos equilibrios simbólicos, unos contratos y compromisos más o menos eventuales. Los silencios, las ausencias, unos usos específicos,

articulan esos conflictos que unas veces legitiman y otras controlan la razón del más fuerte.

En los últimos años, la globalización ha provocado efectos paradójicos en los que se refiere a los derechos de la mujer. Por un lado, ha habido una marcada tendencia a reconocer a las mujeres como actores significativos del desarrollo. Por otro, las nociones de especificidad cultural han pasado a ocupar un lugar fundamental. La diferencia cultural tiende a identificarse con las relaciones de género y con lo que se entiende como comportamiento “correcto” de las mujeres -a quienes frecuentemente se considera como emblemas o portadoras simbólicas de su cultura. Género y cultura se han politizado de manera novedosa y eso afecta decisivamente a los derechos de la mujer, así como al lugar que ocupa la cultura en el desarrollo.

Las modalidades de la dominación masculina

Para entender las modalidades de dominación en el marco cultural actual se requiere analizar ciertas condiciones sobre las cuales se asienta el sistema jerárquico actual.

1.-Las relaciones entre los sexos son relaciones sociales. No son datos naturales, sino construcciones sociales, y su estudio es del mismo tipo que en otras relaciones igualitarias o desiguales entre grupos sociales.

Así, la “dominación masculina” es una expresión entre otras, de la desigualdad de las relaciones sociales.

2.-La “dominación masculina” no es un invariante con el que tropieza toda reflexión, sino la expresión de una relación social desigualitaria cuyos engranajes podemos comprender y cuyas especificidades según cada momento histórico debemos señalar.

3.-Cuando se analiza a través de qué mecanismos y qué mediaciones concretas simbólicas se ejerce la dominación masculina, comprobamos que, en general, tal dominación no se da de manera frontal, sino a través del sesgo de definiciones y redefiniciones de estatutos o de papeles que no conciernen únicamente a las mujeres, sino al sistema de reproducción de la sociedad entera. Desgraciadamente faltan estudios para profundizar en el conocimiento de esos mecanismos menos notorios que la violencia del enfrentamiento directo.

Tanto en las sociedades precapitalistas como en las industriales, la dominación masculina es indisociable del modo de producción de los bienes que excluyen a las mujeres de los beneficios de su trabajo. En la producción doméstica las mujeres son explotadas al mismo tiempo en el trabajo y

en su capacidad de reproducción, ya que el producto de su trabajo recae sobre el tutor legal y la procreación está sometida al control de la comunidad. Las mujeres vienen a ser así "bien de uso", situación que no es propia de los sistemas arcaicos y que se prolonga en los sistemas capitalistas a otras formas de producción (acaparamiento profesional del oficio, del estatus, de las técnicas y de la herencia patrimonial, etc.).

Finalmente hay que recordarlo: en el mundo asalariado la división social del trabajo es al mismo tiempo una división sexual del trabajo.

La mujer en la educación y el trabajo: la socialización del diferente Contexto mundial.

Los esfuerzos de los Organismos Internacionales por establecer los derechos de la mujer se inician en 1946, con la creación en las Naciones Unidas de la Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer y concluyen en 1979 cuando la Asamblea General aprobó la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, que hoy cuenta con la ratificación de 102 países que se han comprometido legalmente a incorporar en sus políticas las disposiciones de la Convención.

Pese al compromiso asumido, el rol socializador del sistema educativo formal, demuestra dos caras que en principio resultan contradictorias: en América Latina y el Caribe existe consenso en que la educación formal y la legislación son los campos en los que mayor desarrollo se ha producido son la superación de las desigualdades entre varones y mujeres en cuanto al incremento en el acceso y rendimiento.

Sin embargo, durante las décadas de 1970 y 1981, en casi todos los países se fueron disminuyendo progresivamente los gastos per cápita en educación: según un informe de UNESCO (1990), en América Latina el gasto total en educación por habitante se redujo de 88 a 60 dólares en los Estados Unidos en el período 1980-1986, y el porcentaje del producto bruto interno destinado a educación se redujo de 3,9% en 1980 a 3,6% en 1986. Esto demuestra que, más allá de las cifras y conquistas globales, la calidad de la educación se ha deteriorado en los últimos años.

Un estudio realizado por Naciones Unidas en 1998, con una muestra de 17 países entre los que se encuentra Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Jamaica, México y Perú, demostró que la aplicación de la políticas de ajuste estructural ha provocado un notable deterioro en la relación varones/mujeres en todos los niveles de la enseñanza, particularmente en la secundaria en detrimento de las niñas, sobre todo de las pertenecientes a familias rurales o urbano-marginales.

A las diferencias globales entre países, respecto a la garantía de la cobertura, acceso y retención dentro del sistema, hay que sumarle los

problemas que hace más de dos décadas se vienen denunciando en los estudios y diagnósticos referidos a la situación de las mujeres relativos a la vinculación entre el proceso de educación y la discriminación de género, propia del *ethos* cultural latinoamericano, tanto a nivel de los contenidos curriculares como de las prácticas escolares. En 1989 -en una revisión de los estudios publicados hasta la fecha sobre el tema "Mujer y Educación en América Latina"-, se remarcaba que las principales barreras a la educación de la mujer eran psicosociales y tenían que ver con la socialización de las niñas para la dependencia y conformidad, y las expectativas sociales acerca de los roles principales apropiados y deseados para la mujer en función de su "natural destino" de esposa y madre, *"las cuales se inician en el ámbito familiar, para luego formar parte del curriculum oculto del aprendizaje escolar, y muchas veces no tan oculto"* (OIT, 1998).

Sobre el particular Bonilla Castro (1991) expresa, que a medida que los gobiernos han ido resolviendo las dificultades de integración de las mujeres en la educación, y el problema comienza a ser entonces, no *"cuántas mujeres estudian, sino que estudian y cual es la calidad de la educación y el ambiente de estudio"*. Un estudio de Unesco para el período 1960 / 1969 ya señalaba las características de la evolución, subrayando la importancia del aumento demográfico en regiones en donde la escolarización era antes reducida. Si se analiza el número de mujeres inscriptas, siempre a escala mundial, se aprecia que se mantiene la misma evolución que en la matrícula total, excepto en la enseñanza superior, en donde para el período 1960 / 1969 la proporción de mujeres ha variado. Históricamente del análisis del comportamiento para el período 60 / 75 se comprueba que a nivel mundial, la población escolar ha aumentado considerablemente en todos los niveles, tanto la femenina como la masculina, pero comparativamente el alumnado femenino alcanza en 1975 tan sólo el nivel que el alumnado masculino tenía en 1965. La escolaridad de las mujeres presenta además, un doble aspecto: la oportunidad de entrar en las escuelas y las posibilidades de seguir los estudios. Comparando con cifras mundiales, el número de mujeres que llega al último año de estudios es inferior al de los varones (excepto en América Latina y los países desarrollados). Los estudios que permiten comparar los alumnos según sexo tomando en cuenta la promoción, repetición y abandono son muy escasos en el mundo por la complejidad de su recolección y el costo de su elaboración. De los datos existentes, sin embargo, se puede concluir que al principio del ciclo las mujeres aventajan a los varones en todos los países, sea cual sea el período considerado. La superioridad se conserva en la culminación del ciclo en Europa y América Latina para las niñas si se tienen en

cuenta las cifras globales. Si se toman en cuenta la repetición mas el abandono la situación varía: en América Latina, la probabilidad de terminar los estudios primarios es dudosa tanto para los varones como para las mujeres. En Asia, se observa un mejoramiento de las mujeres al principio de los estudios primarios, pero, estos se acompañan de altos porcentajes de abandono y repitencia. En Africa se da una situación similar a la de Asia (UNESCO, 1992). Estas diferencias se agudizan en la mayoría de los países al llegar al segundo ciclo de la enseñanza. La continuación de los estudios más allá del período obligatorio, es muy variable encontrándose condicionada por la extensión o no de la obligatoriedad de los sistemas educativos y que se trate de varones o mujeres.

En países que no han alcanzado a garantizar la universalidad del nivel obligatorio se presentan dos situaciones: a) las niñas y los niños están igualmente representados en el alumnado (caso frecuente en América Latina); b) las niñas son netamente minoritarias (caso de Africa y Asia). Datos de UNESCO ponen de manifiesto que el 60% de los niños y niñas de las zonas rurales de India, inician sus actividades escolares en la escuela primaria, pero después de 5 años queda solo el 16% de las niñas, en comparación con el 35 % de los niños (UNESCO, 1995). Los datos en los niveles superiores demuestran que a pesar del aumento numérico de la mujer en el sistema persiste la discriminación en el acceso debido a la concepción tradicional del papel de la mujer en la sociedad y en el mundo del trabajo. Esto conduce ya sea, a una desigualdad en el acceso a la educación o una disminución de la participación de la mujer a medida que se asciende en el nivel y orientación de los estudios hacia carreras no tradicionales para la mujer.

