

Francozo Beltrán Llavador (Universidad de Valencia - España) • 9
Órdenes de "liquidación" de los acontecimientos académicos:
"Liquidation" of academic knowledge.

María Alejandra Sendón (FIACSO - Argentina) • 27

La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales.
Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results.

Pablo Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 59

De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos.
From marginality to social exclusion: an analysis of these concepts and problematic issues.

María Julieta Gómez - Leticia Marín - María Elena Yuli (UNSL - Argentina) • 91

El proceso militar de 1976 - 1983 en el imaginario social de San Luis, Argentina. Un estudio de casos: secuelas en las prácticas y discursos actuales.
The military dictatorship from 1976 to 1983 according to the social imaginary of San Luis, Argentina. A case study: the effects on current practices and discourses.

María Cristina Marrau - Teresita Archiva - Silvia Lúguez - Patricio Godoy Ponce (UNSL - Argentina) • 121

El hombre en relación con su trabajo: incómbenias del proceso de selección.
Human beings and their work: selection process.

Marina Beatriz Fantín - Claribel Morales de Barbeza (UNSL - Argentina) • 135

Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina.
Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated adolescents of San Luis, Argentina.

Ramón Sanz Ferrazola (UNSL - Argentina) • 149

Hume, Kant y el origen del universo autosuficiente.
Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe.

Andrés Ferrero - Espenja Andrade (UNSL - Argentina) • 169

Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino.
Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergraduate programs within Mercosur context. The Argentinian case.

María José Sánchez Vázquez (UNLP - Argentina) • 181

Ética e infancia: el niño como sujeto moral.
Ethics and Childhood: the child as moral subject.

Libros / Books • 195



fundamentos EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
REPÚBLICA ARGENTINA

año VIII - número I (15) 2007
san luis - argentina

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

Fundamentos en Humanidades

fundamentos en humanidades
año VIII - número I (15) 2007
san luis - argentina

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

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

secretaria
maría celeste romá

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

webmaster
luis barroso

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

registro de propiedad intelectual en trámite
Tirada: 500 ejemplares

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar
URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>
impreso noviembre de 2007



fundamentos en humanidades
año VIII - número I (15) 2007
san luis - argentina
Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas

autoridades académicas

decana - *martha maría pereyra gonzález*
vice - decana - *adriana gladys fanin*
secretaria académica - *ana maría scipioni*
secretaria general - *nidya ethel garcía*
secretaria de extensión - *raúl andres noir falcón*
secretaria de ciencia y técnica - *maría eugenia larice*

consejo editorial - advisory boards

elena libia achilli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)
germán eduardo arias (Universidad Nacional de San Luis - Argentina)
francisco beltrán llavador (Universidad de Valencia - España)
marta susana brovelli (Universidad Nacional de Rosario - Argentina)
adriana chiroleu (Universidad Nacional de Rosario-CONICET-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)



**NUVA EDITORIAL
UNIVERSITARIA**



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

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 mantiene canje con:

Revistas Nacionales:

- Revista Contribuciones. Buenos Aires - Argentina.
- Revista IRICE. Rosario. Santa Fe - Argentina.
- Revista Sociedad. Buenos Aires - Argentina.
- Revista Espacios en Blanco. Buenos Aires - Argentina.
- Revista de Investigación Académica. Rosario - Argentina.
- Ciencia: Revista Científica de la Universidad Nacional de la Rioja. La Rioja - Argentina.
- Revista Temas y Debates. Rosario - Argentina.
- Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente. Buenos Aires - Argentina.

Revistas Internacionales:

- Revista Universitaria Límite. Arica - Primera Región de Tarapacá. Chile.
- Revista Paradigma. Maracay. Estado Aragua - Venezuela.
- Itinerario Educativo. Bogotá, D.C.- Colombia.

fundamentos en humanidades

- Utopía Siglo XXI. Medellín - Colombia.
- Revista Pro-posicoes. Campinas - SP. Brasil.
- Revista Escritos. Puebla - México.
- Nueva Revista de Política, Cultura y Arte. Madrid - España.

Donación a Bibliotecas Nacionales:

- Biblioteca de la UNSL “Antonio Esteban Agüero” - San Luis - Argentina.
- Biblioteca de la Escuela Normal “Juan Pascual Pringles” - UNSL - San Luis - Argentina.
- Biblioteca de Humanidades Prof. Guillermo Obiols. Fac. de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata - Argentina.
- Biblioteca y Centro de Documentación Latinoamericanos CEA - UNC. Córdoba - Argentina.
- Biblioteca de la Universidad Blas Pascal. Córdoba - Argentina.
- Biblioteca de la Universidad Argentina John F. Kennedy. Ciudad de Buenos Aires - Argentina.

Bibliotecas Internacionales:

- Biblioteca de la Universidad de São Paulo. São Paulo - Brasil.
- Biblioteca Central Fafijan. Jandaia do Sul - Paraná - Brasil.

fundamentos en humanidades
año VIII - número I (15) 2007
san luís - argentina

sumario / table of contents ***artículos / papers***

Educación

Francisco Beltrán Llavador (Universidad de Valencia - España) • 7

Órdenes de “liquidación” de los acontecimientos académicos
“Liquefaction” of academic knowledge

María Alejandra Sendón (FLACSO - Argentina) • 25

La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales
Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results

Sociología / Psicología

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 57

De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos
From marginality to social exclusion: an analysis of these concepts and problematic issues

María Julieta Gómez - Leticia Marín - María Elena Yuli (UNSL - Argentina) • 89

El proceso militar de 1976 – 1983 en el imaginario social de San Luis, Argentina. Un estudio de casos: secuelas en las prácticas y discursos actuales
The military dictatorship from 1976 to 1983 according to the social imaginary of San Luis, Argentina. A case study: the effects on current practices and discourses

**María Cristina Marrau - Teresita Archiva - Silvia Lúquez -
Patricio Godoy Ponce (UNSL - Argentina) • 119**

El hombre en relación con su trabajo: incumbencias del proceso de selección

Human beings and their work: selection process

Marina Beatriz Fantin - Claribel Morales de Barbenza (UNSL - Argentina) • 133

Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina

Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated adolescents of San Luis, Argentina

Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 147

Hume, Kant y el origen del universo autosustentado

Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero - Eugenia Andrade (UNSL - Argentina) • 163

Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino

Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergraduate programs within Mercosur context. The Argentinean case

María José Sánchez Vazquez (UNLP – Argentina) • 179

Ética e infancia: el niño como sujeto moral

Ethics and Childhood: the child as moral subject

Libros / Books • 193

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 7/24

Órdenes de “liquidación” de los conocimientos académicos

“Liquefaction” of academic knowledge

Francisco Beltrán Llavador¹

Universitat de València

Fracisco.Beltran@uv.es

(Recibido: 24/05/07 – Aceptado: 27/09/07)

Resumen

Partiendo de la idea de que las organizaciones escolares deben tender hacia los fines educativos, entendiendo por estos el paso progresivo (de los sujetos) de la heteronomía a la autonomía, en primer término se analiza cómo las instituciones escolares extraviando su camino, confunden su tarea con el mero sometimiento de los escolares a un orden normativo. A esta instancia se arriba mediante la “liquidación” (transformación-desvalorización) de los conocimientos académicos y su currículum en medios de buen encauzamiento y disciplinamiento social. En segundo lugar, y a partir de lo anterior, se propone una inversión en el diseño o adopción de las estrategias de funcionamiento organizativo: la inversión

¹ Francisco Beltrán Llavador (1952) es profesor de la Universitat de València y coordinador del grupo de investigación “Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE)”, adscrito al Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la misma. Cuenta entre sus trabajos con los libros *Política y reformas curriculares* (1991), *Política y prácticas de la Educación de Personas Adultas* (1996), *Instituciones y prácticas docentes frente a las políticas educativas emergentes* (México, 1999), *Hacer pública la escuela* (Chile, 2000), *Diseñar la coherencia escolar* (2000), *Travesías de las organizaciones educativas (y otros desórdenes)* (2005), *La gestión escolar de los cambios del currículum en la enseñanza secundaria* (Argentina, 2006), además de otras colaboraciones en revistas especializadas y obras colectivas. Ha impartido e imparte cursos de postgrado en diversas universidades españolas y latinoamericanas en torno a cuestiones relativas a política y gestión de organizaciones e instituciones educativas, realizado investigaciones y dirigido tesis doctorales en torno a dicha problemática.

A partir de este número, el Dr. Beltrán Llavador se incorpora al Consejo Editorial, prestando con su presencia a nuestra publicación.

fundamentos en humanidades

consiste en hacer derivar tales estrategias, más que de los intentos de imponer orden sobre el caos, de la atenta observación de la persistente reversión que disuelve en el caos esos intentos de orden. Con lo cual, el proyecto pedagógico se desarrolla en la dimensión de un proyecto perpetuo de emancipación política.

Abstract

Based on the idea that school organizations should comply with their education objectives, i.e. the process subjects go through from heteronomy to autonomy, this work analyzes, in the first place, how education institutions lose their ways and confuse their job with the application of a mere normative order by means of a “liquefaction” (transformation-devaluation) of academic knowledge and curriculum for the sake of a good social channeling and disciplining. Secondly, it suggests a reversal in the design or adoption of organization management strategies which should derive from the observation that there is a persistent reversion liquefying those order attempts in the chaos, instead of emerging from the attempts to impose order upon chaos. Thus, the pedagogical project would develop within a perpetual project of political emancipation.

Palabras clave

Currículum – pedagogía – política – autonomía – organización escolar

Key words

Curriculum – pedagogy – politics – autonomy – school organization

Presentación

Hace unos años planteé que los sujetos escolares estaban sufriendo un ‘reblandecimiento’, asociado a cierta pérdida del estatus disciplinar; tras desarrollar aquella idea explorando las diferentes posiciones adoptadas por los sujetos escolares con relación a ciertos tópicos, retomo ahora la dimensión disciplinaria para profundizar en su ‘liquidación’ y en a que ‘órdenes’ obedece, conjugando estos términos que sugieren diferentes posibilidades.

‘Liquidación’ tiene el sentido muy aparente, casi obvio, de ‘rebaja de precios para terminar con cierta mercancía’ y otro de ‘liquidar’ como sinónimo de ‘licuar’, esto es, de ‘hacer pasar una sustancia sólida al estado líquido’; un tercer sentido es ‘hacer los cálculos que llevan a saber lo que corresponde pagar...’ y también ‘saldar’ (una cuenta), que viene a cerrar el círculo coincidiendo con el primero (‘saldo’ como mercancía rebajada

de precios para su 'liquidación'); por último, coloquialmente, todos saben que se puede hacer un uso metafórico referido a 'eliminar, matar a alguien'. Limitando, por ahora y para el caso, su significado al de 'restos', cabe revisar los conocimientos de bajo precio y, acaso, poco valor en los que se concentra el consumo compulsivo. Esos conocimientos que se liquidan ¿de qué son 'restos'? ¿Cuál es la mena de la que son ganga? ¿Qué procesos de producción generan tales saldos? ¿Cuál es el uso que se hace de estos restos?

El concepto de 'órdenes' tiene también doble sentido: como mandato ('la' orden) y como criterio de sucesión o acción sometida a norma ('el' orden). Las órdenes, femeninas y plurales, 'se dan'; pero el que conviene salvaguardar es un orden masculino y singular. Esta 'ambigüedad' gramatical del término, al representar indistintamente los dos géneros, esta especie de '*lexicografía queer*', da pie a curiosas correspondencias; por ejemplo, su uso en femenino agrupa significados asociados a disposición, decreto, consigna, prescripción, exhorto; mientras los significados del uso masculino se asocian a norma, corrección, organización, armonía, método, ritmo... aunque también a jerarquía y subordinación. Además de un aparente neutro relacional ('en orden a'), otros significados menores que no conviene perder de vista son el femenino sacramental ('orden sagrada'), militar ('órdenes militares' –también de género ambiguo, por cierto-) o celestial ('coro de ángeles'), y el masculino burocrático ('orden del día') y de sometimiento a la autoridad ('orden público').

El vínculo social no viene dado de por sí, sino que se construye y mantiene; lo primero, mediante la decisión de aplicar ciertos criterios de orden (y excluir otros) con los que regular (en el sentido de establecer reglas para) la convivencia; lo segundo mediante sistemas de refuerzo que garanticen el orden resultante y que lo transmitan a terceros (aquellos que no tuvieron protagonismo en su definición primera). Ese es el papel que cumple a las instituciones. Adquieren la condición de sujetos aquellos cuyas acciones están reguladas por los criterios de orden institucional; los sujetos han de contar con un referente normativo más o menos firme que, sujetándolos, posibilite después su protagonismo activo. Esa doble dimensión estructural de lo instituido-instituyente confiere capacidad educativa a ciertas prácticas. La trama moderna (en sentido histórico) de las instituciones ha permitido que los sujetos producidos por unas lo fueran en términos 'aprovechables' por las otras, puesto que todas ellas compartían una lógica subyacente, construida sobre la racionalidad y el cálculo, que da pie a la predicción de efectos y a la planificación. De este modo los mismos parámetros estructuran la experiencia moderna del mundo (lo 'ordenan'). Sin em-

bargo, con carácter más o menos reciente, se está pasando de la búsqueda de efectos perdurables a la espera de que se produzcan efectos instantáneos; dicho de otro modo, hay un deslizamiento desde el paradigma acorde a un sistema de orden, a una pluralidad estratégica, coyuntural, cuyos criterios de orden son contingentes. Ahora cada institución, en lugar de tomar los sujetos ya producidos por otras, cuyas lógicas subyacentes comparte y con las que está tramada, busca producir los sujetos que ella y sólo ella necesita para cada instante. En esta dinámica, cada institución se instituye por y para sí misma, respondiendo a sus propios criterios de orden; como consecuencia, el envés del reconocimiento interno de sus miembros es su enajenación externa.

El resultado de este solipsismo institucional es un desconocimiento de los otros dado que las diferencias se reducen a lo común –con lo que se vuelven ‘in-diferencias’- o se sitúan en el exterior –hostil- de la identidad compartida. Las acciones de los sujetos son cada vez más agresivas –por la expansión de la propia lógica a otros dominios- al tiempo que más defensivas –para resguardar el dominio propio de las amenazas de los otros. El orden ‘sacramental’ de las instituciones de la modernidad ha ido dejando paso a la instauración del ambiguo orden ‘militar’ (recuérdese que los ejércitos gustan ahora llamarse y ser reconocidos como ‘cuerpos de paz’).

Las instituciones escolares han sido, en los tiempos modernos, las encargadas de la constitución de sujetos garantizando su adopción de los parámetros que permitirían su reconocimiento en un mundo común. Las disciplinas académicas contienen los códigos estructuradores de las experiencias de subjetivación y los profesores deben su legitimidad profesional al dominio de esos códigos disciplinares. La cuestión, que comenzó a plantearse en el pasado siglo, es de dónde procede, a su vez, la legitimidad de los conocimientos académicos o escolares. ¿Qué los amerita para ser enseñados y, deseablemente, aprendidos? Si el mérito no deriva de quien o quienes los hayan seleccionado a ese efecto ¿procederá de los conocimientos mismos? Y si es así, esos conocimientos ¿son ‘esencialmente’ meritorios o lo son por su utilidad y funcionalidad? Una vez más, si lo son ‘esencialmente’ ¿cuál es esa esencia? ¿Su semejanza al mundo de ‘lo real’? ¿La estructura de su composición –algo así como su ‘arquitectura’ epistemológica? Ni John Dewey, quien había defendido con tanto vigor como rigor la instrumentalidad de los conocimientos, ni otros detractores de unas posiciones perennialistas que parecían haber aceptado perder esta partida, podían sospechar que, años después, ese carácter instrumental de los conocimientos que los hace, por definición, contingentes, llegara a quedar dogmáticamente investido.

fundamentos en humanidades

Estas cuestiones, por muy engorrosas que parezcan, podrán orientarnos en nuestra pretensión de indagar la procedencia del / la orden (¿militar? ¿sacramental?), o de los criterios de liquidación (¿saldándolos? ¿licuándolos? ¿eliminándolos?) de los conocimientos académicos.

ÓRDENES DE LIQUIDACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS ACADÉMICOS (C.A.)	LIQUIDACIÓN como licuación (cambio de estado)	LIQUIDACIÓN como venta de restos de bajo precio	LIQUIDACIÓN como cálculo de saldo para pagar la cuenta
ORDEN como mandato (disposición, decreto, consigna, prescripción)	I Mandato de cambiar de estado los C.A. (se 'licuan')	II Mandato de ofertar en rebajas los C.A.	III Mandato de calcular los C.A. necesarios para 'saldar' la cuenta
ORDEN como criterio de sucesión (norma, armonía, método, jerarquía)	IV criterios, norma o método para cambiar de estado (licuar) los C.A.	V criterios, norma o método para ofertar en rebajas los C.A.	VI criterios, norma o método para calcular los C.A. necesarios para 'saldar' la cuenta

El cuadrante I, afirma un cambio de estado de los conocimientos al que, por semejanza a la materia física hemos llamado 'licuación', consistente en el paso del estado sólido o gaseoso al líquido (se trata de una licencia: en pureza, habría que hablar de fusión o de licuefacción). Las partículas de los cuerpos en estado sólido tienen menor movilidad a diferencia de los líquidos, que tienen menor densidad molecular; el cambio del estado sólido al líquido se produce, por lo general aplicando calor o aumentando la presión; una vez en estado líquido, los cuerpos tienden a adaptar su forma a la del recipiente que los contenga. ¿Qué puede decirnos, a primera vista, esta metáfora respecto a los conocimientos académicos?

El sentido común atribuye solidez al conocimiento cuando conserva las principales propiedades en condiciones normales y mientras no esté sometido a algún tipo de acción externa y extrema. Su solidez, que en algún momento se correspondía con una apariencia formal inmutable, pasa a ser más cambiante al perder densidad, o viceversa. Por ejemplo, cuando se sostenía que tal o cual cosa era verdad porque así lo decía la ciencia (indicando con ello tanto el acuerdo de la comunidad científica internacional como la corrección de los experimentos o pruebas que ha-

bían llevado a esa certidumbre), el conocimiento al que se confería valor de verdad pasaba a integrar el corpus de aquellos que, con la misma forma, se volvían universalmente transmisibles, pues su inmutabilidad trascendía a las nuevas generaciones con independencia de sus respectivos lugares de origen. Cuando ese mismo conocimiento se ‘licua’, su forma, variable con relación a los diferentes contextos de uso o enseñanza, cuestiona esa universalidad.

Si se toma como metáfora la acepción expresada en el cuadrante II, los conocimientos académicos están ofrecidos en términos de rebaja de precios o ‘saldos’. La afirmación tiene varias implicaciones: que se ‘venden’ a un precio menor al anterior; que el nuevo precio obliga a considerar la diferencia con su valor; que los artículos saldados tienden a considerarse de calidad inferior o que ésta es directamente proporcional a la rebaja. Vuelvo a utilizar lugares comunes, puesto que no cabe duda que a cualquier economista le sería fácil rebatir esas afirmaciones. Pero lo que plantea como hipótesis esta segunda opción es que los conocimientos académicos tienen ahora menor precio, son más baratos, están en liquidación y que, en consecuencia, si su precio se considera ajustado a su valor de venta es porque su calidad es inferior. Ahora bien, ¿qué determina la inferior calidad de los conocimientos actuales? ¿Su escasa validez para la obtención de otros, para su uso en la vida cotidiana o para la incorporación de los jóvenes a la vida adulta, al llamado ‘mercado laboral’? Si en el caso anterior era la universalidad el valor cuestionado, ahora es la ‘objetividad’: los conocimientos pierden valor y se saldan porque dependen del uso que se haga de ellos en diversas circunstancias o por diversas personas.

La tercera acepción indica que deben calcularse cuáles y/o cuántos son los conocimientos académicos necesarios para saldar, ‘liquidar’ alguna cuenta pendiente. Las cuestiones, en este caso, son frente a qué o quién se tiene contraída esa deuda que ha de ser saldada con conocimientos, de qué modo pueden éstos contribuir a saldarla y cuáles o cuántos serían necesarios para liquidar la deuda. La ocurrencia más espontánea es que la deuda hace frente a los propios conocimientos acumulados por la humanidad o ante las necesidades sociales contemporáneas (digamos aquello que posibilita nuestro -afirmación etnocéntrica ‘occidental’- actual modo de vida). La primera interpretación se correspondería con la pérdida del valor de la ‘cientificidad’ de los conocimientos académicos; la segunda con el lugar común según el cual los conocimientos que ahora se imparten se han quedado obsoletos o son tan escasos que no permiten saldar la deuda sino que, por el contrario hacen que ésta se

incremente al modo en que algunos países contraen tales deudas económicas con organismos internacionales que la necesidad de saldarlas es, precisamente, lo que les lleva a mantener su condición dependiente.

Tras esta primera y rápida revisión puede apreciarse que la o las órdenes de 'liquidación' de los conocimientos académicos se corresponden con el abandono de los valores de universalidad, objetividad y cientificidad que les han acompañado modernamente. También puede verse que la orden u órdenes se dirigen a dotarlos de menor densidad y uniformidad, a ofrecerlos a un precio inferior, puesto que han perdido valor, y a encaminarlos a que salden finalmente las deudas contraídas. Si consideráramos estas órdenes de naturaleza distinta, habría que preguntarse de dónde provienen en cada caso y aparecerían, súbitamente, las respuestas de la opinión común dominante. Por ejemplo, la orden de pérdida de universalidad o de 'licuación', tiene que ver con el debate acerca del reconocimiento del dominio hegemónico que ha tenido el conocimiento occidental, sobre todo el definido como canónico después de 'Las Luces'. En cambio, la orden de subjetivizarlos proviene de que ya no responden a un patrón de valor universal y se reconoce su 'fluidez' y, por tanto, su adaptabilidad a personas o circunstancias. Por último, la orden de saldar cuentas puede tener que ver con las anteriores, siendo las deudas contraídas de naturaleza doble y contradictoria: con pueblos y sociedades, a los que históricamente se ha negado la validez de sus propios conocimientos, y con la sociedad que valora más ciertos conocimientos útiles a algún sector de la producción con el que se siente en deuda al reconocerle mayor contribución al desarrollo general. Finalmente, al construir explicaciones que intentan dar cuenta de la diferente naturaleza de las órdenes, se demuestra que éstas son indisociables o, al menos, que responden a una misma lógica, mercantil, como a nadie se le escapará a estas alturas.

Con todo lo expuesto no se agotan, ni con mucho, todas las posibilidades de exploración que permite el título; por ejemplo: la 'licuación' de los Conocimientos Académicos (en adelante C.A.) puede afectar también a las prescripciones, en cuyo caso habría que considerar las implicaciones mutuas; o también, si los C.A. se rebajan ¿a quiénes se dirige esa oferta? Pero, por el momento, pasemos a revisar las posibilidades que se abren desde la otra acepción, masculina, de 'orden', que invita a pensar en la arbitrariedad o en la obediencia a criterios. Si el primer caso (¿quién da las órdenes?) topa con la dimensión institucional, el segundo, (¿quién establece los criterios? o ¿de dónde derivan?) conduce al orden organizativo de los centros escolares. Permítaseme, abundar en esta diferencia.

II

Orientarnos en una realidad que nos desborda requiere levantar mapas que cuadriculan el territorio introduciendo algún orden en un mítico caos originario; pero las señales responden a códigos y notaciones distintos que se ha de aprender a descifrar para evitar confusiones. Las instituciones, también las educativas, son algunos de esos espacios que, acotados por normas legales, regulan las relaciones y vínculos entre individuos, definiendo la licitud de sus acciones, palabras y pensamientos. Las complejas interacciones que, en los espacios legalmente acotados, emergen de aplicar los criterios de orden a la producción de ciertos efectos, configuran organizaciones. En su intento de introducir orden, cualquier institución desafía el caos, sobre el que traza las retículas ordenadas, cuya trama o sociedad establece las normas para acciones, lenguajes y pensamientos. De ahí que tras las instituciones existe siempre un fondo magmático del que éstas emergen. Del hecho de que la institución sea la resultante provisional de la pretensión de imponer orden, se derivan tres importantes consecuencias: La primera, que no existe, salvo en su apariencia más superficial, una institución tan bien definida y delimitada que toda acción pueda quedar sometida a sus normas. La segunda, que la trama institucional supone someter cada vez nuevos y mayores ámbitos de vida a la fuerza conformadora de sus reglas. La tercera, que los individuos humanos, al vivir en contextos institucionales, quedamos sujetos a la norma legal (heteronomía), es decir, sujetamos nuestras acciones, lenguaje, etc. a normas que las declaran lícitas (lo contrario sería situarnos fuera de toda posibilidad de vida social); pero que, al igual que existen suprainstituciones (Estado) que imponen al resto criterios referenciales, hay otras que, progresivamente, nos confieren protagonismo en la redefinición de esas mismas normas (autonomía).

Puesto que las instituciones son espacios de posibilidad, la peculiar alquimia que se acaba de describir se produce, de hecho, a través de las tramas organizativas. Las instituciones son los laboratorios de la continua producción de subjetividad; pero son las organizaciones, complejas tramas de relaciones pautadas según reglas predefinidas, las que pueden transmutar a los individuos desde su condición heterónoma a la de autonomía. Pueden, porque no siempre ocurre. Si las reglas se definen de tal modo que no hacen posibles más relaciones que las de su estricto cumplimiento y si no existe espacio para la emergencia de otras relaciones no sometidas a esas reglas, la conducta (acciones, lenguaje, pensamiento) de los agentes organizativos, sobrerregulada, será totalmente heteróno-

ma, semejante a la de piezas mecánicas. Sólo cuando las reglas son de tal tipo que de su seguimiento y aplicación se deriva la posibilidad de someterlas a crítica y, en consecuencia, la posibilidad de desafiarlas y redefinirlas en nuevos términos, podremos hablar de instituciones y organizaciones productoras de autonomía, esto es, de sujetos en el sentido pleno del término. Mientras las primeras reducen la condición de humanidad hasta anularla (los campos de concentración u otras instituciones totales), las segundas la cultivan.

Las organizaciones escolares son entramados de relaciones que, sometidos a ciertas reglas, buscan lograr efectos educativos. Por efectos educativos entiendo aquellos que se orientan al paso progresivo de la heteronomía hacia la autonomía (sabiendo que su relación no es un 'juego suma cero'). Las regulaciones que definen cada organización se derivan de criterios de orden que no son coincidentes con los que rigen en otros ámbitos (familiares, sociales, políticos, etc.) porque sus referencias respectivas son espacios institucionales diferenciados; en consecuencia, cada organización manifiesta de manera simultánea diferentes criterios de orden. En las organizaciones escolares pueden encontrarse, al menos, criterios educativos, económicos, culturales, profesionales y laborales. Si se actúa en alguna organización aplicando criterios dominantes en otros espacios institucionales, se generará desorden allá donde sería esperable encontrar un orden propio.

Las consecuencias de todo lo expuesto en la vida organizativa tienen que ver con el asunto que pretendo exponer a continuación, porque de la constante incursión del caos en la pretendidamente ordenada vida escolar, fenómeno que suele ser visto con inquietud y desasosiego por profesores y padres, dependen las posibilidades de que dichas organizaciones satisfagan mejor el encargo institucional de producción de sujetos (más) autónomos. Partiendo de lo argumentado en el bloque anterior, quisiera proponer una inversión en el diseño o adopción de las estrategias de funcionamiento organizativo; consistiría ésta en hacerlas derivar, más que de los intentos de imponer orden sobre el caos (o 'cristalizaciones' del magma social -Castoriadis-, dígase como se quiera), de la atenta observación de la persistente reversión que disuelve en el caos esos intentos de orden. Pretendo resaltar que no podemos seguir adoptando una actitud dominadora y posesiva frente a la realidad. Asumir, por el contrario, que cualquier orden de la realidad es un orden parcial y que todos ellos remiten al mismo fondo indiferenciado, permitirá reconocer que es, precisamente, su conexión con ese fondo informe lo que vivifica a las organizaciones y a los sujetos que las pueblan.

fundamentos en humanidades

Es más, y situándonos ya en un terreno estrictamente individual, el desorden que las organizaciones pretenden conjurar, bien sea negándolo, bien inscribiendo en él la marca de su orden particular, es la condición para que obre el paso del individuo indiferenciado y socialmente inactivo, heterónomo (que es como decir humanamente pasivo), a su condición de sujeto educado (autónomo). Dado el fracaso (¿parcial?) del experimento ilustrado, es presumible pensar que la remisión de la condición de sujeto al terreno de lo preordenado, y no de lo supraordenado, lo que permitiría anticipar el éxito de la incorporación de los individuos educados a otros órdenes de referencia.

III

La expresión 'conocimientos académicos' está asociada al término más clásico de 'disciplina' y éste, fuera de ámbitos escolares, a coerción, obligación o castigo, significados que no se han impuesto por desplazamiento, sino por asimilación. Como nos recuerda el diccionario de uso, 'disciplina' significó, en algún momento, *sujeción de la conducta a normas severas*. Tradicionalmente, se decía de alguien que estaba educado cuando mostraba haber sido capaz de domeñar y someter sus inclinaciones naturales a la severidad de la norma. La disciplina escolar era la actuación operada por la institución educativa, lo que remite a un juego de espejos planos donde educación significa sometimiento a la norma y viceversa.

¿Cuál es el momento en que se filtra en ese orden geométrico, tan preciso como virtual, el significado que asocia disciplina a conocimientos académicos o asignaturas? Una de las acepciones de 'asignar' es *Determinar que a alguien o algo le sea dada cierta cosa*. Así pues, la asignatura sería, etimológicamente, cierta cosa que se ha determinado serle dada a alguien. Y ¿qué se le podía dar a alguien sometido a proceso de educación sino 'disciplina', esto es, sujeción a la norma? Las 'asignaturas' de la educación son, pues, disciplinas. Asignatura es la porción asignable y no la enseñable y lo asignable es la norma a la que deben plegarse los sujetos. Si asignatura hubiera tenido que ver directamente con enseñanza y no con educación, se hubiera llamado 'enseñatura' o 'insignatura', derivadas de 'enseñar', a saber, *hacer que alguien aprenda cierta cosa; comunicar a alguien sabiduría, experiencia, habilidad para hacer algo, hábitos, etc.* Pero la norma no es enseñable, no puede ser aprendida ni comunica sabiduría, experiencia, etc. sino que es asignable, esto es, distribuible en porciones a las que hemos de sujetar nuestras conductas.

Hacia mediados del siglo XVIII, Kant parecía sostener esa diferencia cuando dictaba en sus clases: *El hombre debe ser disciplinado, pues por naturaleza es salvaje, y debe ser informado, pues es bruto*. Al igual que su viejo maestro, Herbart, todavía reconocido por algunos como padre de la pedagogía científica (¿?), escribía en 1806, en su *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, un primer capítulo dedicado al “Gobierno de los niños”: *este gobierno no tiene que alcanzar ningún fin en el espíritu del niño, sino únicamente establecer el orden por cuanto Desprovisto de voluntad viene el niño al mundo; incapaz, por tanto, de toda voz moral*. A principios del pasado siglo XX era todavía común asociar educación y gobierno; la sujeción de la conducta a normas severas se encomendaba a instituciones y personas que hacían de ello su misión o, como todavía algunos se empeñan en sostener, su vocación, su llamada. Lo que nos obliga a volver sobre la distinción que antes esbozamos entre educación y enseñanza o, si se prefiere, instrucción, dándole al término su sentido tradicional y no el derivado de su acepción anglosajona actual. En algún momento, asignare y enseñare, disciplinar e instruir, quedan en manos de una institución forjada para ocuparse específicamente de la primera. ¿No hay otro modo de lograr la sujeción de la conducta que a través de la instrucción? Los intentos de enseñar algo ¿no son sino el dictado de normas a las cuales la conducta de quien aprende debe sujetarse? Volvamos de nuevo a Herbart: *La acción inmediata ejercida sobre el espíritu del niño con el propósito de educarle constituye la disciplina (...) Esta disciplina sirve, en parte, para que se pueda disponer de la instrucción, que influirá en la educación ulterior del carácter del hombre ya independiente (...)*

El filósofo nos dice que primero debe disponerse al sujeto para hacerle después receptivo a las materias instructivas. En consecuencia se sobreentiende que la posibilidad de aprender descansa sobre la preexistencia de un orden dado y aceptado. Pero, siendo así que cada uno de los conocimientos académicos descansa sobre determinado orden lógico o epistemológico, ¿debemos entender que tales órdenes son de la misma naturaleza que el gubernamental? ¿O existe un principio de subordinación de los órdenes segundos a ese primero, de modo que aquellos sólo puedan ser contruidos sobre éste? (...) *Y así él [el gobierno], cuya misión es mantener el orden, tiene que suministrar fatalmente aquí, en la pedagogía, el principio de una gran ordenación*. Al decir de Herbart, pues, el orden gubernamental, disciplinario, ‘ordena’, pero en el sentido de dictar ‘la orden’ de los órdenes subsiguientes. Si la pedagogía no discrimina entre ambos, la institución escolar adopta como tarea someter a los esco-

lares a la orden única implicada por el edificio civilizatorio del que los diferentes conocimientos representan ordenaciones parciales. Es así como los conocimientos académicos pasan a ser disciplinas pedagógicas, estos, instrumentos para someter la conducta a normas.

IV

En este punto cabe preguntarse de qué naturaleza es el orden de los conocimientos académicos puesto que son congruentes con la orden disciplinaria que supuestamente les preexiste. El término 'currículum' ha venido a nombrar, convencionalmente, la colección de asignaturas que componían un determinado plan de estudios; pero cuando se introdujo en el contexto pedagógico, lo que Lundgren data en el siglo XVI, no se refería al conjunto de los conocimientos sino al orden de los estudios, recurrente año tras año. El término indica, pues, la existencia de unos conocimientos a los que, con independencia de cuáles fueran éstos, se les concede entidad suficiente como para constituir un *corpus* instructivo y/o educativo. Según hemos estado viendo, es inevitable considerar que tal atribución tiene que ver con la 'orden' disciplinar; abandonada ya la ingenuidad de entender tal orden como natural, hay que admitir que la referencia implícita es la del orden social imperante. Como primera conclusión cabe, por tanto, señalar que si el currículum está integrado por una colección de disciplinas, esto es, de conocimientos orientados a 'sujetar' a los individuos a un determinado orden, que no puede ser otro sino el orden social, el currículum nace como una secuencia de contenidos y procedimientos que incorporan en sí mismos la orden de sujeción. En otros términos, el proceso de configuración de los conocimientos académicos refleja el proceso a través del cual la disciplina social se transforma en disciplinas pedagógicas.

Si el currículum de cada época y país muestra el modo en que las diferentes sociedades se cuentan a sí mismas qué tienen de valioso, a través de él puede apreciarse qué conocimientos se convierten en disciplinas académicas y cómo van mudando desde ese momento. Porque, como se ha dicho, transformarse en disciplinas académicas hace que los conocimientos adopten un orden congruente con aquél otro social, básico, que las informa. En esta clave cabe entender las imputaciones de 'pedagogización' de algunos conocimientos, que sugieren una devaluación de su contenido o rigor epistemológico. Lo que ocurre es que cuando un conocimiento pasa a formar parte del currículum académico se ajusta a una nueva lógica distributiva, a un nuevo criterio de orden que tiende a

disolver conocimientos académicos y normas de gobierno, transmisión de saberes y elementos de regulación, instrucción y constitución de sujetos sociales. La disciplina nombra, precisamente, al proceso de 'licuación' de los unos en los otros y la disolución desenmascara el principio de orden subyacente. Los alumnos son disciplinados en la norma incorporada a la propia textura de cada uno de los conocimientos académicos; norma que será tanto más potente cuanto esas texturas tiendan a indiferenciarse. En tal caso, ¿no es la relación disciplinar, la sujeción a norma, lo que, lejos de toda pretensión y discurso ideologista, constituye la entidad formal de lo que ha venido en llamarse pedagogía?

Debe todavía considerarse una cuestión derivada de lo anterior. La afirmación según la cual la institución escolar es una institución pedagógica probablemente no haya sido hasta este momento suficientemente explícita por sí misma. Recordemos que un hecho institucional se caracteriza por estar dotado de un respaldo normativo. Encontramos, pues, la presencia de orden ya sea tras los conocimientos académicos como tras la institución que alberga las relaciones disciplinares. El orden disciplinar, dijimos, es un orden subordinado. El orden institucional, diremos ahora, lo es de igual modo. Entonces ¿cuál es la relación que existe entre las dos referencias normativas, disciplinar e institucional? Las dos formas de subordinación ¿son, acaso, de la misma naturaleza? Un examen de la estructura de los conocimientos académicos muestra su estrecha correspondencia con la organización de la sociedad en el marco de la cual éstos se constituyen como tales, a la vez que una correspondencia, por igual íntima, con la organización de las instituciones escolares. En todos los casos se trata de edificios en los que los diferentes pisos o estratos están subordinados linealmente, sometidos a un orden jerárquico que los hace depender, en último extremo, de un vértice en el que reposa toda autoridad. Esta forma de la estructuración de la realidad, adoptada tras el triunfo y extensión de la razón racionalista a permitido al saber pedagógico filtrarse, como arena entre los dedos, del puño de la ciencia; siendo él mismo un saber normalizador ha podido sustraerse, aunque no del todo inmaculado, a las pretensiones de universalidad, objetividad y cientificidad como condiciones necesarias para conferir al resto de conocimientos estatus disciplinar.

La disciplina se encuentra en la base de las instituciones educativas de doble manera: en tanto instituciones, lo que implica reconocer su carácter normativo, y en tanto pedagógicas, que las destina a una actividad eminentemente disciplinaria, es decir, orientada a la imposición de un orden, o un conjunto de éstas, que pretende su perpetuación incorporán-

dose en el contenido de los órdenes epistemológicos de los conocimientos académicos en el intento de conformar los cuerpos individuales y sociales. Como en el caso de la colonia penitenciaria de Kafka, su pretensión no es hacerlo mediante coerción, que mantendría a salvo un reducto de diferenciación o alteridad, sino mediante la aceptación por parte de aquellos sobre los que la norma ha de actuar. De hecho, si se lograra plenamente la pretensión educativa no podría distinguirse entre la orden y a quien ésta obliga, puesto que el individuo no estaría 'sujetado' a la norma sino que la encarnaría, sería él mismo la norma (el orden). La disciplina ha pasado a convertirse en un concepto substancial y se sustancia, precisamente, sobre la severidad de una orden que exige cumplimiento universal. En el camino, sin embargo, se han ido disolviendo o liquidando los criterios de orden de los conocimientos académicos. Se produce, así, un efecto paradójico, pues mientras la disciplina se impone como realidad absoluta, hasta el punto de hacerse innecesaria su explícita nominación, se 'licua' su presencia en las formas de los órdenes disciplinares.

El progresivo proceso de liquidación de los conocimientos académicos, su evanescencia, toma como síntoma la amenaza que las faltas de disciplina suponen para la misma existencia institucional, hasta llegar a invocarse el drama social que constituiría su carencia total. No se trata de trivializar el asunto, ya que es bien sabido que se están produciendo hechos, en ocasiones cruentos, que conforman la opinión pública. A través de los medios, por ejemplo, se sabe que, previos al acceso a algunas escuelas, se han establecido controles de detección de armas, o que menudean las agresiones físicas en el seno de algunas otras, ya sea entre alumnos o entre alumnos y profesores. ¿Es éste el sentido, entonces, de la afirmación según la cual hay una rebaja de la disciplina (y, consecuentemente, de los conocimientos académicos)?

Recordemos que la disciplina, originalmente, representa la sujeción a un orden que no puede ser otro que el orden social imperante en el contexto en que aquella debe imponerse. El camino recorrido hasta aquí muestra que ese orden, que en principio suponía su coexistencia con otros criterios de orden frente a los cuales debía imponerse, ha ido logrando progresivamente su propósito al punto que ha permeado otras dimensiones de la realidad y lo ha hecho, precisamente, porque ha introducido como elemento propio, definitorio de su peculiaridad, la jerarquía. Incluso los diferentes conocimientos, que representaban algunos de esos otros órdenes de realidad en competencia, se han subsumido en la disciplina científica, dotada de universalidad y objetividad. Cumplido pues el sueño del orden absoluto (asintóticamente), en presencia de una realidad que tiende a ser totalmen-

te ordenada, los diferentes elementos sociales que antes encontraban su lugar propio en la confrontación con órdenes distintos, lo que les auguraba la posibilidad de cambiar su posición relativa en el conjunto de los órdenes plurales, se encuentran ahora enclavados en posiciones casi definitivas dentro del orden único, porque sólo cambiando el sistema (los criterios de orden 'total') resulta posible aspirar a otras posiciones; pero si existe un sólo sistema ordenado según criterios inmutables, o muy estables, la única posibilidad de escapar es alterar los criterios de orden parcial o el orden total mismo, lo que puede hacerse intentando instituir otros sistemas de orden, algunos de los cuales no tendrán intención de transformar la totalidad y de imponerse alternativamente, sino sólo de constituir nuevos órdenes desde los cuales resistir al absoluto.

La supuesta rebaja de los conocimientos académicos hasta límites que, aun siendo tolerables, resultan amenazantes, no tiene que ver con la tradición escolar, ni con las formas en que los profesores son capaces de mantener la disciplina en el seno de la institución. Porque la 'in-disciplina', como manifestación activa de la voluntad de no sujetarse a la norma, no es ajena a una orden general de liquidación de los órdenes parciales. Las conductas indisciplinadas afectan por igual a otros contextos institucionalizados y son, además, coincidentes, con alumnos o profesores que se niegan a saldar los conocimientos académicos. Al parecer, por tanto, las órdenes de liquidación del conocimiento académico tienen más que ver con el orden social que con causas y motivos estrictamente escolares. Ya que la disciplina social alude a un sistema de orden total y puesto que el concepto de 'política' es la denominación específica para el intento de crear y mantener un determinado sistema de orden social, propongo la siguiente reformulación: El asunto de los y las órdenes de liquidación de los conocimientos académicos, hace a la política. Pero la política no tiene entidad separada de modos concretos de actuación a través de los cuales se pugna por órdenes de deseo (y por deseos de órdenes). Lo político sólo existe en la medida en que parte del reconocimiento de la diferencia, aunque sea para intentar reducirla o aun eliminarla; pero, lejos de inscribirse sólo en las acciones, tiene una dimensión cognitiva que nos enfrenta de nuevo a los órdenes del conocimiento.

V

Subjicio significa poner debajo, al igual que el frecuentativo *subjecto*; el participio del verbo es *subjectus*, que significa dominado, vencido, sometido. La disciplina, desde su pretensión de sujetar a la norma, persigue

la constitución de sujetos 'sujetados'. Si sujetar significa dominar o someter a alguien, sujetar al orden es un ejercicio de dominación. Gramaticalmente, el término ha pasado a denominar aquél a quien se atribuye la realización de una acción, lo cual resulta interesante porque apunta a que no puede ser capaz de acción quien previamente no ha sido sujetado o sometido. De modo que la constitución de los sujetos parte del reconocimiento de una doble alteridad: respecto a una orden, exterior al propio sujeto, a la que éste resulta sujetado y respecto a los criterios de orden que nos ponen en relación con los otros. Por tanto, la disciplina tiene por objeto constituir sujetos; pero ese proceso constitutivo sólo es posible desde la alteridad y la diferencia. De la indiferenciación resultante de eliminar las diferencias no podría emerger nadie con capacidad de acción. Dicho en otros términos, para que los sujetos se constituyan como tales es necesario el sometimiento a una orden; pero al mismo tiempo, esa condición niega la posibilidad de la diferencia a menos que tolere cierta disidencia respecto a la norma conformadora.

La liquidación de los conocimientos académicos demuestra que éstos exceden ya el espacio institucional de los centros escolares, a diferencia de los momentos constituyentes de la modernidad, en que los diferentes órdenes disciplinarios quedaron sometidos a otro de mayor rango (el Estado, la Ciencia). El proceso, que obviamente no obedece a ninguna conspiración, lleva a que los efectos de aquellos órdenes disciplinarios no sean pertinentes al presente y se curse la orden de su liquidación. A lo largo de bastantes años nos hemos venido enfrentando progresivamente a la pretensión de un orden total que borrara toda diferencia, en la ignorancia de que ello representaría la extinción de su capacidad normativa y, por tanto, la anulación del sentido mismo de su existencia. En términos escolares, la extensión e imposición de un discurso institucional único conduce a la inoperancia de la propia institución, que se diluye así entre tantas otras obedientes al mismo criterio de orden.

Esa devaluación de lo escolar, operada por un profesorado que ha cejado en su condición de sujeto agente, ha conseguido asociar la disciplina, de manera casi exclusiva, a castigo. Si realmente creemos que reconocer la necesidad de sujetarse a una norma es un castigo, entonces nosotros mismos somos acreedores de él. Castigar significa reprender, corregir; no infligir daño a quien ha cometido un delito o falta. La disciplina sujeta a la norma; si ésta se incumple, deviene el castigo, esto es, la corrección. Tomar la una por la otra no hace sino corroborar que la norma es tan absoluta, universal, rigurosa e inalcanzable que, de un modo u otro, la incumplimos y, en consecuencia, estamos siempre en falta y somos siempre acreedores

de corrección. No se escapan los resabios teocráticos de este planteamiento. En primer lugar, se erige la norma en referencia absoluta e indiscutible, cuyo dictado se encuentra en causas extraterrenas. En segundo lugar, sanciona que nuestra condición natural es la de transgresores de la norma; viviendo siempre en falta, somos perpetuos objetos de castigo. En tercer lugar se pretende la escuela como lugar que procura el obediente acatamiento de la norma y no su comprensión y sujeción voluntaria a la misma, aún sabiendo, o quizá por saberlo, que ésta será siempre incumplida, por incumplible. A partir de la Ilustración las escuelas toman el relevo a la Iglesia y se convierten en instituciones punitivas que sistemáticamente reprenden a toda la población por el incumplimiento de la norma hasta que otras instituciones sociales como el ejército, el sistema penitenciario o la empresa tomen el relevo. Para las instituciones modernas, todos somos sospechosos de alguna trasgresión que seguro cometeremos, si es que no la hemos cometido ya, o bien reos permanentes penando una falta original.

Los conocimientos académicos, permiten pensar a su través la escuela y la sociedad. Durante el ejercicio, una y otra nos desplazan en una vertiginosa espiral desde la que no se adivina dónde podremos quedar posados nuevamente. Si en algún momento la religión pareció dejar paso a la razón, en el presente ésta se ve asimismo desplazada por las ilusiones tecnocráticas de la gestión permanente. Hace apenas treinta años, la alianza de las lógicas técnica y burocrática se introducía en las instituciones escolares por la puerta del currículo; hoy puede apreciarse que cierra su tenaza al imponer su dominio sobre otros territorios cuyos órdenes hasta ahora se les sustraían. El imperio del mercado ha conseguido lo que podría parecer insospechable hace apenas unos decenios: que incluso palabras como ciudadanía, democracia, cultura, solidaridad, razón y tantas otras que habían venido sirviendo a nuestra identidad como sujetos sociales, sean ahora puestas en entredicho, forzando así a dudar de ellas hasta a sus más celosos defensores.

La liquidación de los conocimientos académicos no es sólo un indicador del paso de la ilusión de una razón cultivada al desencanto postmoderno. La Ilustración nos hizo creer, más que pensar, que la razón entronizada y erigida en el criterio único para el restablecimiento del orden político conduciría a la felicidad universal; de ese sueño de la razón despertamos enfrentados a los monstruos de Auschwitz. El desencanto postmoderno nos dice ahora que no hay razón fundante de la norma; pero que sigue habiendo norma. Y que esa norma, que se pretende ya sin substrato de criterios universales de orden, es la orden que debe reemplazar su falta de fundamento.

fundamentos en humanidades

En ese contexto, los órdenes que al principio comenzamos queriendo interpelar, nos interpelan aflorando un conflicto que durante muchos años los conocimientos académicos se ocuparon de silenciar: entre la orden perpetuante y el orden creador, entre la norma que consolida sociedades y la desobediencia que las funda; entre la afirmación sumisa y la negación instituyente.

No es otro, por cierto, el conflicto al que nos enfrenta la pedagogía. Pues la pedagogía nació como una actividad servil de quienes, desde su condición de esclavos, debían educar, esto es, disciplinar, puesto que conocían en carne propia el efecto de la norma; pero al tiempo debían enseñar, mostrar los conocimientos que dotarían de sentido en su condición de hombre libre al discípulo, a quien, de hecho, le instruirían en el uso de su libertad.

El proyecto pedagógico es un proyecto perpetuo de emancipación política; de lucha permanente para cuestionar la orden y permitir que se funden nuevos órdenes, a sabiendas de que, para ser fiel a su mandato, deben contener el germen de su propia transformación. A los conocimientos académicos les corresponde trazar la retícula en la cual se inscribe nuestro presente y, en consecuencia, señalar las posibilidades de caminar, aun lastrados por la dignidad siempre maltrecha del obediente, hacia un paisaje de libertad ♦

Nota: El presente texto forma parte de un proyecto más exhaustivo, del que partes anteriores han sido ya publicadas, acerca de las transformaciones de la subjetividad escolar en relación con los nuevos modos de producción.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 25/55

La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales

Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results

María Alejandra Sendón

FLACSO – Argentina

masendon@flacso.org.ar

(Recibido: 16/03/07 – Aceptado: 31/08/07)

Resumen

El artículo analiza dinámicas de gestión escolar y resultados institucionales que desarrollan escuelas medias pobres de la ciudad de Buenos Aires. Se parte de interrogantes relativos a las respuestas diferenciales que las escuelas ponen en práctica a nivel de la organización institucional ante los profundos cambios socioculturales actuales, caracterizados como procesos de fragmentación social y educativa. Desde el punto de vista teórico, los resultados de esta investigación ponen en cuestión aproximaciones que vinculan la gestión escolar y los resultados institucionales de un modo unidireccional y simplificado. Modelos que, generalmente orientados a la replicabilidad de la eficacia escolar a nivel macro, se fundamentan exclusivamente en análisis de corte cuantitativo.

Abstract

This article analyzes the dynamics of school management and institutional results of secondary schools in poor areas of Buenos Aires city. The study inquires into the differentiated responses that schools give as institutional organizations to the profound current socio-cultural changes, characterized by processes of social and educational fragmentation. The results of this research question those theoretical approaches that link school management to the institutional results in a unidirectional and simplified

way. These models are generally intended for the replicability of school efficiency at a macro-level, exclusively based on quantitative analyses.

Palabras clave

Fragmentación educativa – escuela media – circuito escolar desfavorecido – gestión institucional – resultados institucionales

Key words

Educational fragmentation – secondary school – underprivileged school circuit – institutional management – institutional results

Introducción

El presente trabajo consiste en un estudio instrumental y colectivo de casos (Denzin, 1978; Stake, 1990) que pone en discusión algunas aproximaciones teóricas que vinculan la gestión escolar y los resultados institucionales de un modo unidireccional y simplificado. En efecto, desde una perspectiva ligada a enfoques tomados de la administración de empresas, como lo señalan Ball, 1989; Ezpeleta, 1997 y Fleming, 1991, se han privilegiado los resultados escolares relativos a la eficiencia y la eficacia, así como también la posibilidad de medición y comparación de dichos logros. De esta manera, los productos de la institución escolar quedarían reducidos a

aspectos tales como los relativos a la escala, la relación costo-beneficio, la eficiencia interna de las escuelas. Se trata fundamentalmente de paradigmas que tuvieron gran auge en las políticas de los años noventa en nuestra región y que, además, han dejado sus marcas tornándose dificultosa la construcción de un discurso político articulado y alternativo en nuestro país.

Consideramos que los vínculos entre la gestión escolar y los resultados institucionales se caracterizan por su complejidad. La misma implica que el estudio de la relación posee diferentes niveles de análisis (estudios macro y micro), diferentes metodologías (lo cuantitativo puede abrir el análisis pero las dimensiones institucionales no pueden asirse si no es también con estudios cualitativos) y una propuesta teórica que imbrique diferentes dimensiones: lo social, político con lo institucional, lo curricular.

A partir de aquí, este artículo desarrolla las transformaciones encontradas en las escuelas medias -transformaciones del “programa institucional”, en términos de Dubet (2006)- que no pueden separarse de las transformaciones sociales más amplias y que deben ser estudiadas en

relación con los modos en que las escuelas tramitan esos cambios. Se han considerado las culturas escolares en sus aspectos estructurales y simbólicos y las particularidades al interior de un estrato de escuelas que atienden a sectores sociales desfavorecidos, no a modo de análisis institucional sino como forma de acercarnos a los resultados escolares en el marco de la configuración actual del nivel medio.

Cambios socio-educativos y gestión escolar en la actualidad

En el marco social actual, nos interesa analizar distintas transformaciones que comienzan a integrarse en la dinámica escolar de las escuelas medias que atienden a población desfavorecida. Respecto de la *incorporación de nuevos públicos* (Dubet y Marucelli, 1998), muchos estudiantes conforman la primera generación que accede a la escuela secundaria en su familia, mientras que otros provienen de familias cuyos padres sí hicieron algún pasaje por el nivel, aunque han sido muy golpeados por la última crisis.

El vínculo entre la escuela media y las familias de los estudiantes se inscribe en este marco como así también en el de las *transformaciones actuales de las familias* (Dubet, 2000). La familia nuclear moderna ha sufrido transformaciones de envergadura. Ha comenzado a desarrollar nuevos rasgos desligados de un ajuste a normas sociales externas. Por un lado, encontramos familias que podrían definirse como el desarrollo de un proyecto compartido por personas en igualdad de condiciones y derechos y sin ajuste sexual a roles. Pertenecer a sectores sociales favorecidos no es condición suficiente para construir este tipo familiar. Se han analizado grupos sociales de altos niveles económicos que no responden culturalmente a este perfil (Tiramonti, 2004).

