

ISSN 1515-4467
ISSN 1668-7116 (en línea)

fundamentos

EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
REPÚBLICA ARGENTINA

año VIII - número II (16) 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 II (16) 2007
san luis - argentina

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

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

secretaria
maría celeste romá

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

webmaster
luis barroso

edición
izu diseño

registro de propiedad intelectual en trámite
Tirada: 500 ejemplares

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar
URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>
impreso agosto de 2008



fundamentos en humanidades
año VIII - número II (16) 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 garcia*
secretaria de extensión - *raúl andres noir falcon*
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)
marta susana brovelli (universidad nacional de rosario - argentina)
ana maría corti (universidad nacional de san luis - argentina)
carlos cullen (universidad de buenos aires - argentina)
roberto follari (universidad nacional de cuyo - argentina)
alfredo josé furlan (universidad nacional autónoma de méxico - méxico)
francisco beltrán llavador (universidad de valencia - españa)
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)

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. Canje de revistas y de índices.
- Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente. Buenos Aires - Argentina.

fundamentos en humanidades

Revistas Internacionales:

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

- 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 II (16) 2007
san luis - argentina

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

Educación

Paulina Perla Aronson (Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA - Argentina) • **9**
El retorno de la teoría del capital humano
The return of human capital theory

Judith Naidorf (UBA - CONICET - Argentina) - **Raúl Omar Ferrero** (UTN - Argentina) • **27**
La militancia con compromiso. La universidad nacional entre 1966 y 1976
A committed political affiliation at national universities between 1966 and 1976

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario - CONICET - Argentina) • **43**
Senderos en la niebla: reflexiones acerca del cambio en la universidad
Foggy Pathways: reflections on the changes in University

Fernando Pablo Napoli (UTN - Argentina) • **53**
Órganos de Gobierno y toma de decisiones para la gestión académica de la Educación de Posgrado en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional
Institutional administration and decision-making process in the academic area of Postgraduate Education in the Buenos Aires Regional Faculty of National Technological University

Saada Bentolila - Beatriz Pedranzani - Mónica Clavijo (UNSL - Argentina) • **67**

El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del currículum en un contexto de crisis estructural

University education: features of curriculum changes in a context of structural crisis

Ana I. Medina (UNSL - Argentina) - **Elena C. Mazzola** (UARG - Argentina) • **97**

Comités de ética - bioética en la institución universitaria: análisis del caso en la Universidad Nacional de San Luis

University ethics/bioethics committees: a case study at San Luis National University

Carlos Francisco Mazzola (UNSL - Argentina) • **113**

La elección directa en la UBA. ¿Puede aportar alguna solución a la crisis de gobierno?

Direct Election at National University of Buenos Aires (UBA). May it provide any solution to the university administration crisis?

Psicología

Susana Quiroga - Glenda Cryan (UBA - Argentina) • **127**

Resultados del Inventario EDI-II en Adolescentes Tardías Femeninas con Trastornos de la Alimentación. Comparación de Tratamientos

Outcomes of the eating disorder inventory EDI-II in late female adolescents with eating disorders. A comparative therapeutic study

María Paula Perarnau - Sara Verónica Fasulo - Adriana Alejandra García - Roberto Daniel Doña (UNSL - Argentina) • **153**

Síndrome premenstrual y trastorno disfórico premenstrual en estudiantes universitarias adolescentes

Premenstrual Syndrome (PMS) and Premenstrual Dysphoric Disorder (PMDD) in University Students

Maria Fernanda Galarsi - Cristina Marrau (UNSL - Argentina) • 165

La influencia del entorno laboral en el personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis

Influence of Work Environment on Administrative Staff of San Luis National University

Sergio Mosconi - María Susana Correche - María Fernanda Rivarola - Fabrizio Penna (UNSL - Argentina) • 183

Aplicación de la técnica de relajación en deportistas para mejorar su rendimiento

Relaxation technique applied to 16-year-old sportsmen to improve their performance

Comunicación

José Luis Jofre (UNSL - Argentina) • 199

Teoría de la Discursividad social. La constitución del campo y los desplazamientos epistemológicos

Theory of social discursivity. The constitution of the field and epistemological shifts

Adriana del Valle Velez - Jackeline Miazzo (UNSL - Argentina) • 223

La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down

Linguistic modularity in a down syndrome case

Libros / Books • 235

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 9/26

El retorno de la teoría del capital humano

The return of human capital theory

Paulina Perla Aronson

Instituto de Investigaciones Gino Germani
Universidad de Buenos Aires

paronson@fibertel.com.ar

(Recibido: 30/04/07 – Aceptado: 15/06/07)

Resumen

El artículo compara las coincidencias y diferencias entre dos versiones de la teoría del capital humano: la que se elaboró en las décadas de 1950 y 1960 y la que se desarrolla a partir de 1980. Indaga su centralidad en los estudios que se ocupan de la relación entre educación, producción y trabajo y confronta los conceptos de educación, estructura social y organización laboral, lo mismo que el papel asignado al Estado en el plano de la promoción y organización del sistema educativo.

Abstract

This article compares the similarities and differences between two versions of the human capital theory: one created in the 1950s and 1960s and the other developed since 1980. Also, this work inquires into this theory centrality in studies related to the relationship between education, production and work, contrasting the concepts of education, social structure and labor organization as well as the role of the State in the area of promotion and organization of the education system.

Palabras clave

globalización - capital humano - calificaciones profesionales - competencias de empleabilidad

Key words

globalization - human capital - professional qualifications - labor competences

1. Introducción

Tal como es tematizada actualmente, la educación refleja un enfoque que al igual que el que investiga la producción y distribución de conocimientos, se halla atravesado por la consideración del conjunto de circunstancias que instaura la globalización. Las transformaciones originadas por las revoluciones del conocimiento y la información se definen recurriendo a la teoría del capital humano, conceptualización que data de las décadas de 1950 y 1960. Pese a que su origen y desarrollo se vincula a un momento histórico específico, vuelve a utilizarse como estrategia teórica para el análisis de los nexos entre la educación y las diversas esferas sociales, especialmente las concernientes a la producción y el trabajo.

Los argumentos de los que derivaron las acciones educativas de la época se cimentaron en la obra de dos economistas: Theodor Schultz y Gary Becker. Aunque con diferencias, sus planteos asimilaban la posesión de educación con el usufructo de cualquier tipo de capital material, por lo que se la consideraba una inversión susceptible de cálculo acerca de su específica rentabilidad (Schultz, 1983; Becker, 1983). En una atmósfera traspasada por el optimismo económico y tecnológico, la teoría del capital humano irrumpió vigorosamente, produciendo un cambio conceptual cuyos efectos se tradujeron en la ampliación de las expectativas depositadas en el sistema educativo. Junto al impulso de políticas destinadas a elevar las tasas de escolarización (Clark, 1962), se propició la activa intervención del Estado a fin de asegurar el ingreso igualitario a la educación, lo mismo que el desarrollo de vocaciones profesionales diferenciales que aportaran al incremento de la productividad. Sus alcances económicos otorgaron a la teoría del capital humano un perfil centrado en la primacía de criterios de eficacia, lo que contribuyó a la modificación de los patrones del gasto público y de las pautas de justicia redistributiva de la oferta y del financiamiento. En consonancia con las expectativas de movilidad social ascendente, quedó bosquejado un escenario donde predominó crecientemente la demanda de formación.

Entre la versión de esa época y la que proporciona los fundamentos y metodologías para el cambio educativo actual se verifican numerosas coincidencias, si bien pueden identificarse divergencias vinculadas a los

cambios producidos por la globalización¹. Ambas contienen elementos específicamente referidos al carácter de la educación (tanto en sentido amplio como restringido), a su cualidad para operar como motor del progreso económico y social y a los atributos necesarios para desempeñarse satisfactoriamente en el mundo del trabajo, lo que entraña una noción definida acerca del individuo. Incluyen, además, descripciones sobre la actuación del Estado y la sociedad respecto de la promoción educativa, en un caso, y de la configuración de la demanda, en el otro, rasgos que conforman dos tipos singulares de sociedad. Finalmente, desarrollan esquemas comparables para afrontar los problemas derivados de la pobreza y la exclusión social.

2. Avatares teóricos y empíricos de la primera versión de la teoría del capital humano

La concepción educativa propugnada por la teoría del capital humano comenzó a disminuir su influencia al ritmo de la constatación de que el conjunto de certezas sustentadas a lo largo de casi tres décadas no se correspondía con las transformaciones reales. Ya en los años sesenta, diversos estudios advirtieron acerca de dos debilidades: de una parte, la educación no producía los efectos de desarrollo económico esperados; además, se probó la exigua conexión entre formación y remuneraciones. Con ello, también se cuestionó la contribución de las instituciones educativas para remediar la disparidad de oportunidades sociales; finalmente, pudo corroborarse que el principio meritocrático basado en el esfuerzo personal, funcionaba sólo dentro de las escuelas y universidades. De esta suerte, los fundamentos de legitimación del Estado sustentados en la aplicación de políticas públicas, comenzaron a perder solidez. Especialmente en los campos de la economía y la sociología, los planteos buscaron aclarar la compleja relación entre educación e igualdad, articu-

1 Cabe aclarar que el estudio de la globalización divide a los analistas en tres grupos definidos: por una parte, los “hiperglobalizadores”, para quienes todos los procesos que comporta no hacen más que favorecer el mejoramiento del bienestar general; los “escépticos”, que no advierten en ella posibilidades concretas de ampliación positiva de las relaciones sociales, las instituciones (incluido el Estado-Nación) y las economías; por último, los “transformacionistas”, cuyo enfoque apunta a considerar todas las dimensiones implicadas en la globalización (no sólo la económica), a la vez que pone de relieve la necesidad de transformar las instituciones para adecuarlas a la nueva complejidad (Held, 1999). La mayoría de los estudiosos que recuperan la teoría del capital humano pueden situarse en la tercera categoría, pues entienden que las instituciones educativas deben variar sustantivamente al calor de los cambios en curso.

lación que hicieron depender de distintas causas, tales como los factores actitudinales, la evolución de la demanda y el acceso a la educación de los distintos grupos sociales.

Dos figuras representativas del pensamiento de la época ilustran los rasgos generales de las impugnaciones. Lester Thurow demostró que la duración del proceso formativo y la posesión de capacidades intelectuales no explicaban los contrastes salariales; las causas de tales contrastes respondían a tendencias concernientes al funcionamiento del mercado de trabajo. A partir de un análisis estadístico sobre la evolución de la educación y la economía estadounidenses en el período de posguerra, Thurow probó que pese a la incuestionable expansión educativa, la riqueza no revelaba una mayor equidad distributiva, y el incremento de la productividad no se correspondía con el aumento de la educación de los trabajadores. Su análisis puso en evidencia la irrealidad del concepto de “mercado laboral” contenido en la teoría del capital humano; a su juicio, el error consistía en atribuirle el carácter de ámbito propicio para la competencia de salarios, donde la educación —en la medida que abarcara más sectores de las clases menos favorecidas—, podría garantizar que las remuneraciones de los trabajadores más calificados y menos calificados marcharan hacia la igualación. En contraste, aclaró que el mercado se regía mucho más por la competencia por puestos de trabajo que por la competencia salarial, con el agregado de que todo ocurría en un contexto de aumento continuo de la demanda educativa y en el que comenzaban a abundar titulados en situación de subempleo, o directamente desempleados. Para el autor, la singularidad del mercado de trabajo radicaba típicamente en la ubicación de los individuos en distintos niveles de preparación, lo que daba lugar a “colas de empleo” (Thurow, 1983: 163) o listas de espera, que facilitaban a los empresarios el conocimiento de las certificaciones de las diversas capacidades de aprendizaje de quienes buscaban trabajo, además de contribuir a que pudieran contar con información acerca del tiempo que demandaría la formación del trabajador. En otras palabras, su perspectiva introdujo dos elementos que la teoría del capital humano había omitido: la existencia del fenómeno de la sobreeducación de los postulantes y la discordancia entre habilidades educativas y salarios. Por lo tanto, el presupuesto según el cual la educación era la variable constitutiva de la diferenciación salarial, perdió relevancia a la luz de las señales enviadas por el mercado laboral; en realidad, la segmentación daba muestras de estar fuertemente vinculada a factores extraeconómicos como el sexo o la raza. Mediante estas evidencias, llegó a la conclusión de que la productividad del trabajo no era sólo una función de la inversión educativa; dependía, además, de medidas ligadas a la progresividad de las políticas

fiscales, los controles salariales, los incentivos a las empresas y la activa intervención del sector público a fin de reducir las diferencias en la escala de retribuciones (Taberner Guasp, 1999: 232). Thurow puso en claro que la distribución de rentas en el mercado de trabajo, más que exteriorizar una tendencia a la igualación, se polarizaba crecientemente, mientras el nexo entre educación y productividad no podía demostrarse fehacientemente a través de los datos disponibles.

En el mismo sentido, Raymond Boudon verificó que la reducción de las desigualdades de oportunidades educativas no se correspondía con la igualdad en el plano de las rentas. Dicha incongruencia, a la que denominó “paradojas de las sociedades industriales” (1978: 71), sirvió para fundamentar el carácter dual de la educación: en cuanto “bien de consumo”, la igualdad de oportunidades educativas era una potestad a la que los individuos y los grupos tenían derecho, por lo que constituía un objetivo fundamental de las políticas sociales; sin embargo, en su aspecto de “bien de inversión”, nada garantizaba que la distribución igualitaria del capital educativo contribuyera a la disminución de la herencia social, motivo por el cual dicho objetivo no podía alcanzarse exclusivamente por medio de programas enderezados a disminuir las disparidades de la enseñanza que se impartía. Así, las políticas reformistas tendientes a nivelar las posibilidades de ingreso a la educación, no acreditaban idoneidad técnica para luchar contra las desigualdades sociales. Advirtió, entonces, sobre la necesidad de revisar los principios de la teoría del capital humano, considerando el hecho de que pese a su carácter meritocrático, las sociedades industriales exhibían una limitada correspondencia entre los niveles de instrucción y la posición social, lo mismo que entre los niveles educativos, la movilidad social y las rentas obtenidas a través del trabajo. Su propuesta procedió invirtiendo el razonamiento: si a partir de la educación no lograba corregirse la desigualdad, entonces resultaba imperioso subsanar las diferencias educativas modificando las desigualdades sociales previas, cuestión que demandaba la implementación de políticas directas de igualación social.