En los últimos 25 años, según el informe de las Naciones Unidas, "Situación de la Mujer en el mundo. Tendencias y Estadísticas 1980 / 1990", se han producido cambios importantes, dependiendo su calidad de la situación en la que la mujer se encuentre: con relación a las mujeres de zonas urbanas se han realizado grandes adelantos según indicadores de salud, maternidad, educación y participación en la vida económica, social y pública; pero persisten graves situaciones en las zonas rurales. Además a partir de 1980 los países de Latinoamérica han visto socavar los adelantos en las mujeres urbanas a consecuencia del grave deterioro económico. El número de mujeres analfabetas en el mundo, se eleva de 543 millones en 1980, a 597 millones en 1985, mientras que el número de hombres analfabetos se elevó de 348 millones a 352 millones (Naciones Unidas, 1991). Si se comparan distintos países ésta relación tomando en cuenta a varones y mujeres, se observa que si bien comparativamente las

mujeres han crecido en su *quantum* de formación, esta relación no se corresponde de manera lineal con la ubicación en el mundo del trabajo. En recientes trabajos de investigación como así también en reuniones internacionales sobre derechos humanos, enfoques políticos-económicos ponen de relieve la preocupación por el papel que desempeña la mujer en la producción mercantil, o no. Este análisis tiene básicamente dos aristas: una referida a reconocer y rentabilizar la aportación de las mujeres, y otra referida al análisis de la formación que debería darse a la mujer tomando en cuenta el valor de la producción en todos los aspectos de la vida activa.

En los últimos 15 años, si bien el grado de escolaridad del conjunto de la fuerza de trabajo aumentó significativamente en los noventa, este aumento fue más intenso en el caso de las mujeres. Las que tienen mayor nivel educativo disponen de más y mejores oportunidades de empleo en comparación con las que tienen menos años de escolaridad (sus tasas de participación y de ocupación son significativamente mayores, así como lo es su presencia en las ocupaciones formales). Sin embargo, esa relación no se mantiene si se comparan hombres y mujeres: ellas necesitan un número de años de estudio significativamente mayor para acceder a las mismas oportunidades de empleo y condiciones de trabajo que los hombres (OIT, 2003).

La tasa de participación de hombres y mujeres aumenta conforme lo hace su nivel de escolaridad. Sin embargo, para las mujeres, la incidencia de este factor es mucho más marcada que en el caso de los hombres: para la mujer, el tener más años de estudio amplía relativamente su disposición a insertarse en la actividad laboral.

Las diferencias en el comportamiento de las tasas de actividad de hombres y mujeres por nivel de educación se evidencian en dos indicadores. Por un lado, en el primer tramo educativo (0 a 5 años de estudio), la participación de las mujeres es muy inferior a la de los hombres: ésta alcanza a 33,9% y la de los hombres a 67,3% en 1998. Por otro lado, el aumento de la tasa de participación de las mujeres entre el tramo inferior (0 a 5 años de estudio) y superior (13 y más años de estudio) alcanza a 38% y duplica a la observada entre los hombres (19%) (INDEC, 2003).

Datos proporcionados por la OIT (2003) muestran que la tasa de desempleo de las mujeres es superior a la de los hombres en todos los tramos de educación. A diferencia de lo planteado en el comportamiento de la tasa de participación, no existe una relación clara entre el aumento del nivel de escolaridad y la reducción de la brecha de desempleo entre hombres y mujeres. La diferencia entre las tasas de desocupación es mayor en los tramos intermedios de educación (6 a 9 y 10 a 12 años de estudio),

en los que la tasa de desempleo de las mujeres es aproximadamente un 60% superior a la de los hombres. La brecha de desempleo alcanza a 45% en el tramo superior de educación (estudios post secundarios) y se reduce un 20% en el tramo inferior de educación (0 a 5 años).

Existe una relación positiva entre la cantidad de años de estudio y las posibilidades de acceder a una ocupación formal, tanto para las mujeres como para los hombres. Sin embargo se verifica aquí una brecha muy significativa entre los sexos. La proporción de hombres ocupados en el sector formal es significativamente superior a la de las mujeres, aunque su nivel de escolaridad es menor. En otras palabras, las mujeres necesitan, en promedio, un número bastante superior de años de estudio para lograr insertarse en el sector formal.

El fenómeno mencionado se manifiesta entre los/as ocupados/as con hasta diez años de estudio (secundaria incompleta) y sólo comienza a cambiar a partir de ese nivel.

La proporción de mujeres ocupadas en el sector formal sólo es superior a la de los hombres entre los/as que tienen estudios post secundarios. Esto muestra que el nivel de escolaridad es un factor de gran importancia para ampliar las posibilidades de acceder a un empleo formal, aunque el grado de exigencia para que ello ocurra es significativamente mayor para las mujeres que para los hombres.

El promedio de años de estudio de las mujeres ocupadas en el sector formal es significativamente superior al de los hombres, lo que evidencia una vez más que ellas necesitan tener mayores credenciales educativas para acceder a una ocupación en es sector. Según cálculos de la OIT, las mujeres ocupadas en el sector formal tienen, en promedio, once años de estudio y los hombres nueve. En cuanto a la distribución de los/as ocupados/as en el sector formal por años de estudio, se verifica que un 67% de las mujeres tienen diez y más años de estudio, y que solamente un 49% de los hombres tiene ese nivel educativo. Cabe señalar que el diferencial de años de estudio necesarios para que una mujer tenga acceso a una ocupación formal, prácticamente no se altera desde 1998 (OIT, 2003).

En todas las partes del mundo el trabajo está segregado por sexo. Las mujeres tienden a realizar labores de oficina, ventas y servicios domésticos y los hombres a realizar en los sectores de manufacturas y transportes. Las mujeres en los sectores de enseñanza, la atención de la salud, la agricultura de subsistencia, y los hombres en la gestión, la administración y la política. A primera vista podría interpretarse que el aumento de la cantidad y proporción de mujeres con altos niveles educativos y su igualación a la de los hombres en igual condición es un avance a destacar en el proceso de

democratización social. Sin embargo -la otra cara de aquellos cambios- es que no se ha logrado disminuir las diferencias entre las mujeres que habitan en contextos geográficos distintos o que pertenecen a distintos estratos sociales y que en aquellos casos en que la igualdad en el plano social de las mujeres se ha producido no ha significado cambios estructurales profundos sino más bien, la educación de la mujer a las pautas de desempeño de los hombres. Como ya se hizo referencia anteriormente, podría decirse que el aumento del nivel de instrucción y la ocupación de roles sociales jerárquicos de algunos grupos de mujeres no puede interpretarse como un avance en la situación social del conjunto de mujeres. En la medida que no se acompañe de un avance general, puede contribuir a formar un nuevo clivaje de segmentación social que refuerce la segmentación existente y que imposibilite visibilizar la discriminación que en el perfil institucional y en los patrones de formación se hacen entre el varón y la mujer. Actualmente se puede sostener que la discriminación que antes se efectuaba excluyendo a las mujeres del acceso a los niveles medio y superior, hoy en día, y salvo excepciones se trasladó al interior del sistema. A través de nuevos mecanismos se generaron circuitos de trayectoria pedagógica diferenciada para las mujeres y los varones. No es novedoso decir que la enseñanza de las mujeres se concentra básicamente en la formación docente -en las carreras humanísticas o en aquellas profesiones y/o oficios más vinculados con roles subordinados y menos asociados con posiciones de poder político o económico. En Argentina, en junio de 1985, el Honorable Congreso de la Nación Argentina ratificó la "Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer", aprobada seis años antes por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

La Convención parte de la consideración de que la *"organización de la sociedad y de la cultura, se basa en un patrón de dominación masculina"*.

En relación con la oferta educativa, la Convención, postula específicamente la *"necesidad de garantizar la igualdad entre mujeres y hombres"* y el compromiso de *"eliminar todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr objetivos y en particular, la modificación de libros y programas escolares y la adopción de los métodos de enseñanza"* (parte III, art. 10, párrafo c).

Los cambios que en este sentido se han venido impulsando en la Argentina en materia educativa son variados, entre ellos, se creó el Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en Materia Educativa, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación

(1992); se incluyó en la Ley Federal de Educación la igualdad de oportunidades y recomendaciones para la eliminación de estereotipos discriminatorios en los materiales educativos (1993), sin haberse logrado (a pesar de que en un principio se acepta) que la incorporación en los contenidos básicos curriculares de todos los niveles educativos y de la formación docente incluyera enfoques de género y contenidos destinados a mostrar la contribución de la mujer en la historia social y fortalecer relaciones entre los sexos basados en la equidad, la solidaridad y el respeto mutuo.