Sin embargo, las mutaciones de la familia también están influenciadas por las condiciones sociales. Investigaciones actuales en nuestro país muestran algunas configuraciones actuales en las familias de niños y adolescentes de sectores marginales (Duschatzky, 2002). En algunos de estos grupos familiares, más allá de la estructura no tradicional familiar, los adultos no pueden cumplir roles paternos o maternos, quedando los niños y jóvenes expuestos a situaciones sociales de gran violencia. En muchos casos, los jóvenes constituyen el sostenimiento económico de sus familias en un marco de amplio desempleo.

Muchos de estos niños y jóvenes están actualmente escolarizados en el sistema formal (Duschatzky y Birgin, 2001; Duschatzky, 2002). Ellos presentan rasgos de lo que Narodowski (1999) denominó *infancia o ju-*

ventud desrealizada, niños o jóvenes que trabajan a edad temprana, que viven en la calle y algunas veces ligados a la economía ilegal (robo, prostitución, venta de sustancias prohibidas). Este tipo de infancia muestra que está declinando la capacidad social de otorgar a los niños y jóvenes una respuesta orientada a su reinserción en términos de infancia o juventud heterónoma, dependiente y obediente a la manera en que lo realizaba el discurso de la sociedad moderna.

Respecto del *vínculo entre familia y escuela*, la cultura escolar uniformante es puesta en tela de juicio desde hace varias décadas por nuevos discursos pedagógicos que privilegian cada vez más la atención a la diversidad basándose en amplias críticas a la cultura escolar hegemónica de la modernidad.

En las escuelas de nuestra investigación, las demandas familiares que aparecen más fuertemente tienen que ver con pedidos de apoyo o ayuda en el cuidado de los hijos casi exclusivamente cuando ocurren situaciones extremas. Un ejemplo de ello son padres que acuden a la escuela ante el abandono del hogar por parte del hijo, por situaciones delictivas protagonizadas por sus hijos o bien por problemáticas en los vínculos personales de los jóvenes fuera de la escuela. A la vez, del conjunto de entrevistas también surge que la demanda por estar escolarizado es importante y la valoración a la escuela por parte de los estudiantes, alta. La presión por escolarizarse se manifiesta en el incremento de la matrícula inicial año a año o en la permanencia en las escuelas de alumnos varias veces repetidores del mismo curso.

Esta “obligatoriedad subjetiva” del nivel medio tiene sus fundamentos en la necesidad creciente de conseguir el título secundario como instrumento sin el cual el ingreso al mercado laboral es cada vez más difícil. Aunque los estudiantes realizan críticas a sus profesores, directores y otros agentes de la institución, en general sostienen que desempeñan bien su función académica y algunos de ellos son valorados afectivamente por su rol de contención afectiva. En algunos casos, los pedidos explícitos de los estudiantes pasan por su necesidad de recursos (viandas de alimentos, becas). Valoran mucho que los profesores y directivos los escuchen y que comprendan sus problemas personales y, mencionan casi sin excepción la posibilidad de compartir con amigos y compañeros un espacio y tiempo que brinda el establecimiento escolar. Así, algunos jóvenes continúan concurriendo a la escuela aún cuando, por la cantidad de inasistencias, perdieron su condición de alumno regular. Asimismo, los estudiantes también requieren la consideración y el respeto por parte de los miembros de la institución de sus condiciones de vida, valorando

positivamente ciertos tratamientos personalizados para casos particulares, como por ejemplo poder entrar más tarde a la escuela por motivos laborales.

En síntesis, tradicionalmente el acceso al nivel medio permitía procesos de ascenso social intergeneracional para los más pobres (Caillods y Hutchinson, 2001). El sistema educativo tendía a orientar a los hijos de sectores populares hacia el empleo, diferenciándose así los recorridos de los de estudiantes de diferentes sectores sociales. Actualmente, las demandas a la escuela media por parte de los estudiantes más pobres y sus familias estarían más dirigidas a satisfacer necesidades más inmediatas como alimento, contención afectiva o apoyo en relación a nuevas problemáticas juveniles. Aunque están presentes representaciones sobre la posibilidad de continuar estudiando o insertarse laboralmente luego del secundario, la atención parece concentrarse en la inmediatez de sus necesidades.

Por su parte, las demandas de contención por parte de los estudiantes y sus familias, especialmente afectivas pero articuladas con el deterioro social, emergen también del cambio de las propias instituciones escolares y de las pocas posibilidades de integración social que da el contexto. Como sostiene Tiramonti (2004), en lugar de ser una promesa de futuro, la escuela estaría transformándose en un lugar para estar, atenta al presente más que al futuro. Al respecto, nuestros datos muestran que las escuelas sostienen una fuerte disposición a la retención de los estudiantes. Si bien cada escuela resuelve la tensión entre aprendizaje y retención de los alumnos de modo diferente, en todas las escuelas de la muestra esa tensión está muy presente y es fuente de reflexión por parte del equipo de directivos y docentes.

En este marco, una de las funciones a la que se estarían orientando las escuelas medias más pobres en la actualidad pareciera ser la que denominaríamos “socialización afectiva”, dirigida especialmente a la contención de los alumnos, brindándoles un espacio con cierto encuadre seguro donde puedan convivir de un modo diferente al del entorno. En este sentido, el propio espacio físico en que se emplazan los establecimientos estaría cumpliendo una función nueva. Al respecto, algunos entrevistados señalaron la asistencia y permanencia de los estudiantes dentro de la escuela como modo de estar con los compañeros, amigos y pares, compartiendo un espacio que brinda cierta seguridad respecto del afuera.

Otra de las funciones, más relacionadas con lo típicamente escolar, en que hacen hincapié estas escuelas es la adquisición de contenidos básicos de lecto-escritura y matemática, ligados tradicionalmente a la escuela pri-

maria. En la convergencia entre nuevos públicos con demandas novedosas y la propia mutación de la escuela (que comprende a la escuela como institución y no sólo a las escuelas de los segmentos inferiores), estos colegios secundarios estarían tendiendo a “primarizarse”, orientándose a impartir contenidos propios de la escuela primaria, tanto en relación a la formación en lo conceptual como en valores y socialización.

Las instituciones educativas de la modernidad se caracterizan por comprender un conjunto de roles específicos y diferenciados que actúan conforme a reglas y normas, explícitas o implícitas, que rigen la vida institucional y que generan determinados valores en los miembros. En el caso de la escuela moderna, las reglas y normas en relación a los estudiantes implicaban, entre muchos otros elementos, un disciplinamiento que comprendía un conjunto de actividades permitidas y prohibidas con penalidades en caso de incumplimiento. La normativa también enmarcaba un cierto estilo de relación entre alumnos y docentes cuya asimetría se fundamentaba en la posesión de conocimiento legitimado socialmente. Asimismo, la norma establecía la propia estructura de la organización escolar, predominantemente burocrática.

En nuestro estudio aparecieron frecuentemente temáticas relacionadas con las normas de la escuela. En general se observa un cambio en el tratamiento de algunas normas y reglas que rigen formalmente la vida escolar. Esta tendencia muestra particularidades en cada escuela que van desde una adaptación o flexibilización de las normas según situaciones o problemáticas propias de cada colegio a un distanciamiento con respecto a las reglas. En algunos casos, los propios alumnos advierten vaguedad en la definición de normas y reclaman fuertemente definiciones más precisas y sanciones ajustadas a ella.

En las narraciones de directores y docentes confluyen diferentes problemáticas, una de ellas referida a la asunción de funciones de socialización afectiva de los estudiantes a que hicimos referencia anteriormente, ya que el reemplazo de la sanción por la interpelación al alumno se orienta hacia la interiorización de pautas de convivencia que tradicionalmente el colegio secundario no se encargaba de impartir. Por ejemplo, si bien el robo podía estar presente en la escuela tradicional, emergía más bien como expresión de rebeldía juvenil, mientras que en estas escuelas algunos de los estudiantes realizan ésta y otras prácticas delictivas como medio de subsistencia. Asimismo, en los relatos está presente el mandato social de estas escuelas, la retención de su matrícula. En este sentido, las sanciones se han hecho laxas en las escuelas no sólo por el autoritarismo implícito en muchas de ellas sino también por la incompatibilidad en-

tre el imperativo de retención y el de expulsión en la que desembocaba la sumatoria de sanciones en el pasado.

Por otro lado, los docentes y directivos también muestran ciertas tendencias al cambio tanto en sus prácticas como en la relación con los estudiantes. El docente de la escuela moderna cumplía un rol legitimado socialmente por la posesión de un conocimiento. En esta legitimidad fundaba su autoridad en relación a los estudiantes. Su desempeño en la escuela secundaria consistía en dictar una asignatura para lo que contaba con conocimientos disciplinarios que le permitían ejercer un poder considerable en relación a sus alumnos. La exposición por parte del profesor fue la metodología utilizada por excelencia y, a través de ella, se mantenía la disciplina de los estudiantes que reflejaba la autoridad del docente.

Hoy se registran novedades en las prácticas de los docentes en diferentes sentidos. Por un lado, surgen actividades innovadoras orientadas a la animación y motivación de los procesos de aprendizaje tanto para los estudiantes como para otros profesores -como el proyecto "centro de gestión de recursos para la enseñanza y el aprendizaje" desarrollado por una de las escuelas de la muestra donde los propios docentes capacitan a sus compañeros. Por otro, se desarrollan proyectos sujetos a evaluación institucional de resultados bajo una lógica que no responde al tradicional modelo burocrático escolar. Finalmente, ante el ingreso a la escuela de elementos propios de la cultura extraescolar de los estudiantes, que involucran también nuevas problemáticas familiares y sociales, algunos docentes desarrollan actividades de contención afectiva que, en muchos casos, permiten el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de los alumnos.

Al mismo tiempo, se visualiza, también según las particularidades propias de cada escuela, una tendencia hacia la conexión con otras instituciones y agentes de la sociedad, muchas veces otras escuelas que atienden a población de rasgos similares. Estas redes de comunicación hacia el exterior son llevadas a cabo especialmente por los directivos de las escuelas, aunque en ocasiones también surgen por iniciativa de los profesores.

En síntesis, a lo largo del presente apartado hemos tratado profundas transformaciones que enmarcan la labor de gestión escolar en la actualidad. Estos cambios provienen de dos fuentes principales. Una de ellas implica el ingreso de nuevos públicos a la escuela media, jóvenes que poseen una posición socio-económica y cultural diferente a la de los sectores que tradicionalmente se escolarizaban en el secundario. Como el nivel medio ha continuado el incremento de su matrícula año a año, au-

mentado fuertemente sus tasas de escolarización desde la década del noventa, se escolarizan en el nivel adolescentes y jóvenes de extracciones sociales más carenciadas que, además, han sufrido en el mismo lapso un proceso de pauperización muy importante. La otra fuente de cambios es el conjunto de transformaciones respecto del ideal de escuela de la modernidad. Entre ellas se han analizado las nuevas funciones que las escuelas están tendiendo a realizar, cierto desdibujamiento de las reglas y normas institucionales, cambios en las prácticas de docentes y directivos que transfiguran el rol fijo tradicional y emergencia de estructuras de poder, control y comunicación organizacional que borronan la organización burocrática tradicional.

Hasta aquí nos hemos centrado en el análisis de problemáticas y transformaciones comunes a las escuelas. También hemos mencionado que ante cada dimensión del cambio encontramos un abanico de respuestas por parte de las diferentes escuelas observadas. Nuevas investigaciones (Kessler, 2002) en el campo han señalado que aún al interior de cada segmento escolar se observa una fragmentación fuerte de las experiencias escolares entre las distintas escuelas y aún al interior de cada una de ellas. Ante esta fragmentación cobra especial relevancia la cultura escolar y el estilo de gestión de las escuelas. Por ello, en la segunda parte del informe nos centraremos en la caracterización y análisis de las diferenciales respuestas que se desarrollan desde cada establecimiento.

Los resultados institucionales

Investigaciones relativas al vínculo entre escuela y pobreza, como las desarrolladas por Redondo y Thisted (1999), intentan un acercamiento al interior de las “escuelas de los márgenes” que posibilita captar procesos heterogéneos. Al respecto, las autoras sostienen que “el trabajo en estas zonas nos permite afirmar que no hay tal homogeneidad al interior de las escuelas pobres, y que cada institución se permea de un modo particular con el contexto que la rodea construyendo vínculos que significan de modo diferente y específico la articulación entre educación y pobreza y es en el hacer de cada colectividad en donde aparecen los sentidos que definen si esta frontera social de la pobreza se configura como frontera educativa.” (Redondo y Thisted, 1999:170)

También recuperamos aquellos enfoques que parten de un posicionamiento crítico a los estudios denominados de “escuelas eficaces”, esquema centrado en torno a la posibilidad de medición, comparación y replicación mecánica de condiciones que favorecerían mayor eficiencia y efica-

cia escolar (Ball, 1989; Ezpeleta, 1997). Desde la posición crítica a la que hacemos referencia se sostienen como preceptos básicos, por un lado, la dimensión socio-histórica en que se desarrolla la gestión escolar; por otro, la especificidad de la escuela como organización y, finalmente, la consideración de “las voces” de los propios actores institucionales haciendo énfasis en las relaciones intersubjetivas y la dimensión política de los procesos de gestión (Ball, 1989 y 1997; Cantero, et al, 2001; Cantero, 2000; Ezpeleta, 1997; Fernández, 1998; Birgin y Duschatsky, 2001). En relación al enfoque de la cultura escolar, esta visión recupera el análisis de estrategias y formas de abordar los acontecimientos que cada institución elabora a partir de necesidades, historias y problemáticas particulares. En este marco, los resultados institucionales refieren a los significados culturales que la escuela adquiere en relación a su entorno, sin dejar de considerar -porque están implicados en el concepto- los resultados que hacen a la dimensión pedagógica de las instituciones educativas.

Partiendo de esta propuesta, indagamos como resultados institucionales, además de los aprendizajes de los estudiantes, los diferentes modos de nombrar a los sujetos y sus posibilidades y los significados que los actores le dan a la propia escuela. Para ellos, estos significados configuran experiencias escolares que los conforman subjetivamente y que animan su permanencia en la institución en virtud de la valoración de la escolarización.

Siguiendo a Redondo y Thisted (1999) pueden identificarse dos formas diferenciadas de denominar a los estudiantes que concurren a las escuelas más desprotegidas. En una de ellas se resalta la falta, la carencia. En este caso la actividad se orienta a suplir las insuficiencias como punto de partida que abre la posibilidad de trabajar con lo pedagógico. En la otra, se parte lisa y llanamente de la necesidad de brindar espacios y tiempos para aprender a los sujetos. En esta segunda modalidad se requiere una mayor capacidad de “descentramiento cultural” (Cantero, 2000), de los directivos y docentes de las escuelas, donde la cultura escolar no se erija en punto de referencia a partir del cual se resalten las diferencias como carencias o falencias.

Al respecto, la información proveniente de las entrevistas realizadas en este estudio da cuenta de algunas diferencias en los modos de pensar a los sujetos y sus posibilidades ligadas a diferentes maneras de concebir y organizar (o no) los proyectos de la institución. La gestión de la institución se encuentra estrechamente ligada a los modos diferentes en que son concebidos o pensados los estudiantes y sus potencialidades.

Desde la dirección de la Escuela 1 se hace referencia a los estudiantes reconociendo su singularidad, se intentaría “leer” situaciones de vida

y, a partir de allí, parecerían configurarse opciones de trabajo. Parece ponerse en práctica una lectura del universo socio-cultural del que provienen los estudiantes de la escuela desligada de consideraciones morales, se enfatiza “entender” los valores de la cultura de los alumnos. Las propuestas desde la escuela se centra en intentar brindar un espacio y un tiempo que posibilite una experiencia diferente a la del afuera, intentando configurar reglas de convivencia.

También aparecen referencias a “problemas” de los estudiantes. Sin embargo, en varios discursos de profesores, estas problemáticas no aparecen como privativas de la pobreza. Asimismo, en las entrevistas con docentes aparecen frecuentemente ligados positivamente la función de contención afectiva que en muchos casos suple funciones típicas familiares y el desarrollo de procesos de enseñanza.

Al interior de la misma escuela, aunque en menor medida, también encontramos discursos que enfatizan la carencia asociada a la pobreza y derivan de allí menores posibilidades de aprendizaje. De esta manera, por un lado, se deja poco espacio para el desarrollo de estrategias pedagógicas desde la profesionalidad del rol, entendida no sólo como desarrollo no sólo técnico sino también ético y político. Por otro lado, se estigmatiza a los sujetos perdiendo posibilidad de lectura de las diferentes representaciones, expectativas, estrategias y deseos vinculados a la escolarización.

En la Escuela 2 también se registra un conocimiento amplio de las problemáticas que afectan la vida cotidiana de los estudiantes, especialmente en el relato de los directivos aparecen frecuentemente temáticas vinculadas con la pobreza, el hambre, el desinterés por el estudio y la violencia familiar.

Esta escuela retoma fuertemente desde sus narraciones la responsabilidad propia en la tarea pedagógica. Intenta reinstituir formatos “escolarizados” como intentar hacer respetar el horario de clase, hacer formación e izar la bandera cada jornada, ofrecer talleres a contraturno. Sin embargo, como manifiesta el vicedirector, estas propuestas “hacen un poco de agua”.

El “descentramiento cultural” al que hacíamos referencia al principio de este apartado parece requerir un esfuerzo muy grande en el marco de la crisis orgánica (Puiggrós y Dussel, 1999) por la que pasa el sistema educativo. Refiere también a un distanciamiento respecto de procesos históricos que cambiaron profundamente. No basta con conocer y comprender la cultura popular sino los cambios que en los últimos años ésta, lo mismo que otras, ha experimentado. A partir de allí se podrán generar

preguntas, inquietudes y ensayos de nuevas experiencias para y en la escuela.

Desde la vicedirección a cargo de uno de los turnos de la escuela se hace referencia por un lado, a la perplejidad hacia la realidad que transitan los jóvenes que actualmente asisten al colegio y su vínculo con la tarea escolar y, por otro, a la imposibilidad institucional de desarrollar propuestas que interpelen a estos estudiantes y que posibiliten por esta vía el desarrollo de propuestas pedagógicas que escapen al “circulo vicioso de la pobreza” (Redondo y Thisted, 1999).

Los miembros del equipo escolar de la Escuela 3 también conocen los diferentes problemas que los estudiantes atraviesan en su vida cotidiana. Se resaltan la escasez de recursos materiales y las particulares experiencias familiares. Sin embargo, la escuela estaría construyendo un ideario orientado fundamentalmente a diseñar diferentes propuestas, algunas directamente vinculadas a los aspectos pedagógico-didácticos y otras relacionadas con programas de asistencia social y contención psicológica, bajo el común denominador de “centrarse en el aprendizaje”.

Partiendo de este objetivo la escuela ha implementado numerosos programas especiales orientados a problemas singulares de los estudiantes de la escuela (violencia física entre las alumnas dentro y fuera de la escuela; embarazos adolescentes, desinterés en el aprendizaje, entre otros) que no se agotan en la solución de esos problemas sino que sus objetivos se dirigen al joven como estudiante. En este sentido, se enfatiza en el papel de la asistencia como un instrumento que no reemplaza el papel de la escuela, lo pedagógico, el lugar del aprendizaje sino que parecería concebirse como allanando el camino. La escuela ha encontrado que estrategias de enseñanza vinculadas a lo novedoso y lo lúdico ayudan a la motivación y al aprendizaje.

La singularidad de esta escuela aparecería vinculada al énfasis en el compromiso de la institución en relación con los aprendizajes, donde los proyectos desarrollados aparecen frecuentemente como “allanadores” del terreno de los aprendizajes. En este sentido, podrían señalarse diferencias con la Escuela 1, donde se registró cierto desplazamiento hacia los aprendizajes considerados como significativos para sus estudiantes, apreciando énfasis importantes en las normas de convivencia, el respeto de encuadres específicos de la escuela o el aprendizaje de derechos civiles y sociales como dirigidos a la vez a lo pedagógico y lo asistencial. Al respecto, resulta interesante observar la singularidad de cada institución aún cuando nos estamos refiriendo a dos instituciones donde encontramos fuertes tendencias a valorarse a sí mismas en su capacidad de in-

cluir a los estudiantes intentando generar espacios y tiempos para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje.

A partir de aquí sería pertinente considerar, al menos, dos cuestiones. La primera refiere a la complejidad que los procesos escolares muestran en la actualidad y que requieren estudios donde pueda rastrearse una mirada “singular” orientada a captar los diversos modos en que son dichas las situaciones (Duschatsky, 2000:143). La segunda cuestión refiere a la potencialidad latente que podría significar la posibilidad de compartir experiencias entre diferentes escuelas referidas a los procesos de construcción y reconstrucción de diferentes proyectos y miradas sobre lo escolar.

Finalmente, en la Escuela 4 parece observarse la existencia de un discurso con tendencias clasificadoras fuertes en los énfasis encontrados en las formas de nombrar a los estudiantes. La “apatía de los estudiantes”, la “falta de compromiso con la tarea escolar” y la “falta de acompañamiento de las familias”, la falta de “familias bien constituidas” y la pobreza sobredeterminan no sólo los resultados de los estudiantes sino también la posibilidad de la escuela de construir propuestas y formatos alternativos. Ante los nuevos comportamientos de los estudiantes la escuela parece replegarse repitiendo sus prácticas internas tradicionales. En este marco, aquellos estudiantes que puedan adaptarse podrán revertir su situación.

La adaptación de los alumnos reclamada por la escuela implicaría ciertas características de personalidad como la sumisión, la perseverancia y la valoración y el respeto por la cultura escolar tanto por parte de los estudiantes como de sus familias. Estos valores escolares, la función de la escuela en relación a la integración y el ascenso social son los que en la actualidad están en crisis. En virtud de este desdibujamiento del papel de la escolarización media, el sentido que los estudiantes y sus familias otorgan a la escuela parece estar cambiando. En este marco el papel de la escuela en el sentido de la tradición moderna está deslegitimado. Ante esto, la escuela parece replegarse bajo un discurso fuertemente clasificador. Para esta escuela, el cambio en relación al aprendizaje tiene que venir del afuera, de la disposición del alumno y su familia hacia el aprendizaje. La escuela tiene, según el discurso del directivo, poco margen de maniobra cuando es escaso el capital cultural interiorizado con el que parten los estudiantes.

A modo de síntesis, diremos que los diferentes modos de nombrar a los estudiantes que las escuelas desarrollan, las posibilidades de la escuela en relación a la enseñanza y el papel de las familias en relación con la escolarización de sus hijos, se encuentran fuertemente ligados con los resultados que cada institución piensa como posibles por parte de sus

estudiantes. Estas representaciones escolares conforman un vínculo dialéctico con las decisiones y acciones desarrolladas en el marco de la gestión escolar. Como pudo rastrearse, se manifestaron algunas diferencias importantes entre los colegios. El próximo apartado refiere especialmente a las modalidades de decisión y acción implicadas en los estilos de gestión que estas escuelas desarrollan.

Un acercamiento a los modos de gestión institucional

En la década del '90, se ha asistido a la emergencia de discursos centrados en la gestión escolar que han encumbrado la transformación a nivel de las escuelas y el papel de equipo directivo como agente transformador. Incluso los discursos oficiales han enfatizado y reclamado autonomía escolar a la vez que se insistía en la necesidad de adecuar la escuela al nuevo orden mundial global imperante. En este sentido, la gestión escolar autónoma remitía a “una facultad gerencial necesaria para la implementación de políticas.” (Cantero et al, 2001:106)

Frente a esta propuesta, siguiendo a Cantero (2000), entendemos la gestión escolar como un proceso complejo dirigido al gobierno de las instituciones por medio de dinámicas interpersonales y grupales que involucran estrategias fundadas en autoridad e influencias para la consecución de determinados intereses y el logro de objetivos. Las relaciones entre los actores institucionales van más allá de la formalmente establecida, fundamentándose también en componentes emocionales y representacionales. La conducción no necesaria ni continuamente está en manos del director o equipo directivo de la institución. La gestión debe articular diferentes necesidades que provienen tanto del espacio interno de la institución –normativa, condiciones de trabajo, prácticas de los actores– como de ámbitos que desbordan el espacio escolar –sea la familia, el barrio de la escuela, el sistema educativo. Si bien los objetivos centrales de la gestión escolar son los pedagógicos también se involucran otras metas como pueden ser las asistenciales, productivas o socio-culturales, dependiendo de la naturaleza del establecimiento, las características del medio en que se inserta, la naturaleza de los proyectos que genera. La toma de decisiones constituye un aspecto central de la cultura escolar. Se trata de un proceso dinámico que está presente en diferentes espacios y momentos de la vida institucional, como en los procesos de elaboración de las visiones respecto de situaciones problemáticas, la formulación de proyectos, la construcción de su viabilidad y la evaluación de estos procedimientos.

fundamentos en humanidades

La cultura institucional constituye un marco de referencia para la comprensión de situaciones cotidianas por los propios actores institucionales. Involucra modos de percibir las políticas que afectan a la institución y las prácticas de los miembros. Orientan e influyen las decisiones y actividades desarrolladas en la escuela. Desde los años '90 se han desarrollado varias tipologías para caracterizar las culturas escolares.

Uno de los enfoques que retomamos es el de Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) que señalan tres modelos: el "casero", el "tecnocrático" y el "profesional". Las autoras utilizan diversas metáforas referidas a la escuela para caracterizar tres tipos de cultura institucional propios de las instituciones escolares: "la escuela como cuestión de familia", "la escuela como cuestión de papeles y expedientes" y "la escuela como cuestión de concertación y negociación". El rasgo típico del primer modelo de gestión, el "casero", refiere a relaciones profesionales teñidas por vínculos interpersonales de tipo afectivo. La tendencia riesgosa de este modelo es la dilución de la especificidad institucional. El modelo de gestión "tecnocrático" se basa en la racionalidad de los procedimientos en el sentido weberiano. El peligro que encierra este modelo es el aislamiento respecto del entorno y el ocultamiento del conflicto, ya que todo aquello que no esté formalmente establecido no tiene espacio para acontecer. Finalmente, en el modelo de gestión "profesional" son los aspectos pedagógicos y el currículum los que organizan la tarea institucional. Las decisiones que atañen a la escuela son negociadas elaborando los conflictos o redefiniendo posiciones encontradas en el marco de la participación y teniendo como norte la tarea pedagógica. Este modelo también puede presentar tendencias riesgosas derivadas de la falta de equilibrio entre la concertación y la toma de decisiones que derivarían en un permanente asambleísmo.

Partiendo de nuevas manifestaciones escolares que emergen en el marco de profundas transformaciones socio-educativas a lo largo de la década del '90, Duschatsky (2001) caracteriza dos modalidades de gestión. La "gestión como fatalidad" y la "gestión como ética". Lo interesante de este enfoque es el énfasis que hace en la capacidad de la gestión para "crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en las matrices culturales de la institución" (Duschatsky, 2001:140). En esta definición la gestión implica un conocimiento de la complejidad de la situación en la que se interviene, saber siempre incompleto. Es esta imposibilidad lo que potencia la marcha de la gestión, la que genera nuevas búsquedas, nuevos interrogantes, ensayos, reajustes. Este es el criterio que la autora utiliza para diferenciar los dos modelos. De esta manera, la "ges-

ción como fatalidad” implica una modalidad guiada por un “deber ser” al que la escuela sólo puede adecuarse tendiendo a los mayores beneficios posibles. Implica una adaptación ahistórica y apolítica de la escuela a los requerimientos de la actualidad, partiendo de un saber técnico supuestamente neutral. Por su parte, la “gestión como ética” consiste en una modalidad de acción que implica una toma de posición frente a la problemática educativa que no describe formas de actuar y sujetos de antemano. Toma decisiones respecto de los hechos singulares que se presentan en la institución y lo hace desde la implicancia en la misma. No implica dominar situaciones que afectan a la escuela sino abrir posibilidades para leer los fenómenos. No se pretende controlar el conflicto porque no es entendido como patológico. Por el contrario, la emergencia de conflictos obliga a pensar de otro modo la realidad institucional corriéndose del *habitus*. Los sujetos resultan interpelados y en esa interpelación se abren espacios para simbolizar de otros modos la situación.

También recuperamos la conceptualización de Fernández (1998), quien vincula la marginalidad y el desarrollo de diferentes dinámicas institucionales que tiñen las interacciones de los miembros de la escuela. Las “dinámicas regresivas” tienden a reproducir los factores o condicionantes de origen ya sea mostrándose impotentes para actuar sobre ellos o directamente excluyendo a los sujetos de la institución. En cambio las “modalidades progresivas de funcionamiento” se caracterizan por su orientación al futuro, mayores posibilidades de cuestionar lo instituido y modificarlo, una pertenencia de los miembros fundada en proyectos, autonomía respecto de las instituciones externas y mayor control o discriminación de aspectos irracionales. En estas dinámicas hay tendencias más fuertes hacia la búsqueda, el interés y la curiosidad que orientan las acciones de los miembros de la institución.

Estos modelos analíticos constituirán un punto de partida del presente trabajo. Nuestro objetivo es poner en tensión los rasgos que se presentaron como más salientes las diferentes escuelas sin pretender agotar la caracterización de sus estilos institucionales. Asimismo, visualizamos un momento de la gestión que no es fijo ni inmutable justamente por tratarse de un proceso.

a. La escuela frente a la tensión “contener-enseñar”: nuevos papeles para la escuela y una posición de búsqueda

En la Escuela 1, el embarazo adolescente es frecuente entre las chicas y hay varios casos de varones institucionalizados por prácticas rela-

cionadas con el delito. Sin embargo, siguen estando escolarizados y esto en virtud de diferentes prácticas y estrategias desarrolladas activamente por la escuela.

En la actualidad la escuela cuenta con apoyo de un programa de la Secretaría de Educación dirigido a los jóvenes alumnos-madres y padres. Sin embargo, antes del programa, la escuela decidió que las alumnas madres concurrieran a clase con sus niños. Una de estas alumnas narra su experiencia de concurrir a clase con su hija recién nacida y la posterior implementación de la “salita materna”, comentando que la implementación de la sala con una maestra le permitió a ella atender en su clase. La estrategia ante la situación va transformándose año a año. Al respecto existe un nuevo proyecto de implementación de un jardín maternal dentro de la escuela ya que los casos de embarazo adolescente se incrementan, llegando a 32 en el último año.

Estas prácticas no tradicionales respecto de las alumnas-madres (y padres) se llevan a cabo con amplia participación de los estudiantes y profesores. Para la implementación del jardín maternal, por ejemplo, se desarrollaron mecanismos informales como reuniones entre directivos y estudiantes fuera del espacio y tiempo escolar. Asimismo, el proyecto es evaluado en relación a las posibilidades de retención de los estudiantes y la problemática específica –el embarazo juvenil– es leída junto con otros comportamientos como una tendencia o necesidad de independización temprana que hace que entre tercero y cuarto año se produzcan las tendencias más fuertes al abandono escolar. Ante ello se desarrollan también otros programas como los de retención dirigidos a los estudiantes de tercer año.

En este sentido, las acciones implementadas muestran fuertes tendencias organizantes. La dimensión ética de la gestión está muy presente en este caso especialmente visible en las estrategias que abren espacios para dar lugar a nuevos acontecimientos partiendo de una lectura de la realidad que no es normalizante (no tipifica ni enjuicia el embarazo juvenil) sino que intenta comprender los comportamientos y trabajar a partir de ellos. Las metas pedagógicas se interconectan con otras más relativas a lo socio-cultural y hasta lo asistencial. Y pareciera que en esta vinculación reside la capacidad de transformación de la escuela, de abrir posibilidades que integren en lugar de excluir a estos estudiantes. Partiendo de una crítica a los discursos conservadores que refieren a estos jóvenes como “sospechados”, la escuela estructura experiencias educativas tendientes a la integración social. Entre ellas, salidas fuera del barrio e intervención en diferentes actividades culturales.

Tanto los directivos como los profesores hacen referencia a la tarea pedagógica como una de las principales preocupaciones de la escuela. La escuela desarrolla diferentes talleres y proyectos areales e interareales dirigidos tanto a expresión oral y escrita, matemática y otros orientados a saberes más directamente relacionados con problemáticas juveniles que afectan a los estudiantes como adicciones, violencia, discriminación. La coordinación de los proyectos es delegada en diferentes miembros de la institución (docentes, asesora pedagógica). También se ponen en marcha talleres y cursos para docentes según las necesidades socioculturales de la institución (talleres de violencia familiar, derechos del niño y adolescente) y pedagógicas (talleres de computación, capacitación docente organizada conjuntamente con el CEPA). Otra de las propuestas de la escuela es el desarrollo de programas conjuntamente con otras instituciones, tanto privadas (empresas) como públicas (Consejo del Niño y Adolescente de la Ciudad de Buenos Aires, otras escuelas, asociaciones barriales).

En esta dinámica, la escuela no renuncia a la enseñanza, enfatiza fuertemente nuevos aprendizajes necesarios, como los derechos de los jóvenes o el cuidado de los niños para los que ya son padres. Sin embargo, reconoce por un lado, que presenta dificultades para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de los contenidos típicos y, por otro, que el encuadre que la escuela logra que los estudiantes respeten dentro de la institución en muchos casos no puede trasladarse al afuera. Es en este escenario que se manifiesta la crisis actual de la escuela. Actualmente, la misma integración social es una posibilidad incierta. Al respecto, en la escuela que estamos analizando nos comentaron “los chicos lloran mucho cuando se van”. Esta expresión parece manifestar esta escisión de tiempos y espacios entre el adentro y el afuera de la escuela.

El interrogante en relación a la tarea pedagógica aparece en la mayoría de las entrevistas expresada como tensión “contener o enseñar”. El “compromiso con la realidad de los pibes” aparece como un pilar insoslayable del proyecto educativo. La capacidad de contención es valorada positivamente por los estudiantes. Pero también los profesores aluden a la necesidad de escucha y el otorgamiento de oportunidades para aprobar ante la violencia y desprotección familiar “los echan de las casas”, “les pegan”, etc. Sin embargo, esta contención ineludible a la hora de enseñar aparece también en tensión con la tarea de enseñanza.

Esta tensión contener-enseñar en esta institución tanto como en la que analizaremos a continuación parece remontarse a su mandato histórico. Ambas escuelas son creadas por la Ciudad de Buenos Aires. La

contención y la retención formaron parte del su mandato fundacional. Ante la tensión contener-enseñar, la capacidad organizante de esta escuela se refleja en el desarrollo de diversos los proyectos comentados pero también, y especialmente, en las tendencias a la persistencia de los interrogantes que se plantea en relación a lo pedagógico y que habilitan nuevas búsquedas.

b. El contexto “desborda” la escuela

Por su parte, en la Escuela 2 el rasgo de la gestión más problemático refiere a la organización del equipo de trabajo. En esta institución el director titular se encontraba afectado a tareas fuera de la escuela hacía cuatro años. Desde ese momento el cargo de dirección es asumido por tres profesores diferentes de la escuela y pasan por vicedirección tres docentes distintos. En algunos casos, se rotan en los cargos, resultando que en el momento en que realizamos el trabajo de campo, por ejemplo, una de las vicedirectoras se había desempeñado como directora tres años antes.

Al interior del grupo de conducción se explicita una distribución de funciones, poder y decisión por turnos. Así, cada uno de los turnos de la escuela aparece en los relatos del propio equipo de conducción, de los docentes y los estudiantes casi como una escuela en sí misma, mostrando tendencias fuertes a la segmentación. Se plantean dificultades en relación a la articulación de redes o canales o comunicación que circulen información. No se visualizan en esta institución canales formales de comunicación ni siquiera en su sentido burocrático, como reglas institucionales a seguir.

Las posibilidades de celebrar contratos grupales a nivel profesional aparece ensombrecida por la fragmentación del compromiso de los miembros. Al respecto, se hace referencia a dos grupos, uno más comprometido con la tarea institucional que el otro. También aparecen rasgos personalistas (“depende de las personas que están...”) poniendo en riesgo la organización de la escuela y su tarea sustantiva.

En síntesis, uno de los interrogantes respecto de la gestión de esta escuela que parece mostrar algunos rasgos del modelo “casero” (interacción espontánea relacionada con vínculos interpersonales, dispersión de algunos componentes estructurales que impiden la conformación de un sistema coordinado) nos remite a la influencia de los rasgos señalados hasta aquí sobre la posibilidad de armar proyectos y sostenerlos. En este sentido, los relatos de diferentes actores de la escuela refieren en diversas oportunidades a la construcción de proyectos que terminan diluyén-

dose a poco de su surgimiento. Todo proyecto implica, además de una definición de prioridades a ser trabajadas, la evaluación de condiciones, el establecimiento de tiempos, la explicitación de modalidades de intercambio, acuerdo de responsabilidades y distribución del trabajo. Se hace necesario definir estos aspectos y establecerlos en un encuadre que permita el posterior funcionamiento del proyecto. La posibilidad de establecer encuadres es un rasgo fundamental en el funcionamiento institucional. En este sentido, el encuadre no sólo es continente sino también contenido de la institución (Frigerio y Poggi, 1996).

Si bien algunos grupos de esta escuela diseñan acciones institucionales orientadas a lo pedagógico ensayando líneas exploratorias que intentan propuestas para los estudiantes, las dificultades en relación a la convocatoria de los actores, especialmente los estudiantes, también provienen del ambiente turbulento que “invade” la escuela (Blejmar, 2001). Aún cuando la institución a la que nos estamos refiriendo fue creada bajo el mandato social de recibir estudiantes provenientes de zonas “desatendidas” que presentaban características “muy propias” diferentes a los de escuelas tradicionales o típicas de clases medias, la lectura de nuevos fenómenos que comienzan a formar parte de la realidad de estos grupos sociales (en un marco donde el Estado perdió su capacidad simbólica de integración social y el mercado no garantiza la integración económica, muchos de estos jóvenes son sostén de sus hogares ya sea mediante sus becas, prácticas delictivas o bien haciéndose cargo del cuidado de sus familias; algunos son víctimas de fuerte violencia física por parte de su entorno familiar y social) deja perplejidad y no basta para recomponer un lugar para la escuela, para que la escuela tenga un nuevo sentido para el conjunto de sus miembros.

Frente a estos cambios surge la idea de aferrarse a “lo organizado” haciendo énfasis en el cumplimiento de horarios, rituales y pautas de comportamiento “escolar”, reglas también demandadas fuertemente por los estudiantes entrevistados, pero que no logran institucionalizarse. Por el contrario, en el espacio escolar se reproducen escenas del afuera. Entendemos una gestión escolar desbordada, a manera de tipo ideal, como aquella que no avanza en la contención y diligenciamiento de la irrupción del contexto crítico actual al interior de la institución escolar. Como consecuencia de ello, el espacio interno y las experiencias que se desarrollan en él tienden a asemejarse cada vez más a las experiencias vividas fuera del ámbito escolar. No se trata de instituciones replegadas sobre sí mismas, cerradas o instaladas en esquemas de referencia rígidos e inalterables, sino más bien de las tendencias a la dilución de la escuela como

institución social. ¿De qué manera una sociedad cada vez más excluyente que no genera espacios para muchos jóvenes puede pensar y sostener una escuela donde pasen cosas diferentes? La especificidad de la escuela (enseñar, distribuir saber, formar ciudadanos, proveer experiencias subjetivamente relevantes, emancipar intelectualmente) se encuentra actualmente puesta en cuestión. Pareciera que para las escuelas que atienden a la población más desfavorecida la clave pasa por encontrar y poder llevar a cabo nuevas formas de articulación entre diferentes objetivos y funciones donde no se pueden perder de vista las metas vinculadas con diferentes aspectos: socio-comunitarios, administrativos, de política interna, asistenciales y pedagógico-didácticos. El desafío en este sentido se plantea al conjunto del sistema educativo.

c. La escuela se transforma enfatizando lo pedagógico

La Escuela 3, que pasa a la órbita de la Ciudad de Buenos Aires a partir de la implementación de la transferencia de los establecimientos secundarios nacionales, muestra tendencias de desarrollo de un proceso de movimiento en la cultura institucional a partir de la asunción de cambios en la modalidad de gestión de la escuela hacia una modalidad basada en rasgos profesionales. En la historia institucional, este proceso es desencadenado por cambios contextuales provocados por la implementación de reformas educativas y, posteriormente, apoyado en propuestas del área de educación de la jurisdicción, especialmente la referida a módulos institucionales con horas cátedra rentadas para la realización de proyectos desarrollados al interior de cada escuela.

La dirección de esta institución muestra fuertes tendencias al desarrollo de proyectos pedagógicos apoyados en la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje intentando diagnosticar y construir alternativas para superar problemas de aprendizaje combinando diferentes recursos. Uno de los ejemplos es la organización de un proyecto interareal que utiliza diferentes recursos (computadoras, softs educativos, utilización de diversos espacios de la escuela).

A la vez, se observa una apertura a la posibilidad de llevar adelante proyectos diseñados por otros actores institucionales (por ejemplo, algunos grupos de docentes) a partir de un "sistema de poder contractual" basado en la adjudicación de poder a actores que presentan condiciones para resolver ciertas problemáticas (Frigerio y Poggi, 1996). En este sentido, el equipo directivo delega poder a partir de una evaluación de la capacidad de los actores en que realiza la delegación para llevar adelan-

te experiencias acordes con los objetivos institucionales. Esta adjudicación de poder es temporal, atada a evaluaciones conjuntas donde la conducción de la escuela participa activamente.

En el proceso de cambio en la cultura institucional que se propone la escuela también se registran tensiones surgidas de la tensión entre lo “viejo” y lo “nuevo”. En el discurso de los miembros que conforman el equipo de gestión se observan tendencias a reconocer estos conflictos y se prueban modalidades para arbitrar soluciones enfatizando los objetivos del contrato básico que en la escuela se basaría en la centralidad en la dimensión pedagógica. En virtud de la tensión que se juega entre algunas conductas y representaciones históricas y las nuevas propuestas en la escuela, desde la dirección se reconocen las temporalidades diferenciales de los diferentes actores, quienes presentan tiempos singulares de reflexión y acción, que obligan a no precipitarse, gestionando “paso a paso, con la formación de equipos”.

En la tensión entre lo viejo y lo nuevo se inscribe otra tirantez referida al rol de los estudiantes. En las entrevistas realizadas a los estudiantes aparece un reclamo generalizado por la escasez de su participación en los asuntos institucionales. En consonancia, desde la propia dirección del establecimiento se plantea este aspecto como un objetivo a futuro vislumbrándose en el discurso que se trata de una temática no exenta de conflictos donde aparece el directivo en su rol de propulsor.

Esta tensión “viejo-nuevo” estaría reflejando el pasaje entre dos estilos de gestión asociados a culturas escolares diferentes. Algunas tendencias profesionales centradas en lo pedagógico estaría reemplazando al trabajo con ciertos rasgos burocráticos del pasado. En este proceso se estarían intentando un tránsito de un modelo con fuerte segmentación de tareas donde cada asignatura está cerrada en sí misma y se enfatizan las tareas administrativas en detrimento de lo pedagógico-didáctico a un modelo donde se movilizan proyectos centrados en la tarea pedagógica recuperando la problemática comunitaria (proyectos con madres alumnas; de mediación dirigidos especialmente a la resolución de conflictos entre alumnos, frecuentes en la escuela) e intentando la innovación de estrategias didácticas (proyecto Centro de Gestión de Recursos para la enseñanza y el aprendizaje). Este proceso, no exento de conflictos, se moviliza desde el equipo directivo y un conjunto de docentes de la escuela que conforman equipos que, a su vez, intentan promover el cambio gradualmente desplegando diferentes facetas, como la de promoción, asesoramiento, orientación o coordinación hacia otros docentes de la escuela menos involucrados con los objetivos de este proyecto institucional.

d. La tensión transformación - conservación

Esta institución comparte con la anterior haber sido transferida desde la órbita nacional a la de la Ciudad de Buenos Aires. Los años noventa también señalan para esta escuela un momento histórico de cambio. Sin embargo, este cambio constituye un proceso diferente, ya que en el caso de la Escuela 4 otros elementos de su contexto (pérdida de matrícula, presencia cercana geográficamente de otras instituciones de la misma modalidad) y del estilo propio de funcionamiento institucional interjuegan en la construcción de un perfil institucional singular.

Algunos discursos fuertes en los años noventa relacionados con el ajuste fiscal en el área educativa propuesto por organismos internacionales y llevados a cabo en muchas jurisdicciones del país, aparecen fuertemente ligados al cambio operado en este caso. Bajo la lógica del ajuste, en diferentes jurisdicciones se practica el cierre o fusión de cursos, el cierre de instituciones, la reducción de horas cátedra, la eliminación de cargos docentes, clausura de escuelas rurales, eliminación de dobles jornadas y unificación de cargos directivos.

En este contexto y en el marco de pérdida de matrícula que experimentaba la escuela por esos años, la dirección decide llevar a cabo un proceso de ampliación y extensión institucional integrando un bachillerato a la modalidad técnica. Así, en la escuela comenzarían a funcionar las dos modalidades. En la práctica, el bachillerato genera sus frutos en términos de captación de matrícula, mostrando un crecimiento constante, a la vez que continúa decreciendo la de la modalidad técnica. Asimismo, el elemento señalado por todos los entrevistados como causa de la elección del bachillerato es la menor exigencia en los estudios.

El discurso propio de la lógica del mercado (racionalidad económica, costo-beneficio, elección por el consumidor, adaptación de la oferta) inundaron las prácticas sociales y políticas en el país durante la década de los noventa (Birgin, 2001:13) y las medidas que toma esta escuela están fuertemente influenciadas por ellos. Tanto como el mercado, la educación produce subjetividades, pero a diferencia de aquel esa producción comporta para las instituciones educativas una responsabilidad diferente. Entendemos aquí "responsabilidad" en el sentido de Dussel y Caruso (1999:209), quienes afirman que la práctica pedagógica "debe hacerse responsable de las historias que produce, de las memorias sociales que transmite y de las imágenes de futuro que autoriza".

El objetivo de autopreservación institucional genera una respuesta en virtud de una mirada que presentaría tendencias a lo que denominamos

“gestión como fatalidad”, en el sentido de sentirse obligado a seguir los rumbos que se supone impone el contexto, entendido en este caso como el desaliento de los estudiantes a enfrentar dificultades de aprendizaje mayor en un marco de falta de oportunidades laborales acordes. Así, tanto los docentes como los alumnos de la escuela comparten la visión de que la modalidad técnica es más exigente.

El proceso de incorporación de la nueva modalidad suscita conflictos entre dos grupos de la escuela. Un grupo de profesores y el vicedirector de la escuela, de formación técnica, presentan mayor resistencia al cambio. Sin embargo, la dirección de la escuela, dada la premura con la que se interpretaba debía ser resuelta la problemática planteada, define el cambio desde su posición jerárquica. En este sentido, la modalidad del tratamiento de la conflictividad, sigue lineamientos propios del funcionamiento burocrático al neutralizar el conflicto por vía de la jerarquía.

Ciertos rasgos del estilo burocrático también se ven reflejados en la distribución de tareas a partir del organigrama de funciones de roles de la institución. El equipo directivo está conformado por director, vicedirector, regentes y jefe de taller. Dentro de este grupo tanto los directivos como los profesores entrevistados mencionan una distribución de tareas donde el papel de director y vicedirector aparecen orientados hacia la relación de la escuela con “el afuera” que constituye especialmente la relación administrativa con el nivel jurisdiccional o el nivel nacional y también hacia la organización de espacios y recursos internos de la institución en general. Por su parte, los regentes aparecen vinculados también con asuntos administrativos pero que atienden especialmente lo relativo a profesores, preceptores y alumnos, mencionándose especialmente lo relativo a cuestiones disciplinarias. Directivos y docentes nos comentaron una clara y fuerte distribución de funciones.

Los jefes de departamento coordinan los proyectos de su área y dependen de la asesoría pedagógica de la escuela al igual que los profesores tutores y delegados de cada una de las divisiones quienes se encargan de cuestiones planteadas por los estudiantes (disciplina, problemas de aprendizaje, problemas con algún profesor del curso). Según lo mencionan el vicedirector y uno de los jefes de departamento entrevistados, cada departamento se organiza a partir de una lógica particular a la vez que intenta establecer pautas de trabajo similares para los diferentes cursos. Al respecto, una profesora sostiene que la organización del plan de trabajo es propio de la estructura de la asignatura y permite, según su interpretación, la rutinización del currículum año a año y en todos los cursos. No existe articulación o integración entre diferentes asignaturas sino un currículum agregado típico de la escuela secundaria tradicional.

A manera de síntesis podría sostenerse que en esta escuela parecen perfilarse diferentes tendencias. En virtud de la primera de ellas, se resalta la capacidad estratégica relacionada a las dimensiones organizativo-administrativas de la gestión institucional que han llevado a la institución a desarrollar cambios organizativos importantes en relación a la incorporación de una nueva modalidad a la escuela. Por otro lado, también se registra una sobrevaloración del objetivo de captar matrícula. A partir de ello, la nueva modalidad, que efectivamente es más elegida por los estudiantes, también aparece como una opción devaluada en lo relativo a la calidad de los aprendizajes. Finalmente, los relatos de diferentes miembros de la institución refieren claramente a la distribución de tareas llevadas a cabo por diferentes miembros donde los aspectos organizativos y administrativos son llevados a cabo por el equipo de conducción mientras lo pedagógico parece resolverse a nivel de cada departamento bajo la conducción de sus jefes, manteniendo una clasificación curricular fuerte.

A modo de síntesis y conclusiones

Entre los principales desafíos que afectan a las escuelas analizadas hemos considerado el ingreso de “nuevo público” a la matrícula escolar, adolescentes que desarrollan experiencias de vida juveniles y familiares diferentes. A la vez, las familias parecen comenzar a demandarle a estas instituciones funciones asistenciales y, especialmente, de contención de las problemáticas sociales y juveniles que enfrentan los estudiantes.

Las escuelas comienzan a orientarse a lo que denominábamos “socialización afectiva”. El propio espacio escolar, espacio seguro, con un “encuadre”, es transitado por los alumnos en un nuevo sentido. Muchos estudiantes asisten a la escuela como si fuera un “club”, otros se sienten protegidos manejando códigos diferentes a los de la calle, se angustian al egresar. Otras investigaciones recientes (Tiramonti, 2001) han puesto de manifiesto los sentidos otorgados a la contención en las escuelas que atienden a este sector social. Ellos aparecen asociados a la protección física y afectiva que resguarda de la hostilidad externa posibilitando en alguna medida la postergación del ingreso al mundo adulto y la permanencia en una institución que otorga una inscripción social en un contexto de profunda exclusión. Los dispositivos orientados al cuidado pueden encontrarse asociados al control y el disciplinamiento. Sin embargo, lo pedagógico no siempre aparece como otro componente de esta relación.

Respecto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, las escuelas muestran ciertas tendencias a lo que llamamos “primarización”, referida

al énfasis en la promoción de conocimientos de lecto-escritura, operaciones matemáticas y normas de convivencia básicas tradicionalmente impartidos en la escuela primaria. En tanto que, en relación a aspectos socio-comunitarios, las escuelas tienden crecientemente a desarrollar acciones sociales propias de otras políticas públicas como las relacionadas con política social y de salud.

Paralelamente, las escuelas muestran cambios respecto del ideal de la escuela burocrática moderna en el tratamiento de la normativa. La relación de autoridad entre los adultos y los jóvenes se desarrolla en el marco de un vínculo connotado por el afecto. Los estudiantes valorizan fuertemente la proximidad y la comprensión de su realidad por parte de los profesores y directivos. En otras escuelas, los propios docentes, antes estancos en sus asignaturas, comienzan a integrar grupos que coordinan algunas acciones dirigidas a la capacitación de sus compañeros. En algunos casos, cobra fuerte relevancia, tanto desde la dirección como desde los propios profesores, la evaluación de resultados como retroalimentación de los proyectos en marcha señalándose como rasgos superadores de la tradición que perdía el norte al orientarse únicamente a la presentación “burocratizada” de resultados.

En este marco de emergencia de nuevas cuestiones relativas a la escolarización media, uno de los principales objetivos del presente trabajo consistió en indagar características de los modelos de organización escolar que podrían asociarse a la consecución de resultados diferenciales. Al respecto mencionaremos algunas dinámicas que pueden presentar diferentes orientaciones. En los extremos opuestos de cada una de estas dinámicas se ubicaría un modelo que, a modo de tipo ideal, contribuye a orientar el análisis.

En primer lugar, nos referimos a particularidades del discurso de la gestión que elaboran las instituciones. En uno de los polos ubicamos aquellas escuelas inclinadas a realizar un tipo de lectura acerca de las particularidades socioculturales de su población orientado a lo que Duschatzky (2001) denomina una postura ética. Nos referimos a una modalidad de lectura e interpretación del contexto escolar que, en lugar de poner la pobreza o los problemas sociales fuera de la escuela y como una barrera para la realización de la tarea educativa, tiende a utilizar el conocimiento de la realidad sociocultural como insumo a partir del cual surgen interrogantes, se exploran e idean proyectos regidos por objetivos de inclusión de los alumnos en la escuela y se desarrollan estrategias nuevas para el aprendizaje. En este tipo de discurso la definición de “alumno”, ya sea individual o socialmente, implica una clasificación más bien débil, sin clau-

sura del otro, contemplando diferentes aspectos de las personas. Se intenta un conocimiento de los estudiantes como jóvenes, como pertenecientes a un sector social específico, con experiencias y expectativas ligadas a una cultura particular como parte de la tarea institucional.

En cambio, en el polo opuesto encontramos escuelas que desarrollan un discurso de la gestión con tintes fatalistas por el fuerte énfasis realizado en las carencias de la población asistente. La tipificación relativa a los estudiantes y sus familias aparecen asociadas a dificultades en los procesos de aprendizaje muy difíciles o imposibles de abordar por la escuela. En el extremo, la escuela destituye a ciertos jóvenes de su condición de estudiantes al poner en ellos la falta del ingrediente esencial sin el que el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser llevado a cabo. En otros casos, aunque la dificultad también es pensada como infranqueable también se autocuestiona la escuela en su trabajo con esta población.