La mayor parte de las refutaciones a la teoría del capital humano se centraron en el descuido de la relación entre éxito escolar y origen social². Su excesivo “empirismo metodológico” impidió atribuir el fracaso educativo a otras razones que no fueran las bajas aspiraciones personales o las variaciones del coeficiente de inteligencia (Bonaf, 1998: 46). Esto se debió

2 Neelsen constataba la existencia de un proceso de diferenciación institucional que, junto con la escasa variación de la población escolar, daba cuenta de que mientras las capas más bajas acudían a escuelas de bajo nivel, las más altas se orientaban hacia instituciones cualitativamente superiores (1978: 94–95).

a la confusión entre los niveles estadístico y empírico, lo que determinó que los teóricos del capital humano dejaran de lado todo aquello que no pudiera mensurarse. A ello se sumó una carencia de conceptos teóricos que tornó estático el análisis y concluyó quitándole sentido a la distinción entre adscripción y adquisición, entre lo culturalmente heredado y lo que podía lograrse por medio del esfuerzo y el talento (Karabel y Halsey, 1977: 19). Por otra parte, la sola consideración de los *inputs* del sistema educativo, esto es, del gasto por estudiante, el equipamiento y la relación alumno-maestro, omitió el estudio de la desigualdad producida por el propio sistema educativo; o sea, los procesos de selección y reforzamiento de lo que los sociólogos de la época llamaron “transmisión de la interiorización del fracaso educativo”. Entre las flaquezas epistemológicas más importantes atribuidas a la teoría del capital humano, los analistas destacaron su descuido acerca de las lógicas diferentes que estructuran la estratificación educativa y la estratificación social (Bonal, 1998: 54).

3. El concepto de educación

¿Cuáles son las similitudes y diferencias de la idea de educación de las dos vertientes de la teoría del capital humano? En la primera versión, predominó un principio de carácter “instrumental” basado en “contenidos”, un rango de conocimientos apropiados para el mejoramiento y ampliación del rendimiento laboral. Se trataba de educar en circunstancias de creciente especialización, la que en términos sociológicos se pensó como un factor primordial para reforzar la solidaridad orgánica de la sociedad de posguerra. El acoplamiento entre el sistema educativo y la división social del trabajo encontró expresión en la diferenciación de las ocupaciones que demandaba la organización fordista y la producción en masa. De allí que la idea de capital humano, en cuanto producto del proceso educativo, se asoció al conjunto de bienes intangibles que intervienen en el rendimiento del capital físico (fábricas, máquinas, etcétera). Educar, significaba dotar a los trabajadores de “certidumbres” que les proporcionarían posibilidades de desarrollo laboral y elevación de los ingresos. Luego, artefactos y capacidades laborales para toda la vida constituyeron los dos términos de la ecuación del desarrollo económico de la época.

A partir de 1980, se verifica un aumento de la importancia de lo “inmaterial” en detrimento de lo instrumental. La capacitación muta hacia la competencia, por lo que las calificaciones ceden su lugar a un tipo de habilidad apta para enfrentar la “incertidumbre”. Según los teóricos de la nueva concepción del capital humano, las competencias laborales necesarias para hacer funcionar economías de baja productividad y externamente

poco competitivas ya no alcanzan para desempeñarse en economías abiertas y sometidas a intensas presiones hacia la competitividad global (Brunner, 2000). El nuevo concepto de educación, entonces, hace hincapié en la adquisición de disposiciones cognitivas superiores para enfrentar eficazmente situaciones complejas, lo cual supone entrenamiento para resolver problemas, para actuar creativamente y tomar decisiones; el conjunto configura los contornos de una formación orientada hacia las “competencias de empleabilidad”. Como es obvio, las diferencias responden a las transformaciones acaecidas durante los veinticinco años que transcurren entre la conformación –y el ulterior colosal desarrollo– de la sociedad industrial, y la emergencia de la sociedad del conocimiento. Mientras la educación instrumental buscaba fomentar la especialización mediante la adquisición de “[...] cuerpos relativamente estables de conocimiento (...) para un mundo de información lenta y escasa” (Brunner, 2000: 2), estimulaba aprendizajes ligados a pautas de disciplina, a metodologías adecuadas para el seguimiento de instrucciones y a destrezas técnicas específicas según el oficio u ocupación, la educación de hoy es de índole expresiva: procura despertar en los trabajadores actitudes vinculadas con la ductilidad, la disposición al aprendizaje, la autonomía y las habilidades comunicativas y de relación (Bonal, 1998: 177). De este modo, el papel socializador de la educación cobra la mayor importancia, a la vez que decrece la función relativa a la instrucción. El tránsito de una forma a otra obedece, entre otras causas, a las propiedades distintivas del Estado del capitalismo tardío: ante la pérdida progresiva de su capacidad para equilibrar las cíclicas conmociones económicas (con el correlativo declive de las motivaciones sociales), la institución estatal tiende a apartarse de su misión económica y a interesarse por “[...] el mundo vital de los individuos para intentar resolver la nueva crisis de legitimidad” (Barnett, 2001: 105), lo que conlleva una creciente atención hacia el tipo de vida que promueve el sistema educativo. Si en el pasado el capital logrado por medio de la educación poseía un cierto grado de estabilidad que permitía su aprovechamiento por períodos prolongados, en el presente el conocimiento es objeto de acelerados procesos de devaluación arrastrados por la velocidad del cambio tecnológico y organizacional, por lo que resulta imprescindible la educación permanente (Tedesco, 2000: 62). Esta cuestión da forma a demandas sociales diferenciales que se vinculan con la competitividad internacional, la inclusión de nuevas tecnologías en amplios dominios de la vida cotidiana y la expansión de instituciones de diverso tipo que ejercen marcada influencia sobre el conjunto de la sociedad.

4. Calificaciones educativas y configuración de la estructura social

En la primera fase de la teoría del capital humano, a la preeminencia de un ideal que concebía la educación como herramienta esencial para propiciar el desarrollo y el progreso material, se le sumó otro significado: la educación favorecía la movilidad social intergeneracional. Al entenderla como un estatus a alcanzar –tanto en lo referido a la adquisición de niveles más complejos de conocimiento, como a posiciones más elevadas en la estructura ocupacional y social–, dicha valoración se afianzó sobre el aspecto cuantitativo de la educación, y sobre lo que en la década de 1960 se denominó “vocacionalismo”. La naturaleza de este concepto comprendía los cambios que había generado el proceso de expansión educativa, dentro de los cuales la coexistencia de una variedad de habilidades obligaba a superar los límites de la “educación comprensiva” y general para aplicarse a perspectivas más prácticas del currículum, concentrándose en aquellos aspectos que respondieran a la diferenciación de vocaciones y especialidades. Calificarse para acompañar la continua especialización de actividades fue no sólo un “principio vital” para el desarrollo económico, sino que actuó positivamente en la distribución de recompensas sociales y materiales (Taberner Guasp, 1999: 222).

En contraste, en la segunda etapa, las competencias no aluden a un movimiento ascendente que las sucesivas generaciones realizan a lo largo del tiempo, sino a una “movilidad cognitiva y personal”, fuente de la que surgen los medios indispensables para conservar la posición social. Luego, la “cantidad” de educación es desplazada por la “calidad”, ya que si “antes importaba cuántos se educan y con qué medios e insumos [...]”, ahora en cambio importa más cuánto se educan y con qué impacto sobre los niveles de productividad de la economía” (Brunner y Elacqua, 2003: 8). La movilidad social, asociada al esfuerzo personal, pero también al activismo del Estado para favorecer la adquisición de capacidades laborales, es sustituida por otra, que aunque necesita estimularse desde los organismos educativos, interpela al individuo en su capacidad de “aprender a aprender” y de encontrar los nichos de mercado más redituables. Y pese a que la vida del trabajador –al decir de Richard Sennett– sigue organizándose temporalmente, ahora entraña el miedo a perder el control sobre el desarrollo de la propia trayectoria laboral, cuestión que se debe a la variabilidad de las competencias profesionales y a la constatación de que se cambiará muchas veces de trabajo (2000: 18 y ss.).

Las novedades dan lugar a una transformación del modelo de sociedad: de un esquema organizado jerárquicamente, en el que el lugar de cada individuo en el sistema productivo se hallaba definido por un conjunto

de representaciones que abarcaban la economía, la cultura y la política y que contaba, además, con instituciones de protección del trabajo, se pasa a otro organizado horizontalmente. Dicha mutación alude a criterios de unidad y de coherencia que ya no constituyen deberes del conjunto de la sociedad, sino del propio individuo³. Las organizaciones de tipo piramidal cambian hacia un formato de red, lo cual hace que las tareas, los ascensos y despidos no estén claramente reglamentados. Como se trata de un entramado de carácter móvil que redefine continuamente su estructura, los vínculos que se establecen tienden a ser frágiles y fugaces, a diferencia de los fuertes y permanentes nexos que suscitaban las asociaciones duraderas. A una sociedad de igualdad de oportunidades, estructurada para hacer frente al problema de la escasez de mano de obra calificada, le sucede otra que exige la posesión de cualidades para movilizarse horizontalmente, y no tanto para desplazarse de un estrato social a otro más elevado. Antes, la igualdad de oportunidades educativas en cuanto plataforma política, situaba a la educación en un lugar destacado: le otorgaba el carácter de bien en sí, y la entendía como el instrumento que aportaría a la remoción de todos los obstáculos que pudieran interferir en el acceso a posiciones más altas, fueran éstos el origen social, la clase, la pertenencia étnica u otros⁴. Las idoneidades del pasado, entonces, contrastan con las actuales, ya que si antes las fábricas funcionaban con una pequeña cúpula bien capacitada y una masa de personal menos calificado pero con posibilidades de alcanzar grados progresivos de habilidad, hoy, el mercado laboral requiere trabajadores bien formados, con educación secundaria y frecuentemente con título superior, y confina a quienes no poseen preparación a las ocupaciones menos productivas y peor remuneradas (Brunner y Elacqua, 2003: 7).

En las décadas del cincuenta y el sesenta, modificar las currículas implicaba hacerlas más prácticas, menos académicas y más acordes a las habilidades de los distintos oficios y profesiones. Las actuales políticas de ingeniería social, por el contrario, se orientan en la dirección de la efectividad educativa. Una educación de buena calidad sólo puede garantizarse a condición de la eficacia institucional del sistema y del desarrollo

3 Al respecto, Tedesco afirma que el sistema institucional ya no se hace responsable del destino de las personas, además de carecer de instancias de protección en las cuales "[...] se pueda depositar la confianza, razón por la cual sólo queda confiar en uno mismo" (2000: 54).

4 Para concretar la igualdad de condiciones en la línea de partida se implementaron sistemas de becas, estrategias de integración, generalización de la enseñanza secundaria y otras medidas tendientes a zanjar desigualdades y a orientar a los individuos hacia la laboriosidad personal.

de políticas de evaluación que aseguren tanto su correcto funcionamiento como el acceso universal al conocimiento complejo⁵. La segunda versión de la teoría del capital humano llama la atención sobre las prerrogativas de las que se beneficiaron hasta ahora las escuelas y las universidades. Sus cultores advierten que aunque cambien contenidos por competencias, deben estar preparadas para disputar en el campo del saber con nuevas agencias educadoras. En circunstancias en las que se multiplican las industrias del conocimiento, la soberanía de la que venían disfrutando para definir qué era una buena educación, se halla sujeta a un proceso de intensa erosión, pues no son sólo las escuelas y las universidades las que ostentan autoridad para ejercer ese derecho. Dicha potestad enfrenta un doble desafío: por un lado, la creación de “mercados” del conocimiento; por otro, la aparición de nuevos y variados espacios de producción y distribución que rivalizan con las instituciones tradicionales y ponen en cuestión sus incumbencias específicas.

5. Sociedad y organización laboral

El formato de sociedad que operó como soporte de la noción de educación propia de la primera versión de la teoría del capital humano, se sirvió de los conceptos de estratificación y estatus. Se extendió la idea de que el esquema de estratificación –dado su perfil eminentemente abierto– permitiría y facilitaría la movilidad social. A su vez, en su calidad de impulsora de tal proceso, la educación se vio como una fuente de cualidades indispensables para el desempeño satisfactorio de los diversos papeles sociales (Neelsen, 1978: 77). Para sus adherentes, la índole universal de la estratificación reposaba en dos principios cardinales: por un lado, la meritocracia, cuyos fundamentos invocaban el talento y el esfuerzo personal en cuanto medios para el logro de una posición social ventajosa; por medio de ella, la sociedad podría intercambiar con los actores sociales prestigio por esfuerzo, y mediante la adaptación, dispondría de un recurso apto para canjear con el sistema económico y el sistema de estratificación motivaciones adecuadas para el logro de una configuración ordenada de la estructura social. Apuntalaba esta idea la hipótesis de que los puestos más importantes poseían un gran atractivo

5 Dicen Brunner y Elacqua que las políticas educativas deben generar dispositivos y procedimientos que presionen sobre las instituciones educativas de modo de elevar su efectividad; toda reforma “[...] debiera concentrarse, de ahora en adelante, en generar escuelas efectivas, con profesores efectivos (...) subsidiar solamente escuelas efectivas y favorecer la permanencia en el sistema únicamente de profesores que muestren efectividad probada mediante procedimientos rigurosos de evaluación” (2003: 9).

para los actores sociales, de modo que ellos estarían siempre dispuestos a competir para ocuparlos, bien por las retribuciones que ofrecían, bien por las aptitudes que debían ponerse en juego para poder ejercerlos. Así, el poder de atracción fue el puntal de la estructura social, ya que la incitación hubiera dejado de operar si las plazas se hubieran relacionado directamente con la igualdad⁶; la equivalencia entre éxito económico e igualdad social habría producido el decaimiento de la idea de que cada cual ocupaba el lugar que le correspondía según su merecimiento y el capital invertido en la propia formación. Este patrón contribuyó a socavar la adscripción por herencia y colocó en su lugar al estatus adquirido, la posición lograda por medio de la valía personal y de la calificación obtenida a través de la educación formal, la cual, en principio, se consideraba abierta a todos los individuos, dependiendo únicamente de sus propias preferencias y capacidades. El empuje personal configuró la sociedad a partir de la díada capital-trabajo, mientras que la preponderancia del nivel material, del capital industrial y la energía, otorgó a la especialización de la mano de obra un carácter rígido, lineal y homogéneo. Los conceptos concernientes al trabajo se resumían en la fragmentación y la repetición, alcanzando su punto culminante en la década de 1950, momento en el que “[...] la producción en serie encontró el apoyo adecuado: los protocolos taylorianos y el estudio de tiempos y movimientos, el trabajo fragmentado, la banda transportadora y la línea de montaje” (Coriat, 2000: 39).

Actualmente, la sociedad se estructura en torno a las tecnologías de la información, las cuales transforman la sociedad en el sentido de una alteración de las fuentes de crecimiento económico y de las relaciones sociales y de poder. El capital y el trabajo pierden relevancia, y el crecimiento económico y la productividad se supeditan al control y aplicación de la información, al tiempo que la última explica la supremacía del capital financiero sobre el industrial⁷. La disminución del aspecto material resulta del aumento de

6 Davies y Moore, los autores de la teoría de la estratificación, indican que las obligaciones que se articulan con las diversas posiciones sociales no pueden ser iguales, pues no todas resultan agradables al individuo y no todas requieren la misma habilidad. Como además no todas poseen la misma importancia funcional, la desigualdad es la pauta que opera en la base de toda organización social, con lo que “los premios se deben dispensar diferencialmente de acuerdo con las posiciones” (1972: 156–157).

7 El surgimiento de una economía informacional y global denota la existencia entrelazada de dos cuestiones: la productividad y competitividad de las empresas, regiones o naciones “[...] depende fundamentalmente de su capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento”; además, “[...] la producción, el consumo y la circulación, así como sus componentes (capital, mano de obra, materias primas, gestión, información, tecnología, mercados), están organizados a escala global, bien de forma directa, bien mediante una red de vínculos entre los agentes económicos” (Castells, 2000: 93).

importancia del nivel cognitivo-intelectual, mientras la especialización rígida es sustituida por la flexibilidad, la que se hace equivaler con la liberación de trabas burocráticas para abrirse al cambio y asumir riesgos.