Se han impulsado en el marco de las legislaciones laborales artículos que garanticen la no discriminación de la mujer que busca trabajo y de las condiciones laborales específicas; se ha sancionado la ley de acoso sexual con lo cual se tiende a preservar a la mujer del abuso al que puede verse expuesta por sus compañeros de trabajo o superiores; en el plano de la representatividad política se ha aprobado la ley de cuotas que garantiza el 30% de representación femenina en las listas de candidatos electivos, entre otras acciones.

En los ámbitos académicos se han realizado múltiples encuentros interregionales y nacionales sobre el tema de la discriminación de la mujer, con el fin de visibilizar el problema y profundizar el estudio de sus causas y consecuencias (son varias las Universidades Nacionales que a partir de los últimos años han incorporado esta temática en el sistema científico y académico).

Sin embargo, en cuanto a las mejoras materiales, si bien la expansión de la matrícula escolar que caracteriza a Argentina muestra un porcentaje alto de mujeres en todos los niveles (incluso en muchos de ellos aventajan a los hombres), con la profundización del proceso de democratización externa de los sistemas de educación formal aparece ahora un nuevo fenómeno: la discriminación que antes se efectuaba por el camino de la exclusión de contingentes numerosos de personas, en particular de mujeres, se realiza ahora predeterminando circuitos educativos paralelos, en este caso para hombres y mujeres (Braslavsky, 1984), quedando sometidas a los mensajes educativos frecuentemente integrados por estereotipos empobrecedores, que se refuerzan además por los medios de comunicación masivos. Una vez más, se impone analizar el "estado de dominio" en el cual la situación de la mujer adquiere sentido.

Por cierto que las pautas de asignación de posibilidades ocupacionales están tanto en los hombres como en las mujeres, asociadas a un conjunto de factores relacionados con el estadio de desarrollo de la sociedad y la definición cultural del desempeño de ambos sexos vigente en su seno. En nuestro país, como en la mayoría de los países occidentales,

el hombre ingresa al proceso productivo independientemente del grado de formación alcanzado. En las mujeres en cambio, el acceso al mercado del trabajo requiere en general, un nivel de educación superior al hombre, observándose una mayor tasa de actividad entre las mujeres más educadas respecto de las menos educadas (CNM, 2003).

Plantear la situación de la mujer en la educación nos remite al análisis de los contenidos y prácticas que la educación transmite y no solo al derecho de la mujer a la educación. Es decir, hasta que punto las mujeres, aún cuando se están formando *“básica, profesional y técnicamente en número similar al de la población masculina”, lo están haciendo en una institución educativa que no cuestiona los estereotipos de género, y están siguiendo una formación que no las vincula de manera significativa con los sectores más dinámicos de la sociedad”*.

La persistencia de los factores discriminantes pueden constatare en los informes económicos de los organismos internacionales de los últimos años. Al respecto el informe sobre el desarrollo mundial de 2002 del Banco Mundial: *“El mundo de trabajo en una economía integrada”, expresa: “en casi todas las sociedades las mujeres tienen menor poder que los hombres, ganan menos por su trabajo y tienen menos control sobre los recursos familiares, y en muchos países reciben menor educación”* (Banco Mundial, 2002). En relación a la mujer argentina expresa, que en promedio trabajan 73 hs. por semana en el hogar si no están empleadas y 56 hs. si lo están, lo que demuestra que trabajan en total más que los hombres. En nuestro país, en las últimas décadas se han producido profundas transformaciones estructurales derivadas de un proceso de internacionalización de las relaciones sociales y económicas. Se puede observar, en virtud de los datos proporcionados por el INDEC (2001), un fuerte proceso de expansión de la fuerza de trabajo femenina, la incorporación de las mujeres en el mercado laboral ha aumentado considerablemente en las últimas décadas; y su presencia tiende a ser cada vez más permanente, ya sea por decisión personal o por presiones económicas. Si comparamos la tasa de actividad de las mujeres, observamos que, en 1990 registraba una tasa de 27,4 mientras que en el 2001 la misma alcanzaba a 33,2, valores que confirman el incremento mencionado.

Cabe preguntarnos cómo se da esta incorporación de la mujer en el mercado laboral, para ello es necesario señalar diversos aspectos.

La tasa de empleo de las mujeres ha aumentado, como así su participación en el total de ocupados, pasando esta tasa de 25,3 puntos en 1990 a 27,6 en el 2001, lo que nos muestra que existe un mayor empleo;

también las mujeres están asumiendo roles claves tanto en el proceso de desarrollo económico como en la manutención de sus propios hogares.

Las mujeres presentan un mayor nivel de instrucción y de escolaridad que el alcanzado por los varones. La tasa de asistencia escolar de las mujeres es mayor que la de los varones. Por tramo de edad y por sexo, en los principales aglomerados urbanos es para los/as jóvenes de 15 a 17 años de 78,6 para los hombres y de 84,6 para las mujeres, en tanto que para el tramo de 18 a 24 años es de 41,5 y 48,6 respectivamente (INDEC, 2001).

No obstante, a pesar de que el aumento de la participación femenina en el mercado laboral, ha ido acompañado de un incremento en su nivel de escolaridad, la inserción en el mercado de trabajo no se produce en un marco de igualdad de condiciones con los hombres, ya que las mujeres se insertan con ciertas desventajas que dificultan su acceso y permanencia.

Debido a pautas culturales que asignan roles femeninos y masculinos en la sociedad, las mujeres que trabajan o desean trabajar viven una situación de doble responsabilidad -hogar / trabajo- que les provoca una serie de conflictos, para su desarrollo personal y profesional. Esto implica realizar grandes esfuerzos de compatibilización de las tareas domésticas con las laborales que inciden negativamente en su disponibilidad para el trabajo o para la formación profesional. Por otro lado, desde la demanda, los empleadores despliegan una serie de prejuicios con relación al trabajo femenino, que obstaculizan el acceso de las mujeres a los empleos.

Esta actitud se sustenta en el supuesto impacto que sobre los costos laborales tiene la función biológica de la maternidad y el hacerse cargo de las responsabilidades familiares.

Esta situación de desventaja de la mujer frente al hombre se constata analizando algunas características del mercado de trabajo femenino: en nuestro país, donde el mercado laboral es muy segmentado horizontalmente, las mujeres se concentran en un conjunto reducido de ocupaciones que se definen como típicamente femeninas en términos culturales, trabajando, fundamentalmente como docentes en los distintos niveles, enfermeras, secretarías, dactilógrafas, empleadas de oficina y vendedoras de comercio y afines; también se encuentran sobre-representadas en actividades vinculadas al sector servicio de baja calificación laboral, donde el servicio doméstico ocupa un lugar preponderante, ya que sobre el total de la ocupación femenina, el sector representa el 18%; al mismo tiempo se observa un mercado laboral muy segmentado verticalmente, lo que hace que las mujeres se concentren en los puestos de menor jerarquía de cada ocupación, lo cual implica puestos de trabajo peor remunera-

rados y mas inestables, esta situación se manifiesta sobre todo en el sector privado.

En cuanto al diferencial de ingresos entre hombres y mujeres se observa una moderada reducción a partir de los años noventa. El ingreso percibido por las mujeres durante su vida activa, equivalen al 70% de los de los hombres. Esto se explica porque las mujeres están concentradas en los grupos de ingresos bajos y medios, mientras los hombres se concentran principalmente en los grupos de ingresos medios y altos

Según el último sondeo del INDEC, que describe la situación de los 4,5 millones de ocupados que se desempeñan en relación de dependencia o por cuenta propia, en Capital y el conurbano, *“por cada 100 pesos que gana un hombre ocupado, una mujer trabajadora cobra apenas 70”*.

En las ramas de la industria y el comercio es donde las mujeres sufren la mayor discriminación salarial. A fines del año 1997 la mujer ganaba el 67,5% respecto de lo percibido por el varón.

En el área financiera la situación mejoró ya que las mujeres están un 20% por debajo del salario masculino; otro sector en el cual se observaron mejoras con respecto a los hombres fue en los servicios sociales (salud, educación, administración pública, etc.): la brecha pasó del 29 al 22%.

Si bien en la actualidad la mujer cuenta con una educación similar o superior a la del hombre, aún sigue concentrándose en los trabajos de menor calificación o en el sector informal, donde se perciben sueldos más bajos. Incluso cuando la mujer se ubica en el sector formal es víctima de la subutilización; en su mayoría son ocupadas en actividades de servicios poco jerarquizados dentro de la administración pública o como administrativas o empleadas de ventas en el sector privado.

Diversos investigadores coinciden en señalar que existe un “techo invisible” que impide que la mujer se desarrolle plenamente.

En Argentina, pese a los esfuerzos de muchas mujeres por instalar el tema, se requiere profundizar el debate académico para que a la explicación del problema de género basado en un “orden natural” que parece primar en algunos sectores, se lo confronte con el no tan “natural” trato diferencial que mujeres de todas las culturas sufren por la sola condición de ser mujeres.