En segundo término, abordaremos lo que denominamos dinámica organizado-organizante. En un extremo de esta dinámica encontramos instituciones que muestran fuertes orientaciones a la conformación de equipos de trabajo integrados, ya sea bajo la coordinación de los directores o de docentes. En general, el accionar de estos equipos tiende a vivenciarse como una tarea colectiva de la escuela, aún por algunos integrantes que no participan directa o regularmente en proyectos particulares. En este sentido, los proyectos implementados, con objetivos muy diferentes entre sí, tenderían a constituirse a partir de las posibilidades de consenso articuladas detrás del proyecto y los sentidos priorizados por cada institución.

Estos procesos conforman ciertas transformaciones en la estructura tradicional que dividía tajantemente funciones, roles, espacios y tiempos en la escuela. Al respecto, investigaciones realizadas algunos años atrás (Tiramonti, 1995) señalan que en la dinámica y rutina de las escuelas medias en nuestro país persiste la parcelación institucional en virtud de "pactos implícitos" a partir de los que se distinguen esferas de influencias para cada uno de los roles en la institución. De esta manera, mientras para los docentes se destina el área de la práctica pedagógica, los vicedirectores se encargan de la organización administrativa y los directivos de la conservación y reproducción de rutinas institucionales. Como sostiene la autora, estas parcelas son resguardadas de la influencia externa que sólo se permite en caso de presentar apoyos a la labor específica. Las áreas de cooperación entre los miembros se circunscriben a campos específicos orientados a la autoconservación institucional, a través de la implementación de acciones agregadas dirigidas a demandas inmediatas

que se presentan a la institución y que pueden amenazar su supervivencia material o su reconocimiento social.

La información recolectada en la presente investigación permite sostener que en ciertas instituciones educativas parece visualizarse la emergencia de tendencias de cambio. Por ejemplo, se flexibilizan los papeles tradicionalmente fijados a los diferentes cargos en virtud de los requerimientos de los proyectos pedagógicos. En ocasiones estos proyectos conforman estructuras que atraviesan las diferentes asignaturas del currículo. Otras veces se generan estructuras organizativas alternativas bajo la órbita de delegados del equipo de conducción que, a la par que se orientan a diferentes inquietudes o problemas de los estudiantes y al apoyo de sus procesos de aprendizaje, funcionan como organismos asesores del equipo de dirección de la escuela.

En la otra punta del continuo “organizado-organizante” las escuelas tienden a la distribución de funciones que refería la investigación anteriormente citada (Tiramonti, 1995). En efecto, son instituciones donde no pueden conformarse grupos de trabajo flexibles y articulados entre sí y con la tarea global. Se trata de un particular manejo del poder en forma parcelaria dirigido a la evitación del conflicto, ya sea exacerbando la perpetuación de las jerarquías como utilizándolas como fachadas detrás de la que transcurren rutinas institucionales inerciales.

La tercera de las dinámicas encontradas refiere al tipo de vinculación de la escuela con su entorno, especialmente con las transformaciones que mencionábamos al inicio de este apartado. En un extremo se ubicarían aquellas escuelas que desarrollan lo que denominamos capacidad inclusora, definida como una propensión a resignificar el papel de la escuela a tono con las novedades o cambios que se presentan, asignando nuevos sentidos a la escuela articulados con los fines pedagógicos específicos de la institución escolar. Lo que estas escuelas denotan es una tendencia a reconocer y habilitar los cambios imperantes en la cultura de sus estudiantes y las necesidades que estas transformaciones traen aparejadas pero dando un lugar especial a los procesos de enseñanza aprendizaje vinculados con esas necesidades. Un ejemplo ilustrativo de lo que queremos expresar lo constituyen los proyectos que las dos escuelas a las que estamos aludiendo realizan con las alumnas madres. Tanto los directivos como la alumna entrevistada han hecho énfasis en ciertas posibilidades habilitadas por el proyecto, tales como la consecución de los estudios pudiendo asistir y permanecer en la escuela y en las clases pero además realizando aprendizajes relativos a su realidad de madre o padre adolescente.

fundamentos en humanidades

En cambio, en el marco de modelos de gestión con tendencias opuestas al descripto, los problemas o transformaciones en la realidad de los estudiantes generan un impacto tan profundo que rompe el vínculo escuela-alumno deshaciendo alguno de sus términos. Si en el extremo anterior hablábamos de capacidad inclusora, en este extremo encontramos lo que podría denominarse tendencia desintegradora. En ciertos casos la escuela deja de serlo transformándose en guardería, club, espacio de contención social y/o afectiva. En otros, el término suprimido es el segundo, el o los “estudiantes-problema”, que no tienen cabida en la una institución muy pegada a funciones y esquemas tradicionales que termina expulsándolos por medio de distintos mecanismos.

Por último cabe distinguir otra dinámica muy ligada a las antedichas porque orienta sus sentidos. Se trata del nivel de orientación institucional a la tarea sustantiva de la escuela. El sostenimiento de los objetivos institucionales vinculados con la tarea pedagógica se convierte en un desafío complicado para ciertos estilos de gestión que responden a determinadas culturas institucionales. El deslizamiento de la meta escolar y su reemplazo por otras ha sido considerado a través de la revisión teórica realizada a lo largo de este trabajo. Al respecto se ha visto que algunas escuelas suelen orientarse por otras finalidades elaboradas en el funcionamiento institucional a través de las interacciones entre los actores. Estilos de gestión ligados a lo afectivo-familiar, lo administrativo-burocrático, el control del poder institucional y, especialmente en el marco social actual, a la contención social, pueden tomar el lugar de la gestión escolar basada en lo profesional. Las escuelas que pueden desarrollar una gestión profesional se caracterizan por el desarrollo de prácticas y propuestas donde los aspectos organizativo-administrativos, socio-comunitarios, afectivos y de micropolítica escolar se subordinan a las finalidades pedagógicas. En estas instituciones se observaron importantes tendencias al aprovechamiento de toda normativa que facilite esta dinámica como así también el desarrollo de diferentes estrategias para aprovechar vacíos legales o negociar transformaciones de la normativa basándose en las necesidades y particularidades que plantean sus proyectos.

El vínculo hallado entre ciertos rasgos de los modelos de gestión institucional y los resultados alcanzados en la retención de los estudiantes y los aprendizajes de los alumnos provenientes de los sectores socioeconómicos más desfavorecidos de la jurisdicción ilustra un aspecto importante que hace a la multidimensionalidad que presentan los procesos de desigualdad. En relación a ello existen dos perspectivas antagónicas. Por un lado, aquellas que ponen el énfasis en la capacidad autónoma de

la escuela y las virtudes en torno de la gestión eficiente como solución a los problemas de calidad de la educación soslayando y silenciando el debate en relación a las responsabilidades sociales y de política pública en relación a la igualdad de oportunidades educativas. De otro lado, perspectivas que, enfatizando la debilidad de las políticas públicas educativas en este sentido, tienden a dejar de lado la complejidad del vínculo entre escuela y pobreza perdiendo de vista las heterogeneidades al interior de un segmento escolar cuando la investigación actual señala fuertes procesos de fragmentación en todos los estratos escolares (Tiramonti, 2001). Como sostiene Ball (1997), las modalidades de funcionamiento institucional y los modos de gestión que desarrollan las escuelas constituyen uno de los niveles que median la implementación de políticas educativas. Por ello, el conocimiento de estos contextos no puede ser soslayados en el diseño, puesta en práctica y evaluación de las políticas educativas.

Aquellos enfoques comprendidos en la perspectiva que hemos denominado de la Administración de la educación tradicional se orientan a la medición, comparación y replicación de rasgos encontrados en escuelas eficaces (Ball, 1989, Ezpeleta, 1997) suponiendo, ya sea implícita o explícitamente, la posibilidad de una transposición mecánica o permutación técnica de un rasgo por otro dejando de lado la dimensión social histórica y cultural de las prácticas institucionales. La propia cultura e identidad institucional desarrollada históricamente y en un contexto determinado se pone en juego en las prácticas de gestión escolar. Las orientaciones de las diferentes dinámicas analizadas hasta aquí y la conjunción entre ellas ilustran fielmente la complejidad involucrada en los procesos de gestión de las instituciones educativas. Para finalizar podría sostenerse que, como práctica reguladora por excelencia, el discurso de la gestión que las instituciones elaboran aglutina a las demás prácticas analizadas en estas conclusiones. En este sentido operarán las definiciones, aspiraciones e interpretaciones que elaboren las escuelas respecto de los sujetos involucrados, los modos de organización del trabajo organizacional y las principales metas que la escuela persigue históricamente como así también las estrategias institucionales a seguir. Esto cuestiona fuertemente cualquier postulado de transformación institucional mecánica y rápida que no involucre activamente a las instituciones escolares tomando en cuenta sus particularidades ♦

Referencias Bibliográficas

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Ball, S. (1997). *Education Reforma. A critical and post-estructural approach*. Philadelphia: Open University Press.

Birgin, A. (2001). Introducción. En S. Duschatzky y A. Birgin (comps.), *¿Dónde está la escuela?* (pp. 11-16). Buenos Aires: Manantial.

Blejmar, B. (2001). De la gestión de resistencia a la gestión requerida. En S. Duschatzky y A. Birgin (comps.), *¿Dónde está la escuela?* (pp. 35-64). Buenos Aires: Manantial.

Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En C. Braslavsky (org.), *La Educación Secundaria ¿Cambio o inmutabilidad?* (pp. 21-64). Buenos Aires: Santillana.

Cantero, G. (2000). La gestión escolar en condiciones adversas: Contradicciones del poder y futuros posibles. En Th. Fleming y S. Senén González (comps), *Reformas educativas en Argentina y Canadá. Trama social, gestión y agentes de cambio* (pp. 21-64). Buenos Aires: Biblioteca Norte-Sur.

Cantero, G., Celman, S. y otros (2001). *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires: Santillana.

Denzin, N. (1978). *The research act*. New York: Mc. Graw-Hill Book Company.

Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?*. Buenos Aires: Losada.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.

Duschatzky, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky y A. Birgin (comp.) *¿Dónde está la escuela?* Buenos Aires: Manantial.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en Banda. Sobre los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

fundamentos en humanidades

- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de educación*, N° 15.
- Fleming, Th. (1991). *Paradigmas del pensamiento administrativo*. Buenos Aires: UBA - Facultad de Filosofía y Letras, mimeo.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1996). *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Santillana.
- Frigerio, G.; Poggi, M y Tiramonti, G; (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: Troquel.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, mimeo.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Puiggrós, A. y Dussel, I. (1999). Fronteras Educativas en el fin de siglo: Utopías y distopías en el imaginario pedagógico. En A. Puiggrós (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo* (pp. 7-24). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Redondo, P. y Thisted, S. (1999). Las escuelas primarias “en los márgenes”. Realidades y futuro. En A. Puiggrós (comp.), *En los límites de la educación. Niños y jóvenes del fin de siglo*. (pp. 143-190). Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Stake, R. E. (1990). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tiramonti, G. (1995). Continuidades y rupturas en la dinámica institucional de las escuelas medias argentinas. En D. Filmus (comp.), *Los condicionantes de la calidad educativa* (pp. 81-100). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Tiramonti, G. (2001). *Modernización educativa de los '90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO – Temas Grupo Editorial.
- Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 57/88

De la marginalidad a la Exclusión Social: Un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos¹

From marginality to social exclusion: an análisis of these coconcepts and problematic issues

Pedro Gregorio Enriquez²

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

(Recibido: 13/11/06 – Aceptado: 03/09/07)

Resumen

En el presente trabajo se examina el camino teórico que ha transitado la noción de “*marginalidad*” y la de “*exclusión social*”. Estas categorías están íntimamente ligadas a los modelos políticos aplicados en distintas épocas. Teniendo este punto de partida, en primer lugar, se analiza la relación que existe entre las políticas del régimen del *Estado Benefactor* vigentes durante el ‘45 y el ‘75 y la emergencia de la noción de “*marginalidad*”. Luego, y tomando como referencia dicho análisis, se describe las diversas posiciones teóricas acerca de las implicancias que tenía la “*marginalidad*” en esa época y; en segundo lugar, se examina las vinculaciones que se producen entre las políticas del régimen del *Estado Malhechor* vigentes durante el ‘80 con el concepto “*exclusión social*”, y sobre esa base se analiza los enfoques teóricos y núcleos problemáticos que existen en torno a esta noción.

Abstract

This work examines the theoretical background of “*marginality*” and “*social exclusion*” concepts. These categories are closely related to the

¹ Agradezco los comentarios y las observaciones efectuadas por Ana Sola, Beatriz de Dios y Verónica Quiroga que enriquecieron este trabajo.

² Docente, Investigador y Extensionista de la Facultad de Ciencias Humanas - UNSL. Integrante del PROICO 4-1-8802: Formación Docente, Lectura y Ciudadanía. Secretaria de Ciencia y Técnica de la FCH-UNSL

fundamentos en humanidades

political models applied in different historical periods. Firstly, the relationship between the policies of the *Welfare State* from 1945 to 1975 and the origin of “*marginality*” notion is analyzed. Then, several theoretical perspectives about the implications of the latter notion in that period are described. Secondly, the links between the policies of the *Malefactor State* during the 1980s and the concept of “*social exclusion*” are studied. And based on that analysis, the theoretical approaches and problematic issues around this notion are analyzed.

Palabras clave

Marginalidad – exclusión social – estado de benefactor – estado neo-liberal – latino américa

Key words

Marginality – social exclusion – welfare state – neo-liberal state – latin america

1. CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS

En este trabajo se examina el camino teórico que han transitado dos categorías conceptuales importantes para las Ciencias Sociales como lo son: “*marginalidad*” y “*exclusión social*”. Estas categorías no emergen en abstracto como si tuvieran existencia propia e independiente; sino por el contrario, se sitúan en un contexto socio-histórico concreto y están íntimamente ligadas a los modelos políticos aplicados en distintas épocas.

Teniendo en cuenta esta observación, en este trabajo se intentará en primer lugar, examinar la relación que existe entre las políticas del régimen del *Estado Benefactor* vigentes durante el ‘45 y el ‘75 y la emergencia de la noción de “*marginalidad*”. Luego, y tomando como referencia dicho examen, se analizarán las diversas posiciones teóricas acerca de las implicancias que tenía la “*marginalidad*” en esa época.

En segundo lugar, se examinarán las vinculaciones que se producen entre las políticas del régimen del *Estado Malhechor* vigentes durante el ‘80 con el concepto “*exclusión social*”. Posteriormente y encuadrado en dicho examen, se analizará los enfoques teóricos y núcleos problemáticos que existen en torno a esta noción.

2. LA MARGINALIDAD EN EL RÉGIMEN DEL ESTADO BENEFACTOR

En este apartado se describirán sumariamente los presupuestos fundamentales que sostienen el régimen de *Estado Benefactor* (Estado de Bienestar); y sobre esa base, se examinarán las visiones que existían sobre la “*marginalidad*” durante la década del ‘60. En este análisis se podrán advertir grandes diferencias conceptuales conforme al encuadre político, ideológico y teórico que los diversos autores asumen.

2.1. El régimen del Estado Benefactor

El “Estado de Bienestar” es el régimen que se propone universalizar los derechos asegurando que los beneficios en materia de salud, educación, vivienda y seguros sociales lleguen a todos los ciudadanos/as o, al menos a la mayoría de ellos.

Este tipo de Estado, tal como lo ha destacado Offe (1996: 83), tiene la responsabilidad de lograr el bienestar de ciudadanos/as garantizando la seguridad social (o el bienestar) mediante transferencias monetarias, servicios, infraestructura física y políticas reguladoras en el área de salud, educación, vivienda, asistencia social, protección laboral y asistencia familiar.

De acuerdo a Lovuolo (1996) el ideario tradicional del *Estado Benefactor* se sustenta en los siguientes supuestos:

- a) La *pobreza* era considerada como el resultado de la falta de ingresos producida por la falta de trabajo, y como consecuencia de esta definición, las políticas de sostenimiento de ingreso implementadas por el *Estado Benefactor* sólo se dirigían a los *desocupados*.
- b) La *sociedad* era vista como una institución conformada por parejas unidas en matrimonio, viudas, solteras/os viviendo solo/as o con sus padres. Esta forma de ver la realidad social trae dos consecuencias: la primera, tiene que ver con que la *familia* (identificada con el hogar) es considerada como la unidad de medida de los beneficios sociales; y la segunda, tiene relación con el hecho de que la *población* se divide entre *sostén* de familia (jefe) y *dependientes* de dicho sostén (restos de integrantes).
- c) La *política activa de sostenimiento de la demanda efectiva* (política fiscal y monetaria) era la garantía para que la economía funcione en niveles cercanos al *pleno empleo*. Por lo tanto, los beneficios del *desempleo* (atención alimentaria, prestaciones médicas, ortorgamiento de

subsidios por falta de trabajo, etc.) se entendían como prestaciones a corto plazo, vinculadas a situaciones estacionales o temporales y; en consecuencia, los *desempleados* estaban condicionados a entrenamientos y trabajos ofrecidos desde la asistencia pública.

- d) El *pleno empleo* era la “norma” del funcionamiento del mercado laboral, es decir que, la existencia de “trabajo regular por tiempo completo, en edad activa y con muy pocos cambios de puestos de trabajo”, era lo frecuente. La remuneración estable garantizada por el pleno empleo, sostenía un sistema de protección social que debía cubrir los requerimientos de los jefes de familia y de sus dependientes.

Como se puede advertir, y más allá de las críticas que puede generar la aplicación de este régimen, el ideario del *Estado Benefactor* tendía a instituir una dinámica que promovía más la “*incorporación*” que la “*marginalización social*”. Así en Europa, la población vivía momentos de bonanza y prosperidad económica, en donde existía baja tasa de desocupación, empleos estables, buenos salarios y un buen sistema de protección (Nun, 2003). En América Latina, como se verá más adelante, la situación es distinta pero mantiene algunos rasgos de este tipo de Estado, en la medida que, en algunos países, buscan garantizar mínimamente, “la seguridad social y la estabilidad” como condición para incrementar la productividad social y mantener estable el sistema capitalista vigente.

2.2. La noción de marginalidad en el régimen del Estado Benefactor

Frente a este panorama, vale la pena preguntarse por qué durante la década del '60 en América Latina, emergen las discusiones sobre la “*marginalidad*”. Existen al menos tres razones que podrían explicar, en parte, este complejo problema.

Primero, el régimen del *Estado Benefactor*, como se puede desprender de lo antes señalado, busca la incorporación social de todos los sujetos al sistema vigente otorgándoles ciertos beneficios y exigiéndoles ciertos deberes. Pero a pesar de ello, existe una parte de la población que por distintas razones queda “en el margen” o “al margen” de dicho sistema; por lo tanto, la “*marginalidad*” es un fenómeno visible, que debe ser estudiado, explicado y resuelto para que la sociedad funcione adecuadamente.

Segundo, en *América Latina* en general y particularmente en el cono sur, las variantes populistas del régimen de *Estado Benefactor* (tal es el

caso del gobierno ejercido por Juan Domingo Perón entre '45 y el '55) presentan fuertes puntos de divergencias con relación a Europa, puesto que la proporción de los que están “en el margen” o “al margen” es mayor que en dichos países. Por lo tanto, la “*marginalidad*” dada su magnitud y relevancia se convierte en un problema que preocupa a distintos sectores sociales.

Tercero, esta noción tiene un fuerte desarrollo en *la década del '60*, momento en que aparece claramente un estancamiento en los procesos de industrialización en los países de América Latina que impide su desarrollo económico (Hinkelamert, 1974); en consecuencia, los supuestos beneficios que aportaban la modernización se veían restringidas y los sectores sociales marginales se ampliaron sustantivamente.

Como se puede observar en esta breve exposición, la noción de “*marginalidad*” no surgió espontáneamente en la cabeza de un funcionario, de un político o de un cientista social; por el contrario, es un concepto que está enraizado vigorosamente en el régimen de *Estado Benefactor*, modelo político vigente durante más 30 años después de la posguerra.

2.3. Visiones teóricas acerca de la marginalidad

Durante la década del '60 existían diversas formas de entender a la “*marginalidad*”, en este trabajo se describirán someramente dos visiones teóricas, que tuvieron fuerte peso en América Latina durante la vigencia del régimen de *Estado Benefactor*. Ellas son la visión no-crítica (asociada a la teoría estructural-funcionalista y al desarrollismo), y la perspectiva crítica (vinculada con la visión histórico-estructural).

a) Visión no-crítica de la marginalidad

Para la perspectiva no-crítica la “*marginalidad*” es un fenómeno coyuntural y transitorio de la sociedad, en virtud del cual una parte de la población, no obtiene los beneficios del capitalismo en expansión, porque ‘no quiere’ incorporarse al sistema de producción vigente.

La “*marginalidad*” es una problemática abordada desde la *teoría de la modernización* de gran trascendencia en la década del '60. Según este punto de vista, las sociedades “subdesarrolladas” como la latinoamericana, se caracterizaban por la existencia de un segmento tradicional y otro moderno, en donde el primero era el principal obstáculo para alcanzar el crecimiento económico, social y auto-sostenido.

Esta teoría posee una visión *dualista* de la sociedad, puesto que advierte la existencia de dos sectores sociales; uno, el de los *incorporados* que es el

sector social moderno (vinculados al sector industrial) que ha logrado una posición que les permite disfrutar plenamente de los beneficios del sistema social; y el otro, el de los *marginales*, que es el sector tradicional (personas sin empleo estable y sin ingreso suficiente) que aún no han asumido ni las normas ni los valores ni la forma de ser de los hombres modernos. Este retraso, no es más que un resabio de sociedades pasadas que conforman personalidades marginales que se resisten a la modernidad (Germani, 1962).

Desde esta teoría se sostenía que la “modernización” era el patrón de poder vigente y modelo básico de la sociedad a seguir y, que los países de América Latina que pretendieran salir de su “subdesarrollo” debían transformar la población marginal. Para ello, el Estado tenía la responsabilidad de generar acciones destinadas a lograr el pasaje de lo “tradicional a lo “moderno”³ ayudando a los “marginados” a “integrarse” a la modernidad. La “*marginación*” era considerada un fenómeno transitorio que podía resolverse en cuestión de tiempo, ya que sólo era necesario integrar los sectores marginales a la sociedad. Eso es lo que se expresaba en el complejo concepto “marginalidad social/ integración social”.

La DESAL⁴ (citado por Hinkelammert, 1974), institución afín a esta línea de pensamiento, plantea dos líneas de acción para lograr dicha integración. La primera, vinculada a la *reestructuración del núcleo de los incorporados* mediante la ruptura de las barreras que impedían el ingreso de los marginados como también, la redistribución del poder acumulado por dicho sector y; la segunda, relacionada con la *organización del núcleo de los marginados* para que ejerzan su poder sobre los incorporados y, así lograr los beneficios que les otorgaba la pertenencia al sistema social.

Esta forma de resolver el problema de la “*marginalidad*” centra sus acciones; por un lado, en la buena disposición de los incorporados para abrir sus puertas e integrar a todos y; por el otro, en la capacidad de presión que puedan ejercer las organizaciones de marginados.

Si se examinan críticamente las soluciones para resolver la “*marginalidad*” que aporta esta perspectiva, se puede decir que es simple e ingenua porque solamente centra su mirada en el cambio de actitud de los

³ Desde este punto de vista, la sociedad moderna estaba asociada a la empresa, a la inversión, a la producción industrial como eje de la estructura productiva; al mercado, al empleo asalariado estable; a la vida urbana sobre la del campo; al universalismo de la cultura urbana, al estado liberal y a la ciudadanía. (Quijano, A., 1998).

⁴ DESAL (Desarrollo Social para América Latina) Centro de Investigación y Acción Social cuya sede se encontraba en Santiago de Chile. Dicha institución estuvo dirigida por el sacerdote jesuita Roger Vekemans. Esta perspectiva tuvo relevancia en las campañas de promoción social que se llevaron a cabo en Chile y en Venezuela cuando los Demócratas Cristianos gobernaron esos países.

sujetos (incorporados/marginados) prescindiendo, tal como bien lo destaca Hinkelammert (1974), del análisis de la *estructura de clase* y la influencia que esta situación posee sobre la *estructura económica*. La solución de la “*marginalidad*”, por ser un problema complejo, no implica simplemente cambiar al *sujeto*, sino también hay que modificar sustantivamente la *estructura socio-económica* del sistema social vigente.

b) Visión crítica de la marginalidad

Para la perspectiva crítica (asociada a la corriente de pensamiento histórico-estructural), la “*marginalidad*” está inserta en la estructura productiva de la sociedad; por lo tanto, esta problemática debe ser entendida *como un fenómeno estructural y estable de la sociedad capitalista, en virtud del cual un sector importante de la población está ‘al margen’ o ‘en el margen’ del sistema social ‘a causa’ del capitalismo.*

En efecto, el sistema socio-político vigente es el responsable de que una importante proporción de la población efectúe ciertas actividades económicas de escasa relevancia para el sistema de producción hegemónica o, lisa y llanamente quede fuera de la actividad productiva. Esta situación social no permite que dicha población pueda gozar plenamente de los beneficios que genera la riqueza social: educación, vivienda, salud, etc.

Para esta perspectiva, es equivocado entender a América Latina como una sociedad en transición de lo “tradicional a lo moderno” tal como lo sostenía la visión no crítica. Por el contrario, esta posición teórica, considera que la “*marginalidad*” se origina en la estructura de relaciones entre capital y trabajo como resultado de la desigual distribución de la riqueza. Por lo tanto la “*marginalidad*” es una consecuencia lógica del sistema capitalista mundial que afecta de manera contundente a los países dependientes, en la medida que favorece la concentración de poder y riqueza en manos del capital y, deja a una parte creciente de la población fuera del empleo estable y la protección social.

Desde la visión crítica, para explicar este fenómeno, algunos han recuperado la tesis del “*ejército industrial de reserva*” propuesta por Marx a fines del siglo XIX y principio del XX en Europa. Otros en cambio, han construido nuevas tesis, tal es el caso de la “*masa marginal*” elaborada por Nun⁵ y, la del “*polo marginal*” propuesta por Quijano. Ambas creadas en América Latina a mediados del siglo XX.

⁵ José Nun, en la década del 60 integraba junto a Miguel Murnis, Juan Carlos Marín, Ernerto Laclau, entre otros un Proyecto de Investigación sobre Marginalidad en América Latina. Estos investigadores argentinos apoyándose en algunos postulados del marxismo estudian la marginalidad a partir de los procesos laborales.

A los efectos de lograr una mayor comprensión de cada una de estas tesis, a continuación se describen sumariamente sus rasgos sobresalientes:

Tesis 1. El *ejército industrial de reserva*. Marx y Engels (1973) sostenían que el capitalismo produce fuerza de trabajo excedente que es *funcional* al sistema productivo vigente; en otras palabras y simplificando en exceso el pensamiento de estos autores, se puede decir que, el sistema capitalista genera una masa de desempleados o subempleados que opera como un ejército de reserva a disposición de los capitalistas que lo usan para resolver la crisis que se plantea. De este modo, la fuerza de trabajo excedentaria se convierte en un dispositivo que garantiza el buen funcionamiento del sistema capitalista.

En efecto, este ejército de trabajadores de reserva es funcional al sistema productivo vigente porque permite:

- a) Intensificar la competencia entre los obreros abaratando los salarios a niveles mínimos que garanticen la explotación de los trabajadores.
- b) Conformar una masa de trabajadores disponibles constantemente para que los sectores del capital puedan, en los meses de mayor actividad, producir la cantidad de mercancías que se demanden.
- c) Disciplinar y amenazar a los trabajadores que están incorporados al sistema productivo para que no generen conflictos.

Tesis 2. La *masa marginal*. Nun (2003)⁶ considera que en la fase monopólica del capitalismo se generan superpoblaciones relativas (exceso de fuerza de trabajo) que no tiene *efectos funcionales* en el sistema productivo vigente (no cumple con la función de ejército de reserva). Dicha "*masa marginal*" o población excedentaria puede ser "*a-funcional*" cuando no tiene ningún impacto sobre el sistema productivo hegemónico, pero puede volverse *disfuncional* cuando perjudica a dichas formas productivas. En otras palabras, se puede decir que una importante cantidad de población no podrá trabajar en empleos típicos de la sociedad capitalista, porque dicha sociedad no necesita de ella para seguir funcionando.

Según este autor, esta "*masa marginal*" no tiene posibilidades de constituir un "*ejército de reserva*", puesto que el avance técnico en los proce-

⁶ La masa marginal "es la parte *afuncional* o *disfuncional* de la superpoblación relativa. Por lo tanto este concepto –lo mismo que el ejército de reserva– se sitúa en el nivel de las relaciones que se establecen entre la población sobrante y el nivel productivo hegemónico. La categoría implica una doble referencia que por un lado, genera este excedente y por el otro, no precisa de él para seguir funcionando".

esos productivos les impide la incorporación al mercado de trabajo, por lo tanto, dicha masa se convierte en una población que sobra, *en la medida que “no produce ni consume”*.

En este marco, la función de “*reserva*” que cumplía la mano de obra sobrante en el régimen de producción capitalista clásico *no es válida*, porque en esta fase, no tiene ninguna posibilidad de ser incorporada en los círculos de producción, puesto que las máquinas sustituyen el trabajo humano. Tal como lo señala Perona (2001) el capitalismo emplea menos trabajadores con relación a la masa del capital y, los que se emplean deben ser altamente calificados. Por lo tanto, los desocupados no actúan como depresores de los salarios y, en consecuencia, pierden sus funciones de “*reserva*”.

Tesis 3. El *polo marginal*. Quijano (1976) toma en consideración la función de reserva y presión sobre los salarios como aspectos que marcan la distinción entre “ejército industrial de reserva” y “población marginalizada” tal como hace Nun (2003), pero a diferencia de éste, considera que el “*polo marginal*” no queda totalmente fuera del sistema social conformando una sociedad dual en donde un sector está integrado y el otro está marginalizado; sino que la mano de obra marginalizada está impedida de ocupar roles de mayor productividad y, por lo tanto, se ve forzada a refugiarse en actividades económicas insignificantes para las necesidades productivas de los sectores dominantes de la sociedad, tales como venta callejera, recogida de desperdicios (cartoneo), trabajo artesanal, entre muchos otros.

En suma, y haciendo una mirada retrospectiva, se puede afirmar que para la perspectiva crítica, la “*marginalidad*”, a diferencia de las posiciones no críticas, no es una *situación transitoria* que rápidamente el progreso o el desarrollo la haría desaparecer; sino que es una *situación estructural* que es generada por el modelo para perpetuar su existencia. Vale decir, que la “*marginalidad*” no es un defecto técnico de un modelo de desarrollo social, sino que es una lógica consecuencia de un sistema económico.

2.4 Núcleos problemáticos en torno a los límites conceptuales de marginalidad

Durante la década del ‘60 se inaguran dos cuestiones de suma trascendencia en ese momento y que serán reiteradas en la década del ‘90, como se verá posteriormente cuando se examinen las problemáticas conceptuales que entraña la noción de “*exclusión social*”. Ellas son la posi-

ción de los marginados en el sistema social y las dimensiones constitutivas de la marginalidad.

2.4.1. Posiciones en torno a (dónde se ubican) la ubicación de los marginados en el sistema social

Como derivación de las discusiones teóricas producidas entre los no-críticos y los críticos se pueden advertir posiciones distintas en torno a si los sectores *marginales* están *fuera* del sistema social o están *incorporados* pero ocupando una posición en desventaja con relación a los otros.

Las *perspectivas no-críticas*, tal como se señaló anteriormente, asumen una visión *dualista*, ya que consideran que existen dos sociedades; una en el centro y la otra en la periferia. Los sujetos que componen la primera sociedad están *integrados* al sistema social y, por lo tanto, gozan de todos los derechos y beneficios que les otorga esa sociedad; los sujetos de la segunda sociedad quedan relegados y están fuera del sistema o como se prefiere llamar en este trabajo “están al margen de la sociedad”. Según Fassin (1996), la *marginalidad* supone una topología dualista que implica la existencia de un mundo partido en dos categorías, una de las cuales tiene su lugar en la sociedad y la otra está ubicada en el exterior de ella.

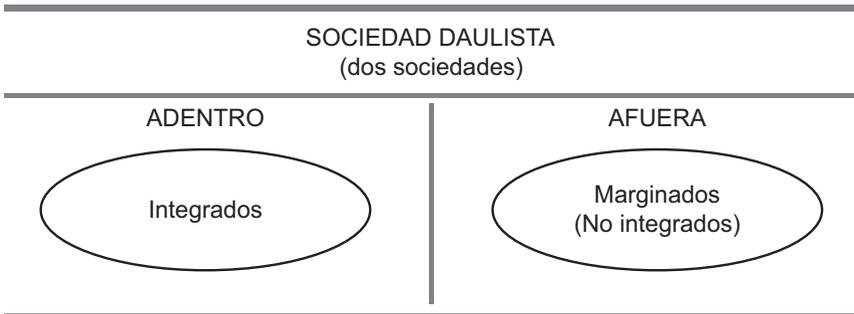


Fig. 1. Posición No-Crítica. Los marginados están fuera de la sociedad.

Para algunas perspectivas críticas, tal es el caso de Quijano (1998), la “*marginalidad*” es una forma de estar en el sistema social, aunque ocupando un lugar de escasa relevancia.

FORMAN PARTE DE LA SOCIEDAD PERO EN POSICIONES DESIGUALES

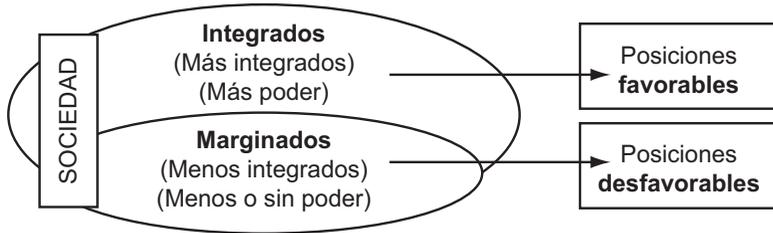


Fig. 2. Posición Crítica. Los marginados están dentro, en un lugar desfavorable.

Este autor defiende la idea de que la existencia de los marginados es el resultado del capitalismo, que los obliga a efectuar actividades productivas de escasa importancia, pero ello no implica de modo alguno estar en un mundo aparte, sino que forman parte de él aunque su integración es desigual.

2.4.2. Dimensiones constitutivas de la marginalidad

La noción de *marginalidad* es ambigua puesto que ha sido empleada con diversos sentidos. Murga Fransinetti (Crefal, s/f) a fines de la década del '70, tras examinar los diversos usos de la noción de marginalidad, presenta un abanico multicolor. Este autor indica que esta noción estaba asociada a situaciones ecológicas urbanas -Rosenbluth-, a los estratos sociales desventajados de zonas rurales -González Casanova-, a la falta de participación activa de determinados sectores -Mattelart y Carretón-, a conflictos culturales -Chaplin-; a ciertas incongruencias de status -Cotler-, a un bajo grado de proximidad a los valores centrales de un sistema social integrado -Germani-, o a formas particulares de inserción en el mercado de trabajo -Germani. Estos ejemplos son pruebas elocuentes de la gran diversidad temática que abarca la noción de marginalidad.

Frente a este complejo panorama, las diversas líneas de pensamiento han intentado demarcar sus límites conceptuales. Así la *perspectiva no-crítica* primeramente vinculó la "*marginalidad*" al estudio de aquellos *barrios periféricos* (villas miserias, rancheríos, etc.) que carecían de los requisitos mínimos de habitabilidad; luego, al advertir la existencia de albergues que se encontraban en el corazón de la ciudad (conventillos, callejones, etc.) y que padecían deficiencias iguales o peores que los asentamientos periféricos, esta noción se extendió al estudio de *barrios céntri-*

cos *tugurizados* (Nun, 2003); pero no quedó allí, el concepto de “*marginalidad*” también se utilizó para aludir a *poblaciones rurales* que poseían las mismas características que las urbanas antes descritas (Supervielle y Quiñones, 2002).

Finalmente, luego de diversos usos y operaciones discursivas, este concepto pasó a designar los *aspectos deficitarios de los sectores sociales relegados* en la medida que se lo asociaba a la desintegración social, a la desorganización familiar, a la anomia, etc. Pero lo más grave de esta tendencia, es el proceso de estigmatización al considerar *marginal* a todo habitante de una vivienda de escasas condiciones de habitabilidad, atribuyéndole los aspectos deficitarios (por ejemplo, “*a los villeros no les gusta trabajar*”, “*son vagos*”, “*tienen hijos con cualquiera y después los dejan tirados por allí sin siquiera darles de comer*”, etc.), cuando en realidad había clara evidencia del grado de heterogeneidad de los pobladores debido a la diversidad de situaciones que coexisten en los márgenes.

Un ejemplo interesante en esta línea de pensamiento es el aporte que hace la DESAL, en la década del '60. Esta institución entendía que la “*marginalidad*” era una realidad compleja compuesta por al menos cinco dimensiones (DESAL, 1969; Vekemans Roger, 1970, entre otros). Ellas son:

- a) *La dimensión ecológica*. Los marginales habitan en viviendas localizadas en “*círculos de miseria*” caracterizadas por visibles signos de deterioro.
- b) *La dimensión socio-psicológica*. Los marginales no participan en los beneficios y en las decisiones sociales. Asimismo, carecen de integración interna, ya que no pueden superar su condición por sí mismos. La “*marginalidad*” es un problema que corroe la médula del potencial del hombre para el auto-mejoramiento voluntario y racional.
- c) *La dimensión socio-cultural*. Los marginales presentan bajos niveles de salud, de vivienda, de educación, y escaso nivel de desarrollo cultural.
- d) *La dimensión económica*. Los marginales son sub-proletarios porque tienen ingresos de subsistencia y empleos inestables.
- e) *La dimensión política*. Los marginales no cuentan con organizaciones políticas que los representen ni toman parte en las tareas que deben emprenderse para la solución de los problemas sociales, incluidos los propios.

Como se puede apreciar, para la *perspectiva no-crítica*, la marginalidad es percibida como un fenómeno *pluridimensional de carácter horizontal*, en donde cada una de las dimensiones tiene el mismo peso conceptual. Vale decir que el aspecto económico tiene el mismo valor que el cultural y éste tiene la misma gravitación que el socio-psicológico y así sucesivamente.

Esta forma de abordar la *marginalidad*, trae aparejado serios problemas teóricos cuando se la aplica a la realidad latino-americana, puesto que la categoría ya no designa un pequeño porcentaje de la población que no se ha incorporado al sistema social, idea que le dio origen al concepto, sino que considera *marginal* a la mayoría de la población, perdiendo de ese modo la especificidad.

Por su parte, para la *perspectiva crítica*, marginalidad también es un fenómeno *multidimensional pero su carácter es jerárquico*, puesto que la fuerza de trabajo (uno de los factores que configura la dimensión económica) adquiere mayor peso que las otras dimensiones que constituyen esta noción. En tal sentido, para este punto de vista, la falta de trabajo en sí mismo o la falta de trabajo estable y bien remunerado, lleva a los marginales a quedarse al margen de las decisiones políticas y económicas y tampoco pueden gozar de los beneficios que genera la riqueza social: educación, vivienda, salud, etc. Como se puede apreciar, el nivel económico gravita de manera sustantiva sobre las otras dimensiones que configuran la marginalidad.

3. LA EXCLUSIÓN SOCIAL EN EL ESTADO MALHECHOR

En esta parte, primeramente se efectuará una sucinta descripción de los supuestos que sostiene el régimen del Estado Malhechor (*Estado Neo-liberal*), ya que enmarca y aporta algunas razones de por qué la noción de "*exclusión social*" tiene amplia aceptación durante la década del '80 y del '90; y luego, se intentará demarcar sus límites conceptuales determinando el alcance de la categoría mencionada.

3.1. El régimen del Estado Malhechor

El *Estado Malhechor* es aquel Estado que regula regresivamente las relaciones sociales, beneficiando a los dueños del poder y la riqueza y perjudicando al pueblo. Cano (1996) prefiere utilizar esta denominación antes que la de Estado Neo-liberal, Estado de Malestar o Estado Predador porque de esta forma se resalta el principio activo, el carácter actuan-

te y no el carácter resultante de este tipo de Estado. En otras palabras, el *Estado Malhechor* es el Estado que intencionalmente causa el mal.

Cano (1996) aporta 12 rasgos distintivos que caracterizan a este Estado. Ellos son:

1. Es un *Estado maleante* que rapiña y consume injustificadamente las energías que posee la sociedad, mediante apropiación indebida de la renta social por parte de individuos y grupos asociados a dicho Estado.
2. Es un *Estado nocivo y vejatorio*. *Nocivo*, ya que en forma deliberada redistribuye regresivamente la riqueza, de tal modo que le quita a los pobres para darles a los ricos. *Vejatorio*, porque además de promover la injusticia social, le atribuye a los propios damnificados la responsabilidad de los males que le aquejan.
3. Es un *Estado que excluye la participación real de los sujetos* y sólo permite que los marginados “participen” en aquellos aspectos de escasa relevancia para el mundo social, fundamentalmente en aquellos aspectos vinculados a la inmediatez y a la vida cotidiana de la sobrevivencia.
4. Es un *Estado del absolutismo votado* que mantiene aparentemente inalterables las reglas de juego de la democracia formal, pero la interpretación de la voluntad popular expresada en los votos queda en manos del líder o de las oligarquías estatales, diluyendo el protagonismo de las mayorías (democracia delegativa).
5. Es un *Estado ejecutivo* que tiende a concentrar el poder en las instancias ejecutivas, subordinando abierta y tácitamente las instancias legislativas y judiciales. El ejecutivismo combina armoniosamente liderazgo unipersonal con el desprecio hacia el espacio de deliberación que posee mayor horizontalidad.
6. Es un *Estado panóptico virtual* donde las oligarquías estatales se preocupan por construir y aplicar dispositivos informáticos que registren, controlen, vigilen y manipulen las relaciones sociales que establecen los sujetos.
7. Es un *Estado ninja* que reemplaza al *Estado luchador de Sumo* (Estado Benefactor de gran tamaño) y supuestamente se configura como un Estado Mínimo, esbelto y musculoso, lo que le permitiría ser más intervencionista que el propio Estado Benefactor. Algunos investigadores han advertido que este régimen sólo se preocupó por la *reducción* de la *cantidad* de estructura estatal y descuidó o impidió el desarrollo de la *calidad* de los beneficios que este tipo de Estado otorgaba. Otros estudiosos, en cambio, reconocen que además de la reducción de la *cantidad* de estructura también se produjo un cambio *cualitativo* importante porque se incrementó el “poder de fuego” de las oligarquías estatales a costa de reducir la capacidad de intervenir de los

- ciudadanos. Vale decir, que la reducción al *Estado Mínimo* no implicó una reducción sustancial del rol del Estado, sino que cambió de beneficiario.
8. Es un *Estado Vicario* que opera como representante local de los poderes “globalizados” y “globalizantes” de aquellos sectores que verdaderamente deciden desde los centros de poder internacional (Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y otros). Dichos centros proponen (imponen) recetas uniformes aplicables a cualquier espacio y tiempo que no siempre son lineales y unívocas. Las propias agencias cambian de rumbos con bastante frecuencia, y muchas veces sin una evaluación de las políticas que abandonan.
 9. Es un *Estado del desbaratamiento* que se desprende de los recursos públicos (privatización) desguazando y mal vendiendo una parte importante de los bienes públicos. De lo obtenido de dicha venta, por un lado, se financian los compromisos con los banqueros internacionales (por ejemplo, pago de deuda externa) y, por el otro se solventan los gastos que implican los aparatos represivos y preventivos, la descompresión de las presiones sociales y el mantenimiento y ampliación de los técnicos que sostiene este Estado (tecnócratas serviciales).
 10. Es un *Estado cuota* que se alimenta en gran medida del endeudamiento externo, haciendo responsable a las futuras generaciones, de las deudas. El Estado toma los créditos y los emplea para el ajuste, para la reconversión y fortalecimiento institucional o para que las cuentas públicas “cierren” ante los ojos de los organismos internacionales de supervisión económica (BM, FMI, BID, entre muchos otros). Este endeudamiento ata cada vez más a la sociedad a los destinos del Estado Malhechor ya que el dinero solicitado no ha mejorado la capacidad productiva o el potencial científico del país, por el contrario, lo ha perjudicado.
 11. Es un *Estado provechoso y momio* que remunera extraordinariamente bien a los tecnoburócratas y funcionarios políticos aumentando su masa salarial a costa de la expulsión de una cantidad considerable de trabajadores del Estado.
 12. Es un *Estado de connivencia* que establece un pacto tácito entre diversos sectores a fin de llevar a cabo tretas y fraudes que los benefician. Bajo la mirada atenta de los dueños de la riqueza, beneficiarios de las políticas públicas, el Estado Malhechor promueve y necesita la connivencia de los diversos sectores del poder (aparato partidario, tecnoburócratas, etc.).

3.2. La noción de exclusión social en el régimen del Estado Malhechor

En la literatura de las ciencias sociales, la noción de “*exclusión social*” es reciente, su primera aparición emerge con escaso impacto entre los

cientistas sociales a mediados del '60 y principios de los '70 en Francia, en los libros de Massé (1965) y Lenoir (1974). Para estos autores europeos, los “*excluidos*” eran un pequeño porcentaje de la población que había quedado fuera del progreso general que vivía la sociedad.

Esta noción va a tener una importante aceptación durante la década del '80 y '90 cuando ya se había consolidado en diversos países del mundo, y particularmente en América latina, el *régimen de Estado Malhechor* (Estado Neo-liberal). Vale la pena preguntarse por qué es aceptada ampliamente en estos últimos tiempos. Existen al menos dos razones que podrían explicar, en parte, esta situación:

Primero, como puede desprenderse de lo expuesto anteriormente, el *Estado Malhechor* impone una dinámica social excluyente, en donde se puede visualizar con claridad que la “*exclusión social*” es consustancial a dicho régimen, en la medida que es este tipo de Estado el que lo produce.

Segundo, la *noción de exclusión* tiene éxito porque se liga a la toma de conciencia; por un lado, de la amenaza que pesa sobre franjas cada vez más numerosas y mal protegidas de la población (Paugam, 1996), y por el otro, de la imposibilidad de lograr el pleno empleo (Quinti, 1999).

A igual que el concepto de “*marginalidad*”, la noción de “*exclusión social*” está enraizada vigorosamente en un momento histórico determinado. En este caso en particular, se puede sostener que la existencia de una población relegada, económica, social y políticamente, es el resultado lógico del modelo político que se aplica; es decir, que el *Estado Malhechor* es el que produce la “*exclusión social*”.

3.3. Visiones teóricas en torno a la exclusión social

Silver (1994)⁷, tomando probablemente como escenario de análisis el “*primer mundo*”, ha distinguido tres paradigmas, cada uno de los cuales se asienta en diferentes filosofías políticas (el republicanismo, el liberalismo y la democracia social), que lo lleva a entender a la “*exclusión social*”, a la sociedad y al Estado de modo diferente. A continuación se describen sumariamente los rasgos sobresalientes de cada uno de ellos:

Paradigma de la solidaridad (Republicanismo Francés)

Para el primer enfoque, el de la solidaridad, la *exclusión social* es el resultado de la ruptura de los vínculos sociales entre la sociedad y el individuo. Según esta visión, la *sociedad* se estructura sobre la base de valores, de derechos y de obligaciones compartidas determinando de este

⁷ Investigador del Instituto Internacional de Estudios Laborales de la OIT.

modo un orden social. En este contexto, dicha *sociedad* cuenta con diversos mecanismos que están destinados a lograr la integración de los individuos a la sociedad. La exclusión es un verdadero síntoma que indica un posible peligro para el cuerpo social. En este contexto, el *Estado* republicano es el garante de la cohesión social y el que crea instituciones y políticas para su buen funcionamiento. Si no lo logra debe generar *acciones* para su restablecimiento.

Esta perspectiva teórica se sostiene en las teorías de Rousseau, en buena parte de los enciclopedistas franceses, y en el pensamiento durkheimiano cuyos conceptos de vínculo social, solidaridad, densidad moral y conciencia colectiva desempeñan un papel central. Este modelo aporta los cimientos de la idea republicana del Estado Francés y muchos regímenes nacionalistas auspician una lógica similar.

Paradigma de la especialización (Tradición Liberal)

Para el segundo modelo, el de la especialización, la *exclusión social* es el resultado de los comportamientos e intercambios individuales. Según esta visión la *sociedad* está compuesta por individuos con diversos intereses y capacidades. La estructura de dicha sociedad se configura alrededor de la división del trabajo y de los intercambios económicos y sociales. Los individuos podrán excluirse a sí mismos en base a lo que escojan, o podrán quedar excluidos debido a los patrones de intereses o relaciones contractuales entre otros actores, o sus exclusiones podrían ser el resultado de la discriminación, de las fallas del mercado o de derechos que no se hacen cumplir.

En este marco, el *mercado* es la institución que regula el sistema social y el *Estado interviene lo menos posible* y solamente lo hace para crear las condiciones necesarias que permita a los individuos actuar libremente. Este modelo teórico se sostiene en el pensamiento de Locke, de los utilitaristas y de las aportaciones del liberalismo anglo-americano.

Paradigma del monopolio (Izquierda Europeasocialdemócrata)

Para el tercer enfoque, el del monopolio, la *exclusión social* es la consecuencia de la formación del monopolio. Esta exclusión se produce cuando los sectores de poder definen reglas que redundan en favor de los intereses de los incluidos y en detrimento de los excluidos. Los límites y las barreras que crean perpetúan la desigualdad. Como puede advertirse, para este modelo, la exclusión es un mecanismo que subyace a la estructura misma de la sociedad.

La *sociedad* es vista como una estructura jerárquica, en la que los diversos grupos compiten por el control de los recursos para obtener mayor poder. En ese marco se configura una sociedad desigual, en virtud de la cual los de adentro; por un lado, protegen sus dominios contra los de afuera construyendo barreras y restringiendo el acceso al trabajo, a los recursos culturales, a los bienes y servicios, etc.; y por el otro, fomentan la solidaridad dentro del mismo grupo.

En este contexto, el *Estado* cristaliza en su política, la relación de fuerza que se produce entre los diversos grupos. Por un lado, beneficia a los sectores que están dentro, pero también puede compensar a los que están afuera creando tanto mecanismos de protección social y de servicio como de derechos, no solo individuales sino también colectivos. Este modelo teórico se funda en el pensamiento de Max Weber, Marshall, y más remotamente en Marx, y en cierto sentido aporta las bases para las políticas sociales llevadas a cabo por las izquierdas europeas de orientación social-demócrata.

Haciendo una valoración de los aportes de Silver, se puede decir que los enfoques mencionados no agotan todas las posiciones que se han producido en torno a este concepto, e incluso las concepciones que allí se presentan no son mutuamente excluyentes, ya que existen acciones o presupuestos que pueden implicar a más de una perspectiva teórica. Pese a ello, se puede coincidir con Estivill (2003) quien afirma que la identificación de estos tres enfoques, ayuda a comprender algunos implícitos que son raíces de las manifestaciones de la exclusión.

3.4. Núcleos problemáticos en torno a los límites conceptuales de la exclusión social

Pese a la amplia aceptación que ha tenido la noción de "*exclusión social*", es necesario destacar que este concepto, por su uso y abuso, es *polisémico, difuso y polimorfo* en la medida que se le han asignado diversos significados, se le ha saturado de sentidos, se le ha cargado de una gama amplia de situaciones que cubren un espacio ilimitado de objetos y problemas. De este modo se corre el riesgo de perder su especificidad y oscurecer su estudio.

Para iniciar los primeros pasos que permitan desmalezar el campo semántico de esta noción, saturada de sentidos, sinsentidos y contrasentidos como lo diría Freund (citado por Estivill, 2003), en este trabajo se intentará dibujar los contornos relevantes de este concepto tratando de demarcar los alcances y límites conceptuales y operativos. Para ello, primeramente, se

analizarán las contribuciones efectuadas por algunos investigadores en torno al lugar donde ubica la “*exclusión social*” y, posteriormente, se describirán las dimensiones y factores que los autores le asignan a esta noción. Estas operaciones analíticas proporcionarán pistas que permitirán conocer en qué espacio social se ubica la exclusión y saber qué dimensiones y factores configuran la “*exclusión social*” y cuáles no.

3.4.1. Posiciones en torno al lugar en donde se ubica a la exclusión social

Reconociendo la débil barrera que divide inclusión y exclusión, los investigadores sociales han asumido diversas posiciones en torno a si la exclusión implica estar “dentro” o “fuera” del sistema social. A continuación se describen sumariamente tres posiciones distintas en torno a este tema:

Posición 1. Los excluidos sociales están fuera de la sociedad

Tal como se señaló anteriormente, a fines de la década del ‘60 e inicio de ‘70, en Europa, Massé (1965) y Lenoir (1974) crearon la expresión “*exclusión social*” para referirse a una minúscula parte de la población que no contaba con los beneficios que la sociedad ofrecía. Esta pequeña proporción de “*excluidos sociales*” diría Nun (2003) eran pobres testimonios andrajosos de un pasado del cual la mayoría de los sectores populares había podido escapar. En opinión de este autor, esta categoría estaba asociada a una visión funcionalista de la cohesión social, en donde los *excluidos* eran considerados los inadaptados, que quedaban *fuera* y no estaban en condiciones de entrar.

Como se puede advertir, la noción de “*exclusión social*”, en sus inicios estuvo ligada a un pequeño sector social que se encontraba ubicado *fuera del sistema social*. Este concepto al ser trasladado a América Latina, se amplía, extendiéndose a situaciones de precariedad y deterioro en las condiciones de vida que afecta a grandes mayorías (Ziccardi, 2000).