6. El papel del Estado y la conformación de la demanda social de educación

La etapa fundacional de la teoría del capital humano estuvo signada por la intervención de economistas y sociólogos, abocados a la producción del instrumental teórico indispensable para el desarrollo de reformas en el área educativa. Los cambios, unidos a una concepción keynesiana de la inversión, se basaron en hallazgos de investigación e instituyeron a la sociología de la educación como disciplina autorizada para tematizar acerca de la funcionalidad del sistema educativo. Las innovaciones se situaron en el centro de los dos hechos distintivos de la etapa: la creciente profesionalización de la vida social y la importancia conquistada por la ciencia en las actividades productivas y en el funcionamiento de la administración pública. El Estado, planificador por excelencia, calculó inversiones y tasas de rendimiento según rigurosos criterios de mercado. Tanto las necesidades de mano de obra, como la demanda social de educación, se sometieron a evaluaciones minuciosas que reforzaron la prioridad de la educación en cuanto área privilegiada de las políticas públicas (Dale, 1983: 47; Bonal, 1998: 29–30) debido a la magnitud de su influencia sobre el avance tecnológico, la prosperidad económica y la redistribución de la riqueza social. Al tratarse de una inversión esencialmente financiada por el Estado, los seguidores de la teoría del capital humano trasladaron el peso del financiamiento educativo al sector de los mayores contribuyentes. Precisamente este último principio fue el que le otorgó —a la par de la expansión de la ideología bienestarista— una inclinación particularmente igualitaria.

La segunda versión, en cambio, confiere al Estado la función de garante de la continuidad de los estudios de la mayor parte de la población, obligándose a que las personas en edad de trabajar puedan completar su formación como imperativo de equidad y de política económica⁸. Si antes la igualdad de oportunidades significaba acceso amplio a la educación para contar con calificaciones laborales adecuadas, hoy se hace depender de la naturaleza de la educación que se imparte. Al Estado le corresponde

⁸ Dicha aspiración sólo se concretará cuando se universalice la enseñanza media de los jóvenes, se reduzca al mínimo la deserción escolar y se ofrezcan “[...] oportunidades de formación continua a cerca de la mitad de la fuerza de trabajo que no cuente con 12 años de educación” (Brunner y Elacqua, 2003: 8).

influir sobre las instituciones para que brinden una educación efectiva con personal eficientemente capacitado, ya que la escasa efectividad de la docencia se identifica como causa del mediocre rendimiento escolar en todos los niveles. No se trata de inversiones universales, sino de desembolsos selectivos dirigidos exclusivamente hacia instituciones que ostentan un alto grado de autonomía, de forma tal de hacer más provechoso el gasto público. Ello supone la necesidad de explorar “[...] todas las formas posibles para atraer recursos privados a la enseñanza pública”, sin que esto implique la exclusión de estudiantes y una mayor segmentación social de la oferta educativa (Brunner y Elacqua, 2003: 10).

En cuanto a la demanda social, en la época en que la educación se consideraba la palanca para el ascenso social, los requerimientos educativos de la población se configuraron proporcionalmente a las expectativas suscitadas por las oportunidades laborales que podían obtenerse. El afán de educarse se extendió rápidamente a sectores antes excluidos, como las mujeres, las minorías raciales y otros grupos sociales. Cuando la teoría del capital humano fue objeto de críticas⁹, la demanda sufrió una transformación irrefutable que sigue rigiendo en la actualidad: “[...] si bien la educación no asegura ni la movilidad social ascendente ni la reducción de las desigualdades sociales, no hay oportunidades sin educación” (Bonal, 1998: 54). En tanto condición necesaria aunque no suficiente para la movilidad social y ocupacional, la educación sigue alimentando las expectativas sociales.

Hoy en día, pese a la importancia atribuida al conocimiento, la educación enfrenta cuestionamientos y definiciones encontradas, algunas de las cuales se fundan en la experiencia cosechada por la primera versión de la teoría del capital humano. Los analistas que la consideran una fuente inspiradora, subrayan que para encarar las reformas pretendidas falta producir una “verdadera movilización educativa” (Brunner y Elacqua, 2003: 8) que comprometa no sólo a las autoridades, sino a las empresas, las familias y los individuos. Señalan que, particularmente en las naciones subdesarrolladas, no se ha tomado conciencia de la importancia de reunir el conocimiento disperso en la sociedad para aplicarlo a fines productivos y sociales. Advierten, además, que se olvidan los efectos de utilidad de

⁹ A este respecto, Neelsen indica que “[...] la información obtenida en Estados Unidos, Reino Unido, Holanda, Suecia, Francia y Alemania Occidental, por no citar sino algunos países, demuestra que, a pesar de la considerable expansión registrada en la enseñanza secundaria y superior, la composición social de la población escolar sólo ha variado de modo secundario. Por lo general, las capas más bajas sólo han podido obtener una mayor representación luego de que la demanda de las clases media y alta ha alcanzado un punto cercano a la saturación” (1978: 93).

la educación, su carácter de mercancía cuyo comercio tiene lugar en un mercado (Brunner, 2003: 43). Y aunque la movilización educativa carece todavía del dinamismo requerido, y aun considerando el escaso interés de ciertos sectores sociales ante la educación, la repercusión de la “sociedad del aprendizaje” hace evidente un hecho distintivo: la demanda social sigue asignándole un papel central en cuanto “[...] institución clave de la sociedad moderna [aunque] se trata de una educación concebida en términos más amplios que los currículos gestados por la comunidad académica para la formación de los jóvenes” (Barnett, 2001: 106–107).

7. Concepción del individuo

De los programas de ambas versiones, se desprenden ideas diferentes acerca del individuo. La primera, lo concibe como un capitalista que invierte en su propia educación, una persona preocupada por la adquisición de capacidades productivas y por la acumulación de conocimientos. En este sentido, en la interpretación elaborada en 1964, Gary Becker definía el capital humano como el *stock* inmaterial imputable a una persona, una opción individual y una inversión en algo intangible pero acumulable y utilizable en el futuro. En tanto acopio de conocimientos valorizados económicamente e incorporados a los individuos, su medición sólo podía realizarse *ex post*, en función del valor del salario que obtendrían. La evaluación realizada por cada individuo acerca del monto de la inversión en su propia educación, se establecía sobre la base de un cálculo que computaba la diferencia entre los gastos iniciales y el costo de productividad, vale decir, el salario que recibiría en caso de estar inserto en el mercado de trabajo, lo que entrañaba una estimación de sus rentas futuras actualizadas (Gleizes, 2000). La operación suponía, además, la elección entre continuar trabajando o proseguir formándose para obtener en el futuro salarios más elevados. Dentro de las previsiones, se incluía el mantenimiento del “capital psíquico” (ligado a la salud, la alimentación, etc.), así como la optimización de las propias capacidades a fin de evitar su depreciación, “[...] bien por la desvalorización de sus conocimientos generales y específicos, bien por la degradación de su salud física y moral” (Gleizes, 2000). En la estimación de la inversión destinada a aumentar su productividad y sus rentas futuras, el individuo tenía que atender tanto a la ley de los rendimientos decrecientes –cuya influencia afectaba todas las inversiones, incluso la educativa–, como al carácter irreversible de dichos gastos. Luego, al disponer de información acerca de los ingresos que podía esperar de las diferentes calificaciones de empleo, y considerando sus preferencias y aspiraciones personales,

podía justipreciar empírica y racionalmente la inversión que realizaba en su propia formación (Bonafant, 1998: 45). Esa concepción del individuo capitalista suponía una linealidad temporal que le servía para sentirse el autor de su propia vida, a la vez que le permitía –aun estando en los escalones sociales más bajos– alimentar una sensación de respeto por sí mismo. El relato lineal y acumulativo cobraba sentido en un mundo burocratizado que permitía el cálculo y la evaluación de consecuencias. Como los objetivos que se fijaban los individuos eran “a largo plazo”, éstos operaban poniendo límites a los deseos instantáneos (Sennett, 2000: 13 y ss.).

Entre el individuo del primer capitalismo y el del segundo existen notorias diferencias: si uno estaba obligado a forjar una identidad laboral para mejorar su desempeño en el mundo del trabajo, realizando para ello una comparación entre el valor económico de sus habilidades y el salario a obtener en el intercambio, el otro es el portador de una nueva obligación que provoca la necesidad de “[...] generar uno mismo su forma de inserción social” (Tedesco, 2000: 64). La fractura de las formas de solidaridad e integración del pasado hacen emerger modalidades asociadas a la atomización, el aislamiento y el anonimato, de modo que poner en riesgo el capital no es ya una actitud privativa de determinados individuos, sino que abarca a la totalidad de la población; además, es vista como una operación rejuvenecedora que mantiene alertas a las personas y les otorga rasgos de heroísmo (Sennett, 2000: 84).

En opinión de algunos analistas, es justamente aquí donde la educación puede intervenir activamente con el fin de recomponer el sentido de pertenencia y estimular el desarrollo de capacidades apropiadas para la elaboración de identidades complejas, cuyo cometido no se reduce a la vida laboral sino a una multiplicidad de esferas de desempeño. Luego, la educación debe afrontar con sus propias herramientas el problema de aportar a la configuración de una biografía estructurada en torno a un continuo “volver a empezar”, dentro del cual el conocimiento que se impartía para adquirir una competencia profesional cambia tanto y tan rápido que resulta imposible definir de antemano qué es lo que debe enseñarse. Los planteos más extremos de esta argumentación prestan escasa atención al hecho de que las competencias, los resultados y los desempeños oscurecen una de las aspiraciones que formaron parte de los propósitos educativos: la comprensión del mundo. A diferencia de las habilidades –que se manifiestan públicamente, pueden evaluarse en situaciones de trabajo y resultan observables–, la comprensión no se evidencia en acciones externas. De allí que se utilice un nuevo léxico educativo que contiene una visión del ser humano “[...] según la cual las relaciones

entre el pensamiento y la acción y entre la práctica y la reflexión no son burdas o deficientes, sino que se encuentran prácticamente ausentes” (Barnett, 2001: 114). Dicha tesis contiene una visión operacional relativa a los desempeños y al trabajo que se realiza, pero carece de una noción del individuo en cuanto portador de pensamiento, reflexión y capacidad de discriminar entre cursos diversos de acción.

8. Conclusión

Gary Becker ha redefinido recientemente el concepto de capital humano, indicando que debe entenderse por ello “[...] la inversión en dar conocimientos, formación e información a las personas; esta inversión permite a la gente dar un mayor rendimiento y productividad a la economía moderna” (2003: 1). Empero, un enfoque centrado exclusivamente en el aspecto operacional de la educación margina cuestiones como la reflexión sobre el propio pensamiento, la comprensión de los propósitos, las situaciones y las personas, el aprendizaje de las reglas que ordenan el discurso de las disciplinas que se ejercitan y el desarrollo de una actitud escéptica; a la vez, clausura la apertura mental necesaria para dialogar con todas las instituciones (sean políticas, económicas u otras). Luego, en un mundo signado por el imperativo de la competitividad global, las competencias tradicionales no parecen responder a las presiones del nuevo formato de crecimiento económico. Encontrar un punto de equilibrio entre la pureza de las disciplinas, los criterios de verdad, objetividad y autonomía, y las competencias de empleabilidad fundadas en habilidades y resultados, es uno de los desafíos más fuertes que enfrenta el proceso educativo, incluida la formación universitaria ♦

Referencias bibliográficas

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Becker, G. (1983). *El Capital Humano*. Madrid: Alianza.

Becker, G. (2003). Capital Humano en la Nueva Sociedad. Presentación en la Fundación DMR, <http://www.fundaciondmr.org/textos/conferencia01d.html>.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Boudon, R. (1978). Educación e Igualdad. En *Política, Igualdad Social y Educación*. Textos seleccionados de Sociología de la Educación, volumen I. Madrid: Libros de Bolsillo de la Revista de Educación, Ministerios de Educación y Ciencia y Secretaría General Técnica.

Brunner, J. J. (2000). Competencias de Empleabilidad. Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad, UNESCO y Banco Mundial, www.geocities.com/brunner.

Brunner, J. J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. En J. J. Brunner y J. C. Tedesco (editores), *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación*. IIEP, UNESCO. Buenos Aires: Septiembre Grupo Editor.

Brunner, J. J. y Elacqua, G. (2003). *Informe. Capital Humano en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.

Castells, M. (2000). La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura. La Sociedad Red, volumen 1. México: Siglo XXI Editores.

Clark, B. (1962). *Educating the Expert Society*. San Francisco: Chandler.

Coriat, B. (2000). *El taller y el robot. Ensayos sobre el fordismo y la producción en masa en la era de la electrónica*. México: Siglo XXI Editores.

Dale, R. (1983). Review Essay: The Political Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 4, N° 2.

Davies, K. y Moore, W. (1972). Algunos principios de estratificación. En R. Bendix y S. Lipset, *Clase, status y poder*, vol. I. Madrid: Euramérica.

Gleizes, J. (2000). El Capital Humano. En *Complementos de Multitudes 2*, http://multitudes.samizdat.net/article.php3?id_article=312.

Held, D. (1999). *Global Transformations*. Great Britain: Polity Press.

Karabel, J. y Halsey, A. (1977). *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press.

fundamentos en humanidades

Neelsen, J. (1978). Educación y Movilidad Social. En *Política, Igualdad Social y Educación*. Textos seleccionados de Sociología de la Educación, volumen I. Madrid: Libros de Bolsillo de la Revista de Educación, Ministerios de Educación y Ciencia y Secretaría General Técnica.

Schultz, T. W. (1983). La Inversión en Capital Humano. *Educación y Sociedad*, volumen 8, N° 3.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Taberner Guasp, J. (1999). *Sociología y Educación. Funciones del Sistema Educativo en Sociedades Modernas*. Madrid: Tecnos.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Thurow, L. (1983) Educación e Igualdad Económica. *Educación y Sociedad*, volumen 2.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 27/41

La Militancia con Compromiso. La Universidad Nacional entre 1966 y 1976

**A committed political affiliation. At national universities
between 1966 and 1976**

Judith Naidorf¹

Universidad de Buenos Aires – CONICET
naidorfjudith@hotmail.com

Raúl Omar Ferrero²

Universidad Tecnológica Nacional

(Recibido: 08/03/07 – Aceptado: 25/07/07)

1 Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Área: Ciencias de la Educación. Becaria Posdoctoral del Conicet 2006-2008 cuyo proyecto se denomina: Alternativas y escenarios posibles para la universidad pública argentina. Entre 2001-2006 fue Becaria Doctoral Conicet con sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación. En 2002-2003 obtuvo la Beca CLACSO-Asdi del Concurso de proyectos “La educación superior en América Latina y el Caribe. Redefinición de las fronteras entre lo público y lo privado” del Programa de Becas CLACSO. En 2002 obtuvo la beca Faculty Research Program del International Council for Canadian Studies por el proyecto Relaciones bilaterales y de Cooperación entre universidades Argentinas y Canadienses en el marco de la vinculación Universidad - Empresa - Estado. Ha publicado diversos artículos y ha presentado ponencias sobre temas de estudio sobre la universidad como objeto de investigación de educación comparada.