Situación de la mujer en la ciudad de San Luis

La ciudad de San Luis, capital de la provincia, la de mayor importancia en población, experimentó grandes cambios con el advenimiento del beneficio de la radicación industrial acontecido a mediados de los años ochenta, lo que trajo aparejado una gran transformación que dinamizó sus es-

estructuras económicas y estilos costumbristas propios de una ciudad chica del interior de una provincia que durante muchos años basó su economía en la Administración Pública y los Servicios. Su escasa dinámica poblacional le han ido configurando un estilo tradicional en donde las costumbres, valores y prácticas circulan fortalecidas por un fuerte sentimiento endogámico que la radicación industrial producida, ha impactado pero sin lograr grandes modificaciones.

En su composición social, la población recibió poca migración europea, siendo eminentemente nativa; el crecimiento de San Luis fue, muy lento basado en una agricultura de autoabastecimiento, ganadería escasa, aprovechamiento de la madera de los montes serranos, de la piedra de las canteras y el trabajo en los servicios (Gobierno de San Luis, 1992).

La condición de las mujeres está impregnada de ésta idiosincrasia que otorga al varón una situación privilegiada. En la historia, las mujeres puntanas se recuerdan en las letras y como docentes, siendo no obstante, muy reducida a la cita en las historias locales sobre las mujeres y su contribución.

En el texto de la Constitución Provincial, sancionada en 1987, se ampara a la mujer, otorgándole *"idéntica dignidad social e igual ante la ley"* (art.16); además en el artículo 23 se expresa que *"sin distinción de sexo todos los habitantes son admisibles en los empleos públicos sin otra condición que la idoneidad"*, complementado en el artículo 58, inc.2, con la observancia de reconocer en el trabajador el derecho de *"igual trabajo igual salario"* reconociendo el que realiza el ama de casa.

Se garantiza especialmente la situación de la madre soltera y su acceso a la vivienda (art.48).

Con referencia al trabajo de la mujer como ama de casa, se promulgó la ley 4663/85 por la cual se instituye el régimen jubilatorio para las amas de casa, del que se beneficiaban en 1996 458 mujeres que no gozan de otros beneficios previsionales o graciabiles (Boletín Oficial, 1996).

Más allá de los resguardos jurídicos y las estructuras creadas, la condición de la mujer puntana sigue subordinada en una sociedad que tradicionalmente sigue apegado a los valores patriarcales.

Los puestos de trabajo en donde la mujer se incorpora en la ciudad de San Luis por categoría ocupacional representan los siguientes porcentajes: operarias 70,78%; operarias calificadas 14,94%; puestos superiores y administrativos 13,43%; técnicas 0,85%, según datos de 1990.

Considerando la mujer que trabaja en las fábricas, las industrias textiles, prendas de vestir e industrias del cuero, ocupan el 60,80% de mujeres que trabajan en la industria de la ciudad. Le sigue en importancia las fábricas de productos metálicos, máquinas y equipos que ocupan el

19,38% de mujeres y las industrias químicas, petróleo, plásticos y caucho con el 12,72% de mujeres. Si se comparan estos valores con el total provincial la proporción de mayor a menor es: rama textil 54,73%; productos alimenticios, bebida, tabaco 16,42%; sustancias químicas, caucho, plástico 14,90%; fabricación de productos metálicos, maquinarias y equipos 10% (Gov. Pcia. de San Luis, Direcc. de Estadísticas y Censo, Cuaderno de Desarrollo N° 9).

Según datos "Evolución del mercado del trabajo de la ciudad de San Luis" (Abril, 1998), la participación femenina en la industria alcanzaba en 1984 el 10,3% y en 1997 el 22,3%. Tomando como base el mismo informe, la tasa de actividad femenina representa en 1983 el 28,1% y en el período 1996/97 asciende al 33,6% tomando el grupo de edad de 10 y más años, correspondiéndole la mayor participación al grupo de mujeres comprendidas entre 20 y 50 años.

Si se toma el sector servicios se observa que en 1987 en éste sector se desempeñaban casi el 85% de las mujeres asalariadas, mientras en 1992 descendió al 63%, concentrando básicamente el sector público, educación y salud.

En cuanto a la participación femenina en el sector informal -actividades de trabajo por hora como servicio doméstico, manicura, peluquera, venta de producto en las casas, etc.- si bien ha crecido en los últimos tiempos como consecuencia de la caída de las remuneraciones del grupo familiar, no se cuenta con datos como consecuencia de la falta de "visibilidad estadística" del trabajo de las mujeres que tienen entre sus principales causas el subregistro de la incorporación de la mujer al trabajo, lo que ocasiona una visión restringida del impacto de la participación laboral femenina sobre la economía familiar.

En los datos disponibles se puede observar que las mujeres puntanas se concentran en trabajos del sector servicios y en ramas de la industria que tradicionalmente han tenido mayor porcentaje de mujeres. Según puestos de trabajo, se observa que su participación comienza a restringirse a medida que los puestos ascienden hacia áreas que implican tomas de decisiones y planificación. Este comportamiento es similar al que se registra en los totales provinciales en donde de las 5.225 mujeres que trabajan en la industria, el 72,88% lo hacen como operarias, el 14,33% como operarias calificadas, el 11,40% como administrativas y el 1,40% como técnicas.

A partir del año 2000, la situación social, en la provincia comenzó a operar grandes cambios a partir de la emigración de muchas industrias,

lo que trajo aparejado un alto índice de desocupación que, si bien afectó a ambos sexos, fue la mujer la más afectada.

La participación de la mujer en la educación según cifras del censo poblacional de 2001 indica que las mujeres aventajan a los hombres en el nivel secundario, terciario y universitario donde se registra mayor porcentaje de mujeres. Estos valores podrían estar indicando una mayor proporción de mujeres que orientan su formación a la docencia de grado o secundaria (maestras o profesoras) como así también carreras que den posibilidad a desempeños de secretaria administrativa.

Conclusión

Podemos concluir que, al mirar el avance de las mujeres en el presente siglo muchas investigaciones han planteado la complementariedad de los roles sociales entre los sexos, en donde el espacio privado y público se presentan compartiendo responsabilidades por ambos sexos.

Interpretar esto como igualitario, sin embargo, es reduccionista al ocultar el hecho de que la distribución de tareas tienen, a pesar de todo, un polo positivo y otro negativo conteniendo un sistema jerarquizado de valores en donde si bien los papeles asumidos parecen complementarios están subordinados los unos a los otros. Como ejemplo, si tomamos la división técnica del trabajo que tiene se auge con la industrialización, podríamos verificar la complementariedad de roles entre mujeres que ocupan roles en el espacio público y hombres que ayudan en el espacio doméstico. Pero desde el momento en que la sociedad codifica y valoriza de modo diferente ésta complementariedad técnica, unos trabajos pasan a ser privilegiados y otros subalternos, en donde la distinción entre complementariedad de subordinación y complementariedad de emulación permite dar cuenta de la jerarquización que se esconde en ésta aparente complementariedad igualadora. El constatar que existe no equivalencia en la valoración social del trabajo que realizan hombres y mujeres nos permite dar cuenta de que la afirmación de la complementariedad sigue implicando subordinación.

Se puede concluir que, los problemas que enfrentan las mujeres en cuanto al mercado laboral están cada vez menos referidos a la educación formal; responden a la segmentación sexual del trabajo, a la falta de capacitación profesional acorde con los nuevos paradigmas de producción, y a la permanencia de patrones culturales que siguen considerando el trabajo femenino como complementario del masculino♦

Referencias bibliográficas

Anker, R. y Hein, C. (1987). *Desigualdades entre hombres y mujeres en los mercados de trabajo del Tercer Mundo*. Santiago de Chile: OIT.

Aparisi Miralles, A. (2005). *El feminismo de la complementariedad*. Madrid: La Razón.

Beechey, V. (1994). Género y trabajo: replanteamiento de la definición de trabajo. En Borderías C.; Carrasco C. y Alemany, C. *Las Mujeres y el Trabajo. Rupturas Conceptuales*. Barcelona: Fuhem Economía. Colección Economía Crítica.

Benería, L. (1984). *Reproducción, producción y división sexual del trabajo*. Santiago de Chile: ILPES, Programa de Capacitación, Documento CMD-13.

Boletín Oficial (1996). *Ley N° 4663/95. Régimen jubilatorio para amas de casa*. Gobierno de la Provincia de San Luis.

Bonder, G. (comp.) (1994). *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: un Desafío a la Educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación.

Bonilla Castro, E. (1991). La mujer colombiana en el contexto de apertura económica. *Boletín N° 35 UNESCO*. Santiago de Chile: OREALC.

Borderías, C. y Carrasco, C. (1994). *Las Mujeres y el Trabajo. Rupturas Conceptuales*. Barcelona: Fuhem Economía. Colección Economía Crítica.

Braslavsky, C. (1984). *Mujer y Educación. Desigualdades Educativas en América Latina y el Caribe*. UNESCO.