En este marco, los *excluidos sociales* no pertenecen al mundo de los ciudadanos (Villareal, 1996), son sujetos inarticulados, invisibles, sin futuro, sobrevivientes que ni siquiera son reconocidos como indigentes o miserables que podían gozar el socorro -ayuda extraordinaria- del Estado (Redondo, 2004).

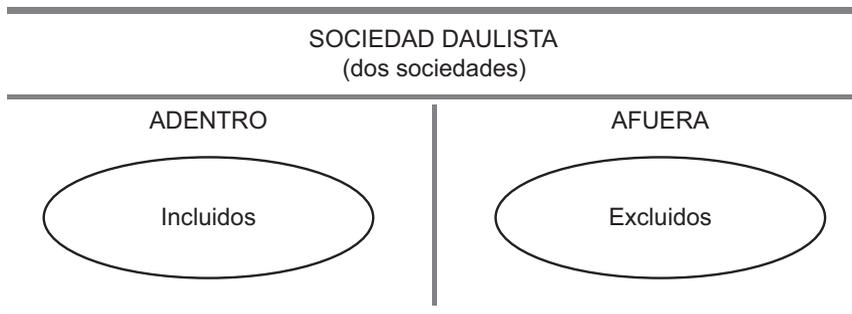


Fig. 3. Posición 1. Sostiene que los excluidos están fuera de la sociedad.

La descripción efectuada por Redondo (2004:67) ilustra claramente cuáles son sujetos que están fuera del sistema. Según esta autora *“ser excluido -en Argentina- representa haber transitado condiciones estructurales de pobreza, estar desocupado, haber sido obrero y hallarse hace varios años sin trabajo y/o mal empleado o subempleado, lo que se acentúa si se es mujer, anciano o niño, vivir en villas, asentamientos, barriadas populares u ocupar de modo precario tierras fiscales, no tener posibilidades de reconversión laboral para ser nuevamente empleables, ser jefe o jefa de familia de un grupo numeroso y no contar con ingresos estables ni con acceso a la educación ni ningún tipo de protección social”*.

Como puede advertirse, los *excluidos* son aquellos sujetos que han perdido su filiación con la población y no pueden *integrarse* y, por tanto, se *sitúan fuera* de las pautas de producción y consumo comúnmente admitidas por la sociedad. Estas personas o sectores sociales como dice cruelmente Nun (2003) sobran, no se los necesita y, el resto puede vivir sin ellos y le gustaría hacerlo.

Posición 2. Los excluidos están dentro de la sociedad

Lovuolo (1996:15) define la *exclusión ‘en’ la sociedad* (o genéricamente llamada *“exclusión social”*) como *“aquellas condiciones que permiten, facilitan o promueven que ciertos miembros de la sociedad sean apartados, rechazados o simplemente se les niegue la posibilidad de acceder a los beneficios institucionales”*. Para este autor, la *“exclusión social”* es un fenómeno que no puede comprenderse sin su opuesto, la noción de *inclusión social*. Ambos fenómenos son producto de la misma dinámica. Los *excluidos* son aquellos que no han logrado *incluirse*, es decir no pue-

den acceder ni usufructuar los beneficios de las instituciones sociales ni adoptar su modo vida.

Lovuolo (1996) utiliza la expresión “*exclusión ‘en’ la sociedad*” en lugar de “*exclusión ‘de’ la sociedad*” para dejar claro que la exclusión no es un proceso extrínseco a la sociedad, sino que es parte de ella. De este modo evita el error de suponer que los excluidos están *fuera de la sociedad*

FORMAN PARTE DE LA SOCIEDAD PERO EN POSICIONES DESIGUALES

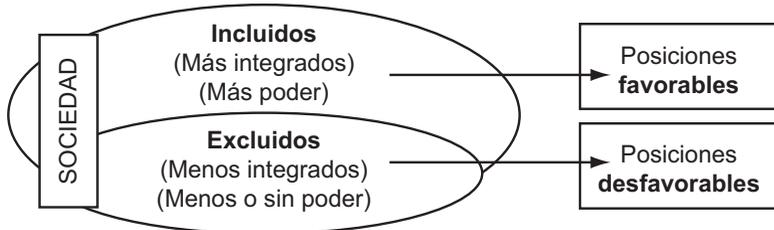


Fig. 4. Posición 2. Sostiene que los excluidos están dentro de la sociedad.

La descripción efectuada por Petras (2003), salvando naturalmente las sustantivas diferencias teórico-ideológicas que lo separa de Lovuolo⁸, ilustra claramente cuales son los sectores sociales excluidos que están dentro del sistema social.

De acuerdo con Petras (2003:1) los excluidos “*son principalmente, trabajadores rurales sin tierras, indígenas y paisanos en minifundios o granjas de subsistencia, trabajadores urbanos desempleados o sub-empleados, trabajadoras domésticas, la masa de vendedores callejeros, obreros de la construcción temporarios, operarios de fábricas con contratos precarios, jóvenes que nunca tuvieron un trabajo estable. En otras palabras, más del 70% de la población de Ecuador, Bolivia, Perú, Venezuela, Argentina y el resto de América Latina*”.

Para Petras (2003) estos sectores sociales están “*integrados*” al sistema de producción y distribución pero no reciben los beneficios del mismo, porque están excluidos de la esfera de poder. Según este investigador, la batalla de base no es sobre la “*incorporación*” de los pobres al sistema, dado que ya están “*incorporados*” como clase - raza – género- esencial-

⁸ James Petras (estadounidense) es un intelectual neo-marxista y Rubén Lovuolo (argentino) es un investigador que se acerca a las visiones social-demócratas.

mente subordinado, pero están excluidos del poder, la tierra, la riqueza, la propiedad y los servicios.

Como puede apreciarse tanto Lovuolo como Petras consideran que los excluidos, están *integrados dentro del sistema social*, los mismos no viven en una realidad aparte, sino que forman parte de un mundo social único donde los *excluidos* son aquellos que ocupan una posición más desfavorable y desigual. Incluso Petras (2003), es más radical en cuanto a su posición, él llega a sostener que el problema real de los excluidos no es la incorporación, sino la “*transformación*” del sistema de propiedad y de poder a fin de que los pobres tengan acceso al control de los recursos de riqueza y servicios sociales.

Posición 3. Los excluidos transitan zonas que van desde “dentro” hasta “fuera”

En torno a esta posición se recuperan las contribuciones de dos autores pertenecientes a dos contextos distintos: Robles (latinoamericano) y Castel (europeo), quienes visualizan a la exclusión como un proceso complejo en donde es difícil establecer una línea divisoria entre inclusión y exclusión.

Robles (citado por Supervielle y Quiñones, 2002) teniendo en cuenta los distintos tipos de inclusión y de exclusión, la capacidad de integración a la sociedad, el riesgo e incertidumbre de ser excluido y el tipo de construcción de identidad, elabora la siguiente tipología:

- a) Tipo I. *De la inclusión en la inclusión*. En este tipo se incorporan aquellos sujetos que están integrados al sistema social, porque supuestamente pueden acceder a todos los beneficios sociales. El ejemplo más claro es la clase alta en donde el riesgo de incertidumbre es bajo, los ingresos económicos son altos, las redes de conexiones sociales (redes de influencias) se encuentran sumamente desarrolladas, no sólo por las actividades económicas, sino por los barrios donde viven, los espacios sociales que frecuentan y las escuelas donde estudian.
- b) Tipo II. *De la exclusión en la inclusión*. En este tipo se incluye aquel sector social que cuenta con la remuneración estable del empleo formal y, por lo tanto, puede acceder a los servicios de salud, vivienda y educación, etc. Pero, a diferencia del Tipo I, no cuenta con una red de favores, influencias y reciprocidades. El riesgo de incertidumbre fluctúa entre alto y bajo. El carácter híbrido de esta situación lleva a comportarse de modo contradictorio: denuncia los beneficios de la clase alta pero intenta incorporarse a ella. Además conforma instituciones (sindicatos por ejemplo) que buscan contrabalancear las políticas que

pueden excluirlos y, también luchan para neutralizar la exclusión de las redes de influencia de la clase alta.

- c) Tipo III. *De la inclusión dentro de la exclusión*. En este tipo se incluye aquel sector social que pese a no acceder a “todos” los beneficios de sistemas básicos de bienestar (salud, trabajo estable, educación, etc.), cuenta con el acceso a redes de interacción y auto-ayuda que configuran un verdadero sistema alternativo. Las redes de apoyo vecinal, familiar, de género, de amistad o estrictamente solidarias conforman una malla de contención que evita algunos efectos de la exclusión. Es necesario aclarar que los sujetos clasificados en este tipo no están inhabilitados para acceder al trabajo o al sistema de salud sino que dicho acceso es inestable y precario. El riesgo de incertidumbre es elevado.

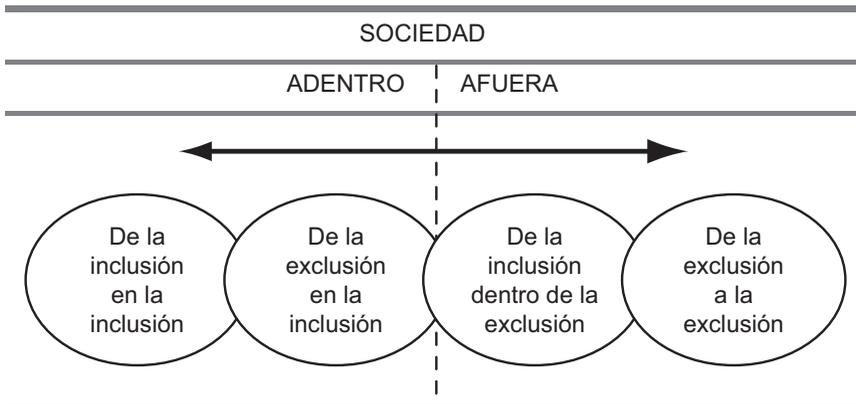


Fig. 5. Posición 3. Sostiene que los excluidos transitan un camino que va desde “dentro” hasta “fuera” (adaptado de Robles).

- d) Tipo IV. *De la exclusión a la exclusión*. En esta última categoría se incluyen aquellos sectores que se encuentran en situación límite. Aquí están las personas que han sido aisladas, han perdido sus redes de relaciones y ya no pueden recurrir a ningún tipo de solidaridad, ni de ex compañeros, ni barrial, ni familiar, ni de ningún tipo (Supervielle y Quiñones, 2002). Este grupo no es mayoritario pero existe una parte de la población que está cercano a esta situación.

Por su parte Robert Castel (1995), sobre la base de dos ejes, uno, *integración-no integración al trabajo* (medios por los cuales los seres hu-

fundamentos en humanidades

manos logran o no reproducir su existencia en el plano económico) y, el otro, *inserción-no inserción al medio socio-familiar o sistema relacional* (medios por los cuales los sujetos sociales logran o no reproducir su existencia en el plano socio-afectivo), distingue tres zonas de cohesión social, que permiten visualizar a la exclusión como proceso. Ellas son:

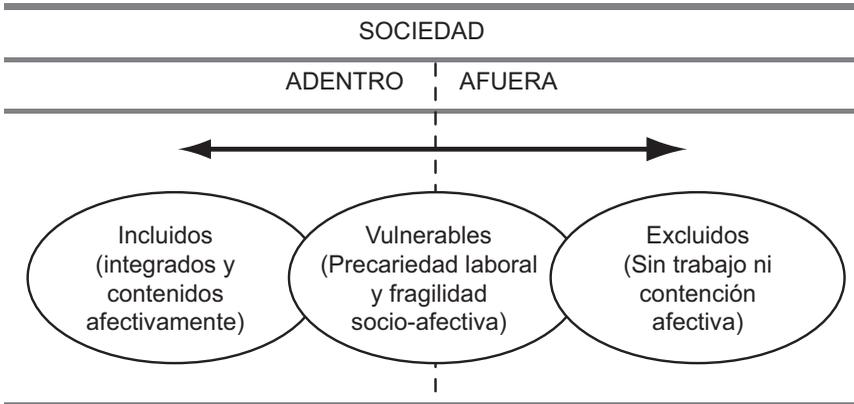


Fig. 6. Posición 3. Sostiene que los excluidos transitan un camino que va desde "dentro" hasta "fuera" (adaptado de Castel)

La zona de "vulnerabilidad", como puede apreciarse en la figura 4, es una instancia *intermedia entre la inclusión y la exclusión* en donde se generan situaciones de precariedad, fragilidad y debilidad que impiden a un individuo o grupo particular lograr la satisfacción plena o parcial de una necesidad o al acceso a un bien social. Esto varía en el tiempo y el espacio en la medida en que forma parte de procesos históricos y sociales específicos.

Una acumulación de "vulnerabilidades" podría conducir finalmente a la "exclusión social". Así el desempleo y el bajo nivel de educación favorece la creación del círculo vicioso de la pobreza que termina en la *exclusión*. Tal como prueba la literatura, la existencia de la pobreza crónica caracterizada por la falta de empleo productivo y la falta de oportunidades para participar activamente en los intercambios generales dentro de la sociedad son factores que conducen a la "exclusión social".

La *discriminación étnica* es otro factor que puede contribuir a la "exclusión social". Diversos estudios demuestran que las desigualdades raciales o étnicas están asociadas a la pobreza, a los bajos niveles de salud y educación, a las escasas oportunidades de generación de ingresos, a la migración forzada, entre otros.

La segregación residencial dentro de las ciudades debilita el sentido de pertenencia a la sociedad. La ausencia del Estado en la protección civil y la carencia de un sistema legal adecuado, generan un gran sentimiento de inseguridad entre los ciudadanos.

Estivill (2003), tomando como escenario de análisis una ciudad europea, describe tres tipos de casos, que si bien no sirven para ejemplificar cómo se pueden usar las categorías de Castel o de Robles, sí ayudan a ver a la “*exclusión social*” como un proceso que comprende situaciones heterogéneas y asume diversas gradaciones en el tramo que va de la inclusión a la exclusión.

El primer caso que describe el autor es el de un obrero calificado (de tipo A) nacido en el barrio donde vive, con una casa que va comprando. Trabaja en una gran fábrica que pertenece al sindicato, compra en la cooperativa de consumo y acude a la cancha de fútbol, deporte que había practicado con su hijo que estudia en la Universidad. Este caso se encuentra excluido de determinados bienes y prácticas, pero está bien integrado en su clase y en su territorio.

El segundo caso, es el de un trabajador escasamente calificado (de tipo B), vecino del anterior, emigrante de otra región, trabaja, no siempre en un taller, vive en las viviendas sociales del barrio, compra en el supermercado y ve televisión. Un hijo estudia formación profesional (oficio) y el otro, está en una banda del barrio. Su grado de integración es menor que el del otro vecino.

El tercer caso, es el de un gitano (de tipo C), que vive de lo que vende en la economía informal. Su afición es el baile y la fiesta. Chapurrea la lengua del país, pero su idioma es otro. Los hijos ayudan a la familia, pero no acuden a la escuela. En su familia, las personas mayores son consultadas y respetadas. Se relaciona ocasionalmente con los *payos*⁹ y a menudo con otras familias de su etnia. Su integración con otra cultura es deficiente pero está bien incluido en la suya.

En suma, como se puede observar, tanto en categorías propuestas por Robles y Castel como en los ejemplos aportados por Estivill, la “*exclusión social*” no es un *estado* cristalizado que permanece inalterable, sino que es un *proceso* continuo de cambio que supone *gradaciones* y, que puede modificarse conforme al grado de intervención que se haga sobre dicho proceso.

Este modo de entender a la “*exclusión social*”, como proceso que implica una trayectoria que puede ir desde la inclusión hasta la exclusión, permite captar diversas “situaciones intermedias” y “procesos excluyen-

⁹ Los gitanos llaman “payos” a las personas que no son gitanos.

tes” que pueden atravesar aquellas poblaciones en condición de riesgo que ven restringida su posibilidad de acceder a los bienes materiales y simbólicos con que cuenta la sociedad. De este modo, las diferencias y heterogeneidades son más aprehensibles mediante las categorías aportadas por estos autores.

3.4.2. Dimensiones y factores estructurantes de la exclusión social

La “*exclusión social*” alude a la imposibilidad o la dificultad que tiene una persona o un grupo social para acceder y participar activamente en la esfera económica, cultural y política de la sociedad. Como resultado de ello, los individuos o las comunidades no pueden pertenecer y participar plenamente en la sociedad porque sus vínculos sociales se debilitan o se rompen.

Si bien es cierto que los especialistas que trabajan en esta cuestión no llegan a acordar en la elaboración de una definición común de la “*exclusión social*”, sí hay consenso en considerarla como un fenómeno complejo y multidimensional que está configurada por al menos tres dimensiones (Farrel y Thirion, 2000; Estivill, 2003, Bessis, 1995; entre muchos otros). Ellas son:

- a) La *dimensión económica*. Comprende aquellos aspectos que impiden o limitan la participación de las personas en los sistemas productivos, particularmente en lo relativo al acceso al mercado de trabajo. Esta dimensión permite estudiar cómo determinados sujetos son expulsados del mercado laboral, y como consecuencia de ello, se encuentran privados de los recursos necesarios (salarios, créditos, acceso a tierra, etc.) que les permita garantizar su subsistencia.
- b) La *dimensión social y cultural*. Comprende aquellos elementos que afectan la configuración de la condición social y formas de existencia social de los sujetos. Esta categoría permite visualizar cómo se van perdiendo los vínculos sociales y cómo se va rompiendo el entramado social que despoja a las personas de su condición de ser social. Por ejemplo, la pérdida de los lazos solidarios acelera sustantivamente el proceso de degradación social.
- c) La *dimensión política*. Comprende aquellos factores que impiden el acceso y el ejercicio pleno de los derechos civiles, políticos y humanos que garanticen la participación ciudadana. Esta categoría permite examinar qué pasa con aquellos sectores sociales como lo son las mujeres, las minorías étnicas o religiosas, los migrantes, etc. que se ven privados total o parcialmente de sus derechos ciudadanos.

Los científicos sociales, tomando como referencia estas tres dimensiones y adecuándolas a los contextos socio-políticos en donde desarrollaron sus estudios, construyeron modelos de trabajo seleccionando aquellos factores, que ellos suponen son, los dispositivos más sensibles para captar la forma en que se manifiesta la “*exclusión social*”. Estos modelos han servido como un sistema de referencia que permiten comprender el objeto de estudio y producir instrumentos que ayuden tanto a describir como a analizar con mayor profundidad este fenómeno social.

A continuación se describen sintéticamente las propuestas de Ziccardi (2000), y Quinti (1999) con el simple propósito de que se visualice la complejidad que entraña la tarea de definir las categorías que estructuran la “*exclusión social*” y, a partir de ellos, seleccionar los factores que los caracterizan.

Para Ziccardi (2000)¹⁰, investigadora latinoamericana que desarrolla su estudio en México, la noción de “*exclusión social*” describe situaciones generalizadas de privación o falta de acceso a bienes y servicios para los trabajadores y sus familias, derivadas principalmente de la inestabilidad, la flexibilidad y la degradación de las condiciones prevaletentes del mercado del trabajo urbano y de las mayores restricciones que presenta la acción social del Estado.

Para esta estudiosa, las dimensiones que exige operacionalizar el concepto de “*exclusión social*” son entre otras: las dificultades para acceder al trabajo, al crédito, a los servicios sociales, a la justicia, a la instrucción. El aislamiento, la segregación territorial, las carencias o la mala calidad de las viviendas y de los servicios públicos. La discriminación por género a que están expuestas las mujeres en el trabajo y en la vida social. La discriminación política, institucional o étnico-lingüística en que se encuentran algunos grupos sociales. Todos estos procesos y prácticas son “factores de riesgo social” que comparten las clases populares (inmigrantes, colonos, indígenas, discapacitados, entre otros).

LEADER¹¹ entendiendo que la “*exclusión social*”¹² es un fenómeno multidimensional que impide a los individuos participar plenamente en la sociedad, categoriza los factores en dos niveles de profundidad distintos:

¹⁰ Docente e Investigadora del Instituto de Investigación Social de la Universidad Nacional Autónoma de México.

¹¹ LEADER II. Es un Observatorio dedicado al estudio y desarrollo de la Economía Rural dependiente de la Comisión Europea de Agricultura.

¹² Los integrantes de LEADER II toman como referencia la definición de Exclusión social aportada por la Eurostat (oficina estadística de la comisión europea).

fundamentos en humanidades

- Nivel “*más visible*”(ámbitos de exclusión): se incluyen en este nivel los siguientes factores: el acceso al empleo, el acceso a servicios básicos de salud y transporte, el acceso a apoyo institucional, el acceso a crédito y a mecanismos de apoyo a la toma de riesgo, el acceso a los medios de producción, a alojamiento, a la falta de mecanismos de toma de conciencia de las diferencias culturales, lengua e identidad, a los vínculos sociales y familiares y el acceso a la formación, a la información y a la formación continua.
- Nivel “*menos visible*”: se incorporan en este nivel los factores relacionados con las *relaciones humanas*. En tal sentido Farrell, Thirion y otros (2000) señalan que el *vínculo social y de identidad* (factores pertenecientes a este nivel) permite examinar tanto el grado de aislamiento, la fragilidad de los puntos de referencias y del sentimiento de pertenencia como las redes de contención a las que podrá recurrir para encontrar soluciones. A modo de ejemplo de este nivel de exclusión, estos autores (2000) señalan que la soledad, la desvalorización individual y social, la desvalorización de las costumbres pertenecientes a minorías raciales o étnicas constituyen verdaderos factores de exclusión, inclusive más potentes que lo “*más visibles*” porque atenta contra la dignidad humana, el sentido de la vida y la capacidad de reacción de los individuos.

Por su parte Quinti (1999:292)¹³, investigador europeo que desarrolla sus investigaciones en Italia y en Latinoamérica, considera que la “*exclusión social*” es “*un fenómeno de ‘segundo grado’ producido por la interacción de una pluralidad de procesos y factores que afectan a los individuos y a los grupos humanos, impidiéndoles acceder a un nivel de calidad de vida decente y/o utilizar plenamente sus capacidades*”.

Este autor ubica los factores de riesgos que favorecen la “*exclusión social*”, en cuatro categorías, Ellas son:

- a) La descalificación. En esta dimensión se incluyen aquellos factores de riesgos que impiden lograr un cierto nivel de vida adecuado a los estándares de vida de los países en que viven. Se trata por ejemplo de las dificultades vinculadas al acceso a los servicios de salud, al empleo, a la vivienda, etc.
- b) La desorientación cognitiva. En esta categoría se ubican aquellas representaciones y visiones que tienen los sujetos sobre la posibilidad

¹³ Integrante de CERFE (Institución Italiana que ha asesorado en estudios sobre pobreza y exclusión social en Europa, África y América Latina -El Salvador, Guatemala y Costa Rica-).

fundamentos en humanidades

de controlar el ambiente en donde viven. Un ejemplo claro de ello es la discriminación por género o por creencia religiosa.

- c) El desorden institucional. Este aspecto comprende aquellos factores que exponen a los individuos a conflictos institucionales o a paradojas normativas relacionadas con el funcionamiento del Estado. Por ejemplo el escaso control del territorio visto desde la cantidad de denuncias de delitos.
- d) La pérdida de recursos humanos calificados. En esta dimensión se integra aquellos factores que tienden a limitar o impedir la utilización de los recursos humanos, por ejemplo el desempleo juvenil.

La descripción de estas tres propuestas sirve únicamente para sostener que no es simple determinar cuáles son los factores que configuran la “*exclusión social*”, porque la misma es mutable en la medida que está sumergida en una época y en contexto social determinado. En tal sentido, no es lo mismo haber sido excluido a mediados del siglo XX cuando el Estado Benefactor buscaba el “pleno empleo”, que serlo en los inicios del siglo XXI cuando el Estado Malhechor ha corroído el sistema de empleo. Tampoco es lo mismo ser excluido en Finlandia donde el Estado cuenta con un potente sistema de protección social que, en Argentina donde reina la precarización de los sistemas sociales.

Por lo tanto, la construcción de los factores que configuran la “*exclusión social*” no debe edificarse en categorías conceptuales cerradas con contenidos cristalizados de antemano. Los modelos que se construyan deben ser siempre formulaciones flexibles y provisionales que logren captar la realidad en sus múltiples transformaciones.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión se destacarán los aspectos más relevantes que se fueron desarrollando a lo largo de este trabajo.

En primer lugar, se ha podido advertir que la noción de “*marginalidad*” está vigorosamente vinculada a la constitución del Estado de Bienestar (1945-1975). Dicho Estado intentaba resolver este fenómeno mediante la aplicación de políticas que tendían a la integración social. En este contexto, existían grandes divergencias acerca de las implicancias que tiene la “*marginalidad*”. Así, se pudo apreciar que las posiciones no-críticas suponían que esta problemática era coyuntural y transitoria y, que se producía por la falta de incorporación de los sectores tradicionales a la sociedad moderna; en cambio las visiones críticas, entendían que dicho fenómeno

era estructural y permanente y, se generaba como consecuencia del sistema político vigente.

En segundo lugar, se puede apreciar que la noción de “*exclusión social*” está vinculada a la consolidación del Estado de Malhechor (1975-2000), en la medida que dicho Estado es el responsable de este fenómeno social porque aplica políticas que instituyen dinámicas excluyentes. En este marco, existen algunas diferencias entre los investigadores sociales, en torno a dónde está ubicada la “*exclusión social*” (dentro o fuera del sistema social) y cuáles son los factores más adecuados para poder estudiarla mejor.

En tercer lugar, en este trabajo se efectuó un recorrido en torno a algunos sentidos que se le han atribuido tanto a la “*marginalidad*” como a la “*exclusión social*”, en dicho recorrido se pudo apreciar que ambas nociones han adquirido distintos significados conforme a las posiciones que asumen los autores. No obstante ello, es necesario destacar que, pese a la diferencia, estos conceptos están vinculados entre sí y tienen límites muy frágiles porque siempre están aludiendo a un sector de la población socialmente relegada.

En cuarto lugar, es necesario destacar que la “*marginalidad*” y la “*exclusión social*” no son producto de la escasa capacidad del individuo, sino que es el resultado de un sistema que genera sujetos que están total o parcialmente desvinculados de los círculos de *pertenencia* de la sociedad y de su red de *producción y consumo*. Tanto la “*marginalidad*” como la “*exclusión social*”, en cuanto ruptura de vínculos socio-económicos y descomposición del tejido social, siempre es consecuencia de un sistema socio-político y económico ♦

Referencias bibliográficas

- Bessis, S. (1995). De la exclusión a la cohesión social. Síntesis del Coloquio de Roskilde MOST-UNESCO. Dinamarca. Disponible en: <http://unesco.org/most/bessspa.htm>
- Cano, D. (1996). Conversos, técnicos y caníbales o acerca de las desventuras de la pedagogía en el laberinto del Estado Malhechor. En Seminario Internacional sobre políticas, instituciones y actores en educación. Centro de estudios Multidisciplinarios. Buenos Aires.
- Castel, R. (1995). De la exclusión estado a la vulnerabilidad como proceso. *Archipiélago*. Nro. 21. Madrid.
- Crefal (S/f). Marginación, participación y educación de adulto. Disponible: [crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/tiii.htm](http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/tiii.htm)» http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/retablos%20de%20papel/RP03/tiii.htm
- DESAL (1969). *La marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico*. Barcelona: Herder.
- Estivill, J. (2003). *Panorama de la lucha contra la exclusión. Conceptos y estrategias*. Portugal: OIT y STEP.
- Farrel, G.; Tihirion, S. y otros (2000). *Lucha contra la exclusión social en el medio rural*. Bruselas: Observatorio LEADERII y AEIL.
- Fassin, D. (1996). Marginalidad et marginados. La constrution de la pauvreté en Amerique latine. En S. An. *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Germani, G. (1962). *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hinkelammert, F. (1974). *Dialéctica del desarrollo desigual*. Buenos Aires: Contraseña.
- Lenoir, R. (1974). *Les exclus*. París: Le Seuil.
- Lovuolo, R. (1996). La economía política del ingreso. En R. Lovuolo (comp.) *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires: Ciepp/Miño y Dávila.
- Marx, C. y Engels, F. (1973). *Obras*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Massé, P. (1965). *L'exclusion sociale*. Paris: Klenfer.

fundamentos en humanidades

Nun, J. (2003). *Marginalidad y exclusión social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Offe, C. (1996). Un diseño no productivista para las políticas sociales. En R. Lovuolo (comp.) *Contra la exclusión. La propuesta del ingreso ciudadano*. Buenos Aires: Ciepp/Miño y Dávila.

Paugam, S. (1996). *L'exclusion: l'état des savoirs*. Paris: La Découverte.

Perona, N. (2001). Desde la marginalidad a la "exclusión social". Una revisión de los conceptos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*. Vol. 7. Nro.2. pp. 35-48.

Petras, J. (2003). Grito de los excluidos. Disponible: <http://www.rebellion.org/petras/>

Redondo, P. (2004). *Educación y Pobreza*. Buenos Aires: Paidós.

Quijano, A. (1970). *Polo marginal y mano de obra marginal*. CEPAL.

Quijano, A. (1998). *Economía Popular y sus caminos en América Latina*. Lima-Perú: Mosca Azul.

Quinti, G. (1999). Exclusión social: el debate teórico y los modelos de medición y evaluación. En J. Carpio y I. Novacovsky. *De igual a igual* (pp. 289-305). Bs. As.: Fondo de Cultura Económica, Siempre, Flacso.

Silver, H. (1994). Exclusión Social y Solidaridad social: Tres Paradigmas. *Revista Internacional del Trabajo*, vol. 113, N° 5-6, OIT, Ginebra, pp. 607-662.

Supervielle, M. y Quiñones, M. (2002). De la marginalidad a la exclusión social. Cuando el empleo desaparece. Reunión Sub-regional de la Asociación latinoamericana de sociología del trabajo (ALAST). Cochabamba. Bolivia.

Vekemas, R. (1970). *Doctrina, ideología y política*. Santiago de Chile: DESAL-Troquel.

Villareal, J. (1996). *La exclusión social*. Buenos Aires: Norma.

Ziccardi, A. (2000). Pobreza urbana y exclusión social. Las políticas sociales de la Ciudad de la Esperanza. Disponible: <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/grupos/grupos/pobreza/textos/Ziccardi.doc>

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 89/118

El Proceso militar de 1976- 1983 en el Imaginario Social de San Luis, Argentina. Un estudio de casos: “secuelas” en las prácticas y discursos actuales.®

**The military dictatorship from 1976 to 1983 according to the
social imaginary of San Luis, Argentina. A case study: the
effects on current practices and discourses**

María Julieta Gómez*

Leticia Marín**

María Elena Yuli***

Universidad Nacional de San Luis

olmarin@unsl.edu.ar

(Recibido: 01/11/06 – Aceptado: 23/08/07)

Resumen

En el presente artículo realizamos una síntesis del proceso de investigación y de la integración de los resultados de este proceso, que desarrollamos durante el año 2005.

Nuestro propósito fue reconstruir el imaginario social de la dictadura militar de 1976 a 1983 en Argentina, a través del discurso de personas

®Investigación realizada en el marco del Proyecto Psicología Política. Línea B. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de San Luis. Período 2005/2006.

* Becaria del Proyecto de Psicología Política. Línea B.

** Profesora Titular de Psicología Social. Directora Línea B del Proyecto de Psicología Política. UNSL, CEI II.

*** Profesora Titular de Investigación Educativa II. Área Metodológica. Departamento de Educación. UNSL, CEI II.

que residían en San Luis. Al problematizar el tema de investigación, nos preguntamos si las significaciones imaginarias sociales, originadas en las redes simbólicas y prácticas instituidas por el proceso, persistían en la actualidad y de qué forma participaban o interferían en la construcción de prácticas democráticas, así como en la subjetividad de los actores sociales de San Luis. En el marco de una lógica cualitativa, realizamos una aproximación al abordaje metodológico de investigación cualitativa propuesto por Glaser y Strauss: la Teoría Fundamentada. El instrumento de recolección de información fue la entrevista en profundidad que se planteó en dos tiempos de manera simultánea: en uno se apelaba a la memoria sobre el pasado y en otro se inducía a reflexionar acerca de la incidencia del pasado en la vida actual. Los sujetos con que trabajamos fueron ciudadanos «comunes», es decir personas que no fueron víctimas directas y no habían tenido familiares víctimas de la represión, que vivían en San Luis durante el Proceso militar y que tenían entre 20 y 40 años en aquél momento. La organización de las unidades de análisis en categorías y propiedades fue el primer paso para reconstruir el imaginario de la época, desde la memoria y el imaginario actual, e interpretarlos en el marco del dispositivo del régimen militar.

Abstract

This work presents a synthesis of the research process and the integration of its results, developed during 2005 with the aim of reconstructing the social imaginary of the military dictatorship (1976 - 1983) in Argentina, through San Luis residents' discourse.

To problematize the research topic, we wondered if the social imaginary significations arising from the symbolic networks and practices instituted by dictatorship were still present nowadays, and how they took part or interfered in the construction of democratic practices as well as in the subjectivity of social actors of San Luis. Within the qualitative logic, our methodological approach was based on Glaser & Strauss's Grounded Theory.

In-depth interview was the instrument chosen for gathering the data. It was intended for inquiring into two aspects simultaneously, namely subjects' remembrances of the past and how that past influenced in their current life. These subjects were ordinary citizens who did not suffer political repression as direct victims or as relatives of other victims. They lived in San Luis during the military dictatorial period, and they were between 20 and 40 years old at that time. The organization of analysis units in categories and properties was the first step to reconstruct the imaginary of that time from the current memory and imaginary, and to interpret them within the frame of the dictatorial mechanism.

Palabras clave

Proceso militar – imaginario social – dispositivo dictatorial

Key words

Military dictatorship – social imaginary – dictatorial mechanism

1. Presentación y fundamentación

En el presente artículo realizamos una síntesis del proceso de construcción del problema, de los fundamentos históricos, teóricos y metodológicos, y de la integración de los resultados de la investigación que desarrollamos en San Luis, durante el año 2005.

En primer lugar se impone una descripción, que de cuenta de la mirada con que construimos el contexto histórico político que da contenido a la construcción de nuestro objeto de estudio.

La dictadura militar argentina de 1976 es un hecho político y social que forma parte de la historia de nuestro país. El gobierno autoritario proclamó el llamado “Proceso de Reorganización Nacional” con el que se propuso reestablecer el orden, frente a lo que en ese momento definía en términos de caos y deterioro institucional. Inauguró una sistemática y planificada lucha contra la subversión para reestablecer la calma en el país y lograr la paz social. (Di Tella, 2003)

Restablecer el orden significó asumir el monopolio de la fuerza por medio de la represión política, la censura y las desapariciones, desarmar el tejido social e inmovilizar a la sociedad generando estados de temor generalizados. (Petras, 2003)

Con la dictadura no sólo se suprimen, a través de la represión los modos de representación y expresión de la sociedad, sino que se imponen determinados comportamientos legitimados en el imaginario, a través de distintas restricciones o inducciones, que comprometen al pueblo a adherir a las políticas impuestas, lo cuál es posible mediante la instalación del miedo y hasta el terror como método de control social.

No sólo la muerte, la desaparición y la tortura diezmaron a los argentinos, sino que se provocó una ruptura de la historia generacional. Fue un modelo político que se basó en la *desinformación social* y en la *transmisión del miedo* como instrumentos para implantar el aparato represivo y preparar el terreno a un nuevo modelo económico, el neoliberal. (Petras, 2003)

Lo que le da un carácter único y extremo a los periodos dictatoriales, respecto a otras formas de gobierno, es que las conductas que el Estado

espera de la sociedad se imponen por la fuerza, violando todas las garantías constitucionales de las personas. (CONADEP, 1984)

La dictadura que implementó el proceso militar en Argentina constituyó un hecho socio histórico de características traumáticas para la población afectada en particular y para la sociedad en general que aún hoy no puede cerrar sus heridas.

Una sociedad con desaparecidos, torturados, exiliados y personas sin conocimiento de su verdadera identidad, como los hijos de desaparecidos, recibe golpes muy profundos cuyas huellas no se limitan sólo a inscribirse en la subjetividad de los afectados directos, sino que dejan su impronta en el *cuerpo social de la nación*. (Kordon y Edelman, 1986).

Esto nos llevó a interrogarnos sobre las características de ese poder ejercido por la dictadura militar, sobre la inscripción de sus instituciones represivas en el imaginario social y sobre sus huellas en las relaciones que se configuran en diferentes ámbitos, en las prácticas y en la subjetividad de los actores sociales que irían integrando nuestra muestra.

Fue el punto de partida desde el que fuimos construyendo el problema de investigación a medida que avanzaba la indagación de campo. Nuestro propósito fue explorar los aspectos subjetivos y psicosociales que involucró la represión política durante la dictadura militar de 1976 a 1983 en Argentina. Para ello hicimos una aproximación a la reconstrucción del imaginario social de esa época a través del discurso de algunas personas que residían en San Luis en aquel momento. Nos preguntamos ¿qué explicaciones acerca de lo que sucedía en el país en aquél momento, construían los sujetos que no fueron directamente afectados por la represión? ¿Cómo significan y legitiman actualmente el proceso militar esos actores sociales?

Desde esta perspectiva utilizamos el concepto de imaginario social, como herramienta teórica de interpretación y valoración del pensamiento constituyente y constitutivo de una sociedad en un momento histórico determinado. Castoriadis (1989: 192), se refiere a la institución del mundo social como un mundo de significaciones imaginarias que le dan existencia "...no puede haber nada que sea para la sociedad si no se refiere al mundo de las significaciones, pues todo lo que aparece es aprehendido de inmediato en ese mundo, y ya no puede aparecer si no se lo considera en ese mundo."

Esta mirada permite analizar la producción de mitos legitimadores de un orden durante la Dictadura Militar que circularon de diversas formas y por diferentes instituciones. Sirvieron como justificación del aparato represivo a través, por ejemplo, de la difusión de ideas y creencias que instalaban la sospecha en un marco indefinido e indeterminado de historias y removía emociones básicas como el miedo.

El Imaginario Social en tanto creación socio-histórica y psíquica de significaciones colectivas deviene en dispositivo de interpretación y valoración en un momento de la vida de una sociedad e interviene en la socialización de la psique de sus integrantes. De ahí la «eficacia simbólica»¹ de estas significaciones sociales, que en tanto organizadoras de sentido naturalizan un orden, a partir de la repetición discursiva del núcleo central del mito. Una narrativa que universaliza significaciones, eliminando contradicciones a través de la negación y la renegación de enunciaciones singulares, ocultando, distorsionando, invisibilizando y dejando ver todo aquello que da cuenta de lo instituido.

Al referirse a los mitos sociales, Fernandez (1994: 162-163) señala que “... *constituyen un conjunto de creencias y anhelos colectivos que ordenan la valoración social de determinado fenómeno social o cultural en un momento dado de la sociedad`(...) a su vez están insertos en la valoración que cada sujeto tiene de su accionar y del accionar de los demás ... Este complejo proceso subjetivo y social dibuja los bordes de lo posible: ... lo posible de ser imaginado, lo posible de ser actuado, pensado, teorizado, deseado en un momento histórico particular.*”

Al problematizar el tema de investigación, nos preguntamos si las significaciones imaginarias sociales originadas en las redes simbólicas y prácticas instituidas por el proceso militar, perduraban en la actualidad y de qué forma podrían participar o interferir en la participación de los sujetos en la sociedad democrática. En tal sentido, creímos necesario indagar acerca de las secuelas de la represión política y cultural de la dictadura militar, en el imaginario social y las prácticas con que actualmente se relacionan, sujetos que viven y vivían en San Luis, en aquellos años de dictadura.

Con el propósito de hallar respuestas a estos interrogantes y a los que fueran surgiendo durante el proceso mismo de investigación, organizamos nuestra indagación sobre la base de los siguientes objetivos generales y específicos:

- A- Explorar el imaginario social acerca del proceso militar argentino de 1976 a 1983, en sujetos que en ese momento residían en San Luis y que durante ese período histórico tenían entre 20 y 40 años.

¹ El concepto de eficacia simbólica lo utilizamos en el sentido que lo hace Ana María Fernandez (1992) al puntualizar algunos mecanismos por los que los mitos sociales logran su eficacia en el disciplinamiento social. “*En tanto construyen un real imaginario que se presenta como la realidad objetiva, (...) regímenes de verdad de gran poder de sanción o enjuiciamiento de cualquier práctica, pensamiento o sentimiento que transgrede sus verdades, dude de ellas o las cuestione*” (pp. 20-21).

fundamentos en humanidades

- A.1- Describir las relaciones de conocimientos, creencias y emociones con que los sujetos reconstruyen el proceso militar.
 - A.2- Conocer los valores que las personas consideran que el proceso militar instituyó en la sociedad.
 - A.3- Indagar las emociones experimentadas por los informantes durante la época del proceso militar.
 - A.4- Conocer las imágenes con que las personas se representan a la dictadura militar.
- B- Evaluar e interpretar significaciones del pasado en el imaginario social actual que pudieran orientar prácticas cotidianas actuales de los sujetos informantes.

2. El proceso de investigación

El supuesto que orientó esta investigación fue que el imaginario social, que instituyó el poder de la dictadura militar, ha dejado fuertes huellas que impregnan parte del imaginario actual en el que se inscriben las prácticas cotidianas de algunos sectores de la población.

En el marco de una lógica cualitativa realizamos una investigación de tipo exploratoria y descriptiva en la que nos propusimos interpretar el problema, articulando la información de campo con la teoría, en un contexto histórico social.

En un proceso continuo y simultáneo de recolección, análisis e interpretación, realizamos una aproximación al abordaje metodológico de investigación cualitativa propuesto por Glaser y Strauss: la Teoría Fundamentada y sus dos estrategias, el Método de Comparación Constante y el Muestreo Teórico.

Los sujetos con que trabajamos fueron ciudadanos «comunes», es decir personas que no hubieran sido víctimas directas o que no habían tenido familiares víctimas de la represión, que vivían actualmente y vivieron en San Luis durante el Proceso militar y que tenían entre 20 y 40 años en aquel momento.

Nos planteamos trabajar con una muestra teórica según una de las estrategias del abordaje metodológico propuesto; por lo que para determinar el número de entrevistas seguimos el concepto de *saturación teórica*, considerando los criterios de propósito teórico y relevancia.

El propósito teórico lo fuimos construyendo en base a los criterios iniciales de muestreo intencional según el perfil de sujetos requeridos para nuestro propósito.

El criterio de relevancia nos permitió ir seleccionando entrevistados que en principio, ampliaban la heterogeneidad de situaciones, tratando de hacer emerger nuevas categorías y propiedades de análisis que orientaran la búsqueda de nuevos casos. Sin embargo, en la práctica debimos cerrar el muestreo en 10 sujetos para cumplir con la presentación de informes de avances de nuestro proyecto de investigación. A pesar de esta razón, externa al proceso de investigación, la recurrencia de ciertas informaciones en las distintas entrevistas, nos hacían ir cerrando determinados análisis y planificar la profundización de ciertos aspectos en instancias futuras.

El instrumento de recolección de información fue la *entrevista en profundidad* elaborada en torno a ejes que orientaron la indagación, focalizando el tema de investigación.

Dichos ejes contemplaron la exploración de las dimensiones simbólicas, afectivas y cognitivas vinculadas al problema y las referidas a las prácticas cotidianas de las personas.

Apelamos a que en un diálogo abierto, las personas se conectaran con sus experiencias y vivencias durante la época de la dictadura y luego se las inducía a reflexionar sobre las repercusiones de estos hechos en sus prácticas cotidianas actuales.

El registro del material de entrevistas se realizó mediante la grabación, previo consentimiento de los entrevistados.

Es importante destacar que las entrevistas se plantearon en dos tiempos, que se manejaban de manera simultánea: en uno se inducía la emergencia de recuerdos del pasado, vivencias personales, creencias de aquellos días y en otro a reflexionar acerca de la incidencia del pasado en la vida actual de nuestros informantes.

La información fue analizada en el marco del proceso mismo de recolección. Luego de cada entrevista procedíamos a analizar y sistematizar mediante la categorización y la comparación de las informaciones, interpretar y generar conceptos, para luego volver al campo en busca de nueva información o la profundización de la existente.

Este abordaje metodológico nos fue de utilidad para generar categorías conceptuales, detectar propiedades (subcategorías) y elaborar relaciones entre categorías y propiedades, que abrían nuevos interrogantes.

La codificación de las unidades de análisis en categorías y el proceso de comparación constante entre unidades, categorías y propiedades (subcategorías) nos permitió la organización significativa del material e ir abriendo el camino hacia una integración conceptual de mayor abstracción.

La integración de los discursos recogidos en las entrevistas, la revisión de la teoría, así como las impresiones, interpretaciones y discusio-

nes que estaban en la base de la información y que fuimos registrando desde los inicios de la indagación, nos orientaron hacia la confección de un «mapa de categorías y propiedades» como una forma de objetivar gráficamente la red de relaciones que darían cuenta del imaginario social del proceso militar, en el discurso de los sujetos entrevistados.

Si el imaginario social cristaliza en las prácticas y los discursos, aquel mapa categorial de las relaciones entre categorías y propiedades hizo visible el poder del discurso del orden en la subjetividad de los integrantes de este grupo social, un dispositivo capaz de accionar en los sujetos aún después de veintinueve años.

El concepto de dispositivo de Foucault emergió, en ese momento, con relevancia teórica y práctica para integrar los análisis e interpretaciones que fueron surgiendo en los distintos niveles de comparación.

Un dispositivo es *“una especie de ovillo o madeja, un conjunto multilíneal. Está compuesto de líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuáles sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje) sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas a otras.”* (Deleuze, 1990:155)

De modo consistente con los principios del método utilizado, por lo que podría resultar redundante su aclaración, los resultados que obtene-mos son válidos para el grupo explorado. La retórica con que reconstrui-mos el imaginario social de los sujetos de nuestra investigación, la insertamos, encomillada y en cursiva, para justificar nuestras conclusiones y para reafirmar o contradecir el imaginario instituido por el régimen militar, según la lectura que como investigadoras realizamos de ese período de nuestra historia y que sintetizamos en la presentación de este trabajo.

La sistematización del corpus discursivo en categorías y propiedades fue el primer paso para reconstruir el imaginario del régimen desde la memoria y el imaginario actual de los sujetos explorados, e interpretarlo en el marco del dispositivo.

3. Categorías y propiedades: relaciones de sentido

A continuación se describen las categorías ordenadas en dos grandes grupos, las que hacen referencia al pasado, de cómo las personas recuerdan que vivieron la época de la dictadura militar, y las que hacen referencia a las reflexiones sobre las consecuencias actuales en sus vi-

das. Se presenta la definición de la categoría, las propiedades o subcategorías y se ilustran con una o más unidades de análisis.²

Sobre el pasado

Categoría: Legitimación del golpe

Explicaciones, interpretaciones, justificaciones que se dan al Proceso Militar. La idea de caos o la justificación ideológico-política devienen en subcategorías que dan contenidos diferentes a la legitimación.

Subcategoría: Caos

E1: *“según cómo estaban las cosas no sé que hubiera pasado con el país en el gobierno de María Estela Martínez de Perón, creo que la dictadura era necesaria para poner un orden a lo que pasaba, creo que ese fin era correcto y que en lo que se equivocaron es en el método, en cómo poner orden ya que hubo un abuso de poder.”*

Subcategoría: Justificación ideológico política

E4: *“Creo que tenían gran temor por el avance del comunismo a nivel mundial. Pienso que por esta razón América Latina sufrió muchos golpes militares, obviamente manejados por EEUU, con el Plan Cóndor y los dictadores como Pinochet, Stroessner, la Junta Militar, que dejó a todos estos países bajo el yugo de dictaduras, bajo el poder de la CIA, para lograr la dominación e impedir el avance del comunismo.”*

Categoría: Distorsión de la realidad

Tergiversación y ocultamiento de la información que ejerció el régimen sobre el conjunto de la población, censura sobre los medios, el arte, el deporte y la educación.

E1: *“Recuerdo la poca difusión de los medios en cuánto a lo que pasaba en ese momento, solo recuerdo imágenes del noticiero cuando detenían a las Madres de Plaza de Mayo. Con la vuelta de la democracia la información fue mayor, en cambio con la dictadura retaceaban información.”*

E5: *“No había libertad de prensa, estaba todo prácticamente manejado desde el poder, querías enterarte de algo y era todo muy restringido.”*

² Unidad de análisis es un segmento del discurso que reúne una unidad de sentido.

fundamentos en humanidades

E10: *“pero en ese momento no... yo no sabía de los centros de detención clandestinos, no se sabía porque existían dos historias o dos gobiernos, un gobierno que actúa clandestinamente con sus cadenas de mando muy bien organizado, mirá cuántas personas trabajaban para él y cuántas desconocíamos lo que estaba pasando, yo algunas cosas intuía pero otras ni me las imaginaba... era una Argentina paralela, las torturas, los vuelos de la muerte, los niños apropiados.”*

Subcategoría: Clima triunfalista

E1: *“En el Mundial del '78 estaba todo bien, era pura joda y uno no sabía que había campos de concentración en todos lados, que mataban gente o no sé si era yo la que no estaba bien informada pero creo que no, nos enteramos después de todo eso.”*

E1: *“La Guerra de Malvinas fue algo ambiguo, sentía la alegría y la sensación de engaño y desilusión en ese momento. El engaño porque no había otras fuentes de información, solo Canal 7, para el que siempre íbamos ganando. También recuerdo el día 14 de junio como un día de mucha desilusión porque ese día se rindieron las tropas argentinas.”*

Categoría: Miedo

Distintos tipos de miedos impregnan el relato de los hechos

E3: *“Vivía sola con una tía, tenía mucho miedo, un día subí a mi Citroen, llené el baúl de mis objetos personales comprometedores según la censura impuesta por el gobierno militar y me fui campo adentro y prendí una hoguera con ellos. En ese momento me sentía muy sola y desprotegida.”*

E5: *“Lo que sentía era miedo, pero que lo controlabas, si hacías lo que estaba direccionado desde el poder, no te pasaba nada, vos te portás bien, no te pasa nada, a estos que se portan mal son los que le va mal, ese era el ideario común, el imaginario, si vos no lees ciertos libros ni hablabas de ciertos temas andabas bien, tratando de no hacer alharaca de nada.”*

E8: *“... Y por eso la situación de miedo que uno tenía, vos no sabías con quién hablabas, en mi caso que no estoy en la política no sabés eso manejos ni estás al tanto y uno es como que habla y por ahí se va de boca y ese tipo de cosas después se pagaban...”*

Categoría: Desapariciones

Imágenes de los desaparecidos.

fundamentos en humanidades

E5: *“Había chicos de acá de Villa Mercedes que estudiaban en otros lados y que al poco tiempo desaparecieron, chicos que habían sido excelentes alumnos en el secundario, fueron desapareciendo, después asesinatos de profesores de la facultad de acá y varios profesores fueron asesinados pasando el ’76.”*

E8: *“Era jodido, era terrible, pero no te dabas cuenta hasta que punto era terrible. Era medio rara la sensación porque vos veás que había amigos tuyos que desaparecían o después te enterás de muchas cosas, pero después...”*

Subcategoría: Culpabilización de las víctimas

E7: *“También me acuerdo de esa época que decían: sabés que desapareció fulanito?, bueno, por algo será, en algo debe andar metido”*

Categoría: Aislamiento

Dificultades a nivel relacional, tendencia a permanecer aislado o protegido.

E2: *“En cuánto a las relaciones sociales, tratamos de mantener los vínculos en secreto, y quedándonos con los que ya teníamos de antes.”*

E5: *“Amistades nuevas no hacía, no conocía gente nueva me juntaba con la gente que conocía de antes. Un conocido que había estado en la política nos decía que teníamos que tener cuidado, mucho cuidado, porque no se sabía quién era quién.”*

Subcategoría: La desconfianza en el otro

E8: *“Acá también te tenías que cuidar de las cosas que decías, después te queda ese miedo de que no sabés con quién estás, no confiás mucho al principio en la gente porque no sabés quién es. Aparte como yo nunca he sido así, a mí que me importa si es radical, peronista o qué, pero en un momento uno se tenía que cuidar de esas cosas, mucho no hablar, uno nunca sabía.”*

Categoría: Lo permitido y lo prohibido

La legislación represiva y los medios de comunicación definen lo prohibido y lo permitido durante la dictadura, delimitando los “bordes de lo posible.”³

³ Expresión de Ana María Fernández, al referirse a la función de los imaginarios como reguladores de la vida social (Fernández, 1994).

fundamentos en humanidades

E: *“la gran seguridad que sentía en la calle, yo volvía del boliche atravesando toda la ciudad con una amiga solas las dos caminando a las 5 de la mañana, cosa que hoy no haría por miedo.”*

E2: *“Recuerdo que se prohibieron varias revistas, músicos, escritores, recuerdo un diario, ‘La Opinión’, que daba información tergiversada.”*

E3: *“Otras prohibiciones que recuerdo son los libros, la música, el arte...”*

Sobre el presente

Categoría: Secuelas

Percepción de consecuencias que los años de represión política produjeron en las prácticas actuales.