2 Ingeniero Electricista Electrónico y Especialista en Docencia Universitaria. En el período comprendido entre los años 1969 -1976 fue estudiante en la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, de la Universidad Nacional de Córdoba, paralelamente, entre 1972 y 1976 trabajó en los Laboratorios de Física y Electrónica de lo que hoy es el FAMAFA (Facultad de Matemática, Astronomía y Física), siendo testigo vivencial y participe de la historia que nos ocupa. Desde hace treinta años es profesor de la UTN Facultad Regional San Francisco, en las carreras de Ingeniería Electromecánica e Ingeniería Electrónica.

Resumen

La universidad estatal argentina entre los años 1966 y 1976 se politizó y en algunos casos se radicalizó, como nunca antes, ni después. En épocas actuales, donde se observa una gran proporción de “militantes estudiantiles asalariados”, resulta importante echar una mirada a esa década tratando de rescatar valores que nos hagan salir de esta anomia terminal de compromiso. No obstante el catastrófico final, por desconocimiento o maliciosamente, el período ha quedado grabado en la memoria colectiva solamente como un lapso de exacerbada violencia, pese a que hubo cientos de miles de estudiantes universitarios que asumieron un compromiso de vida y acción con diferentes métodos.

Abstract

Between 1966 and 1976, Argentinean public universities became politicized and sometimes radicalized as never before or after that period. As there is a great number of “paid militant students” nowadays, an analysis of that decade is necessary in order to save those values as a way of solving the present terminal anomy.

Although its catastrophic ending, the dictatorship is fixed in the collective memory, may be due to people's ignorance or intended purposes, as a period of extreme violence only disregarding the presence of hundred of thousands of university students who made a lifelong commitment and took different condemnation actions.

Palabras clave

Universidad - gobierno de facto - militancia - estudiantes - memoria colectiva

Key words

University - military government - militancy - students - collective memory

La universidad estatal argentina entre los años 1966 y 1976 se politizó y en algunos casos se radicalizó, como nunca antes, ni después. En épocas actuales, donde se observa una significativa proporción de “militantes estudiantiles asalariados”, resulta importante echar una mirada a esa década tratando de rescatar valores que nos hagan salir de esta anomia terminal de compromiso. No obstante el catastrófico final, por desconocimiento o maliciosamente, el período ha quedado grabado en la memoria

colectiva solamente como un lapso de exacerbada violencia, pese a que hubo cientos de miles de estudiantes universitarios que asumieron un compromiso de vida y acción con diferentes métodos.

El contexto mundial y nacional - El espejo del Che

A fines de la década del 50 y durante la del 60 hubo acontecimientos mundiales que conmovieron, aclararon y coadyugaron a adoptar posiciones a muchos sectores del espectro de la sociedad argentina. Estas nuevas tendencias, si bien su presencia se venía manifestando, en general se volvieron visibles en forma estructurada a partir de los estallidos sociales del año 1969, sobre todo en el ámbito universitario (Anguita, Caparrós, 1997).

Sin dudas, una de las raíces de todo este proceso se halla en el campo intelectual y cultural, signado por la confluencia de tendencias nacientes e ideas de corte revolucionario: la Revolución Cubana, la intervención norteamericana en Vietnam, la Revolución Cultural Proletaria de Mao en China, la independencia de varios pueblos africanos, la primavera de Praga, el Mayo francés, el compromiso activo de religiosos y laicos, y por sobre todo, la mística creada alrededor de Ernesto "Che" Guevara. Todos estos acontecimientos, combinados con cuestiones locales, como la del exilio y proscripción de Perón, fueron instalando la idea de cambios primordiales como algo inevitable e ineludible. En este proceso, el Che despliega un protagonismo tal, que su nombre se instala como símbolo de renovación.

La presencia del Che en Bolivia a partir de 1966 acrecienta y da pie para que comience a estructurarse el proceso revolucionario en América Latina. El Che pasa a ser un componente de la existencia social cotidiana. Aunque muchos puedan disentir con su pensamiento, la mayoría coincide en resaltar su actitud, valentía y coherencia.³ La imagen del Che es un factor aglutinante en el proceso de militancia revolucionaria, su actitud hizo que sobre todo la juventud se agrupara tras una línea de pensamiento en el que los ideales y valores fueron instalados por encima de cualquier prejuicio y que el compromiso pudiera más que cualquier dogmatismo. Por ello, la mayoría de esa juventud tenía como espejo al Che, aunque no tomó las armas, y muchos quizás estuvieran en desacuerdo con ello, pero sí les transmitió la actitud. Por ello creemos que no es correcto decir que

³ Una lectura obligada en los ámbitos universitarios de la época eran: *Relatos de la guerra revolucionaria en Cuba -1961-* y *Diario de campaña en Bolivia* -aparecido en 1968, un año después de su muerte, el 9 de octubre de 1967. Otra lectura obligada era: *Las venas abiertas de América Latina* de Eduardo Galeano.

solamente fue militante el que adhirió a un partido o a una organización, opinamos que militante es aquel que se conmueve y se compromete en forma honesta a aportar para el bien común, esté donde esté. *Ser militante es asumir un compromiso de vida y acción, es tener la actitud de no vender a nadie para comprar el futuro.* Por ello pensamos que gran parte de esa generación universitaria fue militante comprometida, donde el Che simbolizó la identidad rebelde capaz de encuadrarlos a todos.

En el período comprendido entre 1965 y 1970 se estructuran las principales organizaciones armadas revolucionarias, también llamadas guerrilleras, foquistas o radicalizadas (Crevari, 2005).

Juventud Estudiantil Católica

En el cóctel de sucesos que politizaron a la juventud universitaria de la década del 60 también estaba el compromiso activo de religiosos y laicos. No se trató de conductas aisladas de tal o cual cura o laico que adhirió a una causa, sino que fue un plan estructurado e instrumentado al menos por una parte de la Iglesia Católica a través de un movimiento poco conocido: Juventud Estudiantil Católica (JEC) para concientización, selección y reclutamiento.

El movimiento realizaba periódicas Asambleas Federales en distintos lugares del país y Latinoamérica, donde la concientización se hacía a partir del análisis de un documento ad-hoc. La selección y el reclutamiento se instrumentaban en general en los colegios secundarios, particularmente de los Hermanos Maristas. Participantes notorios del movimiento fueron Abal Medina y Mario Firmenich, futuros fundadores de Montoneros.

Es particularmente ilustrativa la oración que principia el Documento de la IV Asamblea Federal del JEC, realizado en la ciudad de Mar Chiquita, Diócesis de San Francisco, provincia de Córdoba, del 9 al 15 de julio de 1967, la cual en sus principales párrafos expresa:

Dios mío: envíanos algunos locos, de aquellos que se comprometen a fondo, de aquellos que se olvidan de sí mismos, de aquellos que saben amar con obras y no con palabras, de aquellos que se entregan verdaderamente hasta el fin... Finalmente, los estudiantes argentinos son formados (más exactamente deformados) por sistemas educacionales que desconocen la realidad del hombre, su contexto histórico y su fin último. La cultura enciclopédica, desconectada de la realidad nacional proporciona una información de tipo erudito y cientificista que no capacita al estudiante para la adecuada comprensión de la realidad social, política y económica de su Patria....

La chispa que principió un largo infierno

El 28 de junio de 1966, un golpe militar instala al general Onganía como presidente, no existiendo grandes reacciones críticas por parte de la sociedad, salvo la universidad, que condena enérgicamente el golpe.

El golpe de estado implantó una dictadura represiva, sustentada por las clases sociales dominantes controladoras de la economía, basada en la sumisión a empresas multinacionales, método que se extendió al resto de Latinoamérica.

La dictadura razonaba que las universidades eran centros de subversión y comunismo, por lo que fue uno de los primeros objetivos que se propuso golpear. Así, el 29 de julio de 1966 una “ley” -como hizo llamar el régimen a sus decretos- canceló la autonomía de las universidades estatales. Esa misma noche, la policía procedió a desalojar por la fuerza algunas facultades ocupadas en la ciudad de Buenos Aires, el brutal procedimiento policial es conocido como la “noche de los bastones largos”.

Asimismo, el gobierno de Onganía inaugura una nueva etapa de la ciencia argentina. En ella se viven varios cambios y procesos de significación. Al respecto, Naidorf (2006a) nos señala:

El primero es la quiebra del bastión científicista de la Universidad, por medio de la bruta intervención que liquidó, con el éxodo de profesores y científicos, su aparato de investigación. El segundo, es la semiparálisis por ahogo económico de varios institutos desarrollados en etapas anteriores: el CONICET, el INTA, el INTI y la CNEA (Grupo de Trabajadores de la Ciencia, 1972).

La política de la dictadura engendró jornadas de rebelión popular generalizada y permanente. A partir de agosto, el movimiento estudiantil organizó huelgas generales en distintos lugares del país, con toma de facultades y manifestaciones.

En la represión de una marcha en Córdoba el 07 de septiembre de 1966, la policía asesinó de un balazo al estudiante de Ingeniería Santiago Pampillón. Esta muerte vigorizó la efervescencia de la lucha estudiantil y Pampillón se transformó en un símbolo, por su doble condición de obrero y estudiante.

Así, con total ceguera, la dictadura puso en marcha un proceso en el cual en un lapso de cuatro años el movimiento estudiantil universitario se politizaría activamente, desplegaría la democracia directa en sus claustros y se adiestraría en la lucha callejera, mediante actos y marchas que dejaron un importante saldo en términos de organización, gimnasia de lucha social y elevación de la conciencia antidictatorial.

La política en la Universidad a finales de la década del 60

Para ese tiempo, había una presencia de la Iglesia en las universidades, principalmente a través de la Juventud Universitaria de la Acción Católica, del Humanismo, del Integralismo y del Ateneo⁴.

La de mayor influencia era el Integralismo, donde convivían tendencias de izquierda y de derecha, pero la fuerte influencia ideológica del cristianismo tercermundista, unida a su formidable movilización y temperamento de confrontación, favoreció la hegemonía de este sector más radicalizado.

Los católicos radicalizados, donde se contaban muchos curas, despertaron en numerosos jóvenes estudiantes la preocupación por los problemas sociales y la necesidad de cambio. La radicalización de estos grupos explica parte del surgimiento de la izquierda universitaria hacia mediados de la década del 60.

Paralelamente se desarrollaba una izquierda sin compromisos con las estructuras de la izquierda tradicional, que cuestionaban la ortodoxia soviética (Sigal, 2002).

En 1967 la Federación Universitaria Argentina (FUA), en un congreso realizado clandestinamente, aprobó la creación de una fuerza conjunta obrero-estudiantil, para que, junto a otros sectores populares abriera nuevos rumbos en la política del país. Dentro de la FUA se estaba consolidando una corriente de izquierda, el Frente de Agrupaciones Universitarias de Izquierda (FAUDI), que reunía sectores separados del Partido Comunista, elementos del peronismo revolucionario y grupos estudiantiles radicalizados.

Estas corrientes encarnaron un período de transición hasta 1969, ya que ninguna de ellas sobrevivirá largo tiempo al Cordobazo. Resulta trascendente señalar que en esta época, por primera vez, los obreros asistieron regularmente a las asambleas estudiantiles en las universidades, para expresar sus reivindicaciones y propuestas, y también como contrapartida, los estudiantes participaron en las asambleas fabriles, formando comités conjuntos de convocatorias.

Los movimientos estudiantiles tenían un carácter propio y distintivo en cada universidad. No obstante había un hecho común referido a su faz organizativa, que se venía gestando desde la intervención a las universidades en 1966, y que se acentuó luego de los grandes hechos de masas de 1969. Así, estaban quienes pretendían continuar con los *centros*

4 Para mayor información ver: El camino de la Pastoral Universitaria en la República Argentina. Informe para Encuentro Mundial de Encargados de las Conferencias Episcopales para la Pastoral Universitaria. Roma, 1999. 10 de julio de 2006. <http://www.accioncatolica.org.ar/pastoral.uni.php>

y federaciones, enfrentados contra los que demandaban los *cuerpos de delegados*.⁵ Desde principios de 1971, la forma de organización estudiantil cuerpos de delegados cobró una fuerza cada vez más relevante, especialmente en la Universidad Nacional de Córdoba y en la Universidad Nacional de Buenos Aires.

El Cordobazo

En mayo de 1969 resulta muerto en Corrientes por la policía el estudiante Juan José Cabral luego de numerosas expresiones de protesta motivadas por el aumento del ticket del comedor estudiantil.

Con motivo de esta muerte se realizan continuas agitaciones y asambleas en las universidades de todo el país. En Rosario culminaron con una marcha multitudinaria por las calles céntricas, la represión policial arrojó como resultado la muerte del estudiante Adolfo Bello. Esta jornada se conoce como el primer Rosarizao (Ceruti y Sellares, 1997).

El Cordobazo⁶ constituyó un punto de inflexión en la lucha contra la dictadura. Para interpretarlo en toda su magnitud hay que tener en cuenta las enseñanzas que dejaron las huelgas estudiantiles de 1966 y la tenaz resistencia a lo largo de los años 1967 y 1968 que le dio continuidad al conflicto, con actos relámpagos en la zona céntrica y tomas repetidas del barrio Clínicas, paradigmático bastión donde vivían miles de estudiantes.

Por otra parte, el proletariado de las fábricas metalmecánicas ocupó la escena política luchando por la defensa de sus condiciones, recuperando los sindicatos y desalojando a la llamada burocracia sindical. La figura más visible fue Agustín Tosco, sin lugar a dudas el dirigente combativo más brillante y honesto de toda la historia del sindicalismo argentino.

La jornada del Cordobazo arranca en la mañana del 29 de mayo de 1969 con abandono de actividades y marchas hacia el centro por parte de diversos gremios obreros, a los que se suman los estudiantes. La irritación popular no sólo fue patrimonio de obreros y estudiantes, los vecinos desde terrazas y balcones tiraban todo tipo de objetos a la policía, incluidas sillas, macetas, etc. En las primeras horas de la tarde, la zona céntrica y

5 Para un detallado análisis sobre las tendencias en el movimiento estudiantil se sugiere recurrir a Pablo Augusto Bonavena (1997). El cuerpo de delegados como forma organizativa del movimiento estudiantil: apuntes para el análisis del doble poder en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Año 1971/72. TUPAC (Tendencia Universitaria Popular Antiimperialista Combativa). <http://www.pl.org.ar/tc29.htm>

6 Para una completa información sobre el Cordobazo ver Brenan, J. P. (1994). *Las guerras obreras en Córdoba*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

aledaños mostraban un aspecto caótico y humeante, en un radio de más de ciento cincuenta manzanas.

Pasado el mediodía, la policía que ya no tiene reservas ni retaguardia, se retira de las calles y se acuartela en cada comisaría. La intervención del ejército comenzó a media tarde, pudiendo controlar la situación al atardecer del día siguiente, cuando pudo entrar al barrio Clínicas, el último foco de resistencia, que llegó a concentrar más de cincuenta mil personas en esa jornada.