Christenson J., Garcia, B. y De Olivera, O. (1989). Los múltiples condicionantes del trabajo femenino en México. *Estudios Sociológicos*. México, DF: El Colegio de México.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (1990). *Los grandes cambios y la crisis*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. s/d.

Consejo Nacional de la Mujer (2002-2003). *Informe: Mujer, trabajo y empleo*.

García, B. y De Oliveira, O. (1994). *Trabajo Femenino y Vida Familiar en México*. México, DF: El Colegio de México.

Geertz, C. (1983). *The Interpretation of Culture*. Nueva York: Basic Books Inc.

Gobierno de la Provincia de San Luis (1996). *Cuaderno de Desarrollo N° 9*. Dirección de Estadísticas y Censo.

Gobierno de la Provincia de San Luis (1992). *Informe: Trabajo*. S/d.

- Gobierno de la Provincia de San Luis (1996). *Informe: Trabajo*. S/d.
- Hartmann, Heidi (1994). Capitalismo, patriarcado y segregación de los empleos por sexos. En Borderías C.; Carrasco.C. y Alemany, C. (comp.) *Las Mujeres y el Trabajo. Rupturas Conceptuales*. Barcelona: Fuhem Economía, Colección Economía Crítica.
- Banco Mundial (1994). *Informe Sobre el Desarrollo Mundial. Infraestructura y Desarrollo*. S/d.
- Banco Mundial (1995). *Informe Sobre el Desarrollo Mundial. El mundo del trabajo en una economía integrada*. S/d.
- Banco Mundial (2002). *Informe Sobre el Desarrollo Mundial. El mundo del trabajo en una economía integrada*. S/d.
- INDEC (2001). *Encuesta permanente de hogares*. S/d.
- INDEC (2003). *Informe: Mujeres y trabajo*. S/d.
- Jelin, E. y Feijoo, M. C. (1980). *Trabajo y Familia en el ciclo de vida femenino: el caso de los sectores populares de Buenos Aires*. Estudios CEDES.
- Jelin, E. (1984). *Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada*. Estudio CEDES.
- Lamas, M. (1990). Democracia, e igualdad política y diferencia sexual. *Revista Disensos*, 35.
- Naciones Unidas (1992). *Situación de la Mujer en el mundo 1970 - 1990. Tendencias e indicadores sociales*. Nueva York.
- Naciones Unidas (1998). *Informe: Mujer, educación y trabajo*. S/d.
- Nash, M. (2002). El siglo XX y la reformulación del discurso de género. *Revista La Morada*. Barcelona: España.
- Morgade, G. (1993). El género: un prisma válido para analizar las relaciones escolares. *Revista Argentina de Educación, Año XI, Nº 20*. Argentina.
- O.I.T (1996). *Informe: Las mujeres engrosan la categoría de los trabajadores desfavorecido*. Oficina Internacional del trabajo.
- O.I.T (1997). *Trabajo*. Oficina Internacional del Trabajo.
- O.I.T (2003). *¿Como se expresan las representaciones de Género en el mundo del trabajo y la formación?* Memoria del Director general de OIT. Conferencia Internacional del Trabajo para América Latina y el Caribe. Ginebra.

De Oliveira, O. (1990). Empleo femenino en México en tiempos de recesión económica. En N. Aguiar (comp.). *Mujer y crisis respuesta ante la recesión*. Caracas: Nueva Sociedad.

Roldán, M. (1987). Trabajo industrial domiciliario, subcontratación y dinámica hogareña en la ciudad de México. En M. Novik (comp.). *Condiciones de Trabajo en América Latina*. Buenos Aires: Biblioteca de Ciencias Sociales / CLACSO - CONICET.

Roubin, L. (1970). Espace masculin, espace femmenin en communaut, provencale. *Anales, Esc. N° 2*. Francia.

UNESCO (1991-1992). *Mujer y educación*. S/d.

UNESCO (2001). *Informe: Mujer, Género y Cultura*. S/d.

Wainerman, Catalina (1979). Educación, Familia y Participación Económica Femenina. *Cuadernos del CENEP N° 19*. Buenos Aires: CENEP.

Wainerman, C. (1994). *Las mujeres y el trabajo en la Argentina. Documento presentado en la IV Conferencia Mundial de la Mujer*. Pekin.

Weiner, A. (1983). *La richesse des femmes ou comment l'esprit vient aux Hommes*. Paris: Editions du Seuil.

libros / books

Montoneros. El mito de sus 12 fundadores.

Lucas Lanusse

Vergara, 2005, 298 páginas

En este libro, Lucas Lanusse, se pregunta por las condiciones de posibilidad histórica del origen y existencia de la organización política-militar Montoneros, en el marco del Movimiento Justicialista y de los sucesos que atravesaban a la Argentina hacia los primeros años de la década del setenta.

A través de su investigación el autor muestra efectivamente que los Montoneros eran bastante más que una docena en el momento de su aparición pública, y más allá del dato numérico, del trabajo se desprenden una conclusión importante: Montoneros se formó gracias a la confluencia de varias experiencias socio-políticas similares de diferentes lugares del país -los “grupos originales”, según los llama Lanusse-, y ese proceso se inició bastante antes del secuestro de Aramburu. Todos estos grupos fueron el resultado de un prolongado y dinámico recorrido de militancia que surcó la década del 60.

Tal como su subtítulo lo indica, el autor busca deconstruir una interpretación histórica devenida en mito: la fundación de Montoneros por doce personas. Deberíamos decir, doble mito, puesto que por una lado la interpretación habla de fundación, de origen sin remisión a un pasado con la potencia necesaria para dar cuenta de lo posterior; la otra parte del mito habla de una exigua cantidad de personas -doce- que a partir de su propia voluntad y acción generan un movimiento social gravitante en la historia del retorno de Perón al país luego de diecisiete años de proscripción política.

En primer término el autor se dedica a indagar el origen de esta versión de lo acaecido, lanzada por primera vez en un artículo firmado por dos miembros del Montoneros -Mario Firmenich y Norma Arrostito- en 1974 en la revista *La causa peronista*. Sin embargo, paradójicamente, el mito lo termina de establecer la propia historiografía académica, que consolida y canoniza esta versión. *Soldados de Perón* (1987) de Gillespie, *La pasión y la excepción* (2003) de Sarlo, entre otros libros y otros autores, contribuyeron -según Lanusse- a asentar una versión simplificada de la historia, cuya aceptación implica condenar al olvido el devenir de ideas concretadas en redes sociales, que desde fines de la década de 1950 y

hasta 1970 fueron tierra fértil donde enraizó el pensar y el actuar del movimiento social que desembocó en Montoneros.

En el extenso Capítulo Uno, Lanusse repasa la historia del peronismo proscrito, especialmente buceando en el origen del peronismo revolucionario (reacción contra el peronismo/sindicalismo burocrático, colaborador de los gobiernos de turno) y de las ideas que confluyeron en su constitución. Allí, la figura de John William Cooke emerge con la fuerza de hito, reclamando el vínculo aún faltante entre peronismo y socialismo:

“Cuando yo escucho los discursos de Fidel, y veo su valentía frente al imperialismo, su amor hacia los pobres, su desprecio por los convencionalismos, y la reacción de las multitudes, inmediatamente acuden a mi memoria los actos de Plaza de Mayo. Y no solamente como recuerdo nostálgico, sino como invocación para reconquistar lo que perdimos en septiembre de 1955 [...] Ud. hablaba el lenguaje americano, pensando no solamente en nuestra patria sino en todos los países latinoamericanos. Lo mismo hace Fidel, porque él también tiene el sentido de unidad que da sentido histórico a la labor política.” (Perón y Cooke, 1971: p.166).

En efecto, la postura filo cubana de Cooke, lo llevan a postular los errores cometidos por el peronismo en tanto «nacionalismo burgués», y es justamente la Revolución Cubana de 1959 la que genera una confluencia ideológica entre los nacionalismos y los socialismos en nuestro país. Cuba aparece entonces como puente entre izquierda, nacionalismo y peronismo. Tal es la impronta con la que nacen las Juventudes Peronistas hacia 1963, en general todas con el sello del peronismo revolucionario; con el Che Guevara como figura emblemática, y su Teoría de Foco (sistematizada por el francés Régis Debray) como estrategia a imitar.

Otra fuente ideológica que comienza a converger con el peronismo revolucionario es el Catolicismo Renovador. En la década de 1950 en nuestro país se comenzaron producir rupturas en el seno de la Iglesia Católica (rupturas generacionales e ideológicas). Los sacerdotes más jóvenes y algunos obispos comenzaron a oponerse a la cúpula, sobre todo en lo que respecta al compromiso social que la Iglesia debía tener. El Concilio Vaticano II iniciado en 1962 por el Papa Juan XXIII ayudó a este clima en el que nace el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo (MSPTM), que encontró apoyo discursivo e institucional en la Conferencia de Obispos Latinoamericanos de Medellín en 1968.