Subcategoría: Resguardo personal

E1: *“el no compromiso por miedo a quedar comprometida en algo peligroso”.*

E4: *“En la actualidad, cuando doy clases, me cuesta hablar de este periodo, por temor, y he usado como mecanismo un recurso pedagógico: pido a mis alumnos que traigan por escrito lo que opinan sus padres sobre esta parte de la historia, muchas veces ha ocurrido que son hijos de militares.”*

Subcategoría: Desconfianza

E4: *“Para mí esto último está en el inconciente de los que vivimos esa época, la no confianza en la policía que luego del golpe tuvo mucho poder quedando militarizada para toda la sociedad.”*

Subcategoría: Culpa

E9: *“de esa época me queda como secuela una gran impotencia y una carga de culpa por haber ignorado lo que estaba pasando. Siento que es una mancha en la historia, que está y que no hay goma para borrarla.”*

Subcategoría: Descompromiso político

E3: *“Hoy por hoy tengo una nula participación política; no siento que internamente mis ideales hayan muerto, pero en la realidad encuentro las secuelas de este período: jóvenes sin aspiraciones, vacíos de ideologías, herencia que les dejó nuestra generación; y viejos vendidos que los gobiernos actuales saben muy bien como comprar.”*

Subcategoría: Fragmentación

E5: *“también el hecho de no tender a reunirse en grupo para trabajar o discutir o generar proyectos, es como que nos quedamos paralizados.”*

E10: *“Y otra secuela que veo es que todo este periodo también lo que hizo es que se desmembraran los vínculos en la sociedad, por todo el terrorismo, por el miedo que tuvo la gente.”*

Subcategoría: Desesperanza e indefensión

E10: *“Hay heridas no curadas, el no reconocimiento y contención de los veteranos de Malvinas, que no han encontrado apoyo psicológico, los familiares de las víctimas. No ha habido una reparación sociopsicoafectiva y económica...”*

4. El Imaginario Social en el Dispositivo del Régimen. Una reconstrucción empírico-teórica

Pensar la dictadura militar del '76 como un dispositivo de control a través del que se establecieron diferentes formas de manifestar el poder y de asegurar la obediencia, nos permitió articular cuestiones generales de su ejercicio: tácticas y estrategias para el control de las personas, modos en que operó sobre la subjetividad, comportamientos, valores e ideas que legitimaron un orden y configuraron el imaginario social de la época, que cristaliza en el discurso de los informantes de nuestra investigación.

El marco conceptual del dispositivo, objetiviza la instalación de un sistema represivo generalizado y el uso por parte de la dictadura de diversas modalidades de violencia como forma de disciplinamiento y de control político social (Rodríguez Kauth, 1992); el dispositivo nos permite realizar un corte *de procesos singulares de unificación* y analizar las bifurcaciones que ha tenido en los relatos de nuestros sujetos de investigación.

La naturaleza de un dispositivo es *“esencialmente estratégica, lo que supone que se trata allí de una cierta manipulación de relaciones de fuerzas, de una intervención racional y concertada de dichas relaciones de fuerzas, ya sea para desarrollarlas en cierta dirección, o bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc.... El dispositivo entonces está inscripto en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno o unos bornes de saber, que nacen allí pero que igualmente lo condicionan”*. (Foucault, 1985: 115)

La elección del concepto de dispositivo supone haber hecho un recorte para visibilizar cómo operó o sigue operando en el grupo de personas

fundamentos en humanidades

que indagamos. Para que el poder del dispositivo funcione se deben articular distintas estrategias y mecanismos como, en este caso, la fuerza o la violencia, el discurso del orden y el imaginario social- agrupados y combinados dentro del dispositivo de forma variable, según los grupos sociales (Fernández, 1993).

Como proceso totalizador particular, como lo concibió Foucault, el dispositivo actúa sobre una sociedad en un momento determinado, pero nunca afecta a la población de igual manera. Expande líneas de enunciación y visibilidad de un tipo de relaciones totalizadoras de poder, pero nos permite particularizar su accionar en la subjetivación de las personas indagadas.

La dictadura militar reinstaló en el imaginario de la época la creencia - varias veces instituida en la sociedad argentina e instalada en la subjetividad de nuestros sujetos- que el golpe de Estado era un remedio excepcional para la crisis del modelo democrático vigente:

“Según como estaban las cosas no sé qué hubiera pasado en el país con el gobierno de María Estela Martínez de Perón, creo que la dictadura era necesaria para poner un orden a lo que pasaba ...”

Las explicaciones que las personas recibían eran reforzadas por el aparato oficial para legitimar la iniciativa militar y lograr el consenso colectivo:

“yo estaba de acuerdo con la dictadura, estaba a favor, creía que lo que hacían estaba bien. Esto era producto de los medios de comunicación, recuerdo una canción que me transmitía mucho en ese momento y que se trataba de un soldado que peleaba en el monte tucumano por todos nosotros, por un país mejor”.

La información que se recibía era unilateral, polarizada, con la intención de lograr adeptos a la dictadura, a través del reforzamiento discursivo (Ñ, 2004).

La irrupción del golpe militar no fue discordante con las expectativas que habían generado en la población quienes se encargaron de preparar psicológicamente el terreno para que el golpe fuera: “esperado”, “natural” o un motivo de festejo:

“Sufrí un impacto muy fuerte -ante la irrupción del golpe- pero de alguna forma era esperado por la situación caótica que se vivía en

fundamentos en humanidades

el actual gobierno: una inflación permanente, desabastecimiento de alimentos, desorden institucional...”

Este desorden y caos que se vivía necesitó de nuevos organizadores de sentido. El universo de significaciones que instituyó el régimen hizo que el poder marchara haciendo que los miembros de la sociedad “*enlacen y adecuen sus deseos al poder*” (Fernández, 1993):

“... cuando se da el golpe militar, que me acuerdo patente por un comunicado en la radio, es como que lo veía natural, lo veía correcto en ese momento, porque era tal el caos...”.

La insistente repetición del par antagónico –caos / reorganización nacional- produjo un discurso legitimador en diferentes sectores que avalaron el golpe, aunque sea con su silencio y pasividad.

El poder de la dictadura desarrolló *enunciados totalizadores*, violencia simbólica, que no da lugar a otros enunciados, invisibiliza las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales:

“acá entra a jugar la Doctrina de Seguridad Nacional donde la frontera no es solamente la de la Argentina sino que va más allá, una frontera política, todo lo que fuera rojo, comunista pelo largo, raro, o algún otro elemento que ellos no consideraban normal era anormal, y el vocablo de la época de ellos son esos: ‘patología’, ‘hay que hacer una cirugía’, hablan todos con términos de enfermedad, la sociedad está enferma, hay que erradicar el tumor, y el tumor quienes eran?, todas esas personas que no estaban de acuerdo, o no tenían el mismo discurso ni la manera de pensar o sentir de los que estaba en el gobierno, ahora lo veo yo, pero si me decís en ese momento...no me daba cuenta.”

Como plantea Fernández (1993), esta invisibilización de lo diverso no sólo deja sin lugar a la singularidad, sino que el poder naturaliza realidades que son producto de su eficacia. De esta manera, también se hacen visibles las ventajas que se autoadjudicaron los militares y el peligro que representaban los enemigos de la sociedad, los “subversivos”. También se procuró invisibilizar el modo en que éstos iban siendo exterminados, para reestablecer el orden:

“Desde el punto de vista de la guerrilla, la razón la tenían ellos, buscaban un mundo mejor, un mundo mas justo, una distribución

fundamentos en humanidades

de las riquezas mas equitativa, y desde el punto de vista de las fuerzas armadas, acompañadas por la iglesia, aquello era el caos, el desorden y había que reestablecer el orden social...”

Pero la crisis, caos como se lo definía desde el poder, no era sólo a nivel nacional, se trató de una crisis profunda de América Latina caracterizada por el debilitamiento del modelo capitalista y la emergencia de fuerzas políticas que reivindicaban los derechos de las masas populares. Estas fuerzas, en distintos países de la región, amenazaban con dar soluciones progresistas y revolucionarias a esta crisis:

“De todos modos después, pasando el tiempo uno percibe que esto no fue un drama argentino, nosotros lo vivimos en la cuota que nos tocó, pero esto respondía a una estrategia internacional, porque pasó en todos los países del cono sur de Latinoamérica, yo estuve en Chile cuando estaba Salvador Allende y durante el proceso, que luego se dio acá, en Uruguay, Bolivia, es decir, todavía la Unión Soviética era uno de los países que hacían el equilibrio con Estados Unidos y acá se daba en el cono sur un brote de izquierda y yo creo que hubo una estrategia de tipo internacional que produjo todos los golpes de Estado en todos estos países para eliminar de raíz lo que ahora nos haría falta.”

A nivel mundial se daba un fuerte avance del comunismo, gran cantidad de países se volcaban al socialismo y en Latinoamérica habían triunfado en elecciones propuestas socialistas, nacionalistas y populares, como la de Allende en Chile. (Di Tella, 2003)

“Creo que tenían gran temor por el avance del comunismo a nivel mundial. Pienso que por esta razón América Latina sufrió muchos golpes militares, obviamente manejados por EUA, con el Plan Cóndor y los dictadores como Pinochet, Stroessner, la Junta Militar, que dejó a todos estos países bajo el yugo de dictaduras, bajo el poder de la CIA, para lograr la dominación e impedir el avance del comunismo...”

Así se concibe el intento de romper con la organización popular de quienes militaban social y políticamente en distintos movimientos para enfrentar las decisiones de los gobiernos.

El imaginario social de la época fue produciendo significaciones que daban sentido a las decisiones del régimen y a los acontecimientos que derivaron de ellas. Se promovieron comportamientos conformistas y acti-

fundamentos en humanidades

tudes sumisas, que legitimaron la acción militar como la solución a la situación caótica que vivía el país. Al obtener cierto nivel de consenso colectivo, el régimen logró que algunos sectores de la sociedad proyectara en los militares la salvación mesiánica al desorden que se estaba viviendo. También se los indujo a identificar los responsables de tal desorden: los subversivos, comunistas, militantes de izquierda, sindicalistas, constituyéndolos en los enemigos a combatir:

“... en esa época lo que se nos marcaba era que había que aplacar, porque era la extrema izquierda, el comunismo, que quería tomar el poder en la Argentina, y que eso no se iba a permitir porque se denunciaban todos los aspectos negativos que eso tenía, del comunismo en su máxima expresión, y la dictadura era la única manera de organizar el país y que no nos viésemos perjudicados toda la sociedad aplacando la oposición de esa manera.”

Las explicaciones más críticas acerca del contexto internacional se construyen desde las significaciones imaginarias actuales sobre aquellos años de dictadura, pero para el grupo indagado eran difíciles de pensar, en aquél contexto de producción ideacional y de prácticas vigiladas.

Es a través del ocultamiento o *distorsión de la realidad* que la dictadura impuso un imaginario que llevó a que la evaluación de los acontecimientos se diera de modo que reforzara la adhesión al régimen, manteniendo a la población en el desconocimiento de lo que verdaderamente ocurría:

“Recuerdo la poca difusión de los medios en cuánto a lo que pasaba en ese momento, solo recuerdo imágenes del noticiero cuando a las Madres de Plaza de Mayo las detenían en la plaza. Con la vuelta de la democracia la información fue mayor, en cambio con la dictadura retaceaban información.”

El poder de la época instituye la negación de la realidad:

“...pero en ese momento no, yo no sabía de los centros de detención clandestinos, no se sabía porque existían dos historias o dos gobiernos, un gobierno que actúa clandestinamente con sus cadenas de mando muy bien organizadas, mirá cuántas personas trabajaban para él y cuántas desconocíamos lo que estaba pasando, yo algunas cosas las intuía pero otras ni me las imaginaba...era una Argentina paralela, las torturas, los vuelos de la muerte, los niños apropiados”.

fundamentos en humanidades

De esa manera, los discursos del poder hacen visibles determinados hechos y otros se deniegan o invisibilizan, al no ser objeto de enunciación quedarán como inexistentes. La dictadura invisibiliza las ilegalidades que comete, las desapariciones, la metodología que emplea para reprimir y lograr su cometido, mucho de lo cual luego será definido como crímenes de lesa humanidad:

“Las noticias eran de ‘enfrentamientos’ entre los guerrilleros o grupos opositores y las fuerzas de seguridad. De eso sí nos enterábamos oficialmente, y ahí informaban de los que habían caído, pero de los allanamientos y secuestros sólo nos enterábamos por algún familiar directo o por comentarios de la universidad pero no mucho, no se hablaba mucho de eso.”

El régimen militar se valió no sólo de negaciones sino también de exaltaciones para invisibilizar la realidad. En esa época se desarrollaron eventos deportivos y gestas patrióticas como el Mundial de Fútbol del ‘78 y años más tarde la Guerra de Malvinas para lograr el ocultamiento de lo que acontecía en el país a partir de las decisiones de las Juntas militares que se sucedieron en la gestión del gobierno militar:

“En el Mundial del ‘78 estaba todo bien, era pura joda y uno no sabía que había campos de concentración en todos lados, que mataban gente...” “La toma de Malvinas es el ejemplo del ocultamiento de la información, la mentira y el engaño...”

Estos hechos también sirvieron para explotar los recursos de persuasión y sugestión que brindan la publicidad y la propaganda (Ñ, 2004):

“La radio y la televisión decían los argentinos somos derechos y humanos. Había todo un entorno psicológico que te convencía...”

Los militares se apropiaron de la ideología censurada- la de los derechos humanos -para usarla en otro sentido, como forma de neutralizarla las incorporaba a las líneas de enunciación del régimen:

“Yo me acuerdo siempre de la revista Gente, cuando había venido una norteamericana de los derechos humanos, ay!, todo lo que decía la revista, qué venía a hacer ella acá, venía a investigar porque obviamente el que se rajaba hablaba, y la revista decía, cómo decía ella eso de nosotros, porque además era ‘nosotros, los argentinos somos derechos y humanos’...y la prensa haciendo eco de eso...”

fundamentos en humanidades

Fernández (1993) al señalar los mecanismos que usa el poder para lograr su eficacia simbólica, dice que en un mismo acto semántico -“Los argentinos somos derechos y humanos”- se delimitan superlativamente sus signos visibles y se vuelven inexistentes por denegado, innominado, toda idea que desdiga el contenido del slogan.

A través de lo visible y lo enunciable, la dictadura decidió qué se podía ver, qué se podía decir y escuchar en ese momento, es decir lo que se podía *saber*. De forma autoritaria, el Estado, mediante el control del dispositivo, direccionó el desarrollo de la identidad social y política de la población para lo que también fue necesario que el modelo de dominación adquiriera formas muy precisas en sus aspectos represivos. Los significados que se construyeron, instituidos por la fuerza de la dictadura, fueron los que permitieron la producción de consensos de la sociedad, haciendo posible su disciplinamiento y control.

Para ejercer este poder el régimen militar también instituyó un sistema de sanciones de las conductas no deseables, un sistema de prohibiciones con el fin explícito de erradicar la “subversión” y con el objetivo implícito de regular la conducta social según los cánones impuestos:

“todo lo que fuera rojo, comunista, pelo largo, raro o algún otro elemento que ellos no consideraban normal, era anormal...”.

“No se debía filtrar nada que tuviese olor a izquierda”

Muchas cosas estaban prohibidas en el ámbito del estudio, del trabajo, de la vida social, en las relaciones grupales, en los espacios de recreación:

“Recuerdo que se prohibieron varias revistas, músicos, escritores...”

“... sufríamos un estricto control sobre los autores y la bibliografía que debíamos usar para enseñar”

“Luego en la facultad apareció la lista de libros prohibidos...”

Los discursos, los comunicados, los medios de comunicación, las escuelas, las prácticas sociales impuestas reprodujeron incesantemente los argumentos que instituyó la dictadura.

Estos aspectos instituidos fueron acatados por la mayoría de la población ya que la dictadura también instaló una “*cultura del miedo*”. Para que la sociedad obedeciera: a partir de las acciones de los militares quedaba demostrado que quién hacía lo contrario a lo instituido sería castigado:

fundamentos en humanidades

“Lo que sentía era miedo, pero que lo controlabas, si hacías lo que estaba direccionado desde el poder, no te pasaba nada, vos te portás bien, no te pasa nada, a estos que se portan mal son los que el va mal, ese era el ideario común, el imaginario, si vos no leías ciertos libros ni hablabas de ciertos temas andabas bien, tratando de no hacer alharaca de nada.”

Para implantar el miedo en la sociedad, la dictadura se valió del sistema de *desapariciones*: detención de aquél que hacía o poseía algo prohibido, censurado desde el régimen y su posterior secuestro, tortura y desaparición o muerte, como forma de exclusión y castigo (Pelento y Dunaevich, 1986: 230).

“Había chicos de acá de Villa Mercedes que estudiaban en otros lados y que al poco tiempo desaparecieron... y varios profesores fueron asesinados pasando el '76...”

La distorsión de la realidad no fue sólo para legitimar las acciones del golpe sino también para encubrir estas acciones represivas (desapariciones, secuestros, torturas, asesinatos). Hubo una percepción de la sociedad sobre estas ausencias:

“Te enterabas como un murmullo, como un rumor. De un caso sabía bien porque yo era amiga de la tía del chico”.

Se produjo así un fenómeno de *renegación social* (Kordon y Edelman, 1986: 26), se sustituyó la percepción de vacío por la construcción de mitos sociales que servían de justificación a las desapariciones o secuestros y, a su vez, este mecanismo constituyó una defensa para hacer frente a una angustia de muerte intolerable para el Yo:

“Las personas desaparecían, me daba cuenta de eso sí, pero uno decía algo habrán hecho”, “También me acuerdo de esa época que decían ¿sabés que desapareció fulanito?, bueno por algo será, en algo debe andar metido.”

Según Ana María Fernández, los mitos sociales, en tanto cristalizaciones de sentido, son una pieza clave en el sostenimiento de lo instituido, operan como organizadores de sentido en el hacer, pensar y sentir; como señalara anteriormente, al naturalizar la realidad, estos mitos también ocultan el proceso socio-histórico en que fueron construidos.

fundamentos en humanidades

No sólo dan forma y adhesión a lo instituido sino que los mitos ejercen su eficacia simbólica cuando estos enunciados -“por algo será, algo habrán hecho”- operan por *deslizamientos de sentido* (Fernández y De Brasi, 1993) que vuelven equivalentes cuestiones muy disímiles.

A partir de la lucha contra la subversión:

“... el pelo largo y la barba son sinónimos de guerrillero, de revolucionario”.

Estos prejuicios llevaron a la división de la sociedad en miembros “sanos” aislándolos de los llamados “subversivos” o “peligrosos”. La eficacia simbólica de estas creencias instituidas por la dictadura, es lo que hizo posible su reproducción y continuidad en el imaginario actual.

La represión no fue ejercida solamente sobre los subversivos con el fin de aniquilarlos sino que también se logró con estas acciones el sometimiento progresivo del conjunto de la población mediante la internalización de la amenaza y persecución:

“...nos decían que tuviéramos cuidado de los lugares públicos donde hablábamos y qué frecuentábamos porque en todos lados había espías, y que esos espías daban nombres, apellidos, actividades de las personas y eso costaba la vida, era el castigo que recibías si no respetabas el modelo que se implantaba en ese momento...”.

Se generó así una *reacción de parálisis producto de un aprendizaje traumático del riesgo que se corre, inherente a la protesta o la participación* (Weinstein y Kovalskys, 1987). A partir de la percepción de las desapariciones y la instalación del miedo:

“...vi departamentos de amigos rodeados de soldados, no podían entrar a la propia casa, las sirenas permanente, por supuesto con toda la intención de generar un clima de terror.”

“y por eso la situación de miedo que uno tenía, vos no sabías con quién hablabas, en mi caso que no estoy en la política no sabés esos manejos ni estás al tanto y uno es como que habla y por ahí se va de boca y ese tipo de cosas después se pagaban...”

La desaparición de personas inmovilizó, inducía silencio y miedo, temor a expresarse, a participar, a exponer las propias ideas, miedo a la pérdida de la vida:

fundamentos en humanidades

“...me acuerdo de una compañera mía que supuestamente desapareció en un ‘enfrentamiento’, a esa compañera mía no la vimos más. Otra compañera mía estuvo presa mucho tiempo porque estaba muy comprometida políticamente. Yo nunca sufrí nada pero ver todo eso: compañeros de mi marido que también se tuvieron que ir, gente, el diariero de la esquina de mi casa. Uno después empezó a sacar la cuenta, de mi generación, cuánta gente, conocidos nuestros, chicos que bailábamos en el club... y nosotros por ahí decimos ‘cómo zafamos’, porque te llevaban por ser amiga de alguien...”

Las desapariciones y el modo en que se producían fueron el componente de mayor eficacia simbólica del dispositivo de control de la dictadura.

Según Weisntein y Kovalskys (1987: 235) *“la amenaza (y el miedo a desaparecer) que impone el régimen en el imaginario regula y moldea las conductas, produce reacciones psicológicas, ya que, expresado en términos psicológicos, la amenaza es de muerte física, tortura, una amenaza a la integridad corporal o a los medios de vida, como el empleo, o a resignar las propias ideologías”*. La amenaza es anticipatoria del peligro que en aquél momento daba muestras de ser efectivo:

“Vivía sola con una tía, tenía mucho miedo, un día subí a mi Citroen, llené el baúl de mis objetos personales comprometedores según la censura impuesta por el gobierno militar y me fui campo adentro y prendí una hoguera con ellos.”

Los estados emocionales como el miedo disparan una gama de sensaciones y pensamientos que van definiendo comportamientos. Laura Lerner (2002) dice del miedo que *“Cuando crece en demasía inmoviliza y sustenta variedad de conductas útiles para sobrevivir sin exposiciones, defectuosas para vivir con mayor plenitud y autenticidad.”*:

“Se vivía en la dictadura una sensación de mucho temor, en general, si te encontrabas con un compañero hablabas en voz baja, no te detenías, seguías caminando...”

Los miedos instalados desde el poder como estrategias de control hicieron que también fracasara la función de investir al otro como semejante, como amigo, par, para tornarlo peligroso para la propia vida:

“...los adultos que habían estado en cargos públicos nos decían que tuviéramos cuidado de los lugares que frecuentábamos, la gente

fundamentos en humanidades

con la que hablábamos, porque en todos lados había espías, y que esos espías daban nombre, apellidos, actividades de las personas y eso costaba la vida...”

Las cristalizaciones de sentido en el imaginario -dice Fernández (1993)- también organizan los lazos sociales, institucionalizan las relaciones interpersonales. Prescriben en forma explícita e implícita las prácticas en espacios laborales y hasta las relaciones informales.

El discurso oficial de la dictadura realizaba un bombardeo psicológico y el miedo por la desaparición forzada de personas, instituyó en el imaginario un modo de relación social signada por la desconfianza y el ocultamiento:

“También te tenías que cuidar de las cosas que decías, después te queda ese miedo de que no sabés con quien estás no confiás mucho al principio en la gente porque no sabés quién es...”

Esto trajo dificultades en el ámbito del estudio y el trabajo, la conformación de grupos y proyectos colectivos, ya que en las relaciones estaba latente la desconfianza de ser vigilados por otro, por el compañero de trabajo, el vecino, el amigo. (Rodríguez Kauth, A. 1992):

“En la facultad recuerdo que me costó hacer vínculos en ese periodo, cuando llegué a San Luis los grupos eran muy cerrados por la desconfianza que todos sentían en ese momento respecto a las personas ‘nuevas’, de que partido eran, que hacían, si eran espías, etc.”

El dispositivo de la dictadura moldeó sentimientos y promovió fuertemente el individualismo y la ruptura de los lazos de solidaridad, que marcaron la vida social y el compromiso con la realidad hasta el presente de los sujetos explorados. Secuelas de la dictadura que impregnan prácticas cotidianas reforzadas por los modelos conservadores que siguieron a la apertura democrática.

Lo que la dictadura instituyó en el imaginario social, configuró en el plano individual vivencias y modos de internalizar o negar lo que ocurrió. Pero también construyó sujetos sociales que aún en el presente actualizan el pasado, en un imaginario que conserva huellas de aquellas sensaciones de temor, de amenaza y persecución:

fundamentos en humanidades

“Aquello vivido en esa época hoy me dejó el hábito de portar documento de identidad, por la necesidad de reafirmar quién es uno...”

“...y llevar DNI a todos lados, siempre en la cartera, es como que estabas protegido, te daba inmunidad...”

“En Mercedes todos los teléfonos estaban ‘pinchados’, no podías hablar, y ese temor a hablar y ser escuchada permanece hasta hoy. Por ejemplo, hasta hoy no doy nombres por teléfono o no cuento cosas por teléfono”.

“yo tengo aún el temor de volver a vivir dentro de una dictadura, el temor a la represión.”

Estos temores, continúan, ejerciendo su función de control a nivel interno en algunos sujetos. Las mismas personas que temen volver a vivir dentro de una dictadura, hoy por hoy se autocensuran:

“en la actualidad, cuando doy clases, me cuesta hablar de este periodo, por temor, y he usado como mecanismo un recurso pedagógico: pido a mis alumnos que traigan por escrito lo que opinan sus padres sobre esta parte de la historia, muchas veces ha ocurrido que son hijos de militares.”

La censura impuesta por la dictadura para enseñar, a través de la prohibición de determinados libros, autores, metodologías, ideologías, es en el presente, auto impuesta por nuestros informantes.

Aún hoy, el miedo induce en ellos, la evitación de comportamientos colectivos o de compromiso político y es funcional al egocentrismo y a los intereses privados que promueve el neoliberalismo actual:

“la no participación política por miedo, sobretudo en los años posteriores a la dictadura, el no compromiso por miedo a quedar comprometida en algo peligroso...”.

“también creo que otra secuela es el individualismo que nos caracteriza y me caracteriza como ciudadana, por miedo también...”.

“el hecho de no tender a reunirse en grupo para trabajar o discutir o generar proyectos, es como que nos quedamos paralizados...”

Por otra parte, el conocimiento que actualmente se tiene sobre la distorsión y el ocultamiento de la realidad que realizó la dictadura sobre las

fundamentos en humanidades

acciones de represión y desaparición de personas, los sujetos lo actualizan en el imaginario social actual como reparador de la culpa por el silencio o la pasividad que a nivel personal adoptaron, frente a lo que ocurrió en aquel momento:

“me enteré después que todo lo que había ocurrido en esos años, había estado encubierto por los medios y la información recortada. De muchas cosas empecé a darme cuenta después, con la vuelta de la democracia que se blanquearon más las cosas.”

En algunas personas emergen sentimientos y justificaciones a la par:

“una gran impotencia y una carga de culpa por haber ignorado lo que estaba pasando... siento culpa por no haber hecho nada, por no enterarme, pero la censura era total...”

“Y lo peor es que uno las cosas no las sabía, ese es el gran dolor que a mi me queda, es un gran dolor, porque el Mundial y todas esas boludeces y uno estaba tan contento, de que... Fue muy perverso”.

Estrategias del dispositivo del régimen que siguen funcionando, como sentimientos que en el imaginario contribuyen a la “dilución de responsabilidades” (Kordon y Edelman, 1986). Lo que significa que, aunque yo no fui la que llevé a cabo el plan de la dictadura, o yo no apoyé ni con el pensamiento, aunque no haya sabido lo que estaba pasando en ese momento, hoy siento culpa, dolor, impotencia, me siento cómplice del horror. Esta idea resume una vez más la eficacia simbólica de las significaciones imaginarias instituidas por el régimen.

La relación entre el pasado y el presente como país, genera sentimientos de indefensión frente a una realidad que no se percibe superadora del pasado:

“Pienso que el golpe militar produjo una involución política y económica que perdura hasta la actualidad.”

“A nivel social existe la misma corrupción de hace años, manejada por la oligarquía que siempre manejó el dinero del gobierno, y que es la que se enriquece más y nosotros nos tenemos que ajustar cada vez más..”

fundamentos en humanidades

Esta visión sirve, sin embargo, para abonar la idea de un fracaso de los objetivos económicos del proceso de reorganización y una desesperanza frente a los que siguieron:

“en el fondo aquello no cambió nada, ni los guerrilleros ni los militares, el drama nuestro es que cuando recuperamos la democracia no tuvimos estadistas que hayan recuperado el país... y llegamos al presente y en el fondo estamos mucho peor que antes del proceso...”

El proceso militar, se instituye en el imaginario actual de las personas exploradas, como mito fundante de muchos de los problemas presentes que tiene el país:

“los milicos nos destrozaron todo, la universidad, la educación, las redes sociales...” y nos legaron “...la deuda externa, la gran destrucción institucional y el temor a todo lo que sea uniformado...”

“... está en el inconsciente de los que vivimos esa época, la no confianza en la policía que luego del golpe tuvo mucho poder quedando militarizada para toda la sociedad”

“yo nunca mas pude volver a confiar en la policía ni en ninguna cosa con uniforme, porque en realidad tendría que ser gente que nos cuida y nos preserva y que tendrías que tener confianza, y yo no confío en nadie...”

La desconfianza, la impotencia, la indefensión y la desesperanza impregnan el discurso y las prácticas sociales de los sujetos de nuestra investigación, como secuelas del pasado.

5. Conclusiones

En el proceso de realización de este trabajo nos aproximamos a la comprensión de los interrogantes que nos inquietaban al inicio, respecto a cómo los aspectos instituidos por la dictadura militar se instalaron en la subjetividad de las personas y se reprodujeron hasta el presente. El proceso de investigación del problema actualizó la reflexión acerca de la eficacia simbólica de ese poder, que asumió formas tan sutiles, a veces, como para que se inscribiera en las instituciones, en las formas de enseñar, en la autocensura y en el intento de olvido y negación, por parte de muchas personas, sobre aquello que ocurrió en esos años.

El imaginario social instituido por la dictadura conlleva un conjunto de representaciones colectivas que operan, aún hoy, sobre la subjetividad de las personas que entrevistamos.

A partir de las categorías emergentes de los discursos recogidos en las entrevistas, fuimos integrando la información en torno al concepto foucaultiano de dispositivo. Este constructo nos permitió interpretar cómo operaba el proceso militar en el imaginario de este grupo, sobre la base de los mecanismos y estrategias de control del que dieron cuenta los sujetos. Un sistema represivo generalizado que hizo uso de la censura y las prohibiciones, de la *distorsión de la realidad*, instaló el *miedo* en la sociedad e institucionalizó el sistema de *desapariciones*, que para el grupo investigado, funcionó como un sistema para lograr el acatamiento pasivo de la sociedad al régimen.

El terrorismo de estado y la represión fueron eficaces para desarrollar una subjetividad débil proclive al aislamiento y la pasividad, como se autoperceben los sujetos indagados, terreno fértil para que fecunde la propuesta del modelo económico que se quiso implantar, propuesta que promueve una falsa seguridad y mantuvo aislados los unos de los otros. Es el modelo del sujeto social individualista, consistente con el designio “no te metás” en lo político.

En el presente, este grupo de ciudadanos comunes puede verse retrospectivamente, atravesados por el poder de la dictadura que a través de la distorsión de la realidad, el ocultamiento de la información y la manipulación ideológica, logró adhesión, legitimación y justificación de acciones para ejercer el control sobre la vida y la muerte de muchos argentinos.

Los informantes de nuestra investigación cristalizan en sus discursos la dialéctica de visibilidad e invisibilidad que se produjo en aquellos años, lo que entonces no era enunciable, por inexistente, por acción del dispositivo.

Esta violencia simbólica ejercida por la dictadura, también afectó algunos componentes identitarios de las personas a través del cambio de significados y sentidos de las acciones. En el imaginario de la dictadura, luchar por los propios derechos, hacer huelga o protestas implicaba “desorden y caos” que atentaban contra la seguridad nacional y la paz social; luchar por una sociedad más justa era ser “zurdo, subversivo, guerrillero”, tener ideas propias, pensar y expresarse significaba ser “revolucionario, insurgente”.

En la sociedad de San Luis -narran nuestros sujetos- se produjo aislamiento de sus miembros “sanos” distinguiéndolos de los “locos, guerrilleros, subversivos” y se propagó la idea que el contacto o cercanía con

éstos últimos, era un peligro para la propia vida e integridad, mucho más lo era ser señalado como uno de ellos.

Al introducir en el discurso, el secuestro, la desaparición y la muerte, el exilio y la pérdida de derechos, los sujetos describen sutilmente “efectos ejemplificadores” que tenía este accionar del régimen, al producir formas de ser y comportarse dentro de la sociedad, inducidas por el miedo.

La dictadura se sirvió del miedo como uno de los principales medios para la represión y el dominio de las personas dejando paralizadas y aterrorizadas, ciegas y mudas a casi todos. Nadie oye nada, nadie sabe nada, nadie sabía de nadie. No se percibía lo que pasaba porque esto era la defensa extrema para sobrevivir. (Rodríguez Kauth, 1992)

La desconfianza, el individualismo, la sumisión, la parálisis y el descompromiso, configuraron el sujeto social del imaginario de la época, que transmiten los sujetos de nuestro estudio.

En la actualidad, impregna la subjetividad de nuestros informantes la sensación de amenaza, desconfianza hacia un otro indeterminado y hacia los organismos del estado. Lo militar y sus símbolos han quedado asociados a la muerte y a las desapariciones.

El sentimiento de dolor por las víctimas deviene en culpa en el imaginario actual del grupo indagado. Culpa por no haber sido conscientes de lo que ocurría con las personas que dejaban de ver y luego se los designaba como desaparecidos. Sin embargo, circulan entre ellos argumentos justificatorios de su ignorancia atribuible a la distorsión y el ocultamiento que hacía el régimen.

El imaginario social actual del grupo se entrelaza con configuraciones del pasado, no sólo por la desconfianza y la desesperanza con que evalúan el presente, sino también por la resonancia emocional que aún produce la evocación de aquellos años y que se expresa en el miedo a que vuelvan.

Dos respuestas opuestas, huir o enfrentar y luchar, tienen su correspondencia con dos emociones básicas: el miedo y la ira (Abudara y otros, 1986). Estas respuestas instintivas podrían explicar cierto descompromiso con un proyecto colectivo, después de la dictadura militar.

El imaginario social instituido por la dictadura, si bien es evocado críticamente por nuestros informantes, dejó huellas que los sujetos experimentan como difíciles de borrar. La desconfianza, el individualismo, la falta de participación política, la cultura del “no te metás”, cierto temor indefinido, pasividad frente a la autoridad, confluyen en la subjetividad de estas personas, para conformar un obstáculo en la configuración en ellos, de ese nuevo sujeto histórico cuya participación necesita el país.

Sin embargo como bien dice Deleuze (1990) al referirse a las variaciones en los procesos de subjetivación en el marco de una filosofía de los dispositivos, “...son procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación... las producciones de subjetividad se escapan de los poderes y de los saberes de un dispositivo para colocarse en los poderes y saberes de otro, en otras formas por nacer”. Foucault (1988), para salir del dispositivo como circuito cerrado por líneas de fuerza infranqueables, encuentra una nueva orientación posible. A partir de *líneas de subjetivación*, que son líneas de fuga, de creación o de fractura, se suscitan variaciones y nuevas disposiciones. El sujeto tiene la posibilidad de “desubjetivarse”, de encontrar el sí mismo, la posibilidad de oponer resistencia al dispositivo del pasado. Un “sí mismo” que se constituya por debajo de él y que pueda crearse como núcleo de resistencia.

Al llegar a la instancia de cierre de nuestro trabajo, esa línea de pensamiento, nos permitió incorporar aquéllas líneas de subjetivación que crearon fuerzas de resistencia en algunos sectores de la sociedad, interpelaron al poder, crearon nuevos saberes y abrieron otros espacios, que con el tiempo fueron alimentando un proceso aún abierto, de construcción de una sociedad autónoma y democrática. La lucha continuada y firme de organizaciones de derechos humanos y distintas redes sociales que se han desarrollado en la sociedad en los últimos años y que aún resisten a las secuelas del pasado.

En ese marco fue auspicioso que pocos días antes de finalizar nuestro trabajo, el Congreso de la Nación declarara inconstitucionales las Leyes de Obediencia Debida y Punto Final. En este logro de la sociedad, se destaca la persistente lucha de las Madres y Abuelas, iniciada por sus hijos desaparecidos (Bousquet, 1982). Vemos en ellas la fuerza transformadora de la sociedad, una matriz de convicciones llevada a las prácticas sociales, que fue interpellando el poder político e instalando nuevas significaciones cuya eficacia comenzó a hacerse visible.

No olvidar, hacer justicia y ser mejores ciudadanos, forma parte de la fuerza instituyente de la imaginación y la creatividad de aquéllos argentinos, que trabajamos para construir un futuro próximo que no emule al pasado, y que supere al presente ♦

Referencias bibliográficas

- Abudara y otros (1986). *Argentina, psicoanálisis y represión política*. Buenos Aires: Kargieman.
- Bousquet, J. (1982). *Las locas de Plaza de Mayo*. Buenos Aires: El Cid Editor.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad. Vol. 2 El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.
- Deleuze, G. y otros (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Di Tella, T. (2003). *Historia Social Contemporánea*. Buenos Aires: Troquel.
- Fernández y De Brasi (1993). *Tiempo histórico y campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1992). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (1994). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1985). *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios ediciones.
- Glaser G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- CONADEP (1984). *Nunca más*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Kordon D. y Edelman L. (1986). *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Lerner Emmer, L. (2002). *Bienamado Bebé*. Buenos Aires: Editorial Creavida.
- Ñ (2004), Revista de Cultura. Buenos Aires, *Clarín, Año I, Nº 34, Edición especial*.
- Pelento y Dunayevich (1986). La desaparición: su repercusión en el individuo y en la sociedad. En Abudara y otros. *Argentina, psicoanálisis, represión política*. Buenos Aires: Ediciones Kargieman.
- Petras, J. (2003). El significado del golpe de estado de 1976. Disponible: www.ellatinomaericano@cjb.net.ar.
- Rodríguez Kauth, A. (1992). Psicología social, psicología política y derechos humanos. *Revista Topía. Psicoanálisis, sociedad y cultura, Editorial Universitaria San Luis*.
- Weinstein, Kovalskys y otros (1987). Subjetividad y represión política. En Montero y otros, *Psicología Política Latinoamericana*. Caracas: Panapo.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 119/131

El hombre en relación con su trabajo: Incumbencias del proceso de selección

Human beings and their work: selection process

María Cristina Marrau

Teresita Archina

Silvia Lúquez

Patricio Godoy Ponce

Universidad Nacional de San Luis

cmarrau@unsl.edu.ar

(Recibido: 16/03/07 – Aceptado: 12/06/07)

Resumen

El Trabajo está directamente relacionado con el hombre, ya que éste es el principal actor de cualquier actividad. Las organizaciones están integradas por personas que son las que llevan a cabo la tarea con aciertos y errores. En el contexto socio-político y tecnológico actual, los recursos humanos se constituyen en una variable estratégica de notoria relevancia. Dicho reconocimiento contempla, entre muchas otras cosas, el proceso de selección de personal realizado profesional y responsablemente, el cual debe instituirse como una herramienta válida que contribuya a desnaturalizar aquellos aspectos enraizados que atentan contra la integridad biopsicosocial de los sujetos. Esto significa que las organizaciones tienen que desarrollar y promover en sus miembros, la capacidad de innovación, responsabilidad, autonomía y un grado adecuado de autoestima. Hecho que se denomina técnicamente gestión por competencias. El psicólogo, especializado en el ámbito laboral y organizacional, al intervenir en el proceso de selección de personal, cuenta con una herramienta técnica que debe conocer y manejar con destreza: *La Entrevista*. Ésta, junto a otras técnicas, le permitirán comprender y manejar el proceso de selección como un accionar dinámico y constructivo en el que se ponen en juego diferentes procesos psicológicos necesarios de conocer y atender.

Abstract

Work is inherent to human being. They are the main actors in any activity. Organizations are formed by people who make the tasks, both with succeeds and mistakes. In the current social-political and technological context, human resources are an relevantly notorious strategic variable. This acknowledgment includes, among many other, the staff selection process made in a professional and responsible fashion. This process must be instituted as a valid tool to contribute to make unnatural those rooted aspects that attempt against subject's bio-psycho-social integrity. This means that organizations must develop and promote among their members the innovation, responsibility, and self-determination capability, as well as an adequate self-esteem level. This is known technically as competence management. When the psychologist, who is specialized in the working and organization fields intervenes in the staff selection process has a technical tool which he/she must know and manage with dexterity: the interview. This, together with other techniques will allow him/her to understand and manage the selection process as a dynamic and constructive action. In doing so, different psychological processes which are needed to be known and managed are active.

Palabras clave

Rol del psicólogo laboral – trabajo – recursos humanos – selección – entrevista

Key words

Work psychologist role – work – human resources – selection – interview

Introducción

No se puede hablar del trabajo sin relacionarlo directamente al hombre, ya que éste es el principal sujeto, actor y beneficiario de cualquier actividad. En la evolución histórica de la gestión empresarial se le ha asignado un determinado papel dentro de este sistema, y de forma explícita o implícita ha sido siempre el elemento fundamental en el desarrollo de las diferentes actividades, pues a pesar del nivel tecnológico alcanzado por la mecanización y la automatización en los procesos productivos o de servicios, detrás de ellos siempre está el hombre.

El hombre es el principal objeto y sujeto por su carácter activo, que a la vez transforma y se transforma en el desarrollo de la actividad. Cuando

se dice que es el centro de la *Gestión de Recursos Humanos* se analiza al mismo en la integración de las esferas cognitiva, afectiva y social.

Desde nuestra convicción, el enfoque sobre el hombre debe tener un carácter holístico, y la *selección de personal* debe contemplar todas las esferas que lo integran, no como una sumatoria sino en su síntesis e interrelaciones intra e interesferas, en su implicación en un medio determinado y en la interrelación con las demás personas. Al estudiar al hombre en relación con su trabajo, señalamos la importancia del aporte de P. Pozner (2000) quien expresa que “Los analistas de las organizaciones muchas veces omitieron señalar que las empresas -en su acepción más amplia- son algo más que la sola forma de organizar de manera eficiente la producción de bienes y/o servicios. Para algunos estudiosos de la temática las empresas son algo así como una comunidad cerrada que operan dentro de otra comunidad, que tiene su propia dinámica, su propia estructura social. En otras palabras, escapa a estos enfoques la dimensión *informal* de la empresa”.

Algunos autores, cuando reconocen la incidencia de factores humanos, lo introducen como un elemento de irracionalidad en el funcionamiento de las organizaciones. De cualquier forma, y hasta no hace muchos años, se etiquetaba a los comportamientos no esperados como elementos disfuncionales, o perturbadores del orden, o como elementos que atentaban negativamente contra las condiciones necesarias para el adecuado desempeño de las organizaciones. Esto es, iban contra los principios de la perfecta adecuación de los medios a los fines y la utilización de normas abstractas y universales.

Como puede verse, subyace en estas teorías el criterio de que sólo la racionalidad garantiza la eficacia de la organización.

En la medida en que estos conceptos y principios de la *administración científica* fueron incorporados en forma excesivamente mecanicista, los resultados observados son por demás preocupantes.

Las consecuencias de estas concepciones y supuestos pueden rastrearse hoy en las organizaciones donde se desarrolla la vida laboral de las personas. Con pequeñas mejoras y cambios, esta filosofía sobrevive en las instituciones cerradas sobre sí mismas que construyen una cultura limitada, inhibidora y empobrecedora para los seres humanos y para las finalidades que se plantean.

Este patrón organizacional condiciona a los hombres y a las mujeres a una actuación mecánica no razonada y a producir en un marco de rutinas fijas e inmodificables.

Si consideramos la importancia que tienen hoy los recursos humanos para las organizaciones, es posible afirmar que actualmente esta concepción puede verse superada merced a mejoras y cambios provenientes del estudio de los recursos humanos. Dichos avances contemplan, entre muchas otras cosas, que a la hora de incorporar personal en las empresas, el proceso de selección realizado profesional y responsablemente puede constituirse en una herramienta válida en el sentido de desnaturalizar aquellos aspectos enraizados que atentan contra la integridad de los sujetos como seres sociales. Del mismo modo, estas mejoras se traducen en beneficios para las empresas, a veces no reconocidos por quienes tienen la responsabilidad de liderar y organizar el trabajo.

Desarrollo

El trabajo supone una relación del individuo con su tarea, con su que-hacer, ya se trate del ejercicio de su oficio, el cumplimiento de las acciones sencillas que no requieren destrezas específicas adquiridas o la puesta en juego de conocimientos especializados. A través de estas acciones, se produce una modificación del material sobre el cual opera, dando lugar a un resultado o producto.

Estos conceptos han evolucionado en el presente siglo y la Psicología del Trabajo y las Organizaciones no ha sido ajena a ello.

Hoy, en la era del conocimiento y la información, el acento está puesto en las competencias y habilidades humanas, entendiendo como tal a las “características subyacentes de un individuo que está causalmente relacionado a un estándar de efectividad y/o a una performance superior en un trabajo o situación” (Alles, 2001).

Al analizar la relación del hombre con su trabajo, dada su complejidad, observamos que existen los más disímiles enfoques teóricos que intentan dar cuenta de ella, lo que condiciona el proceso de selección de personal, no sólo desde el punto de vista conceptual, sino también, metodológico.

Si adoptamos un enfoque sistémico, con su carácter holístico-configuracional en el estudio del hombre, el mismo por su propia naturaleza, comprende la interrelación hombre-trabajo, cuya expresión más clara son las competencias como expresión de la integración de los objetivos y los resultados esperados en la ejecución de una actividad, con las exigencias humanas que determinan el éxito en la ejecución de la misma.

Existe a su vez, todo un conjunto de formaciones psicológicas complejas que expresan desde distintos ángulos la orientación del comportamiento de las personas.

Cuando hacemos referencia a la existencia de diferentes esferas debemos plantear la interrelación y dependencia entre todas. Es decir, entre lo biológico, lo psicológico y lo social integrado en el hombre, y es esa integración la que refleja la capacidad de una persona concreta o grupo de ellas para desarrollar con éxito determinada actividad. Hablar de un todo tiene lógica cuando existen partes. Al igual que hablar de partes adquiere sentido cuando existe un todo. Por lo que hay que valorar estos nexos en sentido dialéctico y reconocer su carácter holístico y sinérgico. Esto implica analizar el sistema y sus componentes, cuyas interacciones adquieren una dimensión cualitativa diferente.

Así, el estudio del hombre y su personalidad, lejos de ser atomizado, debe contemplarse como un conjunto de procesos que nunca operan de forma independiente, sino integrada, con una incidencia significativa en el desarrollo de la actividad humana.

En el estudio de la personalidad en función de la selección de personal existe un conjunto de formaciones motivacionales particulares que resultan de interés al evaluar los principales aspectos que orientan y sostienen la actuación de los sujetos en las diferentes actividades, tales como: los *intereses*, que reflejan la inclinación afectiva hacia el conocimiento de distintas esferas de la vida social; las *aspiraciones*, que expresan la orientación de la personalidad en el propósito de alcanzar objetivos futuros y dentro de éstas *los ideales*, como la concepción de un modelo de actuación del sujeto que incluye sus principales acciones futuras y las intenciones manifestadas en los planes y proyectos de acción que orientan la conducta del sujeto; la *autovaloración* que es la formación motivacional en su nivel regulador superior en el que el sujeto valora cualidades y las orienta en función del logro de determinados objetivos. Todo esto unido a la voluntad como expresión de la constancia, la perseverancia, la independencia, la decisión, la fuerza y el autodomínio en la orientación del sujeto para alcanzar un objetivo.

Es necesario en el estudio del sujeto con vistas a la realización de los procesos de selección de personal, conocer cuáles son sus principales necesidades, motivos y otras formaciones psicológicas, ya que revelan la orientación y la fuerza de la dirección del comportamiento, lo que tiene incidencia directa en el desarrollo de la actividad por parte del sujeto. En suma, el éxito de una actividad es el resultado de la interrelación de aspectos de carácter cognitivo, afectivo y social.

Entre tales aspectos socio-cognitivo-afectivos la *autoestima* del sujeto que siempre ha sido una necesidad psicológica de máxima importancia, se ha convertido para las organizaciones, también en una necesidad im-

periosa a ser atendida ya que la autoestima se constituye en un atributo indispensable para la adaptación en un mundo cada vez más complejo, estimulante y competitivo.

La ubicación de las personas en el puesto adecuado debería ser la preocupación básica de los profesionales que se ocupan de este tema.

Schlemenson (1996) considera que “la ubicación de la gente en los puestos y en el ambiente concreto no sólo constituye una condición para el funcionamiento eficaz de una empresa, sino también un derecho del que trabaja. La gente -cuando puede ejercer sus derechos- busca o aspira tener oportunidades de trabajo en un nivel que le permita el pleno uso y despliegue de sus capacidades y potencialidades. Esta oportunidad que ofrece el ámbito de trabajo se conjuga así con la necesidad de canalizar energías y una trayectoria individual que busca posibilidades de desarrollar proyectos personales, imprimir un sello personal en el mundo de lo real, dar expresión a la complejidad de los procesos mentales, y de esta forma, ratificar los límites de la identidad que configura la autoestima. Todo esto permite el trabajo cuando es capaz de alentar los procesos individuales”.

Vivimos en una economía global caracterizada por los cambios veloces, los descubrimientos científicos y tecnológicos que se suceden a velocidad creciente y un nivel de competitividad sin precedentes. Estos procesos generan demandas de niveles de educación y formación mayores que los requeridos por las generaciones anteriores. Lo saben todos los que conocen la cultura empresaria, en cambio, es menos sabido que estos procesos nos obligan a empeñar mayores recursos psicológicos. Concretamente, exigen mayor capacidad de innovación, autarquía, responsabilidad personal, y autonomía. Estas características son requeridas no sólo en la cima sino en todos los niveles de la organización empresaria. Las organizaciones están integradas por personas que son las que llevan a cabo los avances, logros y errores. Por eso no es exagerado afirmar que constituyen el recurso máspreciado frente a la equiparación de los avances en otros campos, ya que las personas marcan la diferencia, ocupando el lugar de una variable estratégica por excelencia.

La organización moderna no puede funcionar con unas pocas personas que piensan y el resto que se limita a cumplir órdenes. En la actualidad, además de un nivel más alto de conocimientos y aptitudes de todos los participantes, las organizaciones requieren mayores niveles de independencia, seguridad y confianza en uno mismo y capacidad de ejercer la iniciativa: en una palabra, autoestima. Esto significa que las organizaciones requieren personas con un grado adecuado de autoestima. Es un fenómeno nuevo en la historia.

Importancia del Rol del Psicólogo en el Proceso de Selección

Bajo la complejidad de las circunstancias señaladas, cabe preguntarse ¿cuál es el compromiso y el rol del profesional psicólogo que interviene en el proceso de selección? El mismo debe estar orientado hacia dos aspectos fundamentales: la búsqueda del mayor beneficio tanto para la organización-cliente como para el postulante. Su intervención debe estar encaminada a preservar la salud de las personas, eligiendo aquella que mejor se adecue a un puesto de trabajo, evitando así frustraciones futuras, situaciones de estrés que genera el tener que permanecer en un trabajo para el cual no se cuentan con los conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para su desempeño.

La tarea de selección apunta por un lado a realizar un adecuado diagnóstico de la “personalidad base de la empresa”, es decir, de las características sobresalientes que la identifican como tal, para encontrar el mejor ajuste al perfil requerido por ella.

Desde el punto de vista de la organización, el cabal conocimiento de su cultura permitirá adecuar los requerimientos necesarios para alcanzar los objetivos propuestos. Conocer las competencias del postulante, nos permitirá el entrecruzamiento de ambos requerimientos sin que el proceso de selección se transforme en un accionar iatrogénico.

La primera tarea que un profesional debe afrontar es el de la construcción del propio rol. El rol se construye trabajando con las expectativas propias y con las expectativas de los otros, conjugando ambas (Richino, 2000).

El selector profesional refuerza su vínculo con la empresa cuando logra entender con efectividad el recurso con el que opera, que es el recurso humano. El momento del punto exacto en que esto se hace realidad es el contacto humano con el postulante, el intercambio fluido y la comprensión profunda tanto de sus características como de sus proyectos y posibilidades.

La intervención del psicólogo en la entrevista implica una actividad constructiva, ya que la interpretación o decodificación que realice de dicha situación de entrevista, de los mensajes que digital y analógicamente transmite el entrevistado, depende de los mapas mentales y de los modelos teóricos que el profesional sustente. Es decir, su rol es el de un constructor de significados y sentidos cuya herramienta fundamental es su propia persona y las competencias comunicacionales que posibilitan la interacción con quienes a él acudan.

La Entrevista: herramienta esencial del Profesional de la Psicología

Para alcanzar este objetivo, el psicólogo cuenta con una herramienta técnica que debe conocer y manejar con destreza: *La Entrevista*. La misma, entendida como una construcción configuracional entre entrevistador-entrevistado, nos permite progresivamente conocer cómo el postulante se posiciona en este campo situacional a partir de su propia historia, realidad y experiencias (Bleger, 1984).

Se puede concebir la entrevista psicológica como un sistema conformado por la relación entre entrevistado-entrevistador en el que éste último facilita la exploración, la resolución de situaciones presentadas por el entrevistado. En dicho sentido, el rol del psicólogo es de asistencia en general. La asistencia por cuestiones de salud mental es una especialidad o una parte de su trabajo (área clínica) y la entrevista de selección de personal constituye otra especialidad o área de intervención de la psicología.

Cabe aquí recordar, que la situación de entrevista en el proceso de selección adquiere una característica particular. La misma está sujeta a un requisito ineludible para ocupar un puesto de trabajo, es decir, que el postulante asiste a la entrevista sabiendo que es una condición necesaria y a la cual se somete en forma involuntaria, a diferencia de lo que encontramos en una entrevista clínica. Sin embargo, esta condición no anula la validez de la técnica ya que la configuración situacional nos da cuenta de los aspectos subjetivos y dinámicos del postulante, proporcionándonos información indispensable para “trazar hipótesis metapsicológicas del entrevistado” (Barbeito, 2005).

Suele recomendarse un tipo de entrevista, la entrevista semiestructurada, ya que ésta no sólo nos permitirá hacer preguntas focalizadas donde sea necesario clarificar o indagar, sino que también, le posibilitará al entrevistado configurar adecuadamente su campo psicológico que puede explayarse libremente sobre los aspectos que lo motivan, ajustándose a la realidad personal, en general y a la realidad laboral, en particular.