Lo que se inició como un paro activo con movilización concluyó con una nueva forma de rebelión popular, donde, como nunca, la juventud universitaria se había acercado de ese modo al movimiento obrero. Estas acciones de masas obrero-estudiantiles-vecinos comunes, que ocuparon ciudades enteras como Córdoba y Rosario y derrotaron circunstancialmente a la policía, hicieron visible la magnitud del descontento contra el gobierno militar. Esto hizo pensar en la factibilidad de la insurgencia general como vía revolucionaria, teorizando sobre la creación de un ejército popular y una lucha armada prolongada.

“Durante los años 60 y 70, la intelectualidad argentina experimentó un proceso de radicalización que acompañó el aumento de las luchas sociales y la profundización de las demandas de transformación de la sociedad” (Naidorf y otros, 2006b).

Como parte de este cambio, surgirán las organizaciones radicalizadas. La mayoría contaban en sus cuadros con una buena proporción de profesionales y estudiantes universitarios.

Entre las de mayor importancia, y de acuerdo a Guerrero (2006), cuya perspectiva es la del enemigo⁷, podemos incluir:

- EJERCITO REVOLUCIONARIO DEL PUEBLO (ERP)⁸, *Ideología*: Marxista-Leninista. Cuadro militar originado por el Partido Revolucionario de los Trabajadores (PRT), sector “El combatiente”, en Julio de 1970.
- FUERZAS ARMADAS PERONISTAS (FAP)⁹, *Ideología*: Seudo peronista-marxista. Propugna “la patria socialista”. Surge a partir de 1968.
- FUERZAS ARMADAS REVOLUCIONARIAS (FAR), *Ideología*: Marxista-Leninista (Castrista). Formada en 1970 sobre la base de cuadros políticos-militares pertenecientes al Partido Comunista Revolucionario y Vanguardia Comunista.

7 Para otra perspectiva ver Pozzi, P. y Schneider, A. (2000). *Los setentistas*. Buenos Aires: Eudeba.

8 Para mayor información véase de Santis, D. (comp.) (1998). *A vencer o morir. PRT-ERP. Documentos*. Buenos Aires: Eudeba.

9 Para mayor información ver Schneider, A. (2005). *Los compañeros. trabajadores, izquierda y peronismo 1955-1973*. Buenos Aires: Ediciones Imago.

- FUERZAS ARGENTINAS DE LIBERACIÓN (FAL), *Ideología*: Marxista-Leninista revolucionaria (Maoísta). Se constituye en 1969, a partir del Partido Comunista Revolucionario.
- MONTONEROS¹⁰, *Ideología*: Encubierta. Desde el punto de vista político, partidario del PJ, presentándose como un movimiento político nacional y popular, antiimperialista y revolucionario. Sus núcleos iniciales fueron una simbiosis de nacionalistas de izquierda y cristianos progresistas, impregnados a partir de 1973 en que se fusionan con las FAR, de una pureza ideológica con acentuada influencia castrista.

Así, en las agrupaciones estudiantiles se inicia un proceso de reformulación del pensamiento político y de los métodos de organización y lucha. En adelante no nos referiremos a las organizaciones radicalizadas en lo que hace a la lucha armada que reivindicaron, ya que excede las pretensiones de este artículo. Sí nos referiremos, cuando corresponda, a sus brazos políticos y organizaciones de superficie, en su quehacer en la Universidad.

La Universidad hasta 1973

La certeza de que los cambios estructurales de la sociedad eran posibles, contribuyó a la expansión de un espíritu general de optimismo intelectual, en el cual las utopías y la voluntad eran rescatadas como valores y como norma de conducta. Los principios que los unía eran fundamentalmente: el mismo enemigo, el imperialismo y la burguesía capitalista y el mismo objetivo, el socialismo. Esto también los *desunía*, las diferentes concepciones de cuál era la realidad y dónde estaba el enemigo, fue una de las grandes discusiones teóricas y por sobre todo políticas de la época. Los principales ejes pasaban por responder: ¿había una burguesía nacional?, ¿había o no que hacer la revolución burguesa, antes de pensar en la revolución social?, ¿cuál era el principal enemigo?; según la respuesta a estas cuestiones, sería la estrategia de lucha a llevar a cabo.

Así, la discusión y enfrentamientos políticos se introducen en los claustros universitarios, a la vez que se replantea un nuevo modelo de profesional. La inserción del intelectual en el espacio público, junto a la consolidación de una carrera profesional digna, con sentido moral y social, unido a la demanda de que los pasos para lograrla no involucrasen sólo contracción al ámbito profesional, estimularon discursos en los que lo político fue el elemento aglutinante.

¹⁰ Para mayor información ver Pigna, F. Entrevista a Mario Firmenich. *El Historiador*. <http://www.elhistoriador.com.ar/entrevistas/f/firmenich.php>

En el período de 1971 hasta 1973 se pueden marcar algunos hechos relevantes: se crean dieciséis nuevas universidades nacionales en diferentes provincias del país, con la consabida regionalización del sistema universitario, adaptándolo a las necesidades del interior del país; esto originará una desconcentración de las grandes masas estudiantiles en las principales universidades, marcada emigración de científicos y profesores; aumento del presupuesto universitario; apoyo a la investigación y mejoras en la organización académica.

La Universidad en el período democrático. 1973-1974: la corriente levógiro. 1974-1976: el barquinazo dextrógiro, el terrorismo cuasi institucional¹¹

El 11 de marzo de 1973 se realizan elecciones donde una coalición de partidos que conforma el frente justicialista de liberación, gana con amplitud. El 25 de mayo sube al poder Héctor Cámpora y ese mismo día decreta la amnistía total para todos los presos por causas políticas. La ceremonia de asunción evidenció la presencia protagónica de los sectores de izquierda dentro del peronismo.

Siguiendo la idea que se había gestado desde un principio: “Cámpora al gobierno-Perón al poder”, comienza a prepararse el regreso de Perón, que llega a Ezeiza el 20 de junio, produciéndose antes del arribo actos de violencia entre grupos ideológicos enfrentados: hecho conocido como la “masacre de Ezeiza”. Frente al caos que sobrevino, Cámpora presenta la renuncia, llamándose a elecciones para el 23 de septiembre de 1973, donde resulta electo Perón por amplia mayoría.

Por inspiración y estrategia de su líder, el peronismo era un movimiento de masas, con un ala izquierda y un ala derecha, conformando lo que se llamó movimiento “pendular” del justicialismo. Así se entiende la alternativa giro a la izquierda (73-74) / giro a la derecha (74-76).

Entre 1973 y julio de 1974 Jorge Taiana ejerce como Ministro de Educación intentando una política de reconstrucción universitaria con el objetivo de servir a la reconstrucción nacional y combatir la dependencia.

En la UBA fue nombrado rector interventor uno de los más destacados intelectuales del campo nacional y popular, Rodolfo Puiggrós, desarrollando una breve pero inolvidable gestión¹². Tras la muerte de Perón, las

11 Para mayor información ver: *Capítulo 67: Los gobiernos peronistas (1973-1976)*. Historia General de las Relaciones Exteriores en la República Argentina. Grupo Editor Latinoamericano: 2000 <http://www.cema.edu.ar/ceieg/arg-rree/14/14-029.htm>

12 En junio de 1973, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA asumen Rodolfo Ortega

amenazas de los grupos parapoliciales lo obligan a marchar al exilio. Tal era su claridad de pensamiento que en una sola frase hizo la reflexión más inteligente sobre el camino que, aún quedaba por seguir: “El colonialismo ideológico siempre acompaña al colonialismo económico y la liberación económica no es posible sin la liberación ideológica.

El 14 de marzo de 1974 se sanciona la ley 20.654 de universidades nacionales a través de la cuál se reconoce la autonomía académica y docente, la autarquía administrativa y económica. Las designaciones de los rectores y decanos normalizadores estarían a cargo del PEN estableciéndose un plazo para instalar el gobierno autónomo de cada universidad, cosa que nunca llegó a cumplirse, ya que las pugnas internas del peronismo influían en la designación de las autoridades universitarias.

En este período del ministro Taiana es notoria la influencia de la JUP y de Montoneros. La tirantez entre autoridades universitarias de reconocido sello nacionalista, contrarias a cualquier vestigio de vida democrática en la Universidad, docentes progresistas y un alumnado altamente politizado, daba lugar a un estado de cosas que no podían durar. Los profundos y aciagos cambios ocurridos poco después así lo demuestran.

Al respecto, Adriana Puiggrós (1979) manifiesta: “Tal vez el violento desenlace final de la situación universitaria tuvo que ver más con el enfrentamiento de la izquierda peronista, con el conjunto del peronismo y con todas las fuerzas políticas nacionales que con la política universitaria.”

El 01 julio de 1974 muere Perón, sin su presencia relativamente moderadora, los representantes de la extrema izquierda como la extrema derecha del movimiento se sintieron habilitados para ejercer la violencia en forma ilimitada y abierta. Durante el gobierno de Isabel Perón se desarrolló una feroz lucha entre los grupos que integraban el movimiento peronista para apropiarse del poder político.

El Ministro de Bienestar Social López Rega se constituyó en un elemento clave en ese período al formar uno de los primeros escuadrones de la muerte que se formó en el país: la “*Asociación Anticomunista Argentina*” (AAA), la “*Triple A*”, organización clandestina formada por mercenarios civiles y elementos de las fuerzas militares y de seguridad que inició la matanza de opositores políticos antes del golpe de estado de 1976. Éste fue el primer antecedente de terrorismo “cuasi institucional”.

Peña en el departamento de Historia y Francisco Urondo como interventor en Letras. El 25 de abril de 1974 asume el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras Adriana Puiggrós. Se producen incidentes y un violento tiroteo entre grupos Montoneros y grupos de la derecha peronista.

fundamentos en humanidades

En las universidades aparece en escena un nuevo grupo, creado para servir de contrapeso a la Juventud Peronista (JP), la Juventud Peronista de la República Argentina (JPRA), de orientación derechista, conocido como la “Jotaperra”.

En julio de 1974 es nombrado Ministro de Educación Oscar Ivanissevich, quien ya lo había sido en 1946, con un marcado objetivo: depurar los centros de altos estudios de todo vestigio crítico y de izquierda. En su discurso del 10 de septiembre manifiesta:

Los dineros destinados a educar al soberano (el pueblo) no deben dedicarse a otras cosas y menos a estimular la indisciplina, el desorden y la subversión....Como lo afirmara el presidente Nixon: la universidad equivoca el camino cuando emplea sus fondos para la investigación..... La investigación deben hacerla las empresas industriales con los universitarios que ellas elijan o con los superdotados que tengan vocación de inventores.... No aceptaremos el ingreso irrestricto (Pérez Lindo, 1985: 172).

En sintonía con el discurso, se paralizan todas las tareas investigativas, se desmantelan laboratorios y decenas de investigadores emigraron.

Con este siniestro personaje comienza la caza de brujas en la universidad, valiéndose de la Jotaperra se inicia la persecución y cesantías de miles de docentes. “Grupos terroristas de extrema derecha, grupos parapoliciales y paramilitares componían el ‘entourage’ de algunos rectores como Remus Tetu (Bahía Blanca, Neuquén), Ottalagano (Buenos Aires). En la Universidad de La Plata las Tres A habían tomado como blanco a muchos funcionarios, algunos fueron asesinados, otros tuvieron que exiliarse...” (Pérez Lindo, 1985: 174).

El 31 de julio de 1974 la AAA asesina a Rodolfo Ortega Peña, al que siguen cientos de profesores, profesionales, estudiantes, etc. Al respecto, en un reportaje, el periodista Marcelo Larraquy (2004) manifiesta:

En principio atacó a la “infiltración marxista”, a los Montoneros y otras formaciones de origen peronista. Pero al poco tiempo la cacería se hizo indiscriminada, y cualquier persona con cierta relevancia pública -por ejemplo conductores de televisión, actores o periodistas sin ninguna militancia política- podía aparecer en las listas de los condenados a muerte. Este representa el primer ensayo general del trágico paradigma de la época: la represión ilegal desde el Estado, luego aumentada y generalizada a partir del 24 de marzo de 1976.

Fue notoria la presencia de personas encargadas del control de los estudiantes mediante practicas intimidatorias (control de documentos al ingreso a las facultades entre otras) que hicieron que los estudiantes menos politizados primero, se hicieran refractarios a cualquier participación, y los más politizados después, comenzaran a desmovilizarse; así, a partir del segundo semestre de 1974, prácticamente no hay más asambleas ni marchas estudiantiles, situación que duró casi diez años.

La Junta Militar encabezada por Jorge Videla, derroca el gobierno peronista el 24 de marzo de 1976, inaugurando una nueva etapa de sucesivos gobiernos militares, escribiendo la página más negra de la historia argentina, que dejó un saldo de treinta mil desaparecidos. Se intervinieron todas las Universidades Nacionales, ejerciendo el más estricto control ideológico del cuerpo docente, de los estudiantes, de la enseñanza. Se restringe el ingreso, provocando una disminución y luego un estancamiento de la matrícula. Alejamiento forzado de estudiantes y docentes por las fuertes políticas represivas ejercidas por el gobierno. Los nucleamientos estudiantiles se vieron sometidos a trabajar en la clandestinidad. A los ataques de los terroristas, las Fuerzas Armadas respondieron con un terrorismo infinitamente peor que el combatido, porque contó con la impunidad del estado absoluto, secuestrando, torturando y asesinando a miles de seres humanos; sin respetar el derecho de la defensa en juicio. Ese es otro capítulo.

Reflexiones finales

En la década del 60 y la primera mitad de la del 70, uno de los rasgos distintivos fue que la protesta social impulsaba a los jóvenes a un activismo que frecuentemente se transformaba en militancia política. La aparición de los grupos armados representó la forma más atrevida de desafío a un sistema que abrumaba, pero es preciso tener bien en cuenta que éstos formaban parte de un conjunto más vasto y diversificado, en el cual la oposición al sistema incluía siempre estilos que violentaban convenciones y desafiaban poderes.

Un enemigo común, un lenguaje y un estilo político compartido fueron dando cierta unidad a diferentes grupos sociales y generacionales que procedían de diversas tradiciones políticas, tales como el peronismo, la izquierda, y el nacionalismo. De esta unidad de hecho surgirán las nuevas organizaciones políticas y político-militares. Además, en la “*nueva izquierda*” convergieron cristianos ligados a la teología de la liberación, agrupaciones universitarias revolucionarias, intelectuales y artistas com-

prometidos con el pueblo, corrientes sindicales clasistas y combativas, ligas agrarias, nuevas expresiones en el cine y el teatro político y profesional que en distintos campos impulsaban proyectos innovadores y cuestionaban los saberes tradicionales.

En esa generación, con grados de participación diversos, había una media común y una impronta de la época: *atreverse* y hacerse cargo de lo que consideraba el desafío para ese tiempo, fue la generación del hacer. Por ese motivo la Universidad se politizó y radicalizó como nunca antes y ni después.