El posicionamiento desde de un cristianismo revolucionario, e incluso desde la lucha armada aparecen ahora justificados debido al “duro corazón” de las clases dominantes que generan la pobreza estructural. Tal tendencia encuentra justificación institucional en la *Encíclica Populorum*

Progressio, publicada en marzo de 1967 por el Papa Paulo VI, en donde después de realizar un somero análisis de la situación, defendía la visión cristiana del desarrollo, que no puede reducirse al mero crecimiento económico. Luego la Encíclica enunciaba algunos principios fundamentales, entre ellos el destino universal de los bienes y de la propiedad (la propiedad privada no es considerada un derecho inalienable, sino que tiene más bien una función social), y una crítica al “liberalismo sin freno” (las leyes económicas no deben ser normas supremas sustraídas a la ética, dado que la economía está al servicio del hombre). Finalmente, ofrecía determinadas líneas concretas de actuación, tales como la asistencia a los débiles (a través de créditos a los países subdesarrollados) y la lucha contra las injusticias que presiden las relaciones en el comercio internacional.

“Entiéndase bien: la situación presente tiene que afrontarse valerosamente, y combatirse y vencerse las injusticias que trae consigo. El desarrollo exige transformaciones audaces, profundamente innovadoras. Hay que emprender, sin esperar más, reformas urgentes” (Encíclica *Populorum Progressio*. Citado por: Farrel, 1984: p.132).

Así, la consigna de la acción de este cristianismo revolucionario implicaba el deber de todo cristiano de incorporarse a la lucha ya entablada en contra del “pecado social” que genera injusticia social y pobreza.

Estos fueron los circuitos por los que se vinculan cristianismo, marxismo y peronismo, en un magma final centralizado en el movimiento político definido como “justicialismo”, demás está aclarar que en su vertiente revolucionaria, diferenciada e incluso opuesta al justicialismo denominado “burgués”.

A partir del Dos, y a través de los tres capítulos subsiguientes, Lanusse se dedica minuciosamente a precisar la conformación de los distintos grupos (en distintas ciudades del país) que denomina “Grupos Originales”, y que hacia 1970 terminan confluyendo en Montoneros. Confluencia ésta, asentada en un suelo ideológico común, vertebrado por el peronismo y el cristianismo revolucionarios, y en los vínculos sociales y políticos que se fueron tejiendo entre las personas que conformaban aquellos grupos, gracias a la paulatina unificación de los objetivos que perseguía cada uno con sus respectivas luchas. En tal proceso unificador, la revista *Cristianismo y Revolución*, dirigida por el ex seminarista Juan García Elorrio, cumplió un papel fundamental.

Así, en Córdoba, Lanusse indaga en la conformación del Movimiento Integralista Cordobés (peronismo universitario de la Universidad Nacional de Córdoba), el Movimiento Universitario Cristo Obrero (MUCO), la Agru-

pación Peronista Lealtad y Lucha (constituido a instancias de diferencias estratégicas con el MUCO), y la Agrupación Estudios Sociales de Córdoba (AES) (en el seno de la Universidad Católica de Córdoba, creado en íntima relación con Lealtad y Lucha). En la conformación de todas estas agrupaciones, tuvo gran importancia la presencia aglutinadora de Sacerdotes Tercermundistas -los “curas rebeldes” como los llama el autor-, y de varias parroquias de barrios marginales de la ciudad de Córdoba.

En Santa Fe, pesquisa los orígenes de la agrupación estudiantil Ate-neo (conformada al interior del Colegio Mayor de la Universidad Nacional de Santa Fe), de la Acción Sindical Argentina (ASA) y del Movimiento de Estudiantes de la Universidad Católica (MEUC). Los estrechos vínculos entre estas tres agrupaciones -todas de raíz cristiana- las llevaron a realizar el 1 de mayo de 1968 un acto conjunto para pronunciarse con motivo del primer aniversario de la Encíclica *Populorum Progressio*, y en tal ocasión denunciaron a la Revolución Argentina (el gobierno de facto encabezado por Onganía) porque a pesar de que se autodefinía como cristiana, actuaba a través de un sistema económico y político condenado expresamente por la Encíclica.

Otro polo del peronismo-cristianismo revolucionarios se constituye en la ciudad santafecina de Reconquista, en torno a los Sacerdotes Arturo Paoli y Rafael Yacuzzi. Hacia abril de 1969, la revista *Cristianismo y Revolución*, pone en la portada una foto del padre Yacuzzi, con el titular “Los curas encabezan la revolución. El padre Rafael Yacuzzi por el camino de Camilo Torres”. En la nota, el cura decía que en Argentina, se nota muy claramente las ataduras de la jerarquía eclesiástica con el poder constituido, y que la alternativa eran los curas tercermundistas, que luchaban por la liberación del hombre, y en contra de la pobreza, que es lo que más ata al hombre, y esto sin apartarse de los lineamientos del Concilio Vaticano II y de la Conferencia de Medellín.

Otro nudo ideológico análogo a los anteriores se constituyó en torno al sindicalista José Sabino Navarro (trabajador de la Deuz Cantábrica - DECA), que en 1967 estuvo vinculado a los dirigentes de Lealtad y Lucha de Córdoba, además de entablar relaciones fluidas con Juan García Elorrio y su revista *Cristianismo y Revolución*.

El Grupo Fundador de Montoneros, tal como Lanusse lo denomina, se desarrolla a partir de las prédicas de dos sacerdotes pertenecientes al tercer mundismo Carlos Mugica en Buenos Aires y Fulgencio Rojas en Córdoba. Trasmitían a los jóvenes la idea de que seguir el ejemplo de Cristo implicaba necesariamente el compromiso con los pobres, y por eso se fomentaba la realización de tareas sociales en barriadas humil-

des. Entre los estudiantes seguidores de Mugica (en Buenos Aires) estaban Fernando Abal Medina, Norma Arrostito, Carlos Gustavo Ramus y Mario Firmenich; y entre los seguidores de Rojas (en Córdoba), Emilio Maza, Héctor Araujo, Ignacio Velez y José Fierro. Hacia fines de 1967 se conforma el Comando Camilo Torres, la experiencia más radicalizada dentro del cristianismo posconciliar en Argentina. Proponía el fin de la propiedad privada y manifestaba abiertamente que la única manera de arribar a un régimen socialista era a través de la lucha armada. A comienzos de 1968 varios integrantes del Comando fueron a recibir instrucción militar a Cuba (Medina, Arrostito y Maza) y allí comenzaron las disidencias con la conducción de García Elorrio por cuanto consideraban su postura muy tibia respecto de la construcción del foco armado que sería luego el desencadenante de la revolución social. En cuanto a la estrategia militar, Abal Medina pensaba que era necesario establecer un foco rural, pero los cordobeses no compartían tal idea. La muerte del Che en Bolivia, el fracaso de Taco Ralo, y la potencialidad del Cordobazo inclinaron la balanza hacia una guerrilla urbana más que rural.

En todas estas agrupaciones habían varios elementos ideológicos y estratégicos que los unificaba en su praxis política: por un lado todas enarbolaban un peronismo y cristianismo revolucionario (de ahí los fluidos vínculos con la CGT de los Argentinos dirigida por Raimundo Ongaro y con el mismo John W. Cooke, así como con el Movimiento de Sacerdotes para el Tercer Mundo y con la revista *Cristianismo y Revolución*); por otro, todas en todas estas agrupaciones existía la tendencia a conformar células clandestinas con el objeto de llevar a cabo la lucha armada.

Es muy interesante el común denominador ideológico que Lanusse encuentra en el análisis de la emergencia de las agrupaciones estudiadas: son el emergente de un fenómeno extendido y dinámico durante de la década del 60, esencialmente estructurados a través de la radicalización de numerosos grupos cristianos a partir del catolicismo renovador, sobre todo a partir del desarrollo del Concilio Vaticano II. La extensión de tales ideas que se tradujeron en infinidad de encuentros, seminarios y debates. Aun cuando la cúpula de la Iglesia estaba en desacuerdo con estas ideas renovadoras, la mayoría de estas experiencias se dieron dentro del marco institucional en Parroquias, y círculos instituidos dentro del seno de la Iglesia. Posteriormente, como un desprendimiento de estos círculos, surgirían los grupos políticos-militares.

Las ideas centrales de este movimiento católico renovador estaban dadas por las ideas de “compromiso social” y “opción por los pobres”. De

allí también derivaba la crítica a la jerarquía de la Iglesia por su vinculación histórica con los círculos de poder político y económico.