Richino (2000) manifiesta que “en este tipo de entrevista la observación está centrada en cómo el postulante estructura su tiempo y sus ideas. Cómo administra sus ansiedades, cómo usa el espacio de libertad otorgado”.

En la dinámica de la entrevista aparecen diferentes procesos psicológicos por parte de ambos intervinientes. La *transferencia* y la *contratransferencia* deben ser entendidas en dicho campo, es decir, en el aquí y ahora. La transferencia nos permite el conocimiento del otro y de su es-

estructura básica de personalidad. Se reactualizan determinados tipos de vínculos relacionados con la historia del sujeto y de los afectos asociados a esas relaciones (Barbeito, 2005). Sin embargo, aún en esta instancia donde el selector ocupa un rol determinado, el que debe ser esclarecido oportunamente, tiene que conocer y saber qué hacer con aquellos aspectos (sentimientos y emociones) que surgen en él, en la relación con el otro. No puede negarse, ni ocultarse, tampoco interpretarse en esta circunstancia, pero nos ayuda en la construcción del conocimiento y a interrogarnos sobre nuestra propia práctica.

En la complejidad en que nos movemos, es necesario estructurar un campo estable que le permita tanto al psicólogo como al postulante, desenvolverse adecuadamente. Es este marco llamado *encuadre*, donde pretendemos mantener estables las variables intervinientes. En esta construcción, el entrevistado despliega sus ansiedades, las que deben manejarse con certeza y habilidad para que la comunicación no se entorpezca y arribar al objetivo último, conocer en la medida de lo posible, al entrevistado.

En la instrumentación de la técnica de entrevista, el psicólogo debe cuidar la construcción creada, básicamente con otros elementos técnicos como: la *disociación operativa* y la *neutralidad valorativa*. En la primera, referida a un recurso a utilizar a la hora de empatizar con el entrevistado, la capacidad mental del psicólogo debe tender a “dividirse en dos partes”. Esto quiere decir, debe estar tan cerca de él como para comprender qué le sucede, qué quiere decir, ponerse en su lugar, pero lo suficientemente lejos para mirar con objetividad sin que su involucramiento se tiña de “subjetividades” y se pierda la capacidad reflexiva de lo que sucede en ese encuentro. El segundo aspecto, hace referencia a “que el psicólogo, debe abstenerse de realizar juicios de valor de ciertos aspectos acerca de la conducta del entrevistado, para lo cual debe valerse del manejo de la contratransferencia a efectos de instrumentar los sentimientos que le genere la situación de entrevista” (Barbeito, 2005).

No conocemos las cosas tal cual son sino que a través de las representaciones o modelos mentales que forjamos de esas cosas. A partir de ellos, creamos realidades cuya lógica no es siempre fácil de descifrar. Este proceso de decisión atraviesa todo quehacer humano, de modo tal que, cuando el psicólogo describe, decodifica o interpreta lo que acontece en una entrevista, lo que explicita es un mapa posible de lo que ocurrió o podría ocurrir en la misma.

Por ejemplo, ahí donde un psicoanalista vea “transferencia o contratransferencia” un conductista percibirá “circuitos conductuales”, un sisté-

mico-constructivista se referirá a la entrevista o consulta como “un sistema consultante”, poniendo especial énfasis en la trama de significados y atribuciones, más que en la cosas mismas.

Una entrevista es una situación en la que el psicólogo llega sin neutralidad. Es un territorio de interacciones e influencias mutuas. Influencias que condicionan conductas, que ejercen poder sobre el comportamiento del otro.

La relación entrevistador-entrevistado es una relación asimétrica porque el primero, el psicólogo -por la naturaleza misma de la relación- está en una situación de poder. La fuente de su poder reside en el conocimiento que su formación profesional le ha posibilitado, no así en la toma de decisiones, cuya responsabilidad es tarea insoslayable de la empresa solicitante.

El psicólogo debe ser capaz de crear las condiciones que produzcan algún cambio relacionado con el motivo de la entrevista, aún en el caso de que el entrevistado no sea seleccionado para el puesto que concursa. En tal sentido, se impone como regla necesaria la concreción del proceso de devolución. La misma es, según Richino (2000), “la información que el evaluador devuelve al candidato, más allá de la decisión que la empresa tome en relación con su postulación. Es una opinión profesional con respecto a su persona en relación con sus posibilidades laborales, sus fortalezas, sus debilidades, el nivel de complejidad que puede manejar hoy, el nivel de complejidad potencial al que podría acceder si..., las áreas de interés, las zonas de conflicto, los obstáculos que lo frenan, las metas que le atraen, sus recursos”.

“El conocimiento de las personas es el camino que los selectores de personal seguimos para ayudar a encontrar la persona adecuada, para que los proyectos puedan convertirse en hechos, para que las personas puedan desplegar sus posibilidades y, finalmente, de eso se trata, asistir al otro para que encuentre su lugar. Y encontrar su lugar en el trabajo es un excelente camino para encontrar su lugar en la vida” (Richino, 2000).

Como evaluador el psicólogo selector sólo tiene hipótesis, algunas más certeras que otras, las mismas deben ser necesariamente confrontadas.

La confrontación de las hipótesis generadas durante el proceso de selección es una tarea difícil si se piensa como la exigencia de brindar un diagnóstico acabado, pero no lo es si se asume como una labor constructiva en la cual se acepta que se cuenta con una parte de información que permite generar ciertas hipótesis que se deben contemplar con el evaluado para descubrir sus puntos de vista, su visión de realidad y sus criterios.

La tarea de un psicólogo en el proceso de selección consiste en conocer al postulante; para eso se debe afrontar la relación más allá de los “resultados” de las pruebas. Desde este enfoque nos interesa más el proceso de elaboración de los resultados, que los resultados mismos.

La selección de los aspectos más valiosos para la posición a cubrir, dentro de esa cultura empresarial particular, constituye una labor creativa por parte del evaluador. La síntesis siempre será una obra personal. Desconocer cuánto hay del evaluador en un informe psicodiagnóstico es una postura ingenua.

El estilo del evaluador está siempre presente, así como también su particular manera de decodificar la realidad, su tabla de valores, sus criterios. Reconocer el peso que estos aspectos tienen en su tarea puede contribuir a una labor profesional más efectiva.

Trabajar con la información sobre la mesa, sin misterios, confrontando opiniones e hipótesis y compartiendo información, colabora en la obtención de un resultado beneficioso para todas las partes.

Finalmente, concebida la situación de entrevista como un sistema en el que tienen lugar emergentes que pueden apartarse de las intenciones de sus participantes, creemos que puede resultar aportativo, a modo de resumen, referirnos a la entrevista mediante una figura metafórica. Así, la entrevista podría compararse con los viajes en bote de *Rafting* arrastrada por los rápidos del río. En ellos todos los tripulantes colaboran para llegar en buenas condiciones y salvos a destino. Todos timonean y reman, equilibran el bote, tratan de corregir el rumbo, de anticipar y esquivar las olas y rocas. Quizás, uno de ellos es el más experto, pero no por esa razón garantiza él sólo la llegada a buen término. Esto dependerá de todos y, tal vez, sustancialmente, del río.

Conclusiones

A lo largo de la historia el Trabajo Humano se ha realizado por medio de instituciones y organizaciones. En una sociedad global que trata de resolver las diferencias entre ricos y pobres, países desarrollados y en vías de desarrollo, problemas globales y locales, las organizaciones tienden cada vez más a servir de puente entre los problemas y las personas. Pero así como los individuos tienen personalidades resultantes tanto de la herencia como del medio, lo mismo sucede con las organizaciones.

Muchos individuos dedican grandes energías a tratar de comprender y manejar su conducta en un ambiente que sufre cambios constantes. Las organizaciones y sus líderes dedican cada vez más tiempo a los mis-

mos problemas. Últimamente el interés por el estudio de las organizaciones ha crecido de manera explosiva. Los directivos se debaten entre dilemas en lugar de afrontar decisiones sencillas. Las organizaciones dejaron de ser entidades autónomas en un ambiente relativamente estable. Son parte de un sistema de relaciones e interacciones en un estado relativamente dinámico.

Para describir a una persona sana se pueden usar distintos términos: desde “no enferma” hasta “en vías de alcanzar su máximo potencial” o “en la plenitud de sus fuerzas”. En cambio, no existe un consenso sobre la definición de la organización sana. Algunos autores, han llegado a la conclusión de que si bien, cada aspecto de nuestro medio se encuentra en estado de cambio turbulento y veloz, los mismos criterios sirven y servirán para medir la salud tanto individual como de las organizaciones.

Es en esta realidad que el rol del psicólogo enfrenta el desafío de ser un selector capaz de establecer una correspondencia entre las necesidades y aspiraciones del trabajador y las demandas propias de toda organización. Para ello, cuenta con diferentes técnicas que le permiten comprender y manejar el proceso de selección, como un accionar dinámico y constructivo en el que se ponen en juego diferentes procesos psicológicos necesarios de conocer y atender.

Es preciso señalar que las organizaciones de hoy y del futuro deben elaborar nuevas políticas de recursos humanos, políticas en las que el profesional psicólogo debe desempeñar un papel fundamental, ayudando a la gente a adquirir las destrezas y la confianza necesarias para dominar el nuevo escenario. Para las empresas, revalorizar el capital humano y poner el acento en el trabajo en equipo son las mejores maneras de crear un lugar de trabajo y una mano de obra capaz de afrontar los desafíos de la economía global. Para competir eficazmente es necesario atraer, retener, motivar y saber valorar a las personas. Algunos directivos lo reconocen, al menos de palabra, y hablan de la importancia del capital humano.

Se requieren nuevos enfoques. Los postulados y las políticas derivados del modelo corporativo del Siglo XX constituyen una base insuficiente para el contrato social del Siglo XXI. En este contrato la psicología juega un papel y por consiguiente, merece una importante cuota de reconocimiento debido a que la finalidad propia de este campo es comprender, explicar e intervenir sobre la naturaleza humana, cuya característica principal es precisamente la complejidad. Complejidad esta, que a su vez la psicología, articula a las complejas demandas de las organizaciones empresariales♦

Referencias Bibliográficas

- Alles, M. (2001). *Empleo: El proceso de Selección*. Buenos Aires: Machi.
- Barbeito, C. (2005). Intervenciones específicas en la entrevista laboral. Documento de estudio. Curso de Capacitación Selección de Personal Paso a Paso, INAPsi, Buenos Aires.
- Bleger, J. (1984). *Temas de psicología (entrevista y grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Branden, N. (1998). *La organización del futuro*. Buenos Aires: Granica.
- Pozner, P. (2000). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Aique.
- Richino, S. (2000). *Selección de Personal*. Buenos Aires: Paidós.
- Schlemenson, A. (2000) Prólogo. En S. Richino, *Selección de Personal*. Buenos Aires: Paidós.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 133/145

Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina

Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated adolescents of San Luis, Argentina

Marina Beatriz Fantin¹
Claribel Morales de Barbenza²

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

(Recibido: 22/12/06 – Aceptado: 15/05/07)

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo indagar posibles diferencias en los patrones de consumo de sustancias adictivas en adolescentes que asisten a escuelas de diferentes niveles socioeconómicos. La muestra estuvo compuesta por 280 adolescentes, mujeres y varones de edades entre 15 y 19 años, de tres escuelas del nivel polimodal de la ciudad de San Luis, Argentina. Se utilizaron dos instrumentos de evaluación: el Test de Identificación de Desórdenes en el Uso del Alcohol (AUDIT, OMS, 1993) y el Cuestionario de Identificación de Dependencia a las Drogas (CIDD, Fantin, 2004), elaborado ad-hoc. Los resultados señalan que las puntuaciones promedio más elevadas en relación al consumo de alcohol se obtienen en el grupo de nivel socioeconómico alto. En relación al consumo de drogas (legales e ilegales), los porcentajes son similares en las

¹ Becaria y miembro del Proyecto de Investigación 428501, financiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis.

² Profesora emérita y directora del proyecto de investigación 428501, financiado por Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis

tres instituciones, si bien se registran porcentajes ligeramente superiores en las escuelas de niveles socioeconómicos alto y bajo. Las principales sustancias de elección son el alcohol y el tabaco.

Abstract

This research work is aimed at inquiring into consumption patterns of addictive substances in adolescents of different social and economic levels. The sample made up of 280 adolescents of both sexes between 15 and 19 years old, was obtained from three high schools of San Luis city, Argentina. Two assessment instruments were applied: Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT, OMS, 1993) and Drug Dependency Identification Questionnaire (CIDD, Fantin, 2004), devised ad-hoc. The results related to alcohol consumption indicated that adolescents from higher social and economic levels obtained higher scores in the AUDIT. Regarding drug use -legal and illegal substances, percentages were similar in the three groups of the sample. Nevertheless, high and low economic level groups registered slightly higher percentages. Alcohol and tobacco were the main substances of choice.

Palabras clave

Consumo de sustancias – adolescentes – nivel socioeconómico

Key words

Substance consumption – adolescents – socioeconomic level

Introducción

Son escasos los estudios que aportan información acerca del uso de sustancias y la influencia de factores económicos y sociales en la ciudad de San Luis. Este estudio tiene como objetivo principal obtener información concerniente a los patrones de consumo de sustancias adictivas en adolescentes y, en particular, obtener datos específicos sobre el consumo de sustancias de adolescentes de diversos niveles socioeconómicos, con la finalidad de establecer posibles diferencias entre los grupos.

Investigaciones centradas en un enfoque social han buscado identificar la asociación entre factores sociales, económicos y ambientales en el abuso de drogas y alcohol. En esta línea de investigación, algunos autores señalan que el consumo de sustancias está determinado por el contexto social, cultural y económico en donde se desarrolla el adolescente, así como por el ambiente en donde vive. Se ha demostrado que: "...las características sociodemográficas, ambientales, de la personalidad, de las relaciones interpersonales de un individuo, así como otras de diversa

índole, son factores vinculados al riesgo de uso, abuso y dependencia de drogas por parte de los adolescentes” (Climent, Aragon y Plutchik, 1989: 119). En investigaciones recientes Reinhertz, Giaconia, Hauf, Wasserman y Paradis (2000), identificaron factores de riesgo que predicen desórdenes de drogas y, entre ellos, encontraron variables sociodemográficas como tamaño familiar, bajo estatus socioeconómico, abuso de sustancias en padres, y padres jóvenes. Karlsen, Rogers y McCarthy (1998) plantean que los jóvenes con pobre influencia familiar y religiosa presentan un incremento en el consumo de sustancias; Brook, Whiteman y Balka (1997) describen que un ambiente educacional pobre resulta un factor de riesgo (entre otros) del uso de drogas.

La Encuesta Nacional sobre consumo de alcohol en jóvenes realizada en Argentina en 2001 (Ahumada, 2003), señala la prevalencia del consumo de alcohol y de otras sustancias psicoactivas e indaga sobre la asociación existente entre el consumo y ciertos factores, como por ejemplo las características sociodemográficas. La encuesta toma en cuenta la ocupación de los padres o familiares considerándola como buen predictor del estrato socioeconómico o de la clase social. Entre las conclusiones, los investigadores obtuvieron que el consumo de alcohol y otras sustancias psicoactivas no presentaba diferencias significativas según la clase social y que el consumo de alcohol no tenía relación con el tipo de hogar en el cual vivía el estudiante. La encuesta indagaba la percepción de los jóvenes sobre las condiciones actuales de sus familias y su entorno: el sesenta por ciento consideró que las condiciones socioeconómicas de su familia eran regulares o malas; el setenta por ciento expresó que las condiciones de las familias de su barrio o de su entorno eran malas o regulares y el sesenta y dos por ciento contestó que las posibilidades actuales de realizar sus proyectos o deseos eran malas o regulares. En conclusión, la visión que estos jóvenes presentaron en 2001 hacia el futuro no resultó alentadora.

Criterios de consumo: uso, abuso y dependencia

Algunos autores disienten en la utilización de los criterios de abuso y dependencia del DSM IV (APA, 1995) en adolescentes, puesto que consideran que en esta etapa el consumo de sustancias debe evaluarse teniendo en cuenta otros criterios, ya que existen diferencias evidentes respecto a la cronicidad, a las consecuencias físicas y sociales del consumo en adolescentes y adultos. Un consumo desmesurado en etapas tempranas del desarrollo interfiere de manera grave las potencialidades del su-

jeto, obstaculizando su integración social y productividad. Desde nuestra perspectiva se enfatizan especialmente las características evolutivas de las edades en estudio, pero asimismo se considera importante mantener algunos aspectos claros que permitan delimitar la problemática. Por estas razones mantenemos la utilización de criterios del DSM IV, que provee una guía que orienta a identificar el consumo perjudicial y sus tipos.

Para determinar abuso de sustancias, el DSM (APA, 1995: 189) describe la presencia de un patrón de consumo de sustancias que conlleva un deterioro o malestar clínicamente significativos, y la presencia de uno o más de los ítems siguientes durante por lo menos doce meses: consumo recurrente de sustancias que da lugar al incumplimiento de obligaciones en el trabajo, la escuela o casa; consumo recurrente de sustancias en situaciones peligrosas; reiterados problemas legales; consumo reiterado de sustancias a pesar de tener problemas sociales continuos o interpersonales causados o exacerbados por los efectos de éstas. Los criterios para determinar dependencia de sustancias según el DSM IV (APA, 1995), difieren de los anteriores en la intensidad del consumo, que es cada vez mayor (la misma dosis de la sustancia no produce los mismos efectos, por lo que es necesario aumentar la cantidad). Existe además consumo durante un período más prolongado de lo que inicialmente se pretendía, esfuerzos de controlar o interrumpir el consumo que son infructuosos y el empleo de más tiempo en la obtención, consumo o recuperación de los efectos de la sustancia; se reducen las actividades sociales, laborales y recreativas; se continúa el consumo a pesar de tener conciencia de los problemas que causa o exagera y aparece el síndrome de abstinencia al abandonar el consumo de la sustancia de la que se depende.

En relación al consumo de alcohol, la Organización Mundial de la Salud (Vallejo, 1998: 74) describe que "...son alcohólicos aquéllos que beben en exceso y cuya dependencia respecto al alcohol ha alcanzado un grado tal que determina la aparición de visibles perturbaciones interpersonales, intrapersonales, físicas y del adecuado funcionamiento social y económico. También lo son quienes muestran los signos iniciales de estos fenómenos."

Vallejo (1998) plantea que las conductas en relación a la bebida pueden clasificarse en cuatro tipos:

1. Abstinencia.
2. Ingesta sin problemas. Bebedores no problemáticos, aquellos en los que el consumo no ocasiona inconvenientes. Este grupo está constituido por los *bebedores ocasionales* con una ingesta de escasa cantidad y frecuencia, y por los *bebedores moderados* que beben con mayor frecuencia, pero no más de una o dos copas, no llegando al estado de ebriedad.

3. Ingesta con problemas. Este grupo de bebedores presenta complicaciones: bebedores sociales que necesitan ingerir alcohol en las reuniones sociales para integrarse; bebedores fuertes, personas que beben abundante cantidad de alcohol en distintos momentos del día, todos los días, no se embriagan en situaciones y lugares no adecuados; y ebrios ocasionales, bebedores fuertes que ante determinadas situaciones deciden embriagarse voluntariamente.
4. Dependencia del Alcohol. En este grupo existe pérdida del control sobre el consumo de alcohol. No pueden decidir el momento, el lugar, o la dosis ingerida.

La clasificación sugerida por Vallejo (1998) coincide con la fundamentación del Test de Identificación de Desórdenes en el Uso de Alcohol (AUDIT, OMS, 1993), en donde se identifican puntuaciones de corte que establecen tres categorías: consumo no perjudicial de alcohol (englobaría abstinencia o bajo consumo), consumo de riesgo (implicaría dificultades en el control de la bebida) y dependencia plena a la sustancia.

Método

Muestra

La muestra se compone de 280 adolescentes pertenecientes a tres escuelas a las que asisten alumnos de distintos niveles socioeconómicos de la ciudad de San Luis. El rango de edades considerado fue de 15 a 19 años (nivel polimodal), con una media de 16,52 y una desviación estándar de 1,10.

Criterios de selección de la muestra

En la presente investigación se estableció como criterio, al momento de realizar la selección de las escuelas, el nivel socioeconómico de cada institución. Esta variable se definió obteniendo información general sobre diferentes aspectos:

- Educación de los padres
- Ocupación de los padres
- Ingresos familiares
- Satisfacción de necesidades básicas (vivienda, alimentación, ropa, educación y salud)
- Acceso a distracciones y actividades recreativas

fundamentos en humanidades

De acuerdo a estos criterios se clasificaron todas las escuelas de la ciudad seleccionando luego tres, una correspondiente a cada categoría, de manera azarosa. La participación de los adolescentes fue voluntaria y se les aseguró la confidencialidad de los resultados.

Así se obtuvo que los adolescentes de nivel socioeconómico alto pertenecen a una escuela privada de la ciudad. La educación de los padres es mayoritariamente universitaria, lo cual define un campo ocupacional profesional variado (empresarios, arquitectos, médicos, abogados, etc.) y describe un modo de vida para los adolescentes en donde la satisfacción de necesidades básicas está cubierta y se permite un amplio y variado acceso a recursos económicos, materiales, culturales, sociales y recreativos.

Los adolescentes de niveles medio y bajo pertenecen a escuelas públicas. La escuela de nivel medio se caracteriza porque la educación de los padres de los adolescentes es de tipo secundaria, terciaria o universitaria, y las ocupaciones tienden a variar desde maestros y profesores a comerciantes, plomeros, electricistas, empleados en general. La ocupación define ingresos o salarios medios, con lo cual la mayoría de los adolescentes tienen las necesidades básicas satisfechas pero un acceso más restringido a distracciones y actividades recreativas, así como menor acceso a recursos materiales, sociales y culturales.

Por último, la escuela de nivel bajo es una institución que se caracteriza por nuclear adolescentes de barrios pobres y periféricos de la ciudad de San Luis, cuyos padres no tienen educación primaria y/o secundaria completa por lo que son desocupados o trabajan en planes del gobierno. Los ingresos son bajos, lo que define que los adolescentes no tengan las necesidades básicas satisfechas y una baja calidad de vida, con escasos recursos económicos, culturales, sociales, recreativos y acceso a los mismos.

Instrumentos

1. Test de Identificación de Desórdenes en el Uso de Alcohol (AUDIT), elaborado por la Organización Mundial de la Salud (1993). Consta de diez preguntas que evalúan las conductas en relación con el alcohol mediante una escala de tipo Lickert. El rango de las puntuaciones es de 0 a 40. Una puntuación mayor de 20 orienta hacia la existencia de dependencia plena respecto al alcohol; entre 8 y 20 puntos, hacia un consumo perjudicial. Una puntuación inferior a 8 no refleja dificultades en el consumo de la sustancia. En cuanto a las propiedades psicométricas, la fiabilidad del instrumento ha sido estimada mediante el Coeficiente Alfa de Cronbach (0,80) y la validez mediante el índice de correlación con el Michigan Alcoholism Screening Test ($r = 0,88$).

2. Cuestionario de Identificación de Dependencia de las Drogas (CIDD, Fantin, 2004). Consta de 10 preguntas que indagan la relación de los adolescentes con las conductas de uso, abuso o dependencia de sustancias adictivas en general. El instrumento presenta una confiabilidad de 0,80 estimada según el Coeficiente Alfa de Cronbach. Su validez aún no ha sido obtenida.

Resultados

Tabla 1. Media y desviación estándar obtenidas para la variable *Puntaje total del AUDIT* en las tres escuelas.

	Escuela Nivel Medio	Escuela Nivel Alto	Escuela Nivel Bajo
N	86	88	106
Media	3,78	6,78	5,78
Desviación estándar	4,60	6,42	5,89

La tabla permite observar las diferentes puntuaciones promedio obtenidas en la variable consumo de alcohol del AUDIT en cada grupo. Se registran puntuaciones más elevadas en la escuela de nivel socioeconómico alto y en la escuela de nivel socioeconómico bajo, que resultan importantes.

Tablas 2 y 3. ANOVA y prueba Tukey obtenidas en *Consumo de alcohol* (AUDIT) en cada grupo de estudiantes de escuelas de los tres niveles socioeconómicos y en la muestra total.

	Suma de Cuadrados	Media de Cuadrados	F	Significación
Inter Grupos	408,20	204,10	6,26	0,002
Intra Grupos	9019,70	32,56		
Total	9427,91			

(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de media	Error Estándar	Significación
Bajo	Medio	2,00(*)	0,83	0,04
	Alto	-1	0,82	0,44
Medio	Bajo	-2,00(*)	0,83	0,04
	Alto	-3,01(*)	0,87	0,00
Alto	Bajo	1	0,82	0,44
	Medio	3,01(*)	0,87	0,00

* La diferencia de media es significativa al nivel de .05.

fundamentos en humanidades

Los valores obtenidos mediante ANOVA señalan la existencia de diferencia de medias entre los grupos respecto al consumo de alcohol. La prueba de Tukey indica que existe diferencia de media significativa entre la escuela de nivel socioeconómico medio y bajo y entre la escuela de nivel medio y alto.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje obtenidos para la variable *Tipo de consumo de alcohol* del AUDIT en las tres escuelas.

Consumo	Nivel S.E. Medio		Nivel S.E. Alto		Nivel S.E. Bajo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
No perjudicial	71	82,6	57	64,9	79	74,5
De riesgo	14	16,2	29	32,9	24	22,6
Dependencia	1	1,2	2	2,2	3	2,9
Total	86	100,0	88	100	106	100

Al considerar la prevalencia de los tipos de consumo en los tres niveles se obtiene que la escuela de nivel socioeconómico alto presenta los valores más elevados en relación al consumo de riesgo (32%) y el menor porcentaje en relación al consumo no perjudicial (64%), mientras que la escuela de nivel socioeconómico bajo presenta el porcentaje más elevado en comparación con el resto de las escuelas, en la categoría dependencia (2,9%). La escuela de nivel socioeconómico medio, en cambio, presenta el mayor porcentaje en cuanto al consumo no perjudicial de alcohol (82%) y el menor porcentaje en cuanto a consumo de riesgo (16%) y dependencia (1,2).

Tabla 5. Frecuencia y porcentaje obtenidos para la variable *Tragos en una típica ocasión de bebida* (AUDIT) en las tres escuelas.

Tragos (*)	Nivel S.E. Medio		Nivel S.E. Alto		Nivel S.E. Bajo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1 ó 2	39	45,3	21	23,9	43	40,6
3 ó 4	14	16,3	21	23,9	12	11,3
5 ó 6	8	9,3	16	18,2	21	19,8
7 a 9	3	3,5	8	9,1	10	9,4
10 ó más	7	8,1	10	11,4	8	7,5
Total	71	82,6	76	86,4	94	88,7
No contestó	15	17,4	12	13,6	12	11,3
Total	86	100,0	88	100,0	106	100,0

(*)Trago= unidad estándar de 200 ml.

fundamentos en humanidades

Se observa en la tabla que el 82%, el 86% y el 88% respectivamente de los alumnos de cada escuela responde que consume en un rango que oscila entre 1 ó 2 tragos hasta 10 ó más. El 11% de los adolescentes de nivel socioeconómico alto consume en una típica ocasión de bebida 10 ó más tragos. El 9% de los adolescentes de nivel social bajo consume entre 7 a 9 tragos en una salida y el mismo porcentaje se repite en el nivel alto; un 18% del nivel alto y un 20% del nivel bajo consume 5 ó 6 tragos. El 61,6% de los adolescentes de nivel medio se ubican entre un consumo de 1-2 tragos a 3-4, mientras que en niveles bajo y alto este porcentaje disminuye a 51,9 y a 47,8% respectivamente.

Tabla 6. Frecuencia y porcentaje obtenidos para la variable *Probó sustancias* (CIDD) en las tres escuelas.

	Nivel S.E. Medio		Nivel S.E. Alto		Nivel S.E. Bajo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
SI	52	60,5	63	71,6	69	65,1
NO	32	37,2	24	27,3	37	34,9
N/C	2	2,3	1	1,1	0	0
Total	86	100,0	88	100	106	100

La tabla 6 indica la respuesta de los adolescentes a la pregunta referida al consumo de sustancias (drogas legales e ilegales) alguna vez en su vida. Tal como se observa en los tres grupos, más del 60% responde afirmativamente en todos los casos. En particular, se registran porcentajes más elevados en la escuela de nivel socioeconómico alto (71%), seguida por el porcentaje de la escuela de nivel bajo (65%).

Tabla 7. Frecuencia y porcentaje obtenidos para la variable *Sustancias consumidas* (CIDD) en las tres escuelas.

	Nivel S.E. Medio		Nivel S.E. Alto		Nivel S.E. Bajo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Alcohol	30	34,9	43	48,9	50	47,2
Tabaco	27	31,4	35	39,8	38	35,8
Marihuana	12	14,0	5	5,7	11	10,4
Cocaína	1	1,2	1	1,1	4	3,8
Inhalantes	1	1,2	2	2,3	3	2,8
Medicamentos	3	3,5	19	21,6	8	7,5
LSD	-	-	-	-	1	0,9
Opio y derivados	-	-	-	-	2	1,9
Otros	1	1,2	2	2,3	4	3,8

fundamentos en humanidades

En orden de preferencia, en general, la sustancia más consumida en todos los grupos es el alcohol y en segundo lugar se encuentra el tabaco. Los porcentajes más significativos para ambas sustancias se registran en las escuelas de niveles alto (48% y 39%) y bajo (47% y 35%) respectivamente. En cuanto al resto de las sustancias, se observa que la marihuana se ubica en tercer lugar como sustancia más consumida en las escuelas de niveles medio (14%) y bajo (10%); mientras que en la escuela de nivel alto el tercer lugar lo ocupan los medicamentos (21%).

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje obtenidos para la variable Razones para el consumo (CIDD) en las tres escuelas.

	Nivel S.E. Medio		Nivel S.E. Alto		Nivel S.E. Bajo	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Experimentar/probar	21	24,4	25	28,4	30	28,3
Divertirse en situaciones sociales	21	24,4	25	28,4	28	26,4
No sentirse rechazado por los pares	0	0	4	4,5	5	4,7
No poder abandonarla, necesitar la sustancia	5	5,8	11	12,5	10	9,4

Se observa en la tabla que las principales razones que los adolescentes dan como justificativo del consumo se vinculan con la posibilidad de experimentar y divertirse en situaciones sociales, sin que existan diferencias evidentes en los porcentajes por grupos. En menores porcentajes aparecen las categorías *no poder abandonar la sustancia* y *no sentirse rechazado*.

Discusiones y conclusión

Uno de los objetivos propuestos de la investigación fue identificar patrones de consumo en adolescentes de la ciudad de San Luis y diferencias en el consumo de sustancias relacionadas al nivel socioeconómico de los adolescentes. En este sentido, los resultados señalan en las respuestas una tendencia mayor hacia el consumo en los adolescentes que asisten a la escuela de nivel socioeconómico alto, a la que le sigue generalmente el grupo de adolescentes de nivel socioeconómico bajo. Esta tendencia refleja que en esta muestra presentarían menores dificultades

en el consumo de sustancias los adolescentes de nivel socioeconómico medio. En particular se destacan a continuación algunos datos que confirman esta afirmación. En el consumo de alcohol se registran puntuaciones promedio más elevadas en la escuela de nivel socioeconómico alto y en la escuela de nivel socioeconómico bajo, que resultan significativas. El mayor porcentaje de consumo de riesgo lo obtienen los adolescentes de la escuela de nivel socioeconómico alto. La escuela de nivel socioeconómico bajo presenta el porcentaje más elevado (en comparación con el resto de las escuelas) en la categoría dependencia de alcohol. La escuela de nivel socioeconómico medio, en cambio, presenta el mayor porcentaje en cuanto al consumo no perjudicial de alcohol y el menor porcentaje en cuanto a consumo de riesgo y dependencia.

En los tres grupos, más de la mitad de los adolescentes ha consumido a lo largo de su vida alguna sustancia adictiva en general (drogas legales e ilegales), tendencia que se acentúa ligeramente en los estudiantes de nivel social alto. En todos los grupos, en orden de preferencia, la sustancia más consumida es el alcohol y en segundo lugar se encuentra el tabaco. En cuanto al resto de las sustancias, se observa que la marihuana se ubica en tercer lugar como sustancia más consumida en las escuelas de niveles medio y bajo; mientras que en la escuela de nivel alto el tercer lugar lo ocupan los medicamentos con un porcentaje elevado (20%). Las razones que justifican el consumo desde la perspectiva de los adolescentes se vinculan con la posibilidad de experimentar y divertirse, sin que existan diferencias evidentes en los porcentajes por grupos.

Globalmente parece que los datos no invitan al optimismo y sí a la adopción de medidas preventivas: los porcentajes sobre dependencia de alcohol en adolescentes de nivel socioeconómico bajo y consumo de riesgo en adolescentes de nivel socioeconómico alto son significativos y señalan que el consumo de alcohol en los jóvenes es frecuente e importante. Todo ello a pesar del incremento de la alarma social y de mayor información sobre las consecuencias del consumo en los medios de comunicación masivos.

Así mismo, los porcentajes sobre adolescentes que presentan un consumo de alcohol de tipo no perjudicial son elevados en las tres instituciones relevadas. Este dato, si bien puede entenderse como alentador, es en realidad preocupante, puesto que si bien en la actualidad el consumo no es perjudicial, esos adolescentes también consumen alcohol, sólo que este consumo aún no tiene consecuencias para ellos.

Los resultados nos llevan a concluir que el uso de sustancias está extendido en la actualidad y es general en nuestros jóvenes, y que existe en nuestra sociedad consenso y permisividad en relación al consumo de sustancias co-

múnmente llamadas “legales” (alcohol, tabaco, medicamentos). Míguez y Margi (1993: 299) describen esta situación como “...la convivencia no conflictiva de una cultura con el abuso de alcohol y de drogas... ..la inexistencia de una reprobación cultural concreta y específica...”, con la grave consecuencia de que los adolescentes que las consumen tienen poca conciencia de los riesgos, y justifican el uso de estas sustancias desde una perspectiva poco crítica y realista (probar, experimentar, divertirse en situaciones sociales).

El alcohol y el tabaco son las sustancias que más consumen los adolescentes de todos los grupos, dato que se confirma con los obtenidos por Sedronar (2001) sobre las sustancias de consumo más utilizadas en adolescentes del país. En este sentido, resulta importante destacar que posiblemente en la investigación no se encontraron sustancias de preferencia identificadas por niveles económicos-sociales debido al hecho particular de que el alcohol y el tabaco son consideradas las “drogas de inicio”: son las primeras sustancias que consumen los adolescentes, que derivan en un consumo más amplio y diverso en edades mayores (Sedronar, 2001).

Investigaciones anteriores arrojan resultados consistentes y a la vez contrastantes con el presente estudio. En este sentido el estudio nacional de drogas en la población general de Chile (1994) relaciona directamente el nivel socioeconómico con el consumo de sustancias. Según sus resultados, el porcentaje de población consumidora aumenta sistemáticamente a medida que se asciende en la escala de estratificación social. Las frecuencias del consumo *alguna vez en la vida* de marihuana, pasta base o cocaína disminuyen en niveles socioeconómicos medios y bajos. Sus resultados contrarrestan la creencia que atribuye el problema del consumo a los grupos de población más desposeídos, y contrastan en parte con los resultados de la presente investigación, puesto que en el presente estudio, se observa un consumo importante tanto en clases sociales altas como en las bajas.

Por otro lado, la investigación realizada por Sedronar (2001) en Argentina, no encontró vinculaciones entre consumo de sustancias y niveles socioeconómicos puesto que en los resultados se observó que la mayoría de los estudiantes consume sustancias, sin que se observe una diferencia significativa en relación al nivel socioeconómico.

Para finalizar y tomando la perspectiva de Florenzano, Sotomayor y Otava (2001), se considera al consumo de sustancias adictivas como una conducta multideterminada; si bien los factores sociales y económicos tienen una influencia importante en el consumo, no son los únicos determinantes del fenómeno de las adicciones, por lo que resultaría interesante para futuras investigaciones ampliar el estudio teniendo en cuenta otras variables involucradas, entre ellas las familiares y rasgos de personalidad ♦

Referencias bibliográficas

- Ahumada, G. (2003). *Encuestas Nacionales sobre Consumo de Alcohol en Jóvenes*. Argentina: Sedronar
- American Psychological Association (1995). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)*. Barcelona: Masson.
- Brook, J., Whiteman, M., y Balka, E. (1997). Drug use and delinquency: shared and unshared risk factors in African American and Puerto Rican adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 158, pp. 25-39.
- Fantin, M. B. (2004). *Cuestionario de Identificación de Dependencia de las Drogas (CIDD)*.
- Climent, C., Aragon, L., y Plutchik, R. (1989). Predicción del riesgo de uso de drogas por parte de estudiantes de secundaria. En Organización Panamericana de la Salud (OPS), (1990). *Abuso de Drogas*. Publicación científica N° 552. Washington, EUA: OPS.
- Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (1994). *Estudio nacional de drogas en la población general de Chile*.
- Florenzano, R., Sotomayor, P. y Otava, M. (2001). Estudio comparativo del rol de la socialización familiar y factores de personalidad en las farmacodependencias juveniles. *Revista Chilena de Pediatría*, 72, 3, pp. 219-233.
- Karlsen, S., Rogers, A., y McCarthy, M., (1998). Social environment and substance misuse: A study of ethnic variations among inner London adolescents. *Ethnicity and Health*, 3, 4, pp. 265-273.
- Míguez, H. y Magri, R. (1993). Patrones del uso de drogas en jóvenes de clase alta. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*. 39, 4, pp. 294-300.
- Organización Mundial de la Salud (1993). *Test de Identificación de Desórdenes en el Uso de Alcohol (AUDIT)*. Ginebra: OMS.
- Reinhertz, H., Giaconia, R., Hauf, A., Wasserman, M. y Paradis, A. (2000). General and specific childhood risk factors for depression and drug disorders by early childhood. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, pp. 223-231.
- Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico (2001). *Encuesta Nacional a Estudiantes de Enseñanza Media*. Argentina: Sedronar.
- Vallejo, N. (1998). *Aspectos Toxicológicos de la Drogadependencia*. Buenos Aires: Secretaría de Programación para la Prevención de la Drogadicción y la Lucha contra el Narcotráfico.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) 149/163 pp.

Hume, Kant y el origen del universo autosustentado¹

Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Ramón Sanz Ferramola²

Universidad Nacional de San Luis

rsanz@unsl.edu.ar

(Recibido: 03/05/07 – Aceptado: 26/08/07)

Resumen

Se analizan los argumentos mediante los cuales, en la segunda mitad del siglo XVIII, Hume y Kant se oponen al principio filosófico-cosmológico del “primer motor inmóvil”, principio que se mantuvo incólume para el pensamiento occidental desde Aristóteles hasta Newton. Hume arremete contra el argumento del primer motor declarando la innecesariedad de Dios en el encadenamiento causal de la naturaleza. Kant, por su parte, embiste contra las pruebas de existencia de Dios, mostrando que la razón especulativa ha aportado a tales pruebas “todos los recursos de su habilidad dialéctica”, pero que sin embargo, contienen elementos pseudo racionales que las invalidan. Esta crítica radical llevada a cabo por Hume y Kant, constituye un punto de inflexión en la historia de la ciencia, en tanto a partir de ella, la filosofía y la ciencia comienzan a gestar un modelo de universo autosustentado.

¹ Una versión sintética de este trabajo fue presentada en el “II Congreso Internacional Extraordinario de Filosofía”, llevado a cabo en la ciudad de San Juan (Argentina) durante los días 9 al 12 de julio de 2007, evento organizado por la Universidad Nacional de San Juan, la Biblioteca del Congreso de la Nación y la Biblioteca Nacional de la República Argentina.

² Doctor en Filosofía. Profesor Asociado. Docente e Investigador de la Universidad Nacional de San Luis. Categoría II en el Programa Nacional de Incentivos. Director del Proyecto de Investigación Consolidado “Ética aplicada y políticas universitarias”, acreditado por Ciencia y Técnica de la UNSL.

Abstract

This work deals with Hume and Kant's arguments against the philosophic-cosmological principle of "unmoved Mover" in the second half of the eighteenth century. In western thinking, this principle was in force from Aristotle to Newton. Hume argues against the proofs of the unmoved mover stating the unnecessary of God in the causal linking of nature. Kant refutes the evidence of God's existence showing that although the speculative reason provides "all the resources of its dialectic" to those proofs, they have pseudo-rational elements that invalidate them. Hume and Kant's radical critique constitutes a turning point in the history of science, so that philosophy and science start to conceive a model of self-sufficient universe.

Palabras clave

Hume – Kant – primer motor – ilustración – cosmología

Key words

Hume – Kant – unmoved mover – illustration – cosmology

Introducción

Aristóteles ofrece un argumento que, adoptado como una de las claves explicativas del universo por el pensamiento occidental hasta fines del siglo XVII, fue proseguido, profundizado y, muchas veces puesto a la altura de los tiempos, por distintos sistemas filosóficos y pensadores a lo largo de la historia de la filosofía; argumento incuestionado hasta bien entrado el siglo XVIII.

Su formulación en la *Física* es la siguiente:

“Todo lo que está en movimiento tiene que ser movido por algo. Porque, si no tiene en sí mismo el principio de su movimiento, es evidente que es movido por otra cosa (pues lo que lo mueve tendrá que ser otra cosa).”³ (Aristóteles, 1995)

Y en la *Metafísica*:

³ Aristóteles, *Física*, VII, 1, 241 b.

fundamentos en humanidades

“Hay también, por tanto, algo que mueve. Y como lo que está en movimiento y mueve es intermedio, hay ciertamente algo que mueve sin estar en movimiento y que es eterno, entidad y acto... Se trata, por tanto, de algo que existe necesariamente, es perfecto, y de este modo es principio... De un principio tal penden el Universo y la Naturaleza... Esto es, pues, Dios.”⁴ (Aristóteles, 1994)

El más conocido e influyente de los autores que retomaron el argumento del primer motor fue Tomás de Aquino. En la *Suma Teológica*⁵ (Tomás de Aquino, 1944), Tomás presenta las Cinco Vías para probar la existencia de Dios. Las tres primeras (relaciones entre algo que se mueve y lo que hace que se mueva, entre el efecto y la causa del efecto, y entre una realidad contingente y otra realidad de la que la primera depende) son distintas maneras de presentar lo que luego se denominó argumento o prueba cosmológica. *Omne quod movetur ab alio movetur*: si algo se mueve es necesario que sea movido por otra cosa. No se podría proceder infinitamente puesto que ello implicaría la irracionalidad de lo sin origen.

Pero la influencia onto-cosmológica del argumento del primer motor sobre el pensamiento occidental no se limitó al Medioevo, sino que atravesando al Renacimiento, llegó hasta la mismísima Modernidad. En el siglo XVII y la primera mitad del XVIII se dio en Europa un movimiento intelectual cuyo objetivo central era la defensa de la racionalidad de la religión, así como la posibilidad de articular la concepción científica de la realidad con una imagen religiosa del universo. A los argumentos del racionalismo continental que pretendían demostrar desde un punto de vista racional la existencia de Dios y la inmortalidad del alma (cartesianismo), se unieron en Inglaterra los escritos de los Neoplatónicos de Cambridge, como Isaac Barrow, y los del propio John Locke (1999), argumentado a favor del fundamento empírico de la existencia de Dios⁶. Esta labor de defensa racional de la religión fue continuada por diversos autores, tanto

⁴ Aristóteles, *Metafísica*, XII, 7, 1072a-1073a.

⁵ Tomás de Aquino, *Suma Teológica*, I, q. 1, 1 a 2, 3, y también, I, q. LXV, a. 1.

⁶ “Porque las huellas visibles de una sabiduría y poder tan extraordinarios son tan patentes en todas las obras de la creación, que cualquier criatura racional que las considere atentamente, no puede menos que descubrir una deidad. Y como la influencia que el descubrimiento de un tal ente deberá necesariamente ejercer sobre todos los que sepan de él es tan poderoso y lleva aparejada tanto peso de reflexión y de comunicatividad, me parece tan extraño encontrar en la tierra una nación entera de gente tan bruta que carezca de la noción de Dios, como encontrar una que le falten las nociones del número o el fuego.” (Locke, 1999: 65)

deístas como teístas⁷, tal como se pone de manifiesto en la clásica controversia Leibniz-Clarke a principios del siglo XVIII (Sanz Ferramola, 2006).

Muchos autores, importantes en la época, aun cuando no forman parte de la historia más reconocida de la filosofía, como John Toland, Anthony Collins, Matthew Tindal y Joseph Butler sostuvieron la idea según la cual los hechos naturales proporcionan la base para inferir, mediante la analogía y el razonamiento probable, las verdades de la teología natural y revelada (García Roca, 1981). El propósito final de este gran movimiento intelectual era preservar a la teología como saber legítimo, racional, auténtico (movimiento al que Hume denomina desdeñosamente como la “hipótesis religiosa”).

Otro apoyo importante para la causa de la teología natural, como consecuencia del prestigio de quien lo formulaba, fue debido a Isaac Newton. En la misma línea, Newton sostenía que el orden geométrico, y por lo tanto, predecible del universo, así como la disposición de los órganos de los seres vivos, que cumplen a la perfección los fines requeridos para la subsistencia constituyen la base para inferir de modo ineludible la existencia de un planificador inteligente. Muchos newtonianos (entre ellos Samuel Clarke) se dedicaron a defender esta misma opinión, lo que contribuyó a su difusión y utilización como fundamento racional de la creencia religiosa. En realidad lo único que significaba esta toma de posición por parte de Newton, era una vuelta a escena del tradicional argumento del primer motor inmóvil, ahora potenciado su fundamento por el amparo del enorme prestigio, que adquiriría por esos días, la explicación física y matemática del cosmos: tras la física de Newton, y su consecuente argumentación geométrica-matemática y física, está presente la idea de Dios (como *παντοκράτωρ* del universo) y la implícita aceptación del argumento cosmológico de la existencia de Dios como recurso fundamental en su explicación del universo, en la que no podía dar cuenta de ese

⁷ Kant (1988) en la *Crítica de la razón pura*, en la Dialéctica Trascendental establece una clara distinción entre “teísmo” y “deísmo”. De acuerdo al planteo que propone Kant aquí, es posible diferenciar entre deísmo y teísmo en función de la adhesión a una determinada concepción de Dios. La persona que sólo admite la teología trascendental se llama deísta, y la que acepta la teología natural a la vez que la trascendental se llama teísta. El deísta sostiene que la razón puede afirmar la existencia de un Ser Supremo, pero sin poder determinar nada más concreto. Dios es concebido como una causa del mundo, sin poder resolver si lo es por necesidad de su naturaleza o por su libertad. El teísta sostiene que la razón puede determinar su objeto por analogía con la naturaleza y de este modo concibe a Dios como un ente que, por entendimiento y libertad contiene en sí el principio único de todas las cosas: Dios es autor del mundo. El deísta cree en un Dios. El teísta cree en un Dios viviente (*summam intelligentiam*).

movimiento inicial, ese impulso prístino que genera la estructura dinámica universal (Sanz Ferramola, 2006).

Entonces, pareciera que desde la antigüedad griega, un modo de ser humano esencialmente religioso⁸ ocupó el pensamiento occidental, en donde la fuerza de la deidad invisible constituía su categoría fundamental (Dilthey, 1978); el mismo supuesto sostiene al sistema natural de los siglos XVI y XVII, en tanto el cristianismo descubre y pone en práctica un paradigma abstracto y permanente de la religión: la teología natural. Su método era fundamentalmente analógico, lo cual le permitía combinar la doctrina religiosa con teorías científicas acerca del origen del mundo. En tal sentido, la aceptación y validación filosófica del argumento del primer motor durante más de veinte siglos, atestigua el carácter religioso de la humanidad occidental hasta bien entrado el siglo XVIII, momento del comienzo de su desbastamiento, hasta su aniquilación filosófica, especialmente a manos de Hume y Kant, los primeros que se opusieron a la prueba cosmológica de manera rotunda.

Interesa recalcar especialmente que este abandono de la concepción de “causa incausada” tuvo profundísimas implicancias en el pensamiento científico hacia finales del siglo XVIII y durante todo el XIX, en tanto la ciencia asumió como propio el supuesto de un universo autosustentado, explicable sólo a partir de la racionalidad inmanente; lo cual, en términos de Imre Lakatos (1993), podría ser pensado como un cambio en el “núcleo firme” y por ende, un cambio de dirección en el “programa de investigación” de la ciencia occidental que derivó en el positivismo.

Hume

Aunque David Hume dedicó dos trabajos específicos a la religión, *Historia de Religión Natural* y *Diálogos sobre la religión natural* (esta última publicada póstumamente por su sobrino en 1779), tal problemática atraviesa toda su obra. Parte de los análisis que realiza sobre la racionalidad de la creencia religiosa los desarrolla en *Investigación sobre el conocimiento humano*; obra en la que también aparece el capítulo “De los milagros”, la famosa crítica de Hume a la noción de milagro. Además, hay numerosas referencias críticas a la religión en el *Tratado de la naturaleza*

⁸ De acuerdo a la interpretación etimológica de que procede *religio*, voz relacionada con *religatio*, sustantivación de *religare* (religar, vincular, atar). Religión en tal sentido implica pues, la subordinación y vinculación a la divinidad; ser religioso es estar religado ontológicamente con la deidad (Ferrater Mora, 1982).

humana –su primera obra. Pareciera pues, que Hume estuvo siempre preocupado por el tema del fundamento racional de la teología y la religión, y en modo alguno puede reducirse su pensamiento al respecto a los *Diálogos sobre religión natural* (Gaskin, 1995).

Hume se propone investigar las capacidades del entendimiento humano partiendo de la base de que el conocimiento no se basa en verdades innatas y *a priori*, sino en un conjunto de creencias básicas, o suposiciones sobre el mundo exterior, sobre las relaciones entre los hechos, que tienen un carácter casi instintivo (obvio punto de partida opuesto al del racionalismo de origen cartesiano). Allí funda su crítica al principio de causalidad, cuya importancia para el tema que estamos tratando radica en que se opone abiertamente, no sólo a Descartes y a los racionalistas en general, y a Locke y a los supuestos empíricos de la física de Newton, sino que también ataca los fundamentos mismos de la teología natural, al minar el cogollo mismo del argumento cosmológico de la existencia de Dios.

“Todos los razonamientos relativos a la causa y al efecto están fundados en la experiencia, y todos los razonamientos que parten de la experiencia están fundados en la suposición de que el curso de la naturaleza continuará siendo uniformemente el mismo.”
(Hume, 1977: 14)

¿Cuál es el fundamento por el que se justifica el principio de causalidad? La respuesta es la siguiente: el principio de causalidad se basa en una injustificada extrapolación entre lo que se percibe y la explicación de lo que se percibe por analogía.

En los *Diálogos sobre religión la religión natural*⁹, Hume (1942) critica el fundamento del tradicional argumento cosmológico. El defecto encerrado en toda la argumentación, afirma, consiste en que no es necesario acudir al conjunto de una serie ni a ningún miembro de la serie para explicar la existencia de los miembros de ésta. La explicación de cada uno de los miembros de la serie equivale a la explicación de toda la serie. Un conjunto de miembros es una suma de miembros, no una entidad distinta de los miembros del conjunto. Es una falacia suponer que, si A es la causa de B, B la de C, C la de D, etc., hay otra causa que es causa de A, B, C, D. Por lo tanto es una falacia afirmar que si A es causa de B en el plano

⁹ Allí los interlocutores intervinientes son Cleantes, Filo y Demea, que representan distintas posturas valorativas sobre la teología natural de la época.

de la percepción humana, debe existir una causa no percibida de la cadena causal percibida.

Lo está operando detrás de esta causa incausada no percibida, es la falsa analogía entre una causa fomal-final del mundo humano (mente humana) y la causa formal-final de la naturaleza (mente de Dios). Esto es lo que lleva a Hume a considerar que en realidad no hay diferencia entre el argumento ontológico (a priori) y el cosmológico (a posteriori), en tanto el segundo supone el primero. De allí su denominación de “argumento teológico” para designar esta unidad conceptual.

En los *Diálogos*, la primera crítica del argumento teleológico la realiza Hume en la Parte II, y luego la vuelve a desarrollar en las Partes IV y V. A fin de criticarlo, antes lo desarrolla del siguiente modo:

“La singular adaptación de los medios a los fines que puede observarse en la Naturaleza se asemeja con exactitud –aunque los excede con mucho- a los productos del ingenio humano, sus ideas, pensamientos, sabiduría e inteligencia. Por tanto, como unos efectos se asemejan a los otros, nos vemos obligados a inferir, siguiendo las reglas de las analogías, que las causas también se asemejan, y que el Autor de la naturaleza es en cierto modo similar a la mente del hombre, aunque en posesión de facultades mucho más poderosas, proporcionales a la grandeza de la obra que ha ejecutado. Por éste, y sólo por este argumento *a posteriori*, podemos probar de modo terminante la existencia de una Deidad, y su semejanza con la mente e inteligencias humanas.” (Hume, 1942: 29)

La obtención de tal conclusión presupone la validez de dos supuestos: se pueden trazar analogías entre los productos humanos y la naturaleza; y se pueden trazar analogías entre la mente de Dios y la mente humana. El “argumento teológico” es presentado, por sus defensores, como una “inferencia empírica” que pasa de la experiencia de ciertos efectos a la de sus causas, pero, en realidad se basa en la clase especial de inferencias por analogía, en la cual los casos que se toman como fundamento para establecer la conclusión no son exactamente idénticos. De acuerdo con esto, la crítica de Hume se basa en establecer las reglas del razonamiento analógico con el objetivo de constatar si el argumento teológico las cumple o no. En tal sentido, señala que él no duda de la necesidad, e incluso de la conveniencia de reducir los argumentos religiosos a la experiencia, pero también remarca que los argumentos que aduce la teología no constituyen pruebas empíricas demasiado serias, además de no cumplir las reglas del razonamiento analógico.