El énfasis puesto para aniquilarla no fue casual, continúa con otros métodos. Actualmente, con el “neo-imperialismo disfrazado de globalización”, no sólo estamos en un punto escaso de conciencia de la situación y sin opciones de salida, sino que ha venido manipulando para echar por tierra tradiciones, para que no quede nada de la experiencia acumulada, para fragmentar, para que no haya organización de masas, pretendiendo simultáneamente arrasar todo destello de conciencia política e ideológica que pudiera surgir. Es lo que hemos dado en llamar la “*cultura de la desidentidad*” ♦

Referencias Bibliográficas

Anguita, E. y Caparrós, M. (1997). *La voluntad. Una historia de la militancia revolucionaria en la Argentina, 1966-1973*. Tomo 1. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Ceruti, L. y Sellares, M. (1997). La rosa crispada. Política, cultura y sociedad en los 70. Revista N° 4. Recuperado 16/10/2006. De <http://www.los70.org.ar/n04/rosa.htm>

Crevari, E. (2005). La radicalización de la Argentina. Estudio histórico sobre la evolución de las organizaciones armadas en la Argentina de los años sesenta y setenta. Recuperado 14/10/2006. De <http://www.pais-global.com.ar>

Guerrero, O. E. (2006). Integrantes de la guerrilla del 70. Origen, ideología, e integrantes de las denominadas guerrillas. Recuperado 25/10/2006. De <http://cristiandadypatria.blogspot.com/2006/10/integrantes-de-la-guerrilla-del-70.html>

Larraquy, M. (2004, 15 de febrero). López Rega y la triple A fueron funcionales al estado peronista. Diario La Capital. Rosario. Recuperado 02/11/2006. De http://archivo.lacapital.com.ar/2004/02/15/seniales/noticia_74966.shtml

Naidorf, J. (2006a). Antecedentes de la Vinculación Universidad - Empresa desde la perspectiva del cambio en la cultura académica (1955-1984). En S. Llomovatte, F. Juarros, J. Naidorf y A. Guelman. *La vinculación Universidad-Empresa: miradas críticas desde la universidad pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Naidorf, J. y otros (2006b). *El rol de los intelectuales en América Latina: elementos para una reflexión*. Mimeo

Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.

Puiggrós, A. (1979). Nacionalismo popular y universidad en la Argentina de 1973-74. *Revista Controversia*, Año 1, N° 1. México.

Sigal, S. (2002). *Intelectuales y poder en Argentina. La década del sesenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 43/52

Senderos en la niebla: reflexiones acerca del cambio en la universidad¹

Foggy Pathways: reflections on the changes in University

Adriana Chiroleu

Universidad Nacional de Rosario - CONICET

achiroleu@arnet.com.ar

(Recibido: 15/11/07 – Aceptado: 13/03/08)

Resumen

El trabajo reflexiona sobre los desafíos que plantean a la universidad las crecientes e intensas demandas ejercidas por la sociedad nacional, por la denominada sociedad del conocimiento, por el mercado de trabajo, y aún por los gobiernos.

En opinión de la autora se trata por una parte, de asumir la complejidad y reconocer los núcleos críticos que requieren una discusión profunda y una construcción de consenso en torno a su atención pues está en juego el propio ethos de la institución. Por la otra, reflexionar sobre lo que constituye el verdadero nudo gordiano, esto es, cómo activar el cambio que resulta indispensable pues de nada sirve continuar defendiendo un modelo atemporal de universidad pública sin reconocer sus zonas grises, sus logros y sus fracasos, sus hipocresías y sus falencias.

Abstract

The paper reflects upon some of the challenges that university has to face: from the growing and intense demands displayed by the National Society, to those of the so-called Knowledge Society; the World Market, and governments.

On the one hand, the author believes that the matter is to assume the complexity and recognize the critical points- which demand to be deeply

¹ Este trabajo fue presentado originalmente en el Panel "Formas de gobierno, gestión y cambio curricular y disciplinar" del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano "La Universidad como objeto de Investigación" que se desarrollara en Tandil, los días 30, 31 de agosto y 1º de septiembre de 2007. Agradezco profundamente los comentarios que a una versión preliminar de este texto efectuaron Sonia Araujo, Pedro Krotsch y Carlos Mazzola.

debated. The important thing is to understand that to come to an agreement is essential for the survival of the very same ethos of the institution.

On the other hand, she reflects upon the real issue under debate, that is to say, over how to activate the change which is crucial because there is no point in going on defending a Public University Model that transcends time and space, without recognizing its failures and achievements, its hypocrisies and errors.

Palabras clave

Universidad - cambio - demandas sociales

Key words

University - change - social demands

La incertidumbre es probablemente el rasgo dominante de la sociedad de nuestros días. Incertidumbre e inseguridad, horizontes difusos que acrecientan la sensación de confusión en la medida en que el futuro pierde linealidad, se desdibuja la confianza que lo motorizaba y se resquebraja la posibilidad de construir narraciones duraderas.

Estamos viviendo tiempos de cambios profundos y rápidos, “tiempos interesantes” podríamos decir, parafraseando a la antigua maldición china, tiempos de vértigo y desasosiego en los que se disuelven las certezas y se transforman las propias bases de la sociedad. Todo cambio entraña desestabilización y la sensación de pérdida de apoyos consistentes, pero esta sensación se multiplica hasta el infinito al enfrentar un proceso que parece no tener fin y que conduce hacia metas ignotas y por ende, amenazantes.

Lo que caracteriza a la incertidumbre de nuestros días, y a la vez la diferencia de otros períodos históricos igualmente turbulentos es que “está integrada en las prácticas cotidianas de un capitalismo vigoroso” y es en este sentido que la inestabilidad pasa a constituirse en algo normal, en un componente más de la vida de todos (Sennett, 2000: 30).

La globalización ha mudado nuestra percepción del mundo, del tiempo y del espacio. Se trata de la articulación entre una enorme innovación tecnológica y el desarrollo de una nueva fase del capitalismo que algunos autores denominan informacional y que supone en sí mismo su resurgimiento y sobre todo su rejuvenecimiento y su pujanza. En este sentido, el nacimiento de la economía electrónica (o intangible) supone mercados financieros de formidable alcance, de carácter instantáneo y de enorme volumen (Giddens y Hutton, 2001: 14). Asimismo, la velocidad y la inevi-

tabilidad se constituyen en singularidades de la nueva época: su avance es irresistible y es visualizado como tal por individuos y estados.

En este contexto surge la denominada sociedad del conocimiento en la cual la información y el conocimiento adquieren un rol central en los procesos productivos, generándose un nuevo paradigma económico productivo y un proceso de fuerte valorización de aquellos “activos” que constituyen la base del modelo hegemónico. De esta manera, el conocimiento pierde su valor de uso (en términos de formación) para adquirir de manera predominante un valor de cambio: la utilidad del conocimiento se relaciona con la posibilidad de comercializarlo para aplicaciones futuras. Esto trae aparejado otras consecuencias mediatas, en la medida en que por una parte, las reglas del mercado no se compadecen fácilmente con las de la producción de conocimiento, originando tensiones y conflictos, y por la otra, el desarrollo desigual del conocimiento entre países desarrollados y periféricos genera una profundización de la desigualdad entre los mismos.

¿Cómo se procesan estos cambios que se están dando a nivel planetario en instituciones que, como la universitaria, tienen una fuerte tendencia al inmovilismo? ¿Cómo operar para que estos cambios en la universidad no se transformen en cambios de la universidad que alteren su propio ethos?

En primer lugar cabe destacar que la universidad presenta una fuerte inclinación al conservadurismo, rasgo que constituye una tendencia inherente a la propia idea de universidad. En este sentido Durkheim (1969: 213) atribuía a su carácter de corporación, su tendencia al tradicionalismo y al inmovilismo. Sin embargo, su mezcla de solidez y flexibilidad resultó fundamental para garantizar su lenta evolución y su adaptación a las necesidades que los sucesivos tiempos de cambios acelerados fueron imponiéndole en el devenir de la historia de la humanidad.

Una reflexión actual sobre la temática que contemple las características que estas instituciones tienen, debe sin embargo, introducir algunos matices y distinguir por ejemplo entre instituciones públicas y privadas en la medida en que ambas tienen una disímil relación con la noción de cambio. En este sentido, estas últimas son más proclives a absorberlo y adaptarse a los reclamos generados en su entorno e incluso -en ocasiones- pueden hasta anticiparlos. Por el contrario, las públicas, tienden a resistirse por la rigidez de sus estructuras y la dificultad de consensuarlo entre sus principales actores. Al respecto, todo cambio entraña reajustes en las formas de distribución del poder que no siempre son aceptados pasivamente por los diversos actores universitarios.

Sin embargo, destacar al inmovilismo como uno de los rasgos singulares de la institución no implica que la misma no vaya introduciendo

cambios en el tejido institucional de manera parsimoniosa y genere nuevos estadios adaptativos que luego se extienden al futuro. Estos cambios endógenos que procuran modificar la estructura organizacional, el gobierno académico, la administración, constituyen cambios sustantivos que se concretan gradual y esporádicamente.

En los países de América Latina el esquema analítico de Burton Clark (1993), basado en las universidades de investigación americanas, las cuales priorizan el posgrado y la investigación y por ende están dotadas de una fuerte profesionalización de las actividades académicas, no constituye un modelo explicativo totalmente válido. El autor señala que cuando un sistema se institucionaliza profundamente, los condicionantes y los motores del cambio se localizan crecientemente en su interior, y la expansión del conocimiento y su especialización constituyen la base del cambio.

El análisis del cambio académico se fundamenta así en el principio básico de que las estructuras existentes generan modalidades de respuestas que modelan su comportamiento futuro. Por eso, focalizar en el marco establecido supone contextualizar el proceso de cambio y las formas que éste asume brindan una radiografía que permite predecir el comportamiento futuro del sistema a partir de las tendencias actuales y sobre todo a través de la detección de los rasgos inerciales que le son constitutivos.

En nuestros países aunque siempre está presente un cierto nivel de cambio endógeno, con frecuencia, éste tiene su origen en el exterior de las instituciones y los sistemas, por la intervención directa o indirecta del poder político. Este es el encuadre que merecen por ejemplo los sucesivos vaivenes experimentados en Argentina por la admisión a la universidad que llevaron a asociar de manera más o menos lineal, gobiernos autoritarios con políticas restrictivas y gobiernos democráticos con ingreso irrestricto. Este reduccionismo que experimenta una cuestión tan compleja merece sin embargo ser revisado desde una perspectiva más amplia y menos dogmática.

Las reformas de los 90 por su parte, tuvieron un alcance mayor, y hallaron amparo y justificación en la racionalidad técnica que sostenían / enarbolaban. Con este ropaje y utilizando como brújula la búsqueda de eficiencia y eficacia, promovieron un conjunto de medidas destinadas a transformar a las universidades y a conformar un sistema de educación superior mucho más complejo. Los cambios introducidos tuvieron una capilaridad y una profundidad mucho mayor que la que a simple vista puede notarse y de la mano de la evaluación institucional pero sobre todo de los programas especiales (FOMEC, Incentivos) se introdujeron criterios y valores que impactaron profundamente el ethos académico.

Ante esta y otras instancias de cambio se desarrolló en las instituciones una fuerte tendencia a desarrollar procesos de resistencia, negando la necesidad de que la universidad introdujera por sí misma una cierta renovación que la situara de cara a la sociedad. La nostalgia de un tiempo pretérito actuó en este sentido como un factor de sostenimiento del statu quo y la ritualización vaciada de contenido de buena parte de las prácticas instauradas en los 90, llevaron a profundizar el desajuste generado por las urgentes demandas de una sociedad y una economía en transformación.

Si bien por entonces, esta resistencia sirvió para impedir un avance más profundo en el área por parte del estado neoliberal, resulta insensato desconocer la necesidad de generar cambios y continuar defendiendo un modelo atemporal de universidad pública sin reconocer sus zonas grises, sus logros y sus fracasos, sus hipocresías y sus falencias.

En la actualidad existe una importante sumatoria de demandas que se ejercen sobre la institución y que ésta debe analizar, discutir, procesar. No se trata de negarlas ni de suscribirlas acríticamente sino en todo caso, de comprender su envergadura y las consecuencias que supone escoger uno u otro camino.

De hecho, hay demandas que se expresan desde la sociedad, otras que surgen ligadas a la denominada sociedad del conocimiento, otras que traducen reclamos del mercado de trabajo, y aún las que se ejercen desde los gobiernos.

Las demandas sociales empujan una constante expansión matricular que supone la incorporación de nuevos contingentes sociales a partir de la expansión de los estudios secundarios y -en menor medida- el crecimiento de la presencia de otros grupos etáreos. Esta es una tendencia de alcance planetario que es procesada de manera diferencial en los diversos países, según las características de sus sistemas de educación superior, sus tradiciones, principios rectores, creencias, etc.

Es así como, en un país como Brasil, esa ampliación de las oportunidades en el nivel superior es canalizada desde hace décadas, preferentemente a través de la extensión de la oferta privada, y la correlativa preservación de la calidad de las instituciones públicas. En Argentina en cambio, existe una primacía abrumadora del sector público aunque las condiciones en que se dio su expansión no permitieron resguardar de manera adecuada, la calidad.

Por otra parte, buena parte de esta demanda aún se orienta de manera prioritaria hacia las denominadas profesiones liberales consideradas una vía asequible para garantizar alguna posibilidad de inserción en el

mercado de trabajo. Las ciencias básicas y tecnológicas en cambio, son escasamente requeridas aunque en la actualidad ofrecen mayores posibilidades de ocupación profesional.

¿Cómo procesará la universidad pública las tensiones que sin duda generará en su seno el ingreso de importantes grupos de jóvenes portadores de las credenciales de nivel medio pero sin las habilidades mínimas para acceder al conocimiento? ¿Qué puentes construirá para integrarlos? ¿Qué estrategias pedagógicas pueden resultar valiosas para encarar semejante desafío?

La sociedad del conocimiento por su parte, plantea a las instituciones demandas inéditas. En un texto de 2003, Tunnerman Berheim y Chaui alertan sobre los efectos que ésta tendría en la profundización de la heteronomía universitaria, la cual se presenta cuando la universidad produce conocimientos destinados al aumento de información requerida por el capital financiero, sometándose a sus necesidades y lógicas. Esto lleva a la generación de tensiones insalvables en la medida en que se ponen en jaque principios básicos como la libre comunicabilidad del conocimiento y el desarrollo de la ciencia como un fin en sí mismo, y no vinculada a su aplicación inmediata.

El conocimiento se expande en la actualidad a una velocidad vertiginosa, está dotado de mayor complejidad y tiende a una rápida obsolescencia. Tunnerman y Chaui (2003) señalan que esta “explosión del conocimiento” es a la vez cuantitativa y cualitativa, en la medida en que se incrementa aceleradamente la cantidad de conocimiento disciplinario y simultáneamente surgen otras disciplinas, e incluso, interdisciplinas.

Por tal motivo, la generación de conocimiento teórico, base de la expansión del conocimiento en el siglo XXI requiere de un fuerte trabajo interdisciplinario que tiene escaso arraigo en estructuras académicas tradicionales como las cátedras o los departamentos, planteando la necesidad de pensar en estructuras más flexibles que acojan y fortalezcan el desarrollo conjunto de las tres funciones básicas (docencia, investigación y servicios).

Se reclama además el fortalecimiento de la formación general que resulta fundamental para lograr una mayor adaptación a los cambios ocupacionales que seguramente tendrán lugar a lo largo de la vida laboral.