En principio la opción por los pobres se tradujo en intenso trabajo social en villas y lugares marginales del país. Esto fue impulsado por cientos de curas jóvenes, emparentados ideológicamente con el catolicismo renovador y con el MSPTM: José Gaido, Erio Vaudagna, Elvio Alberione, Fulgencio Rojas (en Córdoba), Carlos Mugica (en Bs. As.), Rafael Yacuzzi y Arturo Paoli (en el norte de Santa Fe), Rubén Dri (en Chaco). No se trataba simplemente de un reconocimiento intelectual sino en participar y vivir la existencia de los pobres, y sentir sus propias privaciones y opresión. Esta era la idea movilizadora de los Campamentos Universitarios de Trabajo (CUT), con el Padre José María Llorens como organizador de estas experiencias.

“4. Desde el punto de vista doctrinal, la Iglesia sabe que el Evangelio exige la primera y radical revolución: la conversión, la transformación total del pecado en la gracia, del egoísmo en amor, del orgullo en servicio humilde. Y esta conversión no es solamente interior y espiritual, sino que se dirige a todo el hombre, corporal y social al mismo tiempo que espiritual [...] De esta manera, el Evangelio ha sido siempre, visible o invisiblemente, por la Iglesia o fuera de las Iglesias, el más poderoso fermento de las mutaciones profundas de la humanidad desde hace veinte siglos.” (Mensaje de 18 obispos del Tercer Mundo, 1967).

Pero aquellos jóvenes cristianos fueron convencidos de que aquello no alcanzaba para cambiar y dar una solución de raíz al problema de la pobreza. Era imprescindible acabar con el motor de la pobreza, que no era otro que la sociedad concebida por el sistema capitalista. El cambio de las estructuras sociales (es decir, de las condiciones materiales de existencia) pasó a ser el objetivo del trabajo en barrios, fábricas y universidades, basándose en la idea de que, de acuerdo al ejemplo de Cristo, la historia debía mirarse desde los pobres, y en la Argentina los pobres eran peronistas. También empezó a fluir la idea de que una auténtica revolución nacional implicaba necesariamente una revolución social, por cuanto la independencia se lograba en ambos campos o en ninguno. Este fue el origen de la transformación de nacionalismos en posturas de izquierda: en países dependientes, el nacionalismo debe ser necesariamente revolucionario y socialista.

El golpe de estado de Onganía de 1966, fomentó con sus antipáticas y resistidas acciones la idea de revolución. La anulación la actividad política, la intervención de las universidades, la clausura de ingenios y fábricas, la represión de manifestaciones, y además la clara conciencia de

que tales acciones servían para imponer un régimen que favorecía a los grandes capitales transnacionales, llevaban a la idea de que resistirse era considerado una obligación y algo justo. La violencia en realidad proviene desde el propio poder político y económico, y la de abajo sólo era una defensa contra esa violencia. Por esto mismo, las fuerzas armadas en su conjunto eran vistas como los guardianes de ese régimen que genera desigualdad social e injusticia.

La convicción de que la violencia era el único método eficaz de llevar adelante una revolución capaz de terminar con la explotación y la miseria, definiría con el tiempo el paso de los círculos políticos a los grupos políticos-militares.

El 26 de diciembre de 1969 el Grupo Fundador, en sus células porteña y cordobesa, marcharon en dos autos robados a la Calera, localidad de 5000 habitantes a 20 Km. de Córdoba. Allí robaron la sucursal del Banco de la Provincia y se desató un espectacular tiroteo. En este primer operativo participaron Fernando Abal Medina, Norma Arrostito, Emilio Maza, Ignacio Vélez, Carlos Capuano Martínez, Susana Lesgart, Alejandro Yofre y Cristina Liprandi. Luego de consumado el hecho se guarecieron en un primer momento en una parroquia en las afueras de Córdoba. El cura Elvio Alberione los escondió. Luego se dispersaron. Algunos volvieron a Buenos Aires. Luego de este hecho decidieron integrar ambas células definitivamente, y también al grupo de Sabino, y el Grupo Santa Fe.

En los primeros meses de 1970 se acordó que la nueva organización llevaría a cabo un gran operativo en Bs. As. (cuya planificación ya estaba concluida) y posteriormente se llevaría a cabo otro operativo de gran escala en Santa Fe.

Entre diciembre del 69 y mayo del 70, el Grupo Fundador, El Grupo Sabino, el Grupo Santa Fe y el Grupo Córdoba se encontraban embarcados en un proceso de unificación en una única organización político-militar.

La tendencia en común de todos estos grupos eran el deseo de conformar una organización de carácter nacional (por diversas razones, ninguno de ellos convino en integrar las FAP, en general porque todos quería una autonomía que las FAP no permitían); además, todos provenían de ámbitos vinculados con el cristianismo revolucionario; todos habían formado parte de ese grupo dinámico y extendido que empezó a conformarse en 1960 y que con las medidas del gobierno de Onganía se habían radicalizado; conformaban una red socio-política amplia con similares bases ideológicas (cristianismo, peronismo como opción por los pobres, la idea de cambio a través de la lucha armada).

A partir de la unificación, la actividad armada en 1970 fue intensa para todos los grupos que actuaban autónomamente, aunque con un objetivo común.

En los primeros meses de 1970, el Grupo Fundador ya había decidido el nombre de "Montoneros" para la nueva organización, nombre que se vinculaba con la propia historia argentina.

Para mayo de ese año se había planeado el secuestro del general retirado Pedro Eugenio Aramburu, ex presidente de la República y símbolo del antiperonismo: matarlo era de por sí una definición. Las acusaciones que Montoneros hacían al secuestrado eran de por sí una manifestación de su sentido ideológico: fusilamientos del 56, la represión del peronismo, la desaparición del cadáver de Eva, la difamación de Perón y Evita, la anulación de las conquistas sociales instauradas por el justicialismo. Estaba concertado que al "Operativo Pinapoy", lo llevarían a cabo sólo los miembros del Grupo Fundador, y solamente los jefes de los grupos originales conocían el objetivo.

El 30 de junio de 1970 informaba La Nación "sin noticias sobre el secuestro de Aramburu". Al día siguiente, se produjo la toma de la localidad cordobesa de La Calera.

El operativo se llevó a cabo sólo con la participación de miembros de la Célula Cordobesa del Grupo Fundador. Unos 25 guerrilleros identificados con brazaletes de la bandera nacional con la inscripción "Montoneros", durante una hora se apoderaron de la central telefónica, la sucursal del Banco de Córdoba, la comisaría y el correo y la Municipalidad. Se llevaron documentos, armas y dinero. Dejaron pintadas con las consignas "Montoneros" y "Perón o Muerte".

Mientras se dispersaban por la ciudad de Córdoba, comenzaron los problemas. Un auto se averió, hirieron a algunos que fueron a una casa del barrio de Los Naranjos, donde estaban los jefes y allí hirieron a Emilio Maza e Ignacio Vélez. Allí también identificaron una máquina de escribir con la que se habían hecho los comunicados por Aramburu, empezaron a tener indicios y pruebas de personas y grupos que estaban operando.

Dos días después muere Emilio Maza y la esposa de Aramburu lo reconoce como uno de los secuestradores. A mediados de julio, las principales ciudades del país eran inundadas por carteles que pedían la captura de Gustavo Ramus, Fernando Abal Medina, Mario Firmenich, Carlos Capuano, Norma Arrostito por el secuestro de Aramburu. El 16 de julio en la localidad santafesina de Timote, encontraron el cadáver de Pedro Eugenio Aramburu. También detectaron la vinculación con el Grupo Sabino. En esos tiempos también decenas de personas pertenecientes al grupo Córdoba habían sido identificados.

Recién el 1 de septiembre vuelve a actuar Montoneros, asaltando una sucursal de Ramos Mejía del Banco de Galicia, por Abal Medina, Ramus y otros.

Montoneros intentaba reorganizarse y para ello hacían reuniones en departamentos y casas de Capital Federal, uno de esos encuentros lo hacen en la Pizzería la Rueda de William Morris. Allí estaban Abal Medina, José Sabino Navarro y Luis Rodeiro. Ramus y Capuano Martínez montaban guardia en automóviles. Luego de un tiroteo con la policía y murieron Abal Medina y Gustavo Ramus, Capuano Martínez y Sabino pudieron huir, Rodeiro fue detenido. La Rueda fue el final de una serie de desastres para la organización.

Es importante, señala Lanusse, el reconocimiento del año 1970 como bisagra entre dos etapas distintas: a partir de él se integran los grupos aislados en una especie de federación, Montoneros, vinculada al Movimiento Peronista. Hacia fines de ese año, Montoneros tendía a configurarse en organización nacional, con las dificultades organizativas y la centralización que ello implicaba. Esto gracias en gran parte a la legitimación que Perón había hecho de Montoneros, dentro de un movimiento multifacético como el justicialismo de aquellos tiempos.

Luego de ocurridos los sucesos del Secuestro de Aramburu, La Calera y la pizzería en Capital Federal, el factor aglutinante en torno a Montoneros fue la simpatía ideológica a partir de la consumación de aquellas acciones, que en el mundo peronista se veían como actos de justicia; y además los primeros mártires ponían de manifiesto el arrojo hasta las últimas consecuencias, cuya finalidad explícita era la vuelta del líder.