Esta es la razón, dice Hume, por la que la Escolástica pensaba que podría mantener que sus argumentos eran racionales sin preocuparse demasiado qué significaba tal condición. Cuando se objetó que no cumplía las reglas establecidas para el razonamiento científico, contestó con oscuras alusiones a algo indeterminado como “experiencia no meramente empírica” o “un razonamiento ni deductivo ni inductivo, sino analógico”. Sin embargo, las reglas de cualquier razonamiento analógico riguroso establecen que sólo los hechos con circunstancias similares dan lugar a analogías, es decir, razonamientos analógicamente contruidos acerca de sus causas, con alto grado de fiabilidad. La norma fundamental de la analogía establece que la diferencia entre los efectos de los que partimos, disminuirá proporcionalmente la evidencia de la prueba, hasta llegar, en algunos casos a una certeza mínima, que no sirve para establecer la conclusión deseada acerca de sus causas.

“¿Es el mismo tipo de semejanzas entre la fábrica de una casa, y la generación del universo? ¿Has visto alguna vez a la naturaleza en situación parecida a aquella del inicial ajuste de los elementos? ¿Es que alguna vez se han formado mundos en tu presencia? Y ¿has tenido tiempo para observar en su totalidad el progreso de los fenómenos, desde el principio de la ordenación hasta su final consumación? ... la desemejanza entre una casa y el universo es tan abrumadora, que lo único que podrías pretender sería, quizá, la conjetura o la vaga suposición de que las causas de esas dos realidades se parecen en algo.” (Hume, 1942: 44)

La probabilidad de certeza de una analogía es proporcional a la semejanza de las experiencias que son objeto de tal intención analógica: es claro que entre la creación del universo y la construcción de una casa, analogía base del argumento teológico, la certeza de la inferencia analógica que se puede establecer es mínima.

Según el planteo de Hume, el argumento teológico encierra dos errores y una falacia de petición de principio, en tanto adopta formas que disimulan su carácter tautológico (Tasset, 2005). Para demostrarlo utiliza un presupuesto que también era aceptado por los teólogos naturales de la época, los teístas experimentales, a saber: sólo la experiencia puede indicar la verdadera causa de cualquier fenómeno. A partir de él, pone en evidencia que tal enunciación normativa no es cumplida por el argumento teológico. En primer término, el argumento incumple una norma de prudencia científica que implica que no se puede transferir la experiencia de un fenómeno a otro en tanto haya evidencia de distinción circunstancial;

el teísta experimental o “fisicoteólogo” no tiene en cuenta la diferencias entre artefactos humanos y naturaleza. El segundo error consiste en transferir una experiencia particular a la generalidad de un fenómeno: la totalidad del universo. ¿Cómo sabemos que lo válido para una parte, lo es también para el todo?

“Si el mundo material descansa sobre un mundo ideal semejante, éste debe a su vez descansar en otro, y así sucesivamente sin fin. Mejor sería por lo tanto, no asomarse nunca más allá de este mundo material... ¿qué ganamos con tu sistema que traduce el universo de objetos en un universo semejante de ideas? Dado el primer paso tendremos que seguir hasta el infinito. Sería, por lo tanto, prudente limitar nuestras investigaciones al mundo sensible, sin asomarnos más allá. Jamás lograremos satisfacción de estas especulaciones, que tanto exceden el estrecho límite del entendimiento humano.” (Hume, 1942: 60-61)

Por lo tanto, no hay ninguna razón para postular la causa originaria del mundo, y detenerse en ella, si nos fundamos únicamente en los hechos. Si hacemos esto, estará justificado suponer la existencia de otro mundo ideal o de otro principio inteligente; y así hasta el infinito, lo cual no satisface de ningún modo los propósitos de investigación que se propone la teología. Esta crítica del argumento teológico lo lleva a Hume a sustraer la creencia religiosa del dominio de la razón y, por lo tanto, de la ciencia. La razón científica es imperfecta y necesita de la creencia, pero a diferencia de la creencia religiosa, la creencia científica posee un alto grado de probabilidad¹⁰. La insuficiencia manifiesta de la razón -encerrada en estrechos límites empíricos- que hace de la ciencia algo probable, hace de la religión y de la teología cosas imposibles.

¹⁰ En esto Hume se adelanta a lo postulado en el siglo XX por Bertrand Russell: “Debemos conceder que el hecho de que dos cosas se hayan hallado con frecuencia unidas y jamás separadas no basta por sí mismo para probar de un modo demostrativo que se hallarán también unidas en el próximo caso. Lo más que podemos esperar es que cuanto mayor sea la frecuencia con que se han hallado unidas, más probable será que se hallen unidas en otra ocasión. y que si se han hallado unidas con frecuencia suficiente, la probabilidad llegará casi a la certeza. Tal aserto no puede alcanzar nunca la certeza completa, porque sabemos que, a pesar de la frecuencia de las repeticiones, ocurre a veces una decepción final, como el caso del pollo al cual tuercen el cuello. La probabilidad es todo lo que podemos pretender.” (Russell, 1978: 63)

Kant

En un mismo sentido epistemológico, a tal invalidación del argumento del primer motor, se agrega al promediar el siglo XVIII, una novedosa concepción evolutiva de la naturaleza. Tiene su origen allí la teoría del desarrollo que, necesariamente, va unida al conocimiento de la relatividad de toda forma histórica. Ante una mirada que abarca el universo completo en su sucesión histórica, desaparece la validez absoluta de cualquier punto de vista que pretenda afirmarlo. A partir de aquí, la ciencia y la filosofía comienza a buscar la conexión interna de los acontecimientos naturales, no en el mundo en tanto designio, ni en Dios en tanto principio explicativo del mundo, sino en la propia ratio-perceptividad humana.

En tal sentido Engels, en su *Dialéctica de la naturaleza*, dice:

“La primera brecha en esta concepción petrificada de la naturaleza no la creó un naturalista, sino un filósofo. En 1755 se publicó *Allgemeine Naturgeschichte und Theorie des Himmels* (Historia Natural y Teoría General del Cielo), de Kant. Se eliminaba en ella el asunto del primer impulso; la tierra y todo el sistema solar aparecían como algo que había nacido a lo largo del tiempo... Pues el descubrimiento de Kant contenía el punto de partida para todos los progresos futuros. Si la tierra era algo que había nacido, entonces su estado geológico, geográfico y climático actual, lo mismo que sus plantas y animales, también eran algo que debían de haber ido haciéndose; debían tener una historia, no sólo de coexistencia en el espacio, sino además de sucesión en el tiempo.” (Engels, 1975: 31)

Dice, pues, Kant en la *Historia natural y teoría general del cielo*, manifestación originaria de este modo de pensamiento dialéctico-evolutivo acerca de la naturaleza:

“Aunque para un filósofo es una pobre resolución la de abandonar frente a condiciones compuestas y todavía muy alejadas de las simples leyes fundamentales, el esfuerzo de la investigación y de contentarse aduciendo la voluntad inmediata de Dios, Newton reconoció aquí la línea divisoria que separa a la naturaleza y el dedo de Dios, el curso de las leyes introducidas por la primera y el gesto del último... Después de la desesperanza de un filósofo tan eminente parece ser un atrevimiento esperar que a partir de tan grande obstáculo la cuestión consiga reemprender un feliz progreso.” (Kant, 1946: 171-172)

Kant hace notar de este modo el error, no sólo teológico, sino sobre todo epistemológico cometido por Newton, error basado en una especie de desesperanza epistemológica que lo lleva a recurrir a Dios como primer motor inmóvil, en tanto salida piadosa para ocultar una precariedad explicativa tanto de la cosmología como de la física.

En la *Crítica de la razón pura* de 1781 (con una segunda edición revisada por Kant en 1787), en la tercera parte, en la Dialéctica Trascendental, Kant (1988) profundiza la crítica en contra de los argumentos de la existencia de Dios desde el punto de vista de una razón pura, propiamente dicha, ahora sobre la base de las nociones desarrolladas en la Estética y Analítica trascendentales. La cuestión central aquí es, si son o no posibles los juicios sintéticos *a priori* en metafísica, o, dicho de otro modo, si es posible la metafísica en tanto vía de certidumbre para el conocimiento de sus tres temas principales (yo, mundo, Dios). Como una primera respuesta a esta cuestión, primero divide la Lógica Trascendental en Analítica Trascendental¹¹ y Dialéctica Trascendental. A la primera llama “lógica de la verdad”, en tanto trata sobre los elementos *a priori* del entendimiento necesarios para pensar cualquier objeto, y a la segunda “lógica de la apariencia”. A la primera la considera metafóricamente como “territorio de la verdad” e “isla encerrada por la naturaleza misma en límites invariables”; y a la segunda, “océano ancho y borrascoso, verdadera patria de la ilusión”, donde sólo hallamos “la apariencia de nuevas tierras” y “vanas esperanzas”, perdidos en la ilusoria aventura de tener que buscar siempre sin poder hallar nunca. Hay, pues, una evidente intención de valoración epistemológica en estas conceptualizaciones: la analítica trascendental provee de certidumbres; la dialéctica trascendental desvaría, enloquece a la propia razón.

La razón cae en la trampa que ella misma se prepara, y en la “ilusión” de traspasar los límites que tiene impuestos, creyendo poder hacer afirmaciones sobre objetos que están más allá de la experiencia. A este autoengaño Kant lo llama “ilusión trascendental”, porque supone la pretensión de ir más allá del uso empírico de las categorías, creyendo que así se logra extender el campo del conocimiento; es una ilusión inevitable y natural -como la de ver la luna mayor tamaño cuando está sobre el horizonte.

En este marco, y con estas precauciones, Kant analiza¹² la “idea” de Dios y de los fundamentos -supuestamente racionales- de la teología.

¹¹ Kant, *Crítica de la razón pura*, Segunda Parte, Primera división de la Lógica Trascendental-Analítica trascendental.

¹² En el Capítulo III, cuyo título es “El ideal de la razón pura”, de la Dialéctica Trascendental.

Allí, en primer término, explica cómo llega la razón a la noción de Ser Supremo en tanto continente ontológico de la realidad toda. El argumento por el cual la razón funda su progresión al Ser Necesario es el siguiente: si existe una cosa cualquiera que es experimentada como contingente, “debe” (con el carácter de pre-suposición) existir algo necesario, una causa incausada no contingente. Por lo tanto, el mecanismo racional por el que se atribuye absoluta incondicionalidad a un ser absoluto, es una vía a priori, anterior y fuera de la experiencia.

Pero, a la vez, para poder atribuir incondicionalidad necesaria a tal Ser, habría previamente que atribuirle realidad suprema, y al investigar la razón el concepto de lo que es independiente de toda condición, concluye que tal condición compete a un Ser Supremo que existe de un modo absolutamente necesario.

El problema de tal argumentación radica en que pretende llegar a lo incondicionado mediante juicios hipotéticos, que necesariamente implican una condición. Por lo tanto, dice Kant, esta vía argumental no proporciona ningún concepto de las propiedades de “Ser Necesario”.

A partir de tales afirmaciones, Kant se dedica a analizar los tres vías por las que se ha intentado probar la existencia de Dios: la prueba fisico-teológica, que parte de la experiencia determinada y de la naturaleza del mundo sensible tratando de elevarse, a través de la cadena causal hasta la causa suprema que está fuera del mundo; la prueba cosmológica, que parte de una experiencia general indeterminada; y la prueba ontológica, que hace abstracción de toda experiencia, partiendo a priori de la existencia de una causa suprema.

En la Cuarta Sección, del Capítulo III de la Dialéctica Trascendental, Kant (1988) aboga por la imposibilidad de una prueba ontológica de la existencia de Dios. Según él, hay algo de extraño y paradójico en la “prueba cartesiana”, que lleva a la razón a postular una existencia absolutamente necesaria como si tuviera los elementos para fundar tal necesidad, lo cual, no es así. “Ser necesario” es una realidad imposible de probar objetivamente, es una perfección inaccesible. Aun cuando siempre se ha hablado de un ser absolutamente necesario, nunca se ha probado su existencia. Se lo ha definido nominalmente como algo cuya no existencia es imposible. El argumento ontológico, según el planteo de Kant, no es más que un juicio analítico, y como tal, implica una relación de necesidad entre sujeto y predicado, sólo eso. Pero toda proposición que implique existencia real es sintética. En el argumento ontológico se pretende la existencia necesaria desde la simple posibilidad analítica. Se mezcla indebidamente la necesidad entre sujeto y predicado (Dios y su existencia),

con la existencialidad, cuya corroboración sólo se da a través de juicios sintéticos, que simplemente expresan experiencia.

La prueba cosmológica, argumenta la existencia de un ser necesario a partir de la contingencia del mundo. Desde la óptica de Kant, se comete la falacia de aplicar ilegítimamente la categoría de causalidad, en tanto se aplica a algo que no es objeto de nuestra experiencia. La fuerza argumentativa de la prueba cosmológica radica, pues, en el argumento ontológico ya que su recurso a la experiencia es sólo aparente, puesto que, en realidad, se concluye la existencia de Dios, no de la experiencia, sino del concepto de “ser realísimo”, una de cuyas propiedades analíticas es la de ser que existe necesariamente.

La última prueba de la existencia de Dios que Kant somete a análisis, es la que él denomina “fisicoteológica”¹³. Ésta cuenta con la ventaja – respecto de las pruebas ontológica y cosmológica- de basarse en la experiencia determinada, es decir, la experiencia que el mundo sensible otorga a un sujeto cognoscente, en cuanto éste se relaciona directamente con su entorno circunstancial. Los principales momentos discursivos de la prueba fisicoteológica son: a) el mundo muestra signos evidentes de un orden ejecutado según un plan; b) este ordenamiento no pertenece al seno mismo de la naturaleza; c) por lo tanto, hay una o varias causas superiores que determinan el ordenamiento del universo y, no es lícito postular causas de fecundidad ciega, es decir de azar, en tanto originadas en una inteligencia que actúa libremente; d) de la unidad que muestra el universo, y de la concordancia entre sus partes, se infiere la unidad de una causa originaria que debe ser el Ser Supremo.

Sin embargo, alega Kant, hallar al Ser Supremo en esta cadena de condiciones, implica que él mismo será un eslabón de la serie, y esto exigirá a su vez una investigación que determine el principio aun más elevado del que dependa. Entonces, si pretendemos concebir a ese Ser Supremo como entidad fuera de la cadena causal de la experiencia, y por lo tanto, fuera de la seriación causal natural, sobreviene necesariamente la pregunta: ¿hasta qué punto puede hacerse esto si se ha tomado como punto de la partida a la experiencia? La cuestión sigue siendo cómo saltar de la experiencia a la idea, puesto que una y otra ocupan el mismo lugar con exclusividad en la cadena inferencial. Kant aquí repite la línea argumental de Hume: El arquitecto divino y su plan se análoga al arquitecto humano. Se extrapola indebidamente al universo, el conocimiento de obras humanas de las que nos son conocidas sus causas y modos de producción. La razón, pues,

¹³ Kant, *Crítica de la razón pura*, Dialéctica Trascendental, Libro Segundo, Sexta Sección: De la imposibilidad de la prueba fisicoteológica.

fundamentos en humanidades

no es capaz de llegar a un conocimiento epistemológicamente (es decir, la vía de los juicios sintéticos a priori) válido de la existencia de Dios; todo el argumento fisicoteológico se reduce en definitiva a la prueba ontológica, y ésta carece del debido fundamento empírico.

Esta concepción propiamente ilustrada, centrada en el derrocamiento filosófico del argumento del primer motor inmóvil, y en el imaginario epistemológico de un universo autosustentado, impacta de un modo decisivo en la cosmología de Pierre Simon de Laplace y de los matemáticos y físicos franceses de finales del siglo XVIII, cuyo programa científico bien puede ser pensado, en la historia de la ciencia, como punto de inflexión, a partir del cual confluyen, el paradigma físico de Newton y la invalidación de la trascendencia propuesta y fundamentada por Hume y Kant, dando lugar a las ideas que años después el Positivismo hace suyas (Sanz Ferramola, 2006)◆

Referencias bibliográficas

- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Aristóteles (1995). *Física*. Madrid: Gredos.
- Dilthey, W. (1978). Los tipos de concepción del mundo y su desarrollo en los sistemas metafísicos. En W. Dilthey. *Teoría de la concepción del mundo*. México: Fondo de Cultura Económica. Obras Completas, VIII.
- Engels, F. (1975). *Dialéctica de la naturaleza*. Buenos Aires: Editorial Cartago.
- Ferrater Mora, J. (1982). *Diccionario de filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Roca, J. (1981). *Positivismo e Ilustración. La filosofía de David Hume*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gaskin, J. (1995). Hume on religion. En D. Norton (ed.). *The Cambridge Companion to Hume*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hume, D. (1942). *Diálogos sobre religión natural*. México: El Colegio de México.
- Hume, D. (1977). *Compendio de un tratado de la naturaleza humana*. Valencia: Revista Teorema.
- Kant, I. (1946). *Historia natural y teoría general del cielo. Ensayo sobre la constitución y el origen mecánico del universo, tratado de acuerdo a los principios de Newton*. Buenos Aires: Lautaro.
- Kant, I. (1988). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Russell, B. (1978). *Los problemas de la filosofía*. Barcelona: Labor.
- Sanz Ferramola, R. (2006). *De la necesidad de un dios-tesis a la contingencia de un dios-hipótesis. De Newton a Laplace*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras. Mimeo. 336 páginas.
- Tasset, J. (2005). Introducción a la filosofía de la religión de David Hume. En D. Hume. *Escritos impíos y antirreligiosos*. Madrid: Akal Ediciones.
- Tomás de Aquino (1944). *Suma Teológica*. Buenos Aires: Club de Lectores.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 163/178

Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino

**Current proposals for an ethic-deontological education in
Psychology undergraduate programs within Mercosur
context. The Argentinean case**

Andrea Ferrero¹
Eugenia Andrade²

Universidad Nacional de San Luis
aferrero@unsl.edu.ar
eandrade@unsl.edu.ar

(Recibido: 28/05/07 – Aceptado: 25/08/07)

Resumen

Este trabajo presenta las propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en las carreras de psicología, tanto en el contexto regional del Mercosur, como en el ámbito estrictamente argentino. A tal fin se analizan los diferentes procesos de organización de la comunidad profesional de la psicología en el Mercosur, que concluyeron con la creación del *Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados*, cuyo objetivo central fue lograr estándares comunes respecto de la formación de grado y del marco ético regulatorio de la profesión. Con respecto al

¹ Andrea Ferrero. Doctora en Psicología. Docente e Investigadora de la Universidad Nacional de San Luis. Directora del Proyecto de Investigación *“Aspectos deontológicos y éticos de la formación de pregrado y de la práctica profesional de la psicología en Argentina. Estudio comparativo entre los países del Mercosur”*. Coordinadora del Grupo de Trabajo *“Ética y Deontología Profesional”* de la *Sociedad Interamericana de Psicología*.

² Eugenia Andrade. Licenciada en Psicología. Integrante del Proyecto de Investigación *“Aspectos deontológicos y éticos de la formación de pregrado y de la práctica profesional de la psicología en Argentina. Estudio comparativo entre los países del Mercosur”*.

fundamentos en humanidades

ámbito local, se analizan los procesos generados por la comunidad académica de la psicología, la cual, a partir de la creación de la *Asociación de Unidades Académicas de Psicología*, y con la colaboración de la *Federación de Psicólogos de la República Argentina*, ha establecido una propuesta respecto de las *Actividades Reservadas al Título*, el *Riesgo Directo que produce* la realización de dicha actividad en forma indebida, y los *Contenidos Curriculares* que debe incluir la formación. Los contenidos de ética y deontología se hallan presentes en todas las Actividades señaladas. A partir de los procesos y documentos analizados se destaca la importancia que actualmente tienen los desarrollos referidos a la ética y la deontología profesional en las carreras de psicología tanto del Mercosur, en general, como de Argentina en particular.

Abstract

This paper deals with the current proposals about ethical education in psychology undergraduate programs within Mercosur regional context, particularly in Argentina. The organisation processes carried out by the psychology professional community of Mercosur is analyzed. As a consequence of it, the Psychologists' Committee of Mercosur and Associated Countries was founded with the main objective of establishing common standards for psychology undergraduate education and the ethical framework for the regulation of the profession. With respect to Argentina, the processes generated by the psychology academic community are analyzed. With the creation of the Association of Psychology Academic Units and the cooperation of the Federation of Argentinean Psychologists (Fe-PRA), the psychological community has put forward a threefold proposal: i) Activities related to the Professional Degree, ii) the Direct Risk involved in an unethical practice, and iii) the Curricular Contents that should be taught at university. Ethical and deontological contents are included in all the mentioned activities. Finally, it is worth noting the importance of the developments related to professional ethics and deontology taking place in Mercosur context as well as in Argentina.

Palabras clave

Psicología – formación – ética – mercosur – argentina

Key words

Psychology – training – ethics – mercosur – argentina

El surgimiento de las carreras de psicología en América y en Europa, a mediados del siglo XX, tuvo como uno de sus objetivos prioritarios la

elaboración de modelos de formación que respondieran a los intereses sociales vigentes. Si bien en sus inicios la psicología había sido concebida como una disciplina mayoritariamente académica y científica, a partir de la década del '50, la faz aplicada o praxiológica de la misma cobró mayor relevancia, surgiendo novedosos ámbitos de aplicación para la psicología, acorde a la creciente demanda de una comunidad que requería los servicios de la, ahora, no sólo disciplina, sino también profesión, generando un gran aumento de las unidades formadoras en psicología (Ardila, 1978; Klappenbach, 2006; Vilanova, 2003, Villegas & Toro, 2001).

Es posible advertir cómo, a lo largo de la historia de la psicología, la formación ética y deontológica se ha transformado a nivel internacional, en uno de los pilares de la formación de grado y de postgrado en psicología, destacándose incluso cada vez más el rol central que estos aspectos adquieren a la hora del ejercicio profesional. Así, cada vez más la comunidad científica coincide en el hecho de que la ética y la deontología son parte intrínseca del proceso de producción y transmisión de conocimientos, al mismo tiempo que elementos fundamentales para un ejercicio profesional idóneo y responsable (Lindsay, 1996; Lunt, 1999; Roe, 2002).

Dentro de este contexto, los planes curriculares de psicología fueron cada vez más incluyendo aspectos referidos tanto a las reflexiones que el campo de la ética aporta, como a la necesaria regulación deontológica del futuro ejercicio profesional. Esta inclusión, se ha caracterizado, en líneas sumamente generales, por un origen en el cual predominaban contenidos de carácter fundamentalmente filosófico, y, en la actualidad, currículas que si bien reconocen tal filiación, se abocan a la transmisión de conocimientos mayoritariamente vinculados a la especificidad del rol profesional, y en ese sentido, más próximos al campo de la bioética (Calo, 2000; Ferrero, 2005, 2006a, 2007).

Luego de esta muy breve introducción respecto del lugar que la ética y la deontología profesional ocupa en cuanto a la formación y al ejercicio profesional de la psicología, nos abocaremos específicamente a analizar las actuales propuestas vigentes respecto del lugar de estas disciplinas en las carreras de grado de psicología en Argentina, tanto en el contexto regional como nacional.

Desde el punto de vista regional, la creación del Mercado Común del Sur (Mercosur) en 1991, constituyó un hecho institucional de gran relevancia, no sólo desde un punto de vista político-económico, sino que, trascendiendo dicha intencionalidad inicial, abarcó una gran diversidad de temáticas concernientes a los intereses comunes de los países miembros. Recordemos que a los países iniciales, Argentina, Brasil, Paraguay

fundamentos en humanidades

y Uruguay, como miembros plenos, se sumaron, en calidad de países asociados Chile y Bolivia, en 1996 y 1997 respectivamente, y en 2006, Venezuela, aún como miembro asociado.

La paulatina consolidación del Mercosur ha propiciado la reciente creación del Parlamento del Mercosur, el 7 de mayo de 2007 en la Ciudad de Montevideo, conformado por 72 legisladores, -18 por cada uno de los cuatro países miembros-, que por el momento son diputados y senadores, pero que a partir de 2010 serán elegidos por voto popular. El Parlamento del Mercosur se constituye como órgano político para entender en los diversas problemáticas regionales, entre las cuales la educación, incluida la formación superior, constituye uno de los elementos centrales considerados.

De todos modos, el Mercosur ya ha producido avances respecto del ámbito de la educación superior en general y de la psicología en particular, y se han generado diversas propuestas tendientes a establecer algunas pautas comunes para lograr la futura integración regional en materia educativa.

Efectivamente, en 1994 representantes de entidades profesionales nacionales de psicología pertenecientes a Brasil, Argentina, Uruguay y Paraguay crearon, luego de una serie de *Encuentros Integradores*, el *Comité Coordinador de los Psicólogos del Mercosur*, con el objetivo de establecer criterios de integración en base a dos ejes centrales. Por un lado, y precisamente respecto de la formación, se reconoció la necesidad de estipular estándares curriculares mínimos que fueran comunes a todos los países de la región; por el otro, en relación al ejercicio profesional, se acordó la importancia de crear regulaciones éticas comunes para el ejercicio profesional. Al igual que la experiencia de la *European Federation of Psychologist's Associations* (EFPA), ambos aspectos, una formación con pautas comunes, y un marco ético regulatorio compartido, estuvieron sustentados en la intención de lograr en el futuro la libre circulación profesional a través de una matriculación común. A fin de reflejar tal complejidad temática, esta serie de *Encuentros Integradores*, estuvo articulada a partir del funcionamiento de cinco Comisiones: de Aspectos Legales y Políticos, de Ética, de Formación, de Intercambio Científico y de Mercado de Trabajo (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998; EFPA, 1992, 1995; Hermosilla, 2000).

Con la adhesión de Chile y Bolivia, el Comité pasó a denominarse *Comité Coordinador de los Psicólogos del Mercosur y Países Asociados*, y quedó conformado por el Conselho Federal de Psicologia do Brasil, la Federación de Psicólogos de la República Argentina, el Colegio de Psicó-

logos de Chile, la Sociedad Paraguaya de Psicología, la Coordinadora de Psicólogos de Uruguay y el Colegio de Psicólogos de Bolivia (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998; Di Doménico, 1998).

En cuanto a los intereses específicamente vinculados al ámbito de la formación, en 1998, en la Ciudad de Montevideo, a partir del rol fundamental de la Comisión de Formación, se estableció el *Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en los países del Mercosur y países Asociados*, el cual estableció criterios centrales para la formación de grado en psicología. Para ello se estableció la importancia de generar un currículum general para la formación básica común en todos los países de la región, con determinados contenidos mínimos, que a su vez garantizara el pluralismo teórico y metodológico de la formación científico-profesional, tanto como la formación generalista. Este *Protocolo* también sostiene la importancia de la formación interdisciplinaria y de la aplicación del conocimiento que produce como ciencia, integrando incluso teoría y práctica a lo largo de todo el desarrollo curricular. En este sentido es central lo establecido respecto a las horas de práctica, -tema de actual debate en la creciente consolidación del Título Europeo de Psicología-, ya que la integración teórica-práctica en el transcurso de toda la formación, y no resignando las horas de práctica a una etapa de postgrado, apunta al fortalecimiento en la formación de pregrado (Wilpert, 2002). El mencionado documento también incluye la necesidad de brindar una formación apta para el trabajo en equipos multiprofesionales, comprometida con las problemáticas sociales y que colabore en la construcción de la identidad científica y profesional. Finalmente, el *Protocolo* concluye con un principio para la formación en psicología que apunta a la promoción del compromiso ético a lo largo de la carrera favoreciendo la formación de actitudes críticas y reflexivas, propiciando el desarrollo de competencias ético-axiológicas-deontológicas en todos los niveles, y en interacción con los diversos contextos de aplicación (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998).

En síntesis, el *Protocolo de Acuerdo Marco de los principios para la formación de Psicólogos en los países del Mercosur y países Asociados* enfatizó la necesidad de fomentar una sólida formación de grado tanto científica como profesional, enmarcada dentro de las necesidades regionales, y de la mano de la construcción de valores referidos a una posición ética desde donde articular los conocimientos y habilidades adquiridos, en base a contenidos curriculares éticos y deontológicos específicos, tanto en forma puntual como transversal a largo de la formación universitaria

(Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998; Andrade, 2007, Vilanova, 2000).

Paralelamente a estos pronunciamientos en torno a la educación superior en psicología, el ámbito del Mercosur también estableció pautas regulatorias del ejercicio profesional, las cuales culminaron en la elaboración de dos protocolos referidos a aspectos legales y deontológicos comunes, con el objetivo de la futura libre circulación profesional entre los países de la región (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998). Los dos protocolos, elaborados en 1997, fueron el *Protocolo de Acuerdo Marco sobre los Aspectos Legales del Ejercicio Profesional de los Psicólogos en el Mercosur* y el *Protocolo de Acuerdo Marco de Principios Éticos para el Ejercicio Profesional de los Psicólogos del Mercosur y Países Asociados*, producto de las respectivas Comisiones. El primero de ellos se centró en los aspectos regulatorios legales y los procedimientos administrativos para la habilitación profesional, implicados en el ejercicio profesional en cada uno de los países. El segundo estableció cinco principios éticos para el ejercicio profesional de la psicología, con el compromiso de respetarlos y mantenerlos en plena vigencia: "Respeto por los derechos y dignidad de las personas", "Competencia", "Compromiso profesional y científico", "Integridad", y "Responsabilidad social" (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1998). Es necesario destacar que estos principios fueron contruidos en el convencimiento de trascender lo meramente prescriptivo, apuntando a desarrollar la capacidad reflexiva de los profesionales para abordar éticamente las situaciones que enfrentan en la práctica. No es casual que estos principios, que desde la teoría moral de lo correcto, relacionamos con un valor absoluto, y no con la intención de obtener un bien mayor (Sanz Ferramola, 2007), forman parte de las declaraciones de principios de la mayoría de los códigos deontológicos de psicología, tanto en las Américas, como en Europa (Ferrero, 2006b). Por otra parte, la diversidad respecto de la regulación del ejercicio profesional en cada uno de los países integrantes, tornaba imposible en la práctica la creación de un instrumento deontológico que rigiera para todos los psicólogos y psicólogas de países del Mercosur, primando en los integrantes de la Comisión de Ética, la idea de generar un protocolo basado en principios éticos básicos, universales, y suficientemente amplios como para englobar potencialmente diversos aspectos específicos (Hermosilla, 2000).

Podemos entonces afirmar que las políticas referidas tanto a la formación como al ejercicio profesional de la psicología en países del Mercosur, han enfatizado en forma clara la necesidad de que ambos aspectos

se nutran de las reflexiones que aporta el campo de la ética y la deontología profesional.

En Argentina, también es posible visualizar la importancia que los contenidos éticos y deontológicos han adquirido en la formación en las carreras universitarias, incluida la psicología, a partir de lo establecido por diversas legislaciones referidas al ámbito de la Educación Superior, como es el caso de la Ley de Educación Superior N° 25.573 de la República Argentina -modificatoria de la Ley N° 24.521-, que en su artículo 3° expresa que la educación superior tiene por finalidad “formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social...”, y en su artículo 4° que las instituciones universitarias gozarán de las siguientes atribuciones: “formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad, incluyendo la enseñanza de la ética profesional...” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2002, 2006).

Ya específicamente en el campo de la psicología, es importante señalar que esta perspectiva ha sido refrendada por la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi) -y posteriormente por la Unidad de Vinculación Académica en Psicología (UVAPsi)-. Efectivamente, la Asociación de Unidades Académicas en Psicología (AUAPsi), creada en 1991, y conformada por las Facultades y/o Departamentos de Psicología de las Universidades Nacionales de Argentina -y Uruguay-, tuvo como principal objetivo promover la interrelación entre las distintas unidades académicas para mejorar la formación de grado y de postgrado, la investigación y la extensión universitaria. Así, a partir del análisis de diversos indicadores de las respectivas unidades académicas, incluidos los planes de estudio, se deseaba propender a la consecución de objetivos comunes en lo relativo al perfil del graduado, a la currícula y al grado académico otorgado, para así lograr cierta homogeneidad en la enseñanza y en las condiciones de la titulación (AUAPsi, 1991).

Con ese objetivo se realizó en 1996 el *Proyecto de Mejoramiento de la Formación de Grado en las Carreras de Psicología de Universidades Nacionales*, avalado por el Ministerio de Educación a través del Programa FOMEC, el cual estuvo compuesto por dos Programas: el *Programa de Capacitación Docente*, y el *Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular*, llevados adelante en 1997 y 1999, respectivamente. Producto de estos Programas se logró, entre otros aspectos, la elaboración de un primer protocolo, denominado *Protocolo de Acuerdo: Recomendaciones acerca de la Formación Universitaria en Psicología en*

Argentina y Uruguay. Dicho Protocolo ya incluía, entre los *Objetivos de la Formación*, el desarrollo de capacidades denominadas Ético-axiológicas-deontológicas. Congruentemente, los *Contenidos de la Formación*, delimitaban, entre otros, el núcleo y ámbito de formación referido a Problemas ético-deontológicos-jurídicos de la Psicología, referido al conocimiento y la reflexión sobre las normas ético-deontológicas, y sobre la legislación y las cuestiones jurídicas que se relacionan con el ejercicio científico y profesional de la Psicología. Sus descriptores eran: derechos humanos, responsabilidad civil y penal, consentimiento, patria potestad, secreto profesional, habilitación y uso de instrumentos psicológicos, confidencialidad de los resultados, los códigos y comités de ética, y deberes y derechos de los psicólogos (AUAPsi, 1996, 1999).

En el año 2004, la Resolución 136/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, incluyó al título de Licenciado en Psicología o Psicólogo en el régimen del artículo 43° de la Ley de Educación Superior N° 24.521, que establece que las carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, requieren para su reglamentación la explicitación de: *Contenidos Curriculares Básicos, Carga Horaria Mínima, Criterios de Intensidad de la Formación Práctica, Estándares para la Acreditación de la Carrera y Actividades Reservadas al Título* (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004).

Cumpliendo dicho requerimiento, la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Nacionales (AUAPsi), en colaboración con la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA), y luego de una ardua tarea, presentó recientemente un documento referido a cada uno de los ítem exigidos. Allí es posible advertir un notable incremento de la importancia otorgada a las temáticas de ética y deontología profesional, en comparación con el documento anterior, ya que va mucho más allá de simplemente establecer que uno de los contenidos curriculares básicos es el referido a la formación en Ética y Deontología Profesional. Efectivamente, el documento presenta un cuadro comparativo entre las *Actividades Reservadas al Título*, o sea qué actividades estamos habilitados para realizar los psicólogos y psicólogas acorde a nuestra formación, el *Riesgo Directo que produce*, o sea el daño que podría causar la realización de dicha actividad en forma indebida, y el *Contenido Curricular*, o sea los contenidos en los cuales es necesario formarse para poder llevar adelante cada una de las actividades.

fundamentos en humanidades

A continuación se analizará la relación existente entre la *Actividades Reservadas al Título* y los *Contenidos Curriculares*. Para ello recordemos que se mencionan las siguientes *Actividades Reservadas al Título*:

Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los cuidados paliativos.

1. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario
Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.
2. Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.
3. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.
4. Construir, desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas.
5. Elaborar y certificar informes, dictámenes y peritajes psicológicos.
6. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área educacional.
7. Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional.
8. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área jurídico-forense.
9. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área laboral-organizacional.
10. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitaria para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.
11. Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.
12. Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas, en los que se realicen prestaciones de salud y de salud mental.

fundamentos en humanidades

13. Asesorar en la elaboración de legislación que involucren conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología.
14. Realizar estudios e investigaciones en las diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber:
 - a. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital.
 - b. Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y de funcionamiento de los grupos, las instituciones, organizaciones y la comunidad.
 - c. La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.
17. Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título (AUAPsi, 2007).

En esta serie de “*Actividades reservadas al Título*”, es posible advertir su antecedente inmediato, las denominadas incumbencias profesionales en las cuales se establecían las actividades que eran competencia del profesional psicólogo acorde a su formación (Nación Argentina, 1985). Es posible incluso detectar en este nuevo documento similares áreas de aplicación científica y profesional que se enunciaban en la mencionadas incumbencias, como la educacional, la de orientación vocacional ocupacional, la laboral, la jurídica, la clínica, la de investigación, la de promoción y prevención en salud, entre otras (Klappenbach, 2000).

Por otra parte, los *Contenidos Curriculares* incluidos en este nuevo documento de AUAPsi, son:

1. Estudio y prácticas de las intervenciones de promoción y recuperación de la salud, la prevención de sus alteraciones y la provisión de cuidados paliativos.
2. Estudio y prácticas del psicodiagnóstico y las psicoterapias.
3. Conocimiento de normas ético deontológicas y de la legislación relacionados con el ejercicio académico y profesional del psicólogo.
4. Estudio de los procesos psicopatológicos. Comprenden el estudio de los procesos de salud y enfermedad (aspectos semiológicos y estructurales a lo largo del ciclo vital). Su aplicación en los abordajes individual, grupal, de pareja y de familia, para la evaluación, psicodiagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación.
5. Desarrollos de la psicología en relación con la dimensión grupal, institucional y comunitaria. Comprende el estudio de los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, las

fundamentos en humanidades

- instituciones, las organizaciones y la comunidad. Su aplicación en los abordajes institucionales y socio-comunitarios.
6. Estudio y práctica de los métodos y técnicas de exploración y evaluación psicológicas y de los procesos psicodiagnósticos.
 7. Estudio de los procesos psicológicos básicos (percepción, memoria, pensamiento, lenguaje y aprendizaje), procesos del desarrollo, procesos motivacionales y procesos psicopatológicos que fundamentan la interpretación de los instrumentos y dispositivos de evaluación psicológicas.
 8. Estudio de estructuras y funciones biológicas, neurofisiológicas, neurofisiopatológicas y neuropsicológicas.
 9. Estudio y prácticas de los aspectos teóricos y técnicos referidos a la psicoterapia en los abordajes individual, grupal, de pareja y familia
 10. Conocimiento de los efectos de las sustancias psicoactivas.
 11. Conocimiento de los sistemas de salud en sus distintos niveles de complejidad y sus regulaciones.
 12. Conocimiento de los contextos socioculturales de aplicación de los instrumentos de evaluación psicológica.
 13. Estudio de los fundamentos epistemológicos, metodológicos y estadísticos necesarios para la construcción y validación de instrumentos de evaluación psicológica y para el diseño de estrategias de intervención.
 14. Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos a los diferentes campos de aplicación.
 15. Conocimiento de la adecuación, pertinencia y especificidad de las técnicas e instrumentos de evaluación respecto de cada campo de aplicación.
 16. Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos al campo de la educación.
 17. Conocimiento de los procesos de desarrollo y aprendizaje y sus respectivos marcos conceptuales.
 18. Conocimiento de la adecuación, pertinencia y especificidad de las técnicas e instrumentos de evaluación, referidas al campo de la educación. Estudio y aplicación de los dispositivos y técnicas específicas de diagnóstico e intervención en el campo de la educación.
 19. Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos al campo de la orientación vocacional y ocupacional.
 20. Conocimiento de los procesos motivacionales, cognitivos y socio-afectivos y sus respectivos marcos conceptuales.

fundamentos en humanidades

21. Conocimiento de la adecuación, pertinencia y especificidad de las técnicas e instrumentos de evaluación, referidas al campo de la orientación vocacional y ocupacional.
22. Estudio y aplicación de los dispositivos y técnicas específicas de diagnóstico e intervención en el campo de la orientación vocacional y ocupacional.
23. Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos al ámbito jurídico-forense.
24. Conocimiento y prácticas propias y específicas del ámbito jurídico-forense.
25. Conocimiento de la adecuación, pertinencia y especificidad de las técnicas e instrumentos de evaluación psicológica, referidas al ámbito jurídico-forense.
26. Estudio y aplicación de los dispositivos y técnicas específicas de diagnóstico e intervención en el ámbito jurídico-forense.
27. Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos al ámbito laboral-organizacional.
28. Estudio de la psicología en relación con la dimensión individual, grupal, institucional y organizacional. Comprende el estudio de los procesos subjetivos e intersubjetivos en los grupos, en las instituciones y en las organizaciones.
29. Estudio de la psicología y la psicopatología del trabajo en relación a los procesos de selección, inserción, desarrollo y reinserción de las personas en las organizaciones.
30. Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos al ámbito social-comunitario.
31. Estudio de los procesos subjetivos e intersubjetivos en el ámbito social-comunitario.
32. Estudio de los procesos de subjetivación, individuación y socialización.
33. Estudio de los aportes de la filosofía, la antropología, la sociología y la lingüística aplicables al ámbito socio-comunitario.
34. Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos a salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de campos emergentes de la psicología.
35. Estudio de las herramientas conceptuales y metodológicas referidas al diseño, la administración y la evaluación de planes y programas en los diversos campos de aplicación de la psicología.
36. Estudio de los contextos, marcos, sistemas y sus regulaciones, en sus distintos niveles de complejidad, referidos al ámbito de la salud y la salud mental.

fundamentos en humanidades

37. Estudio de las características específicas de los sistemas de seguridad social, pública y privada en la atención de la salud y salud mental
38. Estudio de las herramientas conceptuales y metodológicas referidas a la administración, evaluación y auditoría de planes y programas de salud y salud mental.
39. Estudio de las características específicas de los diferentes campos y ámbitos de aplicación de la psicología.
40. Conocimiento de los procesos sensoriales, motores, atencionales y cognitivos. Comprende el estudio de las dimensiones relacionadas con el conocimiento, sus condiciones de posibilidad y su construcción.
41. Conocimiento de los procesos motivacionales, emocionales y volitivos. Comprende el estudio de la dimensión afectiva y dinámica del psiquismo.
42. Conocimiento de la construcción histórica y desarrollo de teorías y enfoques de la psicología. Comprende el estudio de la constitución de la psicología como ciencia y profesión, desde sus orígenes hasta sus desarrollos actuales. Esta área temática deberá estar abierta a la incorporación de modelos emergentes de investigaciones básicas y aplicadas.
43. Conocimiento de los problemas epistemológicos y metodológicos de la psicología. Comprende el estudio de las condiciones de producción y validación de los conocimientos científicos, de los problemas metodológicos y de los diseños de investigación en psicología. Incluye el estudio de los fundamentos de la construcción de instrumentos de evaluación e intervención psicológica.
44. Conocimientos de las herramientas conceptuales y metodológicas que corresponden a la psicología como disciplina y profesión. Comprende los desarrollos actuales y emergentes. (AUAPsi, 2007).

Este documento presenta cuáles son los contenidos curriculares correspondientes a cada una de las actividades reservadas al título, incluyendo en cada una de ellas aproximadamente tres o cuatro contenidos específicos. Como resultado del análisis de este documento, donde se analizaron cuáles son los contenidos curriculares correspondientes a cada una de las actividades reservadas al título, se advierte que de las diecisiete *Actividades Reservadas al Título*, el único contenido curricular presente en todas ellas es el referido al “Conocimiento de normas ético deontológicas y de la legislación relacionados con el ejercicio académico y profesional del psicólogo”, circunstancia por demás significativa (AUAPsi, 2007).

A partir del recorrido realizado es posible apreciar, cómo, si bien con diferencias propias de cada uno de los contextos, tanto en el ámbito re-

fundamentos en humanidades

gional como nacional, los contenidos referidos a la ética y a la deontológica profesional de la psicología son considerados un elemento insoslayable de la formación de grado, ya que la misma no sólo implica adquirir competencias y habilidades, sino construir una sólida posición valorativa respecto de las mismas, desde la cual poder intervenir adecuadamente en la comunidad♦

Referencias bibliográficas

- Andrade, E. (2007). Estado actual de la enseñanza de la ética y de la deontología profesional en carreras de Psicología en Argentina a partir del análisis curricular. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional de San Luis.
- Ardila, R. (Ed). (1978). *La profesión del Psicólogo*. México: Trillas.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1991). Estatuto de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi). Buenos Aires: Mimeo.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1996). Proyecto de Mejoramiento de la Formación de Grado en las carreras de Psicología de Universidades Nacionales. Buenos Aires: Mimeo.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (1999). Programa de Formación de Especialistas en Innovación Curricular en Psicología. Protocolo de acuerdo: recomendaciones acerca de la formación universitaria en psicología en Argentina y Uruguay. Buenos Aires: Mimeo.
- Asociación de Unidades Académicas de Psicología (2007). Título de Licenciado en Psicología o Psicólogo. Buenos Aires. Mimeo.
- Calo, O. (2000). Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (2), 7-12.
- Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados. (1998). *Protocolo de acuerdo marco de los principios para la formación del psicólogo en los países del Mercosur y países Asociados*. Conselho Federal de Psicologia, A psicología no Mercosul (pp.15 -19).
- Di Doménico, C. (1998). Informe documental Psicología y Mercosur (FePRA). En C. Di Doménico y A. Vilanova (Eds.), *Formación de Psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- European Federation of Professional Psychologists' Associations (1992). *Optimal Standards for Professional Training in Psychology*. Bruselas: Author [Booklet Nº 3].
- European Federation of Professional Psychologists' Associations (1995). *European Metacode of ethics*. Bruselas: Author.
- Ferrero, A. (2005). El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología. *Fundamentos en Humanidades*, 6 (10/11), 169-177.
- Ferrero, A. (2006a). Especificidad de la ética y la deontología profesional en Psicología. *Investigando en Psicología*, 8, 113-122.
- Ferrero, A. (2006b). Human Rights and Psychology Ethics Codes in Argentina. In A. Columbus (Ed.), *Advances in Psychology Research*, 41, (pp. 129-135). New York: Nova Publishers.
- Ferrero, A. (2007). La ética y la deontología profesional en la formación

universitaria. El caso de la psicología. En R. Sanz Ferramola & A. Medina (Eds.), *Bioética en la Universidad. Hacia una ética de la corresponsabilidad en la comunidad del conocimiento* (pp 36-48). San Luis: Nueva Editorial Universitaria de San Luis.

Hermosilla, A. M. (2000). Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina. *Fundamentos en Humanidades*, 1 (2), 63-76.

Klappenbach, H. (2000). El título profesional del psicólogo en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 419-446.

Klappenbach, H. (2006). Periodización de la Psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, 27 (1), 109-164.

Lindsay, G. (1996). Psychology as an ethical discipline and profession. *European Psychologist*, 1 (2), 79-88.

Lunt, I. (1999). The Professionalization of Psychology in Europe. *European Psychologist*, 4 (4), 240-247.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2002). Ley de Educación Superior N° 24.521.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004). Resolución 136/04.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) Ley de Educación Superior N° 25.573.

Nación Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1985). *Resolución N° 2447/85*. Buenos Aires: Mimeo.

Roe, R. (2002). What makes a competent psychologist? *European Psychologist*, 7 (3), 192-202.

Sanz Ferramola, R. (2007). Consecuencialismo y no consecuencialismo (contractualismo) en el Código de Ética de la FePRA (Federación de Psicólogos de la República Argentina). En R. Sanz Ferramola & A. Medina (Eds.), *Bioética en la Universidad. Hacia una ética de la corresponsabilidad en la comunidad del conocimiento* (pp. 137-144). San Luis: Nueva Editorial Universitaria de San Luis.

Vilanova, A. (2003). La Formación académica del psicólogo. En *Discusión por la Psicología*, 175-189. Mar del Plata. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Villegas, J. & Toro J. (2001). Consideraciones Finales. En J. Toro & J. Villegas (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas: Vol I* (pp. 441-446). Buenos Aires: Sociedad Interamericana de Psicología - JVE Ediciones.

Wilpert, B. (2002) Projecting a European Diploma in Psychology. *European Psychologist*, 7 (3), 221-224.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 179/192

Ética e infancia: el niño como sujeto moral

Ethics and Childhood: the child as moral subject

María José Sánchez Vazquez

Universidad Nacional de La Plata

mjsanchezvazquez@hotmail.com

(Recibido: 19/02/07 – Aceptado: 14/06/07)

Resumen

En este trabajo se analiza el tratamiento dado al niño como sujeto moral. Desde una perspectiva de ética aplicada, se han identificado tres tipos de trato: el paterno-moral, el normativo-jurídico y el diferencial. Cada uno de ellos responde a distintas lógicas de abordaje de la problemática ética en torno a la figura del niño. El primero concibe al infante sólo como un “ser social”, objeto de cuidado pero no sujeto moral; el segundo introduce la dimensión universal posibilitada por el fenómeno de los derechos humanos, el niño es tratado ya como un ser digno, de derecho pleno; la tercera considera la perspectiva particular y singular, destacando la constante alternancia de cada niño entre la autonomía y la vulnerabilidad subjetiva. Se sugiere, finalmente, la idea de que el niño, como otros sujetos morales, es un “ser capaz de” y cuyo poder de autorrealización se construye a partir de un otro que posibilita o no. En esta ética de la intersubjetividad, la infancia se convierte para el otro –padre, educador, profesional– en una invitación al ejercicio de la prudencia responsable.

Abstract

This paper analyzes how the child is treated as moral subject. From a perspective of applied ethics, three types of treatment have been identified: the paternal-moral, normative-legal and the differential. Each one of them approaches different logics to deal with the ethical problematic around the figure of the child. The first type conceives the child only as a “social being” who has to be looked after but not as a moral subject; the second type introduces the universal dimension through the phenomenon of the human rights. In this case, the child is treated as a worthy being, a subject having full rights; and the third one introduces the particular and singular

fundamentos en humanidades

perspective, putting special emphasis on the child's constant alternation between autonomy and subjective vulnerability. Finally, the idea that the child is "capable of", just like other moral subjects is put forward. The child's possibility of self-fulfilment is constructed in relation to the other that makes it possible or not. With respect to the ethics of intersubjectivity, childhood becomes for the other, namely the father, educator or professional an invitation to act with responsible prudence.

Palabras clave

Infancia – sujeto moral – autonomía – vulnerabilidad

Keys words

Childhood – moral subject – autonomy – vulnerability

Introducción: Infancia y reflexión ética

La ética, como parte de la filosofía práctica, analiza críticamente el fenómeno de lo moral. La ética aplicada, en tanto "práctica actual del saber" que compromete varias ramas del conocimiento y de las prácticas profesionales y sociales (Bonilla, 1998), reflexiona transversalmente sobre problemáticas que engloban la acción humana en su complejidad. Desde esta perspectiva de análisis ético, el presente trabajo tiene la intención de abordar un tiempo particular de constitución subjetiva denominado "infancia", centrándonos en la idea principal de que el niño es -como otros sujetos- un sujeto moral universal y singular.

La noción de "infancia" aplicada a los individuos que transitan por una determinada etapa de la vida da cuenta de un tiempo subjetivo único caracterizado por la dependencia básica del otro en vías de la propia constitución física y mental¹. Entendemos que el colectivo sintetizado en este concepto comporta preocupaciones éticas de diversa índole para los teóricos y profesionales del campo de la psicología que trabajan sobre y con el niño.

Abordar tales problemáticas desde la categoría de "sujeto moral" significa interrogarnos respecto de cómo deben pensarse la dignidad, la autonomía y la vulnerabilidad propia del infante.

El "sujeto moral" será la noción que sintetice un doble criterio: "por un lado, la necesidad de una instancia fundante de principios normativos

¹ Minnicelli (2004: 142) dice al respecto: "En portugués, para nombrar a un niño se dice 'criança', término que en español fonéticamente suena 'crianza', es decir, tiempo en el que se va criando, gestando, desarrollando, acompañando el crecimiento en sus vicisitudes".

universales, y por el otro, de opciones evaluativas particulares y singulares” (Cullen, 2000: 15). Sostener esta vertiente dual es entender la necesidad de pensar en una categoría que “nos iguala en la dignidad y nos diferencia en la forma de realizarse” (Cullen, 1998: 29), y donde las cuestiones acerca del deseo, la creatividad, la responsabilidad, la justicia y la solidaridad no pueden soslayarse.

Efectivamente, para el caso del niño el sistema jurídico-legal internacional vigente, emanado del ámbito de los derechos humanos, ha realizado el reconocimiento explícito de que este es un sujeto de derecho universal, más allá del momento evolutivo en el que se encuentra². Por otra parte, y dado que se trata de un sujeto atravesando una situación vital particular, la reflexión ética no puede prescindir de nociones tales como autonomía y vulnerabilidad pensadas de acuerdo a las condiciones singulares de la existencia infantil.

El tratamiento de estas cuestiones tiene y ha tenido un recorrido altamente dependiente de los distintos momentos históricos respecto del saber teórico-práctico sobre la figura del infante. Hemos intentado distinguir tres momentos en la historia del abordaje ético del niño como sujeto moral. Estos momentos son entendidos como tiempos lógicos en la reflexión; pueden ser pensados como una secuencia cronológica, aunque no necesariamente.

Un tratamiento paterno-moral: el niño como objeto de cuidado especial

Nuestro pasado siglo XX ha podido dar la palabra al niño y ha intentado establecer un diálogo más o menos continuo con él. Estos primeros balbuceos (Ambroselli, 1995) han sido desplegados en diferentes espacios institucionales, desde el cultural-educativo al científico-tecnológico ocasionando también un avance significativo en el reconocimiento del niño como sujeto moral particular.

Este reconocimiento ha llevado un lento proceso. Si bien ya existía en tiempos modernos el denominado “sentimiento de la infancia”, definido por los historiógrafos del área como “la conciencia de la particularidad infantil” (Ariés, 1973), no estaba presente todavía la individuación del niño tal como actualmente se la concibe.

Según la historiadora francesa Perrot (2001), el lugar que ha ocupado el niño hacia mitad del siglo XIX ha sido un tanto contradictorio. En esa

² Véase ONU (1989), *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*, en especial Preámbulo y Art. 1°.

época, la figura infantil logró, de hecho, consolidarse en el centro de la familia. Como descendiente, heredero y promesa futura los niños se convirtieron en objeto de cuidado especial; esto era evidente al menos en el seno de las familias medio-burguesas. Dado que aseguraba la descendencia en el tiempo significaba, por ello, una inversión de todo tipo: económica, educativa y existencial.