Por su parte, en la conformación de las nuevas estructuras económicas se requiere una fuerza de trabajo dotada de mayores niveles educativos; la evolución permanente de la tecnología hace que la obsolescencia de la formación recibida se dé en períodos cada vez más breves, generando la necesidad de una adaptación permanente a las demandas cambiantes. En este sentido, se debilita la idea de una calificación para toda la vida

y se diluye la posibilidad de construir una carrera a lo largo de la vida, al menos en el sentido clásico (Sennett, 2000, Flores y Gray, 2000).

Al respecto, Richard Sennet (2000: 20) señala que un joven americano con dos años de universidad puede esperar cambiar de trabajo al menos once veces en el curso de su vida laboral, y cambiar su base de calificaciones al menos tres veces durante los cuarenta años de trabajo. Por su parte, Flores y Gray (2000) destacan la pérdida de sentido de la construcción de carreras lineales, entendidas como sendas únicas en el mundo laboral destinadas a durar toda la vida.

Este cambiante mercado de trabajo requiere por lo tanto, la formación de profesionales flexibles, en el sentido de apertura al cambio, a la innovación, al trabajo en equipo y al reciclaje de sus habilidades según las cambiantes demandas de una economía en proceso de constante transformación. ¿Cómo conciliar estas fuertes demandas de cambio con la resistencia que genera dentro de las instituciones cualquier reforma curricular por más modesta que sea?

Por otra parte, la constante expansión del sector servicios genera demandas de nuevas carreras, demandas que tendrán como rasgos singulares su intensidad y su transitoriedad, en la medida en que los nichos que le dan origen se saturan con rapidez. ¿Puede / debe la universidad pública dar cuenta de estos reclamos de manera mecánica o conviene derivarlos a otro tipo de instituciones (públicas o privadas) que por su flexibilidad y su pragmatismo puedan generar con rapidez ofertas alternativas?

En cuanto a los gobiernos, estos también reclaman cambios en la universidad. Los mismos frecuentemente se asocian a la noción de pertinencia social en un contexto de limitación de los recursos económicos a invertir en el sector.

La noción de pertinencia o relevancia de la educación superior -concepto por demás esquivo sobre el cual tiende a practicarse lo que en términos de Sartori (1994) puede llamarse un estiramiento conceptual- hace referencia a las respuestas que se espera que ésta brinde a las demandas de la sociedad, dentro de las cuales se incluye las de la economía y el sector empresarial. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI de UNESCO (1998) reclama así, una mejor articulación con los problemas de la sociedad y del mundo del trabajo aunque también incluye bajo esta denominación, actividades para erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades.

Por último existe un conjunto de demandas de una naturaleza diferente que se ejercen a veces de manera difusa, y en otros momentos, de forma

excluyente. Son por ejemplo las que reclaman una mayor eficiencia de la institución, la cual puede definirse de diversa manera según los paradigmas. Es así como, para algunos se trata de lograr un mejoramiento en la relación entre ingresos y egresos. Pero, ¿por qué no considerar que la eficiencia de una institución puede estar ligada al cumplimiento a rajatablas de su función social, de formadora de pensamiento crítico y de ciudadanos comprometidos con su tiempo?

La conformación de gestiones eficientes, viejo reclamo ejercido especialmente por gobiernos autoritarios y neoliberales, se vincula a menudo con la despolitización de las instituciones y la conformación de gestiones profesionales orientadas por un principio de racionalidad técnica.

En el contexto actual de las universidades públicas argentinas, conviene en cambio encuadrar esta demanda en la necesidad de una despartidización para alcanzar -en términos de Krotzsch (2005)- una repolitización que permita liberar las energías contenidas de los actores universitarios que se hallan ahogadas en la lógica introducida por los partidos políticos.

Como puede apreciarse el cúmulo de demandas que se ejercen sobre la universidad es apabullante por el volumen y la intensidad, y compleja por la diversidad de intereses y reclamos, algunos de los cuales resultan incluso contradictorios entre sí.

La cuestión es por una parte, asumir la complejidad y reconocer los núcleos críticos que requieren una discusión profunda y una construcción de consenso en torno a su atención pues está en juego el propio ethos de la institución. Por la otra, reflexionar sobre lo que constituye el verdadero nudo gordiano, esto es, cómo lograr que algo cambie, cómo movilizar al paquidermo, cómo llamar su atención y evitar este suicidio institucional que supone seguir operando como si los tiempos no hubieran mudado y la universidad continuara siendo "el faro de la humanidad" ¿Por dónde empezar?

Al respecto, sólo puedo aportar mis dudas y mis esperanzas, no exentas de un cierto voluntarismo y probablemente una dosis de ingenuidad. La universidad pública debe asumir de manera perentoria ciertos debates que hacen a la persistencia de su propio ethos y hasta cierto punto, de su razón de ser. Los vientos de cambio que soplan huracanados demandan definiciones concretas sobre su carácter nacional o internacional, sobre la primacía de los valores de la cultura o del utilitarismo, sobre su función crítica o mercantil.

También podríamos interrogarnos sobre cuestiones más operativas: ¿Qué papel juega el perfil profesionalista en el mantenimiento del statu quo universitario?, ¿qué formas de gobierno son más propicias para el

fundamentos en humanidades

cambio?, ¿cómo pensar la autonomía universitaria en el contexto actual?
¿qué relación guarda con la regulación del sistema?

Las respuestas a este cúmulo de interrogantes no están contenidas en ningún “Manual de Procedimiento” y dependen exclusivamente de la percepción de la realidad por parte de los actores universitarios y de que logren conformar una propuesta sensible y solidaria que los oriente en estos tiempos de incertidumbre e inseguridad, construyendo senderos en la niebla♦

Referencias bibliográficas

Clark, B. (1993). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Azcapotzalco, Nueva Imagen.

Durkheim, E. (1969). *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Flores, F. y Gray, J. (2000). El espíritu emprendedor y la vida Wired: El trabajo en el ocaso de las carreras. Disponible en Internet: www.atinachile.cl

Giddens, A. y Hutton, W. (2001). Conversación entre Anthony Giddens y Will Hutton. En A. Giddens y W. Hutton (ed), *En el límite. La vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets.

Krotsch, P. (2005). La Universidad argentina: la necesidad de ser contemporáneos con el futuro. En N. Mainero (comp), *La Educación Superior en el Siglo XXI*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, UNESCO / IESALC.

Sartori, G. (1994). Comparación y método comparativo. En G. Sartori y L. Morlino (ed), *La comparación en las ciencias sociales*. Madrid: Alianza.

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Tunmerman Berheim, C. y Chau, M. de Souza (2003). Desafíos de la Universidad en la Sociedad del Conocimiento, Cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Artículo producido por el Comité Científico Regional para América Latina y el Caribe del Foro de la UNESCO, París. Disponible en Internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134422so.pdf>

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Disponible en Internet: www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm - 78k

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 53/66

Órganos de Gobierno y toma de decisiones para la Gestión Académica de la Educación de Posgrado en la Facultad Regional Buenos Aires, de la Universidad Tecnológica Nacional

Institutional administration and decision-making process in the academic area of Postgraduate Education in the Buenos Aires Regional Faculty of National Technological University

Fernando Pablo Nápoli

Universidad Tecnológica Nacional
fpnap@yahoo.com.ar

(Recibido: 03/12/07 – Aceptado: 05/03/08)

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad, describir y analizar las características del desarrollo del Cuarto Nivel en la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional, desde una perspectiva que permita interpretar las complejidades de los procesos de toma de decisiones para la gestión académica, poniendo de manifiesto la importancia de los roles que desempeñan los órganos de gobierno.

Se pretende comprender la forma de gobierno y organización en la cultura institucional, sus hábitos académicos, formas de expresión, circuitos de toma de decisiones en el campo de la Educación de Posgrado, los fundamentos y prácticas institucionales en relación al ejercicio del poder, la autoridad y los estilos de gestión, tendientes a garantizar la gobernabilidad del posgrado, en función de los sustantivos desafíos que se le plantean y demandan a la educación de cuarto nivel en su organización y gobierno. Estas demandas, emergen desde la propia institución, desde los sistemas de evaluación y acreditación, así como del contexto social, caracterizado por profesionales de múltiples disciplinas, que acceden a realizar sus cursos de actualización, carreras de especialización, maestrías y doctorado.

Abstract

This work is aimed at describing and analyzing the development of Fourth-level Education of the Buenos Aires Regional Faculty, National Technological University to interpret the complex processes of decision-making in the academic area, enhancing the importance of management in this process.

The topics analyzed in Postgraduate Education field are the following: kind of management and organization the institutional culture, academic habits, way of expression and decision-making circuits, institutional grounds and practices in relation to the exercise of power, the authority and styles of management, to guarantee the governability of postgraduate education according to the major challenges it has to deal with regarding its organization and administration. These demands arise from the systems of evaluation and accreditation of the institution as well as from the social context, characterized by the presence of professionals of many different disciplines willing to take refresher courses, specialization programs, masters and doctorates.

Palabras clave

Órganos de gobierno - cultura institucional - toma de decisiones - gestión académica - hábitos académicos

Key words

Institutional administration - institutional culture - decision-making - academic management - academic habits

1- Consideraciones Introdutorias

La Universidad se nos revela como una institución compleja

La comprensión adecuada de lo institucional y sus formas de organización teórica en el plano del desarrollo cotidiano, es el resultado de una práctica colectiva, en donde participan diversos actores, con sus propias formas de entender la vida universitaria, con diferencias específicas en las atribuciones de sentido, tanto hacia el interior de la misma como hacia el medioambiente organizacional, caracterizado en nuestra sociedad por profundas asimetrías, que impregnan cada una de las dimensiones de la vida societal, tanto en lo material como en lo simbólico.

A esta complejidad, no escapa nuestro caso de estudio a nivel de posgrado, inserto en una historia institucional controvertida desde su génesis.

En el año 1948 se sanciona la Ley 13.229 que da origen a la Universidad Obrera Nacional, que a partir de 1959 se denominara Universidad Tecnológica Nacional, mediante la sanción de la Ley 14.855 (Nápoli, 2004).

La Universidad Tecnológica Nacional presenta características que la distinguen del resto del sistema universitario nacional. UTN es la única Universidad del país cuya estructura académica tiene a las ingenierías como objetivo prioritario. Han egresado más de 30.000 profesionales de sus 15 carreras de grado. UTN tiene carácter federal, por abarcar todas las regiones de la Argentina. Sus 24 Facultades Regionales y 5 Unidades Académicas se ubican en la región Noreste -Provincias de Chaco, Entre Ríos, Santa Fe- Noroeste -Provincias de La Rioja, Tucumán- Centro -Capital Federal y Provincias de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza- y Sur -Provincias de Chubut, Neuquén, Santa Cruz y Tierra del Fuego-, su extensión geográfica se traduce en una capacidad de absorción de alumnado -70.000 cursantes- que equivale a más del 50 % de todos los estudiantes de Ingeniería del país.

La Facultad Regional Buenos Aires comienza a funcionar en marzo de 1953.

La Educación de Cuarto Nivel en la Facultad se inicia en 1994, como una forma de respuesta especializada desde el ámbito universitario a la coyuntura de los 90, pero con las particularidades de su identidad histórica; la actual Dirección de Educación de Postgrado ha sistematizado su desarrollo académico en forma sostenida, y luego de fortalecer fuertemente el ámbito de las especializaciones, ha incrementado en forma gradual y significativa el crecimiento de Especialistas y Magíster en múltiples campos disciplinares. En la actualidad, en la facultad regional se desarrollan carreras de Especialización, Maestrías y Doctorado en múltiples campos disciplinares:

Doctorado en Ingeniería (Mención en Procesamiento de Imágenes y Señales), Carrera de Especialización y Maestría en Docencia Universitaria, Carrera de Especialización y Maestría en Gestión de la educación Superior, Carrera de Especialización en Ingeniería Gerencial y Maestría en Administración de Negocios, Carrera de Especialización y Maestría en Ingeniería Ambiental, de Especialización y Maestría en Ingeniería en Calidad, Carrera de Especialización y Maestría en Ingeniería en Sistemas de Información, Carrera de Especialización y Maestría en Tecnología de los Alimentos, Carrera de Especialización y Maestría en Ingeniería Estructural (en forma cooperativa entre la Facultad Regional Buenos Aires, la Facultad Regional Avellaneda y la Facultad Regional General Pacheco), Carrera de Especialización y Maestría en Radioquímica, Carrera de Especialización y Maestría en Reactores Nucleares (ambas carreras a término

en convenio con la Comisión Nacional de Energía Atómica), Carrera de Especialización en Higiene y Seguridad del Trabajo, Carrera de Especialización en Ergonomía, Carrera de Especialización en Ingeniería Clínica (en conjunto con la Universidad Favaloro), Carrera de Especialización en Diseño y Evaluación de Proyectos.

2- Los órganos de gobierno del cuarto nivel académico y la cultura institucional

“La estructura de los posgrados ha sido la respuesta de las universidades a la explosión de las demandas de especializaciones que golpeó en las puertas de las tradicionales instituciones. La búsqueda de mecanismos para organizar, producir y transferir los nuevos saberes produjo un movimiento curricular hacia los posgrados” (Rama, 2006).

La Dirección de Educación de Posgrado de la Facultad Regional Buenos Aires depende de la Secretaría Académica y de Planeamiento, se articula para su funcionamiento desde una estructura organizativa, sencilla y dinámica, compuesta por dos Directores, el Director Académico y el Director Administrativo; del primero dependen los Directores de Carrera y Equipos Docentes, del segundo, el personal no docente y de gestión operativa.

El gobierno del Posgrado se articula con los órganos colegiados de la Facultad y la Universidad (Consejo Superior Universitario y el Consejo Académico de la Facultad Regional), manteniendo el grado de autonomía necesario para garantizar, desde sus elementos distintivos, las características necesarias para otorgar al posgrado la visión multidimensional de las realidades académico-administrativas del Cuarto Nivel.

Para garantizar un funcionamiento adecuado del Posgrado en la Universidad se crearon cuerpos colegiados, con finalidades propias para regular el desarrollo del Cuarto nivel; las funciones de los mismos se encuentran explicitadas en el Reglamento de Educación de Posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional, mediante la Ordenanza 970 del Consejo Superior Universitario.