Pero además, la mayor simpatía del movimiento provenía de la "bendición" que Perón había hecho de las juventudes peronistas revolucionarias en general y de Montoneros en particular, sin ambigüedad alguna, atribuyéndoles un papel importante en la historia del Justicialismo y de su propio retorno al poder.

"A la juventud le queda la tarea de llevar a los hechos este triunfo mediante la lucha que sea menester empeñar. Ningún sacrificio es demasiado cuando se trata del destino común en el que nuestra responsabilidad está empeñada [...] De cuanto venimos considerando, fluye como indudable que se está abocado a enfrentar la reforma con sólo dos alternativas: una, a corto plazo, incruentamente, si se consigue que las partes superando la situación creada, se avenga a buscar soluciones racionales; y otra a largo plazo, si ese acuerdo no se realiza y es necesario esperar a que los hechos se impongan por sí." (Perón, 1974 : p. 40).

Hacia fines de 1971 (momentos en que el líder de montoneros era José Sabino Navarro) montoneros se hallaba en operaciones en las ciu-

dades de Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe, Tucumán y Salta; es decir, todos los lugares de donde provenían personas de los grupos fundadores. Muchas acciones se llevaron a cabo.

Un hecho importante por la carga simbólica, fue el copiamiento de la Casa de Tucumán, y la pintada en sus paredes: “Perón o Muerte”, “PV”, “Montoneros”, el 15 de febrero de 1971. Un llamado anónimo posterior declaraba que esto se hacía en homenaje y recuerdo de la independencia económica que el General Perón declarara en 1947 junto al pueblo.

Por esa época, también fueron importantes los debates en torno al peronismo, en cuanto a la definición política que Montoneros debía adoptar en el concierto de las fuerzas ideológicas antagónicas que constituían el mundo peronista. Para algunos militantes, resultaba inadmisibles que se tuvieran contactos con sectores del peronismo considerados “burócratas” y “traidores”, así como con sectores del peronismo muy sesgados a la derecha como Guardia de Hierro. Muchos militantes y simpatizantes de montoneros veían como un error creer que la lucha debía darse sólo en el plano militar y que la lucha política se debía dejar en manos de otros sectores del movimiento. Este error, sostenían, estaba sustentado en la idea de un peronismo unido, revolucionario en su conjunto, y era la idea mantenida, en mayor o menor medida, por los miembros de los Grupos Fundadores.

Estos debates en torno al peronismo, también se daban en las FAP y en general en toda la izquierda peronista. Con el tiempo se fueron perfilando dos posturas opuestas que serían conocidas como “movimientismo” y “alternativa independiente”, y, equidistante de ambas otra denominada “tendencia revolucionaria”.

Movimientismo: creía en un peronismo revolucionario en su conjunto, y también otorgaban tal característica a Perón. Esto hacía que se relegaran a un segundo plano las diferencias entre posturas dentro del Movimiento. No se desconocía la existencia de “traidores” pero creían que la misma dinámica de la lucha los obligaría a sumarse o a quedar a un lado.

Tendencia Revolucionaria: hay diferencias irreconciliables dentro del movimiento peronista en cuanto a los objetivos estratégicos, pero a su vez, se reconoce una potencialidad revolucionaria, y llamaban a dar el combate en su interior para que esa potencialidad deviniera actualidad. Esta postura sostenía que si bien Perón no era genuinamente revolucionario, por lo menos estaba dispuesto a volcarse en ese sentido. Con los demás sectores se toleraba una conveniencia táctica.

Alternativa independiente: pese a la identidad peronista, es imposible cualquier tipo de convivencia con los “burócratas”. La historia demuestra que las burocracias a través de las estructuras terminan imponiéndose,

dejando de lado los objetivos revolucionarios. Sostenían la idea de un Perón burgués que seguía creyendo en la conciliación de clases y que sólo apoyaba la izquierda del movimiento como un medio para mantener el control del conjunto. Era una postura clasista y pensaban que el alternativismo debía ser una herramienta independiente que no terminara siendo funcional a reformistas con aires electoralistas o golpistas.

Lanusse muestra que, en documentos de montoneros de 1970 y principios de 1971, se percibe con cierta frecuencia una posición cercana a los postulados del movimientismo. El debate entre movimientismo y alternativa independiente fue intenso a partir de 1971, y fue el motivo del fracaso de las Organizaciones Armadas Peronistas (OAP), que pretendía unificar FAP, FAR y Descamisados. Sin embargo, a pesar del modo en que se visualizaba a Montoneros en aquella época, lo cierto es que fue transformando su postura original pretendía hacia la de una tendencia revolucionaria desde dentro del peronismo para hegemonizarlo, con el objetivo de reemplazar las estructuras existentes.

Perón desde su exilio se encargaba de remarcar una y otra vez el carácter integral de la lucha y la función que cada parte del movimiento tenía en ella, recordándoles a los guerrilleros que la lucha armada era un objetivo entre otros, todos importantes.

La carta que Montoneros le dirigió a Perón en febrero de 1971 y la respuesta del líder desde España, indican que la relación tuvo características complejas y potencialmente conflictivas desde sus orígenes.

En su objetivo primordial que era su retorno al poder presidencial, Perón desató al interior de su movimiento una guerra, al no tomar una postura ideológica clara respecto de los sectores que desde la derecha a la izquierda radicalizadas, pasando por todos los matices, se habían enrolado en la filas del peronismo. En esta lucha de los sectores peronistas por la “apropiación del líder” quedó abierta la única alternativa posible, que Montoneros supo reflejar –acaso sin toda la conciencia que las circunstancias demandaban– en el modo en que firmaban sus comunicados: “Perón o muerte” (Sigal y Verón, 2004).

Creo que la importancia de este libro de Lucas Lanusse radica en la indagación historiográfica, que le permite arribar a una conclusión fundante para la comprensión profunda de nuestra historia: son las redes político-sociales, asentadas en identidades ideológicas las que permiten explicar el desarrollo de las experiencias colectivas, tal como fue el caso de Montoneros. De lo contrario quedamos expuestos a una historia personalizada, y a una historiografía personalizante, *whig*, justificatoria, celebratoria y/o enmendativa, que más que develar, oculta lo acaecido♦

Referencias bibliográficas

Farrel, G. (1984). *Doctrina Social de la Iglesia*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

Mensaje de 18 obispos del Tercer Mundo (1967). Recife, Brasil, 15 de agosto de 1967.

Perón, J. y Cooke, J. (1971). *Perón - Cooke Correspondencia*. Buenos Aires: Granica editor. Tomo II. Carta de Cooke a Perón del 7 de agosto de 1960.

Perón, J. (1974). *La hora de los pueblos*. Buenos Aires: Ediciones Distribuidora Baires.

Sigal, S. y Verón, E. (2004). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: EUDEBA.

Ramón Sanz Ferramola

Universidad Nacional de San Luis

rsanz@unsl.edu.ar

Fundamentos en Humanidades

Indices 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 Comunicology. 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
Etica y deontología en la formación del psicólogo argentino
Ethic and deontology in argentinian psychologyst background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) • 13
La etica en movimiento
Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21
La etica en psicología y su relación con los derechos humanos
The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43
La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 – 1980
Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 – 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63
Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina
Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debate in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77
Frente a la posmodernidad
Facing to the post-modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111
Solo para tus ojos
For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123
¿Para que sirven las fuerzas armadas?
What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129
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 postmoderna

Politics and cultural practices in schools: the abysms 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 psicodiagnóstico de roschach

Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psycho-diagnosis

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 tecnicas psicoterapeuticas a un grupo de estudiantes con sintomas 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, María 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 psicosocial 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 Taborda (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 Hu-
manas 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

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número II (12)

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.

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 -Ar-
gentina) • 53
Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universi-
dad pública argentina.
A panel of judges for the best: the emergence of academic staff selec-
tion 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 currículum de lengua del primer ciclo de EGB.

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

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 Comejo - 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 4° 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.

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

Instrucciones para la admisión de trabajos

- ℞ ***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.
- ℞ Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.
- ℞ El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, notas a pie de página y referencias bibliográficas).
- ℞ El trabajo debe contener 5 palabras claves que lo identifiquen (en castellano y su correspondiente traducción al inglés).
- ℞ 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, Nº 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.

- ℞ Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3½, 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.
- ℞ El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.
- ℞ 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.
- ℞ 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.

fundamentos en humanidades

- 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.
- β Los gráficos incluidos en el artículo, deberán ser enviados como archivos separados del texto, en formato *eps* o *jpg*, en tamaño real como máximo de 11,5 de ancho x 17 cm. de alto, preparados para su impresión a una tinta; usando para ellos tipografía *Arial Normal* con tamaño 10 máximo.

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° 20172/3.

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 - 4302240

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / institución:

Dirección: -----

Ciudad: -----

País: -----

Tel.: ----- Fax: -----

e-mail: -----

Firma

Aclaración