Sin embargo, afirma la autora, este niño a cuidar no era visto como un sujeto singular. El hijo, en este tiempo histórico, era ese ser social que no pertenecía sólo a su familia, puesto que representaba sobre todo el “futuro de la nación y de la raza, productor, reproductor, ciudadano y soldado del día de mañana” (Perrot [1987], 2001: 151). La infancia fue así una realidad de zona límite entre lo público y lo privado. El caso parece ser, como dijimos, contradictorio, ya que las distintas estrategias sociales destinadas a tomar al niño como puro objeto de cuidado no han posibilitado, a su vez, el trato en términos de sujeto moral.

Desde cierta perspectiva ética, podría decirse que la descripción de este cuadro se ajusta a un tratamiento de tipo paternalista. Sin embargo, esto no sería del todo exacto. Preferimos sostener la hipótesis de que este tipo de relación adulto-niño, padre-hijo, estado-infante ha sido marcado por un “tratamiento paterno-moral”, muy alejado del paternalismo en sentido estricto. En bioética es clásica ya la delimitación de este concepto. El paternalismo implica considerar al otro como un agente moral con capacidad —o potencial capacidad— de decisión pero que, al momento, se encuentra con sus habilidades anuladas o disminuidas (Beauchamp y Childress, 1980). Esta situación autorizaría a otro competente a tomar las determinaciones necesarias en lugar del agente en cuestión, siempre en aras de intereses superiores y del beneficio del agente incompetente³. La definición estándar supone el ideal básico de autonomía entendida como la capacidad de autorregulación libre, sin interferencias externas que pretendan controlar ni limitaciones personales⁴.

En el campo de la deontología profesional varias han sido las críticas y debates realizados en torno a este tipo de conducta ética. Sin desviarnos del objetivo prioritario de nuestro trabajo, podemos hacer aquí una objeción de mínima a la definición estándar. Se trata de pensar que la

³ “Por lo tanto, el *paternalismo* es la desautorización intencionada de las preferencias o acciones conocidas de una persona, donde la persona que las desautoriza justifica su acción con el propósito de beneficiar o evitar el daño a la persona cuya voluntad está desautorizando” (Beauchamp y Childress, 1980: 260).

⁴ “Una persona autónoma actúa libremente de acuerdo con un plan elegido, de la misma manera que un gobierno independiente maneja sus territorios y establece sus políticas de acción” (Beauchamp y Childress, 1980: 113).

autonomía, en su realización efectiva, nunca puede entenderse sin interferencias o condicionamientos existenciales. Desarrollaremos esta cuestión más adelante⁵.

Ahora bien, el paternalismo profesional es en realidad un patrón de acción que aparece en el escenario de los derechos humanos, y se establece como corolario más o menos aceptado o justificado frente a situaciones donde los individuos no pueden asumir la capacidad de la propia regulación. Supone siempre y en todo caso la aceptación previa del concepto de sujeto moral en su nivel universal; un sujeto de derecho al que hay que respetar y, en ocasiones, proteger.

Decíamos que el momento lógico-histórico al que nos referimos no toma en consideración todavía la idea de que el niño es un sujeto moral de derecho. Pensar al niño sólo como un objeto de (un ser social al que hay que cuidar), no implica que se predique de él la dignidad humana ni la capacidad de autorregulación libre. Por ello mismo, la relación establecida con el niño aquí no sería paternalista en sentido estricto. Diríamos que estamos en las antípodas de las problemáticas éticas que nos sugieren las acciones paternalistas: puesto que –según los actores históricos- no hay capacidades autónomas en el niño, nada hay que se intente anular.

La relación con el niño tiene más bien visos de un tratamiento paterno-moral en el sentido de seguir los modelos sociales y familiares de época: un sujeto adulto varón –el padre- es el que asume todas las decisiones sobre los otros integrantes de la familia –mujeres y niños-, siendo el Estado el que, de a poco, controla, regula y, a veces, asume este rol. La moral de las costumbres marcará de qué modo debe desplegarse esta función paternal, tal es el caso de decidir una buena educación en relación a diferenciaciones de tipo sexual y/o rango social o toda una serie de prácticas diarias normadas destinadas a la excelencia en el manejo de las palabras y de los gestos⁶. El niño representa aquí el futuro viviente de la sociedad; es, desde este fin, sólo una propiedad a cuidar dentro de los distintos escenarios públicos y privados anteriores al siglo XX.

⁵ Véase apartado “Un tratamiento diferencial: el niño como sujeto moral singular”, en este trabajo.

⁶ Como ejemplo de ello podría enunciarse, para el primer caso, el esmero en educar bien a las niñas para el matrimonio y a los niños para el trabajo y las finanzas; y, para el segundo caso, las prácticas cotidianas de mantener el cuerpo erguido en la mesa o mientras se estudia, no llorar ni reír en demasía, el uso del no tuteo de padres a hijos como señal de enfado. Véase Perrot (2001).

Un tratamiento normativo-jurídico: el niño como sujeto de derecho universal

Las sociedades occidentales del siglo XX han querido reparar las atrocidades y crímenes cometidos contra la humanidad a través de la aparición del llamado “Fenómeno de los Derechos Humanos” (Rabossi, 1991: 198). Esta noción sintetiza el movimiento transnacional originalmente preocupado en la defensa de un sujeto de derecho universal. El movimiento es representado formalmente por la Organización de Naciones Unidas, pero abarca una pluralidad de factores de carácter regional y/o local mucho más vasta. En síntesis, el ámbito de los derechos humanos refiere al conjunto de principios en el que confluyen dos aspectos centrales: por un lado, la consagración legal de los derechos subjetivos necesarios para el normal desarrollo de la vida del ser humano en sociedad y, por otro, la obligación del Estado de respetar y garantizar tales derechos, de modo tal que su responsabilidad queda comprometida en caso de violación no reparada (Rabossi, 1991; Pinto, 1997).

Más de medio siglo después de su aparición, las revisiones críticas a este fenómeno han sido muchas, en especial por la intención sostenida y descontextualizada en querer efectivizar el ideal de una única comunidad planetaria montada sobre un sistema común de valores y principios de carácter moral. Las acciones, a veces extremas, llevadas a cabo por los distintos países y organismos internacionales de derechos humanos y dirigidas a que esta idea sea una “utopía realizable” (Rabossi, 1991: 210) ha sido precisamente unos de los aspectos más criticables en pos de la diversidad cultural y social de los pueblos.

De todos modos, es posible pensar el tema de los derechos humanos como un paso significativo en la historia de la humanidad, sabiendo que su fuerza reside hoy en ser “la única garantía de un pluralismo en la escala de valores” (Cullen, 1999: 49) y del respeto por las distintas opciones axiológicas. Según Cullen, la constante preocupación por los derechos humanos daría cuenta de la necesidad de reunir ciertos principios mínimos universales, tal como la dignidad humana, sin por ello apelar a la forma de un gran relato moral.

En este nuevo escenario público, con importantes repercusiones en la vida privada de los ciudadanos, la concepción del niño se ha visto favorecida gracias a un naciente tratamiento jurídico-normativo. Como parte de las poblaciones consideradas vulnerables, la situación infantil ha sido tomada en cuenta de modo especial dentro del sistema jurídico internacional en derechos humanos, el que cuenta hoy día con documentos específicos reconocidos en todos los ámbitos institucionales. Mencionamos aquí los dos de mayor importancia:

La *Declaración de los Derechos del Niño* (ONU, 1959). Dado que es una declaración conforma un documento con carácter de recomendación sin fuerza vinculante para los Estados-partes que la reciban. En él se toma al niño como un individuo con falta de madurez física e intelectual, por lo tanto necesitado de protección y cuidado especial. El exordio que abre la serie de recomendaciones es el siguiente:

“Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle, la Asamblea General proclama la presente *Declaración de los Derechos del Niño* a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian”.

Como el contexto supranacional legal ha cambiado, este deber de cuidado queda leído en el marco del sujeto de derecho, lo cual significa un avance jurídico significativo a escala mundial.

La *Convención de los Derechos del Niño* (ONU, 1989). El proceso de reconocimiento, como dijimos, ha sido lento. Luego de 30 años de promulgada la *Declaración*, se acuerda este documento con un nuevo estatuto legal. Una convención posee fuerza vinculante, es decir, aquellos Estados-partes que la adopten están obligados jurídicamente, mediante un acto de ratificación, a garantizar, defender y preservar todos los derechos que allí se mencionaran. Para el caso del niño, se destaca aquí la necesidad de proporcionarles cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad vital⁷.

⁷ Es interesante detenerse en la posición argentina al respecto. La *Convención* fue adoptada por Argentina mediante la Ley del Congreso Nacional N° 23.849/90 en una ratificación que incluyó tres reservas importantes y una llamado de atención. Las reservas son: la interpretación del concepto de “niño” como “todo ser humano desde el momento de su concepción –ausente en la *Convención*- hasta los 18 años de edad”; la no aplicación del sistema de adopción internacional para el territorio argentino, puesto que no se cuenta con un riguroso mecanismo de protección legal; y la valoración de que la planificación familiar es un tema privado que atañe a los padres de modo indelegable, pudiendo sólo el Estado intervenir a modo orientativo y educativo respecto de la paternidad responsable. El llamado de atención por parte de Argentina se refiere a que la *Convención* debería haber prohibido explícitamente la participación de niños en conflictos armados, cuestión llamativamente ausente. Esto último ha sido reparado mediante la elaboración en el año 2000 de un *Protocolo Facultativo* (ONU, 2000) ad-hoc por parte de la Asamblea General de Naciones Unidas. El mismo ha sido ratificado por Argentina en el año 2002. Véase también Leonardi de Herbón (1997).

El reconocimiento del niño como sujeto de derecho ha tenido interesantes consecuencias en los escenarios que él también protagoniza. La familia es quizás el ámbito paradigmático. Un cambio muy importante ha sido el pasaje hacia una forma de organización más democrática, porque ya no hay sólo varones adultos encargados de los otros integrantes (esposa e hijos). La universalización de los derechos humanos impregna el llamado “derecho de familia”, donde lo familiar deja el modelo piramidal y se vuelve horizontal: todos, aún los menores y las mujeres, son sujetos de derecho.

Existe otra consecuencia destacada emanada del reconocimiento jurídico del niño como sujeto de derecho: la familia toma también un estatuto público, no es más un ámbito exclusivamente privado. Como es ahora el Estado el garante real en la defensa de los derechos subjetivos, este puede intervenir si considera que se ha vulnerado un derecho propio en el niño; tal es el caso extremo de maltrato infantil en la violencia doméstica⁸.

En este nuevo escenario se actualizan, de modo constante, los debates sobre el paternalismo hacia el niño, justificado y no justificado. Cuando existen situaciones de vulnerabilidad moderada y extrema -las que pueden ser de muy diversa índole, tales como retrasos significativos en el desarrollo físico y/o intelectual, violencia familiar, situaciones de desamparo y desarraigo del menor institucionalizado, trabajo infantil- aparecen variados interrogantes éticos: ¿quién decide?, ¿cómo decidir?, ¿qué decidir?. Aquí se habla de “interés superior” o del “mejor interés del niño”; pero, ¿cómo saber cuál es el mejor o superior interés de cada sujeto específico?

De todas formas, el marco de los derechos humanos permite otra lógica de abordaje en el tratamiento de estas problemáticas. Si bien siempre perfectible, el punto de vista universal se vuelve necesario ya que dignifica a todos, incluyendo a la condición infantil, en constante alternancia y formación entre la autonomía y la fragilidad subjetiva.

Un tratamiento diferencial: el niño como sujeto moral singular

Los criterios formales establecidos en el ámbito de los derechos humanos han sido un paso sumamente necesario en la comprensión de la realidad infantil. Sin embargo la existencia de una normativa, si bien es

⁸ Al respecto, en nuestro país, se ha dictado, por ejemplo, la Ley Nacional N° 24.417 denominada “Ley de Protección contra la Violencia Familiar”, la cual otorga entidad jurídica al imperativo ético de protección a los niños y grupos vulnerables.

preferible al vacío legal, conforma sólo uno de los aspectos, el formal, en el abordaje ético del niño. Como anunciamos en nuestra introducción, el niño es un individuo a desarrollar en condiciones propias de existencia. Nos referimos a la dinámica de su constitución física y subjetiva, igual a otros pero única a la vez donde, lo sabemos, la presencia del otro es básica.

En este recorrido acompañado o desamparado hacia una supuesta adultez nos encontramos siempre con un “sujeto transversal”; esto es, un sujeto proclamado autónomo en términos universales pero “atravesado por incertidumbres, y metódicamente invitado a que mezcle su pensar con la imagen, con la eficacia, con el valor de cambio” (Cullen, 1997: 122). Lo que tenemos es un ser en constante cambio subjetivo, con una personalidad moral en definición, edificada desde múltiples lugares. Un niño que busca construir su autoestima, que comienza a ser autónomo, que puede aprender a dialogar, a pensar críticamente y a ser creativo, pero también que sufre, que anhela, que está conectado con su propio deseo, con un mundo de significaciones propias y compartidas dadas a través del lenguaje que lo constituye.

La autonomía, aún siendo un postulado trascendental que toca al sujeto (moderno) en el uso práctico de su razón –herencia kantiana que universaliza y dignifica a la persona-, es sólo un costado en la condición paradójica de la existencia humana. Ricoeur, desde su antropología filosófica, sostiene que en el hombre siempre “la autonomía es la de un ser frágil, vulnerable; y la fragilidad sería sólo patológica si no fuese la fragilidad de un ser llamado a tornarse autónomo, porque lo es siempre de alguna forma” (Ricoeur, 1997: 122). Las formas que toma esta antítesis autonomía-vulnerabilidad son históricas y diferenciales; de cada comunidad y persona singular. Tienen rostros y distintas voces.

Esta paradoja constante del hombre es una problemática con la que tenemos que aprender a convivir en cada acto profesional, se trate de un sujeto moral adulto o niño. Ella no se resuelve con el mero hecho de implementar soluciones paternalistas estipuladas; por el contrario, debería llamar a interrogarnos desde el lugar de la responsabilidad prudente, una postura aristotélica hoy no muy recordada⁹.

⁹ “Pero ya no se trata de la prudencia en el sentido débil, de prevención, sino de la *prudentia*, heredera de la virtud griega de la *phronesis*, dicho de otra forma en el sentido del juicio moral en situación. A esta prudencia, en el sentido fuerte de la palabra, se remite la tarea de reconocer entre las innumerables consecuencias de la acción aquellas de las que legítimamente podemos ser tenidos como responsables, en el nombre de una moral de la medida”. Paul Ricoeur (1999: 74).

En el caso del niño, los modos en que se despliega la paradoja existencial son muy específicos. La figura del niño representa, en el imaginario social, la vulnerabilidad casi en su máxima expresión, muestra en qué estado de prematuración nace el hombre, su indefensión contra el mundo y su clara dependencia del otro; situación que recrudece cuando se agregan condiciones materiales y culturales desfavorables. Como sujeto moral el niño es alguien cuya faz de la fragilidad aparece por sobre la autonomía. Pero ello no significa que no sea un ser llamado a tornarse autónomo; condición que por supuesto está posibilitada desde lo exterior.

El “infante”, etimológicamente, “el que no habla”¹⁰, debería tener en cada situación que le compete la posibilidad de tomar la palabra, en el sentido de que haya otro que atienda a su particularidad, a su singular modo de estar en el mundo. La realidad del niño constituye un continuo e inestable vaivén entre su posibilidad evolutiva de poder o no decir, decidir, hacer.

Desde el punto de vista ético, cuando el niño se expresa de diferentes modos nos alerta -nos hace responsables- sobre su vulnerabilidad y sobre la necesidad creciente de autonomía, de poder ser un complejo psíquico que vaya desplegando su potencia, su ser capaz (Ricoeur, 1997; Cullen, 2004).

Como anunciamos, un fenómeno que delata situaciones donde lo vulnerable en el infante se presenta en su máxima expresión es la mortífera realidad del maltrato infantil dentro del marco de la violencia familiar¹¹. En todo maltrato, el niño se ve enfrentado -además del acto agresivo real ejercido sobre él- a una contradicción de consideración vital: aquel otro de quien espera recibir cuidados y protección es contrariamente el que le otorga violencia.

Organismos internacionales de derechos humanos han denunciado esto mismo (ONU, 1990) y han realizado propuestas concretas a corto, mediano y largo plazo para luchar a favor de la erradicación de esta problemática, junto con otras muchas que afectan a la infancia (trabajo infantil, pobreza, analfabetismo, entre otras). Más allá del marco formal de denuncia, nos interesa aquí destacar la consideración de indicadores que,

¹⁰ Infante: Del lat. *infans*; de *in* (privativo) y *fans* (participio activo de *fari*, hablar). Véase Diccionario de la Real Academia Española (Ambroselli, 1995).

¹¹ UNICEF ha definido el maltrato infantil en encuadre de violencia familiar por medio de cuatro figuras básicas: (1) Negligencia u omisión: falta de alimentación, cuidados e higiene general, educación, asistencia médica; (2) Maltrato físico: golpes, forcejeo, zamarreos, quemaduras, encierros intencionales; (3) Abuso sexual y/o incesto (constituye delito de estupro si se es menor de 15 años); (4) Maltrato emocional: amenazas aterradoras, descalificaciones, desvalorizaciones, ausencia de expresiones cariñosas. Véase ONU (1990).

aunque inespecíficos¹², orientan sobre los distintos modos, actos de “atestación”¹³ en que los niños expresan su fragilidad y reclaman su derecho a ser sujetos morales dignos en su particularidad; cuestión que muchas veces no saben o no pueden expresar en condiciones ideales de diálogo.

Finalmente, la vulnerabilidad de la que aquí hablamos no se confunde con la debilidad física o psíquica. Desde una ética de la intersubjetividad, significa tener presente dos cuestiones. Por un lado, lo vulnerable según el criterio de lo permeable: el niño se deja “moldear” por las redes de significaciones (instituciones) que lo atraviesan, lo marcan; en fin, lo hacen un ser cultural. Por otro lado, lo vulnerable desde la fenomenología de la pasividad: el niño, por su estado de indefensión y gran dependencia vital, se convierte en alguien que “padece” su relación con el otro, donde su propia acción infantil es interferida por las acciones de los otros sobre él. Las vicisitudes extremas de este tipo de relaciones intersubjetivas convierten este padecer en sufrimiento y es allí donde la vulnerabilidad se vuelve mortificante, atentando contra la propia identidad e integridad.

¹² Con “indicadores inespecíficos” nos referimos a formas de expresiones del niño que no siempre denuncian una situación de maltrato infantil, puesto que pueden atribuirse a diversos factores o ser modos de delatar otras circunstancias sociales, culturales, económicas y/o psicológicas que esté atravesando. De todos modos, siempre conforman un llamado de atención dirigido al otro. Los indicadores de maltrato infantil a los que se refiere UNICEF son de dos tipos, a saber: (1) Físicos, tales como la alteración de los patrones normales de crecimiento y desarrollo; la persistente falta de higiene y cuidado corporal, en especial en niños pequeños; los “accidentes” frecuentes y marcas corporales no expuestas; el embarazo precoz y los signos visibles de un posible abuso sexual (manchas de sangre en la ropa interior, moretones en glúteos, muslos o genitales, dificultad al caminar, la presencia de enfermedades venéreas precoces); y (2) Emocionales y conductuales en relación a diferentes entornos cotidianos, dentro de los cuales se destaca especialmente la escuela; por ejemplo, ausencias reiteradas a clase sin justificación adecuada; bajo rendimiento escolar y dificultades de concentración; estados depresivos y/o presencia de conductas autoagresivas o ideas suicidas; agresividad y violencia con los compañeros, especialmente con los más chicos a la propia edad; docilidad excesiva y actitud evasiva y/o defensiva frente a adultos; actitudes y juegos sexualizados persistentes e inadecuados para la edad. Véase ONU (1990).

¹³ El término “atestación” tomado del pensamiento ricoueriano nos ha parecido de acertada novedad para el caso del niño. El sujeto infantil despliega modos específicos con los que denuncia esa creciente capacidad para designarse como locutor propio, para ir identificándose como personaje de un relato de vida. Es el “aquí estoy”, “este soy con mi acto” – la atestación- lo que, desde el punto de vista ético, podríamos ver en el niño como un intento de ser reconocido como sujeto moral en construcción. Una vez más, la fenomenología de la atestación es muy variada, y en el infante puede ir desde el grito, el llanto, la palabra narrada hasta el síntoma mismo.

Conclusión

Desde nuestra unidad de análisis —el sujeto moral- hemos intentado abordar sintéticamente diferentes tipos de tratamiento del niño en la sociedad occidental desde fin de siglo XIX hacia nuestros días. Los tres momentos identificados —el “paterno-moral”, el “normativo-jurídico” y el “diferencial”- no constituyen etapas sucesivas de manera lineal, sino que parecen corresponder a diferentes lógicas o modos de pensar. Estas lógicas han condicionado y condicionan, a su vez, las acciones cotidianas privadas y públicas sobre los infantes. Que hoy podamos proclamar, por ejemplo, que el niño es un sujeto de derecho pleno no significa ello que se haya sofocado en algunos ámbitos —la familia, la escuela, etc.- el tipo de tratamiento paterno-moral, privilegiando la imagen del niño como un ser social que hay que formar en algunos de los relatos morales vigentes y convenientes por sobre atender sus intereses particulares y propios deseos.

Sin duda, existe un salto cualitativo importante entre pensar que ese ser en crecimiento es alguien que sólo significa el futuro de una sociedad, a incorporar la idea básica de que el niño es un sujeto moral de derecho universal. Pero esta segunda proclama debería, en cada caso, completarse con la convicción de que cada sujeto infante debe tener la oportunidad de autorrealizarse y de afrontar la empresa del diálogo creativo con el otro, de ser reconocido en lo público como parte protagonista¹⁴.

El niño es, en este sentido, un llamado a la responsabilidad. La prudencia responsable se vuelve así la otra cara de la paradoja existencia autonomía-vulnerabilidad. En cada relación disimétrica —padre-hijo, educador-educando, profesional-paciente- siempre hay alguien que actúa, que hace, y otro que padece la acción. La responsabilidad prudente corresponde a aquel que teniendo el poder —la potencia mayor- lo ejerce de acuerdo a la máxima “ni en exceso ni en defecto”. Más allá de las ventajas ocasionales —físicas, intelectuales, afectivas-, reconocer los límites del propio poder significa otorgar también poder a ese otro que sale a nuestro encuentro, y entonces poder ser un “nosotros”¹⁵.

Pensar y actuar con la convicción de que el niño es un sujeto moral capaz de desplegar su potencia creadora, hablante, deseante, autónoma. Una apuesta que preserva mucho más que el futuro de un conocimiento teórico-práctico cada vez más sofisticado sobre la figura del *infans*; mucho más, abre la posibilidad de dejarnos interpelar por aquel que no-habla, y entonces, es una invitación ética a escucharlo ♦

¹⁴ “La infancia de hoy quiere participación bajo principios de justicia que sean universales y racionales, pero desde la pertenencia y el nombre propio” Carlos Cullen (2004: 105).

¹⁵ La necesidad de una ética de la intersubjetividad que contemple siempre y en cada caso la recordada fórmula ricœurana: “Con y para el otro, en instituciones justas” (Ricoeur, 1990).

Referencias bibliográficas

- Ambroselli, C. (1995). La ética médica y los derechos del niño. En S. Lebovici y F. Weil-Halpern (Comp.). *La Psicopatología del Bebé* (pp. 27-38). México: Siglo XXI.
- Ariès, P. (1973). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus.
- Beauchamp, T y Childress, J. (1980). *Principios de ética biomédica*. Buenos Aires: Masón.
- Bonilla, A. (1998). La ética aplicada. *Revista Enoikos*, Año VI, Número 13 (pp. 42- 48). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cullen, C. (1998). El debate ético contemporáneo. *Revista Enoikos*, Año VI, Número 13 (pp. 27- 32). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, UBA.
- Cullen, C. (2000). Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático. *Revista Fundamentos en Humanidades*, Vol. N° 1, N° 1 (pp. 14-19). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Cullen, C. (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Leonardi de Herbón, H. M. (superv.) (1997). *Constitución de la Nación Argentina y Tratados Internacionales con Jerarquía Institucional* (pp. 233-255). Buenos Aires: Eudeba.
- Minnicelli, M. (2004). *Infancias Públicas. No hay derecho*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Organización de Naciones Unidas (1959). *Declaración sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Ginebra, Suiza© Copyright 1996–2002. Página web en español.
- Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Ginebra, Suiza© Copyright 1996–2002. Página web en español.
- Organización de Naciones Unidas (1990). *Declaración Mundial sobre la*

fundamentos en humanidades

supervivencia, la protección y el desarrollo del niño en el decenio. Asamblea General UNICEF, Resolución A/45/625, anexo. UNICEF. Página web en español.

Organización de Naciones Unidas (2000). *Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos Ginebra, Suiza© Copyright 1996–2002. Página web en español.

Perrot, M. (2001). Figuras y funciones. En P. Ariès y G. Duby (comp.). *Historia de la Vida Privada. Vol. 4: De la revolución Francesa a la Primera Guerra Mundial* (pp.125-191). Madrid: Taurus.

Pinto, M. (1997). *Temas de Derechos Humanos*. Buenos Aires: Editores del Puerto.

Rabossi, E. (1991). El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. En D. Sobrevilla (comp.). *El derecho, la política y la ética* (pp. 198-221). México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1990). *De sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur P. (1995) Autonomía e vulnerabilidade. En A. Dilens (Comp.). *Bruxelas* (pp. 121-141). Brasil: Publicações das Faculdades Universitarias Saint-Louis.

Ricoeur, P. (1999). *Lo justo*. Vol. 1. Madrid: Caparrós.

libros / books

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año VIII – Número I (15/2007) pp. 193/196

(Reseña bibliográfica)

Carlos Mazzola

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

cmazzola@unsl.edu.ar

Llomovatte Silvia, Juarros Fernanda, Naidorf Judith y Guelman Anahí (2006). *La vinculación Universidad-Empresa: Miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Editorial Miño y Davila. Colección libros del Laboratorio de Políticas Publicas.

Un buen libro si no tiene un buen título difícilmente logre posicionarse como tal. *La vinculación universidad-empresa: miradas críticas desde la universidad pública*, es un título que refleja el contenido del libro. Lo que es básico, dado que el título es la primer impresión para el lector y suele ser la razón excluyente para comprarlo; si luego el contenido del texto no desarrolla lo sintetizado en el título se produce una decepción.

En el título aparecen dos aspectos: el qué y el cómo de lo que se tratará. Respecto a la problemática abordada, o sea su qué, las autoras han respondido al desafío que muchos sociólogos indican y es centrar como unidad de análisis una relación, lo que supone situarse en la difícil tarea de poder asir eso que se construye como objeto y dar cuenta del mismo sin perder de vista que se trata de una relación y no de una sustancia. La centralidad de la vinculación universidad-empresa (U-E) responde a ello.

En relación a cómo el título también es orientador en este sentido, se señala que se hará una mirada crítica y si aún esto no alcanza se explicita la orientación de la crítica, dado que se aclara que se realizará *desde la universidad pública*. Lo que nos sugiere otro principio sociológico que indica que la posición que se ocupa en un espacio social incide sobre las tomas de posiciones que en el mismo se asumen.

El primer capítulo, de la Dra. Llomovate, comienza con una introducción, en la cual la problemática se sitúa histórica y contextualmente. En esta introducción hay dos categorías que por confrontarlas sugieren una pregunta que no está explicitada.

Se señala lo que desde hace un cuarto de siglo se viene gestando como una cuarta función de la universidad, agregando, a la función de docencia, investigación y extensión, la de transferencia o servicios, que implica una vinculación de la universidad con la empresa. Esta cuarta función que se apoya sobre el modelo de la triple hélice (lo cual se encuentra muy bien explicado en el texto) consiste en una articulación espiralada de la Universidad, el Estado y la Empresa. Este nuevo actor, Empresa, se presenta tan importante como el Estado o la Universidad y pretende orientar tanto a la función de docencia (en la formación de los profesionales) como a la tarea de investigación (impulsando un corrimiento de ciencias básicas a ciencias aplicadas).

La pregunta, que creo entender que se sugiere, es ¿cómo piensa?, o ¿qué le propone la empresa a la función de extensión?

Además, la Dra. Llomovate revisa lo que está sucediendo con la autonomía universitaria y analiza la mutación de ella a partir del nuevo rol que se le pretende dar al conocimiento y a la gestión. Deseo resaltar de esto, no tan sólo lo acertado de focalizar en la autonomía, sino el mirarla desde el plano del conocimiento y la gestión como dos planos que se articulan inexorablemente. Porque el conocimiento es inseparable de sus condiciones de producción.

Otros de los aspectos interesantes que se encuentran en el primer capítulo es el relato de la experiencia Canadiense que sirve para mirar lo que está sucediendo allá en donde esta vinculación tiene un desarrollo mayor y anterior.

El segundo capítulo es un trabajo colectivo de Fernanda Juarros, Judith Naidorf y Anahí Guelman. Aquí el texto se funda en datos sobre las actividades de investigación y desarrollo (I&D) de las universidades públicas. Las autoras nos muestran, por ejemplo, cómo el financiamiento de la investigación y el desarrollo (I&D) es cada vez más realizado por el sector privado, duplicando actualmente el financiamiento que hace el sector público.

Una diferencia interesante que se indica como diagnóstico de lo que esta sucediendo y deja abierta la puerta a un conflicto no muy lejano, es la distinción entre vinculación científica y vinculación tecnológica. Nos relatan las autoras que la primera se viene desarrollando por los “académicos desinteresados” y dicha actividad se sostiene por el Estado. Mien-

tras los otros, “científicos interesados”, se ocupan de la transferencia tecnológica y están apoyados por las empresas. El conflicto que tarde o temprano sucederá, entiendo yo, es fruto de esta separación entre ciencia y tecnología, dado que una abreve de otra y viceversa. En el plano del conocimiento, es decir entre ciencia y tecnología, hay una continuidad lógica, no obstante en el plano de la práctica las lógicas que desatan unas y otras son opuestas. Como lo muestran las autoras una lógica es proclive a marcar y financiar las prioridades, a establecer ecuaciones de costo-beneficio, a aplicar parámetros de eficiencia, eficacia, utilidad. Mientras la lógica de la producción de conocimiento científico apunta al desarrollo del conocimiento para beneficio del interés público.

En el tercer capítulo, Fernanda Juarros y Judith Naidorf abordan esta problemática desde las políticas implementadas por el Estado respecto a la vinculación U-E. Se centran en la década del 80 y 90, apoyándose en datos empíricos, es decir, la política no como discurso sino la política que se desprende fruto de la distribución de los recursos. El financiamiento, los recursos propios, el incremento de convenios con empresas, son algunos de los datos aquí mostrados.

Judith Naidorf aborda la vinculación U-E desde la perspectiva del cambio en la cultura académica, en el cuarto capítulo. Metodológicamente se observa cómo se articula el nivel macro o sistémico con el micro u organizacional. Esta articulación se observa en dos registros de trabajo: dando cuenta de los marcos contextuales conjuntamente con la representación de los académicos. Esta articulación sigue una línea cronológica de cuatro períodos: del 55 al 66; del 66 al 73; del 73 al 76 y del 76 al 83. Cada uno de los cuales con su propia particularidad, la cual está teñida por los cambios políticos que atravesó el país.

La formulación de una pregunta que realiza la autora, es de capital importancia en la orientación del trabajo de investigación, ya que consiste en saber por qué antes de 1983 la vinculación U-E no tenía la intensidad que ha cobrado en los últimos años.

La riqueza de la pregunta se demuestra con la diversidad de respuestas que se encuentran, las cuales se clasifican en 9 tipos. Sin entrar en el detalle de las mismas, sólo agregó que el concepto de cultura académica es capital para comprender estas respuestas.

Al terminar el capítulo, Naidorf nos propone incorporar al debate, que es preciso dar entorno de la vinculación U-E, la idea o valor de autonomía universitaria. Deja sentada su opinión al respecto, la cual se funda y enriquece desde la idea de Tanti Fanfani de pensar la autonomía como fun-

damento de la autoridad científica, ya que la misma es condición de producción de genuinos productos científicos.

La segunda parte del libro posee la riqueza de los estudios de casos.

El quinto capítulo, escrito por Mabel Dávila, se focaliza en la facultad de agronomía de la UBA. Se trabaja aquí en dos planos, se observan cómo los cambios producidos en el sector agropecuario impactan en la organización y en la estructura curricular de la facultad. Hay un sondeo histórico desde la creación misma de la facultad de agronomía, realizada en 1904.

En el sexto capítulo, de Fernanda Juarros, el caso abordado es la facultad de farmacia y bioquímica de la UBA. La investigación biomédica y la industria farmacéutica son los actores claves de la vinculación. Se parte también desde los orígenes de la facultad en el año 1875 y se llega hasta nuestros días. Un importante empuje tiene la vinculación U-E cuando el Estado comienza a controlar la calidad de los productos en el mercado, por ello las industrias acuden a la universidad en busca de certificación de calidad.

Anahí Guelman aborda la problemática del campo profesional de Ciencias de la Educación y el espacio de la capacitación laboral, en el séptimo capítulo. La autora muestra cómo ha ido creciendo una demanda y por consiguiente una inserción de egresados de la educación en la tarea de capacitar laboralmente a la gente al interior de las empresas. Se indaga cómo esta demanda ha y está impactando en la currícula de la carrera.

Una idea provocadora, que si bien no está explicitada por la autora uno puede inducirla, es la paradoja que se produce entre el rol dado a la capacitación laboral en las empresas como un elemento de movilidad laboral y las escasas posibilidades de movilidad en la universidad por más capacitados y capacitadores sean sus agentes.

Para concluir, en el último capítulo, Susana Berger, focalizándose en la universidad de Entre Ríos, analiza las prácticas de inserción laboral de los estudiantes en su último curso o de los recientemente graduados. Hay aquí un valioso aporte, ya que el estudio hecho sobre las pasantías posibilita fundamentar una necesaria reflexión sobre estas prácticas en particular. Las pasantías debieran ser un espacio de aprendizaje para los alumnos, una posibilidad de actualización curricular para las universidades y una manera también de actualización para las empresas. Sin embargo se convierten en un mecanismo que posibilita flexibilizar las condiciones laborales para las empresas y en un negocio para la universidad. Resulta imprescindible implementar una política de seguimiento sobre las pasantías para evitar todas estas deformaciones ♦

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número I (15/2007) pp. 197/204
(Reseña bibliográfica)

María Andrea Piñeda

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

Courban, Antoine (2007), *Why one is not another?*. In Helmut Wautischer (Ed.), *Ontology of consciousness: percipient action*. The MIT Press, Cambridge, Mass., 1st edition, 2007: A Bradford Book. 656 pages + 73 illus; hardcover & softcover: US \$38.00/£24.95 (paper) - US \$85.00/£54.95 (cloth) ISBN-10: 0-262-23259-6; ISBN- 13: 978-0-262-23259-3.

Why one is not another? Would it be possible, for us, to exchange brains while remaining the same minds? Were people cloned, could clones keep the same experience of existence that originals used to have? Succeeding in making them to have identical experiences (i.e., mental contents), would turn a clone the original person? Old conundrums, beleaguering the topic of brain-mind relationships, challenge contemporary man - even nowadays in the neuroscience era, even in the face of cognitive research's full bloom.

The present anthology fosters up-to-date debates around such conundrums. The book gleans views from a score of academic fields: twenty authors from assorted latitudes shed light on the problem of consciousness and brain-mind relationships. Surmounting huge cultural and disciplinary obstacles, they focus on the ontological status of consciousness, proffering wide, acute, accurate analyses supported by science (physics, zoology, neurobiology, psychopharmacology, medicine, psychiatry, psychology, anthropology, etc.), art, socio-political history, history and philosophy of sciences, and history of ideas.

The book stages three parts. First, six chapters make the readers expand their ontological matrix, so as to draw near the problem of consciousness. From transcultural standpoints, several untraditional approaches are developed. For instance, conceptions of the soul in pre-Columbian aborigines are discussed starting out of the aesthetic impact and admira-

tion stirred by their artistic expression. Other studies similarly excite the readers' curiosity - often broadening their gnoseological horizons - by presenting, say, the Nahua thought as to consciousness and reality in the era of the Conquest; the Tibetan Tantric ontological approach; or, Byzantine monistic anthropology. In the second part of the book, written on the most up-to-date knowledge of such sciences as biology, neurology, physics, or linguistics, authors analyze the problem of localization of subjective action - i.e., where on Earth psyches do immediately act. In the third part, experience of existence is explored, from transcultural and transdisciplinary approaches once again.

A brief review of this masterpiece could not make justice to its insighfulness and beauty. That is why I rather chose to put now in the picture just one chapter, the fifth. It is the one contributed by Antoine Courban, a MD, Surgery doctor, PhD, Ordinary Professor and Department Head at Lebanon. He also is Visiting Professor at University Denis Diderot/Paris VII in France, where he serves both in the Council of the Georges Canguilhem Center for History and Philosophy of Science and also as an academic specialist in the Institute of Contemporary Thought. Courban had the remarkable courage of posing as his title the humongous, razor-sharp question, "Why one is not another?" His chapter is of special interest for Latin-Americans because, coincidently with anthropological developments of the monist, natural-scientific tradition named Argentine-German Neurobiological School, it centers its view of what constitutes people on the unexchangeability of the relationship between a determined, changeable natural process, called body, and a certain existentiality (also called psyche) which already differs, from any other psyche, even before starting to innerly differentiate itself into experiences, or mental contents.

The author invites us to a voyage through the Byzantine civilization (years 313-1453), to uncover one of the best concealed secrets in Mediterranean culture: monist anthropological developments. So these happenings in History of Ideas come to light as encounters between Oriental and Western cultures, giving rise to a blending that revolutioned Mediterranean Europe, by then holding a sustained dualistic tradition.

Byzantium's Empire, by its having long been at the top of the civilized and scholarly world, was able to influence Muslim culture - and roots of the contemporary Western identity are buried there, too. Courban's synthesis fathoms the thought of Maximus of Constantinople (580-662), "the Confessor", while providing a succinct historiographic reconstruction of the course of anthropologic ideas in Byzantium. Along this evolution, Courban points up breaking points as well as continuities in human self image. In

so doing, Byzantine mind appears as iconic, i.e. able to perceive and understand the polarities residing in one and the same reality, which Western thought usually dichotomizes. In contrast to this Occidental attitude, Byzantine thought has been capable to incorporate the complexity of the opposites detected in a single type of reality, e.g. tensions such as those between the single and the multiple, the particular and the universal, the finite and the eternal. Key to the Byzantine point of view was a certain distance kept, permanently, from the substance concept in Aristotelian tradition. This concept, according to the author, furnished the basis for the eventual development of dualisms and, even, of reductionisms.

Byzantine monism was made up from three different legacies: Latin legalism, Greek intellectualism, and Semite realism. The latter seems to have been the underpinning that made Byzantine monism able to “cross the mirror” and analyze anthropology also from its reverse side. The ensuing epistemological and anthropological revolution shows at least five consequences.

First, from the Semitic tradition the idea is taken of humans as unbreakable units, in each of which dwells, nevertheless, a trichotomy body/flesh – soul/psyche – spirit. Avoiding as well Platonisms as Stoicisms, body is seen as the home of a free soul. Yet at its “passing into existence” this soul does not “fall” into a body. It rather “elevates” a body process, allocating it for a personal way of being and for a particular person. The soul, in turn, is unable to exist without the inner, special relationship toward its particular corporeal structure alone, making possible to talk about “an empsyched body” or “a [bodily] living soul”. This monist approach, laying emphasis on human being’s ontological indissolubility, was officially adopted since the Constantinople Council (year 1341) that ended the “Palamite Controversy”.

Second, the empsyched body, conscious and free, or personal reality, is a part of a time-affected reality, the natural, which is multiple (tà pánta = everything) and in which also non-personal realities exist. Multiple personal realities as well as not personal ones, inasmuch as unities, are called “lógoi”. They are participations, in the sense of glimmerings, or traces, of the “Lógos”, the reality that is eternal and also personal. Lógos is in the causing of everything, thus it is in the source and purpose of all entity. It recaps every existing being, whether determined or undetermined, moving, or either reposeful. Yet Byzantines deemed Lógos a “technical causality” (téchne), meaning creativity and its necessary leading will - the lógoi thus being constituted by the Lógos’ voluntary acts. Personal lógoi, namely every unchangeable relational “knot” that ties a natural process

called body (and not any other one) with the originally non-other psyche circumstanced to it, are the realities most akin to the prototype technical causality or *Lógos*. This is due to their constitutive freedom, no matter the circumstances that might confine it.

Third, each individual reality has a *lógos*, namely a defining principle that distinctively characterizes it, making it to exist at a precise temporal horizon (*kairós*, its opportunity). That *lógos* is its finality, its reason. This is tantamount to say that this *lógos* is the source and purpose of such individual reality's being this entity rather than any other one, or either nothing. Unity, singularity, diversity, and multiplicity are the *lógoi*'s constitutive features, due to each individual reality's own *lógos* (or, its function in the whole of the things) and inasmuch as all *lógoi* are participations in the ultimate *Lógos*.

Fourth, in the process of passing into existence, movement is valorized. This means that Byzantine thought visualized the traditional sequence of passing to existence, known as "stasis-kinesis-génesis", rather as a "génesis-kinesis-stasis" sequence. That is to say, the step toward existence is considered of the nature of an act. Existence, in itself, is an enactive, dynamic process of becoming that tends toward a permanent pole consisting in keeping a state of fulfillment, i.e. the achievement of the *Lógos*' satisfaction.

Fifth, insofar as *Lógos* is a principle of nature, the world is not conceived as a huge mechanism wherein everything stands predetermined, whether individually or statistically so. Why, then, one is not another? Every one is not another because of his or her constitutive *lógos*; not because of the shaping accidents that come to pass to this psychophysical unit (not to any another) after it is already constituted. Nonetheless, in this fundamental make up or constitution, each *lógos* or particular principle performs its own job by tying the *lógos* to a *trópos* or way: the ability to live according its own *lógos*, i.e. self determining according to personal voluntary acts. Whence, speaking of human beings, the good is the work of a particular human *lógos* that decides to live in harmony with his or her moral conscience. At the two extremes, i.e. in constituting a person as well as in his or her decisory self-determining, it is impossible to clone such a person. Even by placing in duplicated experiences, no person could be cloned: the purported maker is always compelled to make another person.

In retrospect, far from unearthing an anachronism, the author of this research work brings to light a Byzantine pearl. Buried, probably, behind prejudice and the long quarrels upsetting such hospitable land where "all-

things” (tà-pánta) used to harmoniously live, yet this pearl, as every genuine thing, remains fashionable and stimulating to contemporary thinkers.

The rich studies presented along the book, showing erudition, beautiful language, deep analysis, and high discussion levels, make of this anthology an exquisite piece of jewelry, able to stimulate fertile ideas in the interested and sensitive readers.

Courban, Antoine (2007). ¿Por qué uno es no-otro?. En Helmut Wautischer (Ed.). *Ontology of consciousness: percipient action*. The MIT Press, Cambridge, Mass., 1st edition, 2007: A Bradford Book. 656 pages + 73 illus; hardcover & softcover: US \$38.00/£24.95 (paper) - US \$85.00/£54.95 (cloth) ISBN-10: 0-262-23259-6; ISBN- 13: 978-0-262-23259-3.

¿Por qué uno no es otro? ... ¿podríamos intercambiar cerebros y seguir siendo los mismos? Si clonáramos personas, ¿podrían los clones tener la misma experiencia de existencia que tenía el original? ¿Qué lograrán tener idénticas experiencias, los convertiría en la misma persona?

En la era de las neurociencias y en pleno auge de la investigación en ciencias cognitivas, siguen vigentes viejas preguntas que atañen al problema cerebro-mente, interpellando al hombre contemporáneo.

Debates actuales en torno a tales cuestiones son promovidos por el presente libro, que aporta respuestas desde diferentes campos de conocimiento. En ese sentido, veinte autores de dispersas latitudes hacen su contribución al esclarecimiento del problema de la conciencia. Superando las barreras culturales y disciplinarias, mostrando gran amplitud, complejidad y rigurosidad en sus análisis, focalizan en la aproximación ontológica de la conciencia, apoyándose en las ciencias (física, zoología, neurobiología, psicofarmacología, medicina, psiquiatría, psicología, antropología, etc.), el arte, la historia político-social, la historia y la filosofía de las ciencias y la historia de las ideas.

El libro consta de tres partes. En la primera parte, seis capítulos llevan al lector a expandir las matrices ontológicas desde las cuáles se puede abordar el problema de la conciencia. Desde perspectivas transculturales, se presentan enfoques no tradicionales. Por ejemplo, desde el impacto estético que causan expresiones artísticas indígenas precolombinas, se analizan las concepciones de alma sustentados por los mismos. Otros de los estudios, por ejemplo, despiertan la curiosidad del lector y

amplían sus horizontes gnoseológicos, presentando las ideas sobre conciencia y realidad de la cultura Nahua en la época de la conquista; la perspectiva ontológica tántrica tibetana; o la antropología monista bizantina. En la segunda parte del libro, apoyándose en los más actualizados conocimientos de diversas ciencias como la biología, la neurología, la física o la lingüística, los autores convergen buscando y problematizando la localización de la acción subjetiva de conciencia. En la tercera parte, una vez más desde enfoques transculturales y transdisciplinarios, se explora la experiencia de existencia.

En las breves líneas de un comentario se hace imposible hacer justicia a la profundidad y belleza de la obra. En ese sentido, nos permitimos destacar uno de sus capítulos, escrito por Antoine Courban, catedrático titular en el Líbano y visitante en la Universidad Denis Diderot/Paris VII, doctor en medicina y especialista en historia y en filosofía de las ciencias, quien plantea: «¿Por qué uno no es otro?» Es de especial interés en América hispana porque, al igual que los desarrollos antropológicos de la tradición monista conocida como escuela neurobiológica argentino-germana, pone el centro de gravedad de lo que constituye a la gente en la incanjeabilidad de la relación entre un determinado proceso natural (cuerpo) y una existencialidad (psiquismo) que se distingue de cualquier otra aun antes de diferenciarse interiormente en experiencias o contenidos mentales.

El autor propone un viaje a la cultura bizantina (313-1453) para desentrañar uno de los secretos mejores guardados del Mediterráneo: los desarrollos antropológicos monistas. Estos se revelan como un punto de encuentro entre la cultura oriental y occidental que en su tiempo revolucionaron la Europa Mediterránea, a esa altura de larga tradición dualista. Siendo en ese entonces Bizancio cumbre del mundo culto y civilizado, el Imperio que sintetizaba fue capaz de ejercer su influencia en la cultura musulmana, y allí también se hundían raíces de la identidad occidental contemporánea.

Profundizando en el pensamiento de Máximo de Constantinopla (580-662), «el confesor», se reconstruye el marco bizantino de evolución de ideas antropológicas: rupturas y continuidades en la autoimagen del ser humano. En dicho contexto, se describe la mente bizantina como icónica, capaz de percibir y comprender en una misma realidad polaridades que habitualmente son dicotomizadas por el pensamiento occidental. En contraste, el pensamiento bizantino ha podido asumir las complejidades de los opuestos, las tensiones entre lo uno y lo múltiple, lo particular y lo universal, lo finito y lo eterno. La clave habría sido el distanciamiento del

concepto de sustancia de la tradición aristotélica que, según el autor, fue fundamental para el desarrollo de dualismos, e incluso reduccionismos materialistas posteriores.

Abrevando en una confluencia de herencias: el legalismo latino, el intelectualismo griego, y el realismo semita, este último parece haber sido la piedra angular del monismo bizantino que fue capaz de «cruzar el espejo» y examinar desde el reverso la antropología. Tal revolución epistemológica y antropológica evidencia, por lo menos, cinco consecuencias.

Primero, desde la tradición semita se retoma la idea de hombre como unidad irrompible e indivisible en la que existe, no obstante, la tricotomía cuerpo / carne - alma / psyché - espíritu. El cuerpo, dejando atrás platonismos y estoicismos, es el hogar de un alma libre. El alma, no «cae» en un cuerpo en el proceso de «pasar a ser», sino que «eleva» un cuerpo. A su vez, el alma es incapaz de existir sin la relación especial a su estructura corporal, de suerte que se podría hablar de «un cuerpo empsiqueado» o «un alma viviente». Esta postura monista que resalta la indisolubilidad de la unidad del ser humano, fue oficialmente adoptada tras el Concilio de Constantinopla (1341) que puso fin a la «controversia Palamita».

Segundo, este cuerpo empsiqueado, consciente y libre, o realidad personal, es parte de una realidad temporal, múltiple (tá pánta = todas-las-cosas) en la que también existen realidades impersonales. Las realidades personales e impersonales múltiples en tanto unidades se denominan «lógoi». Son participaciones, en el sentido de rastros o destellos del «Lógos», que es realidad eterna, también personal. Lógos es causante de todas-las-cosas, fuente y propósito de toda entidad, lo que recapitula todo lo existente determinado o no, en reposo o en movimiento. Los bizantinos consideraban al Lógos la «causalidad técnica» (téchne), en el sentido de creatividad y voluntad necesaria. Los lógoi se constituyen por actos de voluntad del Lógos. A su vez, los lógoi personales (los incanjeables «moños» relacionales, que atan cada proceso natural llamado cuerpo y no otro con la originariamente no-otra psyché allí circunstanciada) son lo más parecido a la causalidad técnica o Lógos, por su libertad constitutiva, más allá de las circunstancias a las que pueda estar sujeta su libertad.

Tercero, cada realidad individual tiene un lógos, es decir, un principio que lo define y caracteriza en forma distintiva, que lo hace existir en un horizonte temporal (kairós, su oportunidad). Ese lógos es su finalidad, su razón, en el sentido de fuente y propósito de ser eso y no más bien otro o nada. Unidad, singularidad, diversidad y multiplicidad son constitutivos de los lógoi, en función de su lógos y de ser participación del Lógos.

Cuarto, en el proceso de pasar a ser se valora el movimiento. Esto es, la tradicional secuencia de paso a la existencia conocida como «stasis - kinesis - génesis» desde el pensamiento bizantino se visualiza como «génesis – kinesis – stasis». Es decir, el paso a la existencia es considerado como un acto. La existencia en sí misma es un proceso dinámico de pasar a ser que tiende hacia un polo permanente de estado de satisfacción.

Quinto, si Lógos es un principio de la naturaleza, el mundo no es concebido como un gigantesco mecanismo donde todo está predeterminado, ni individual ni estadísticamente. ¿Por qué uno no es otro? Cada uno es no-otro por su lógos constituyente y no por los accidentes moldeantes que después (una vez constituido) le sobrevengan (a esa unidad psicofísica; no a otra), pero cada lógos o principio particular hace su trabajo en dicha construcción atando el lógos a un trópos o modo: la capacidad de vivir en conformidad con su propio lógos, de autodeterminarse conforme un acto de voluntad personal. De lo que se deriva que el bien es trabajo de un lógos humano particular, que decide vivir en armonía con su conciencia moral. En las dos puntas, o sea al constituirse y al autodeterminarse, es imposible clonar. Aun poniendo duplicados de las experiencias, no se podría clonar a una persona: su imaginario hacedor estaría condenado a hacer siempre a otra.

En la visita retrospectiva, lejos de presentar un anacronismo, el autor desentierra una perla bizantina. Probablemente hoy oculta tras los prejuicios y discordias que conmueven la tierra en la que antaño convivían en armonía «todas-las-cosas», sin embargo esta perla, como todo lo genuino, se mantiene vigente y estimulante para el hombre contemporáneo.

La riqueza de los estudios presentados en todo el libro: por su erudición, belleza de lenguaje, profundidad de los análisis y alto nivel de discusión, hacen de esta obra una joya exquisita, capaz de estimular fecundas ideas en el lector interesado en la temática♦

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.

En cuanto publicación científica, Fundamentos en Humanidades selecciona sus artículos mediante evaluación por el sistema “doble ciego”.

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 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:

Libros:

Mate, R. (2006). *Contra lo políticamente correcto. Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira.

Dufour, D. (2007). *El arte de reducir cabezas. Sobre la servidumbre el hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires: Paidós.

Artículos de revistas:

Pavlov, I. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Morosini, M. y Morosini, L. (2006). Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo. *Fundamentos en Humanidades*, N° 13/14, pp. 47-61.

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.

Agamben, G. (2007). La inmanencia absoluta. En G. Giorgi y F. Rodríguez (comps.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. (pp. 59-92). Buenos Aires: Paidós.

Citas textuales:

En las citas textuales se debe aclarar las páginas.

(Bordeau, 1998:143)

(Freud, 1984:14-16)

Solamente debe incluirse en las referencias bibliográficas aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo. Debe haber correspondencia entre las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del texto y las referencias bibliográficas finales.

Los originales deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en disco de 3¹/₂, para PC, en Word (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con Word. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen, sangría o subrayado, con letra tipo Times New Roman de tamaño 12, y todas las hojas deben estar numeradas. Sólo 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.

Al final del texto deberá figurar la fecha de elaboración del artículo, acompañada del lugar en donde fue escrito; por ejemplo, San Luis, 15 de mayo de 2007.

fundamentos en humanidades

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.

No generar notas a pie de página en el cuerpo del texto. En su reemplazo, colocar notas finales, numeradas manualmente.

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.

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.

Por cada trabajo publicado Fundamentos en Humanidades entregará gratuitamente al primer autor un ejemplar de la revista.

Los originales enviados no serán devueltos.

Suscripción

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA

- 1 número: u\$s 10
- 2 números (suscripción anual): u\$s 20

RESTO DEL MUNDO

- 1 número: u\$s 15
- 2 números (suscripción anual): u\$s 30

FORMAS DE PAGO

- Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- 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