Comisión de Posgrado de la Universidad

Funciones:

- Actuar en el marco de las prioridades políticas y estratégicas establecidas por el Consejo Superior universitario en el campo científico y tecnológico para la formación de profesionales en el nivel de posgrado y velar por el cumplimiento del plan de actividad que del mismo se derive.

fundamentos en humanidades

- Evaluar el estado de avance del programa de formación de posgrado de la Universidad y proponer medidas para fortalecer y asegurar un nivel académico de excelencia.
- Asesorar al Consejo Superior Universitario en todos los asuntos relacionados con becas tendientes a lograr un título académico de Posgrado, en instituciones del país o del extranjero, por parte de docentes o graduados de la universidad.
- Proponer al Consejo Superior universitario la designación de la Comisión de Posgrado de Facultad Regional cuando se cumplan con las condiciones y requisitos estipulados en este reglamento.
- Facilitar las instancias de intercambio y trabajo conjunto con las Comisiones de Posgrado de las Facultades Regionales.
- Controlar el cumplimiento de los requisitos establecidos en este reglamento, para la aprobación del grado académico correspondiente al nivel de formación de posgrado que corresponda, informando de sus conclusiones al Consejo Superior Universitario.
- Evaluar las currícula de las carreras de Doctorado, Maestría, Especialización y cursos de Actualización, así como sus condiciones de implementación, que presentan la Facultades Regionales ante el Consejo Superior universitario para su aprobación y/o autorización.
- Estudiar los antecedentes y elevar al Consejo Superior Universitario la propuesta de designación de Profesores, Directores de Tesis de Doctorado y Jurados de Tesis para el desarrollo de las actividades académicas de posgrado.
- Evaluar el plan de cursos y seminarios para los doctorandos, así como el tema y el plan de trabajo, los cuales deberán contar con el aval del Director de Tesis. La aprobación o rechazo deberá ser fundamentada y comunicada a la facultad Regional.
- Evaluar las solicitudes de reconocimiento de créditos académicos relativos a la carrera de Doctorado. La aprobación se expresará en el Acta de reconocimiento de Créditos académicos.
- Evaluar las solicitudes de excepción de aspirantes a ingresar en las carreras de posgrado de la Universidad, previo a ser considerado por el Consejo Superior Universitario.
- Verificar que los participantes completen sus estudios de Doctorado en un plazo no superior al tiempo máximo establecidos por el Consejo Superior Universitario y en los casos en que fuera solicitada una prórroga, evaluar la justificación presentada previo a la intervención del Consejo Superior Universitario.

Comisión de Posgrado de Facultad Regional.

Funciones:

- Evaluar el estado de avance del programa de formación de posgrado de la Facultad Regional y proponer medidas de fortalecimiento del nivel académico.
- Atender al cumplimiento de la reglamentación específica para el área de posgrado y a los procesos de autoevaluación de la formación de posgrado.
- Asesorar al Consejo Académico de la Facultad Regional en los temas relativos a los procesos de evaluación y acreditación de la formación de posgrado.
- Facilitar instancias de intercambio y trabajo conjunto con los comités académicos y los Directores de carrera, los Directores de Tesis y Tutores.
- Asesorar al Consejo Académico de la Facultad Regional sobre la curricula de las carreras de Doctorado, Maestría, Especialización y cursos de Actualización, así como sus condiciones de implementación, a ser presentados en la Facultad Regional ante el Consejo Superior universitario para su aprobación y/o autorización.
- Analizar los antecedentes del director de tesis de maestría propuesto, evaluar el plan de cursos y seminarios, así como el tema y el plan de trabajo -los cuales deben contar con el aval del director de tesis-, para determinar la aceptación o rechazo de los mismos, previo a su elevación al Consejo Académico de la Facultad Regional. Posteriormente, se remitirán las copias de las Resoluciones emitidas, acompañadas de la documentación pertinente, a la Comisión de Posgrado de la Universidad.
- Evaluar las solicitudes de reconocimiento de créditos académicos relativos a las carreras de Maestría y especialización. La aprobación se expresará en el Acta de reconocimiento de Créditos académicos.
- Asesorar al Consejo Académico para el otorgamiento de solicitudes de excepción.
- Verificar que los participantes completen sus estudios de Especialización y Maestría en un plazo no superior al tiempo máximo establecidos por el Consejo Superior Universitario y en los casos en que fuera solicitada una prórroga, evaluar la justificación presentada previo a la intervención del Consejo Académico de Facultad Regional.

Dirección de Carrera

Funciones:

- Evaluar e informar al responsable institucional del área sobre el desarrollo de las actividades académicas-docencia, investigación y vinculación de

- la carrera de posgrado y proponer medidas para su fortalecimiento.
- Organizar, coordinar y gestionar las actividades académicas, así como proponer criterios y mecanismos para la evaluación y el seguimiento.
 - Proponer el Cuerpo Académico, Directores de Tesis y Jurados de Tesis de su Carrera.
 - Participar en los procesos de admisión y orientación de los aspirantes a la formación de posgrado.

3- La toma de decisiones y la cultura institucional

La gestión académica es un proceso que reviste múltiples complejidades, que involucran el acceso de recursos diversos (tangibles e intangibles), un procesamiento de la complejidad (dado que involucra aspectos relacionados con el desarrollo de las capacidades intelectuales y emotivas), y genera salidas bajo la forma de productos de alta complejidad, expuestos y valorados socialmente, en sus expresiones más variadas: nuevos conocimientos, profesionalidad, habilidades cognoscitivas, investigativas, capacidades de solución en el descubrimiento, formulación, planteamiento y resolución de problemas profesionales, pretendiendo que se minimicen los errores y se maximicen los aciertos en aras de garantizar el continuado progreso de la sociedad humana en equilibrada armonía con la naturaleza a la que pertenece.

Al referirnos a la gestión académica, pretendemos hacer una descripción, focalizando las posibilidades y características de las formas de gobierno y los estilos de administración de las instituciones de educación superior, en este caso, circunscriptas al ámbito del posgrado, en vistas al cumplimiento de los objetivos institucionales para el cuarto nivel.

Documentos emanados de organismos internacionales como la CEPAL y UNESCO, expresan la relevancia de la gestión en tanto organización y administración de recursos para alcanzar los objetivos de determinada política educacional, comprendiendo un proceso que va desde el diseño, la formulación y desarrollo de dicha política hasta arribar al estadio que finaliza con la evaluación de sus resultados (CEPAL/UNESCO, 2005). El estilo de gestión que se aplique en lo institucional, ya sea en lo macro o en un sector de la organización, debe fundamentarse en la profunda comprensión de la cultura institucional universitaria, como totalidad de sentido, como anclaje de los intereses de la comunidad universitaria, con sus costumbres y rasgos distintivos, del colectivo compuesto por sus actores diferenciados, con lo que se vive en la dinámica de trabajo con sus componentes explícitos e implícitos.

La cultura de una organización comprende un conjunto dinámico de valores, ideas, hábitos y tradiciones, compartidos por las personas que integran una organización, que regulan su actuación. En sentido general, se hablaría de todo el conjunto de normas, estructuras, creencias, valores, símbolos, costumbres, etc., que la conforman; y en ella se distinguen factores internos o externos:

Factores externos. No forman parte de la organización, sino de su entorno; entre ellos, los clientes, proveedores, competidores, asociaciones, ciudadanos, gobierno, la sociedad en general y los accionistas.

Factores internos. Entre ellos pueden citarse los siguientes:

Fundadores, la primera o las primeras personas de las que surgió la idea de crear la empresa; ellas colocan los cimientos de la cultura sobre cómo debe ser su organización, ellas establecen sus paradigmas personales y culturales y proporcionan los principios básicos y objetivos de la organización, su experiencia, etc.

Valores, son las convicciones de la organización, se sustentan en una base moral, constituyen los pilares de la cultura corporativa, son los supuestos que están tras el conjunto de normas y reglas de conducta de la empresa. Se trata de elementos abstractos que constituyen el ideal de lo que deben ser los fundamentos de la organización, sirven de elementos de integración del grupo y le ofrecen cierta coherencia a todos los modelos, estructuras y acciones de la organización.

Creencias, constituye un elemento ideológico que no puede contrastarse con la realidad y carece de una base empírica, aunque tiene valor de realidad para el cliente, por ejemplo: planteamientos básicos e indiscutibles que comparte una gran mayoría de sus miembros.

Tabúes, no pueden contrastarse empíricamente, se trata también de un elemento ideológico, plasmado en una serie de prohibiciones. Su principal función es la de actuar como barrera, sanciona comportamientos y posee una función de control.

Elementos cognitivos, es el conjunto de conocimientos compartidos por los miembros de la organización con respecto al mundo que le rodea y de su propia labor y gestión. Son ideas que pueden confirmarse. Comprende los conocimientos, prácticas técnicas y de dirección, información del entorno, proyectos elaborados sobre la base de los objetivos y metas establecidos, estrategias, formas de distribuir y ejercer el poder, etc.

fundamentos en humanidades

Normas, pueden considerarse como la aplicación práctica de los valores y definen lo que debe ser. Es difícil distinguir entre normas, usos, costumbres, hábitos y reglas o leyes:

- El uso: práctica popular de alguna conducta considerada apropiada pero no obligatoria.
- La costumbre: cala más en la sociedad, acarrea desaprobación e incluso una acción de sanción sobre la persona que no la cumple.
- Los hábitos: informales, establecidos por el paso del tiempo y la tradición.
- Leyes y reglas: emanan de órganos formales.

Símbolos y signos. Los símbolos están formados por un elemento material y otro ideal, su rasgo esencial, su carga efectiva y la multitud de significaciones que pueden encerrar. Los signos son un significante, con un solo significado que se identifica sensorialmente.

Los ritos, rituales y ceremonias:

Los ritos: comportamientos y acciones desarrollados rutinariamente en la institución. Al conjunto de ritos se le denomina rituales.

Ceremonias: son celebraciones para festejar los éxitos alcanzados por la empresa o simplemente para unir los actores institucionales.

Mitos, sagas, leyendas e historias. Forman la sabiduría popular de la organización, revelan sus principios básicos:

Elementos humanos: Contribuyen a la formación de la cultura, así como a su transmisión entre los distintos miembros que integran la organización. Cabe citar los siguientes: héroes y líderes (De Larly Minsal Perez, 2007).

Pero estas cuestiones, son aplicables a las organizaciones en forma muy general, en nuestro caso es pertinente recortar el espectro de la generalidad conceptual hacia lo distintivo de la organización por excelencia productora de conocimientos científicos, desarrollos tecnológicos y bienes culturales: la Universidad.

“Un análisis exhaustivo de un hecho institucional de cierto establecimiento, exige un encuadre metodológico que combina: a) la utilización de un enfoque situacional (como aparecen las cosas aquí y ahora), un enfoque histórico (como fueron y devinieron lo que son); b) el análisis desde dos dimensiones: material (como son los hechos en su realidad tangible) y simbólica (cuáles son los significados que los hechos portan); c) el análisis de lo simbólico por lo menos en dos niveles: manifiesto (lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa) y latente (lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación); d) la inclusión del análisis de nuestro vínculo con los hechos tanto en los

aspectos conceptualizados como fenomenológicos de transferencias, cuanto en aquellos discriminados como dimensiones de la implicación” (Fernández, 1998).

Estas realidades constitutivas de la vida universitaria están presentes en cada práctica institucional, ya sea en el orden de lo académico, tanto como en la esfera cotidiana de lo administrativo.

“La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella” (Frigerio, 1992).

En el orden de la Gestión del Posgrado, la toma de decisiones se encuentra plasmada en varias instancias que articulan aspectos de distribución del poder en forma individual y colegiada.

Investigaciones recientes, en América Latina, dan cuenta de las complejidades que emergen al momento de tomar decisiones en el ámbito académico; si bien es un campo de estudio que en la Argentina no presenta un amplio desarrollo sistemático, es una temática significativa y sensible para los estudiosos de las grandes problemáticas de la gestión académica en el campo de la Educación Superior Universitaria (Navarro Rodríguez, 2005; Viloria Hernández, 2004).

“En los Estados Unidos, de hecho los creadores del campo disciplinario conocido como estudios sobre la universidad, iniciaron explorando la veta de conflicto en las organizaciones universitarias (Baldrige, 1971, 1977), Baldrige y Riley (1977), o bien se desarrollaron estudios sobre los académicos y sus procesos de formación en la universidad, la cultura de las disciplinas, las prácticas, el proceso y estructura de la educación superior, siempre de cara a las dinámicas organizacionales que comportan poder, actores y conflicto. Entre estos estudios se encuentran: los de Becher (1989, 1992), Becher y Kogan (1992) y Acosta (1999). En esa misma vertiente, tocó a Clark (1987), indagar respecto de la cultura académica en la universidad y sus elementos organizacionales tales como las zagas y los mitos, o bien referir a la estructura flojamente acoplada de las estructuras universitarias en las cuales se involucran las decisiones frecuentemente resistidas por esa pérdida de acoplamiento (Clark, 1983). Sin embargo tocó a March y Simon (1993) relacionar al conflicto organizacional con el propio proceso de la decisión, se plantea el escenario de las decisiones ‘cesto de basura’ que corresponden a las anarquías organizadas, en el cual el conflicto y el poder son la constante definitoria de las decisiones.

Finalmente Ingersoll (1996), plantea de forma clara, en un estudio analítico descriptivo, con estudios de regresión lineal, la serie de conexiones entre toma de decisiones y conflicto entre los profesores de la escuela pública; en este estudio, el poder y la micropolítica permean las decisiones” (Navarro Rodríguez, 2005).

Tal como mencionáramos anteriormente, la Dirección de Educación de Posgrado depende de la Secretaría Académica y de Planeamiento, lo que expresa un alto grado concentración del proceso decisorio en la figura del Secretario Académico, que será el facilitador de la toma de decisiones del Consejo Académico de la Facultad. Al estar dividido el proceso de gestión en dos directores de posgrado, el académico y administrativo, queda de manifiesto, en primera medida, la especificidad y cualificación de cada ámbito, que si bien en más de un rol caracterizado en las tareas diarias se entrecruzan, expresan nuevamente la complejidad de las tareas y lineamientos de gestión que caracterizan a la educación de cuarto nivel.

En lo referente a los aspectos de naturaleza estrictamente académica, es la Comisión de Posgrado de Facultad la que desempeña un rol significativo en su esfera de acción para complementarse con las funciones específicas que concentra la Comisión de Posgrado de la Universidad.

Esta última ha delegado en la primera alguna de sus funciones, cuando las condiciones institucionales lo permiten (solo tres Facultades Regionales tienen Comisión de Posgrado), así se completa el ciclo de las decisiones académicas con la intervención final del Consejo Superior Universitario, quién da forma administrativa a las decisiones anteriores mediante Ordenanzas (por ejemplo, creación carrera de posgrado) y Resoluciones (por ejemplo, autorización de dictado de una carrera de Posgrado en una Facultad Regional).

Pero observemos con mayor detalle el proceso de toma de decisiones en el seno de la Comisión de Posgrado de Facultad. Se compone de seis miembros con antecedentes académicos, de investigación y gestión relevantes, provenientes de diversos campos disciplinares, lo que posibilita una mirada de las cuestiones académicas en forma multidisciplinaria; es presidida por el Director Académico de Posgrado; y se convoca y reúne con una periodicidad mensual.

Veamos, como un ejemplo ilustrativo, la evaluación de un plan de trabajo de tesis:

El aspirante a Magíster ingresa su plan de trabajo de tesis (Circular 2/02) por la mesa de entradas de la Facultad; en la Dirección de Posgrado el Coordinador de Carrera realiza por escrito una primer valoración del mismo, en algunos casos consultando al Comité Académico de Carrera.

fundamentos en humanidades

Se analiza el plan de tesis y se formulan las apreciaciones en forma oral, facilitando la búsqueda de consenso para su aprobación, rechazo o solicitud de correcciones, fundamentando la misma. La decisión final es tomada por todos los miembros de la Comisión, que formulan un despacho por escrito, para que desde dicho instrumento se cumplimente la ruta administrativa.

En varias oportunidades, al no lograrse los acuerdos necesarios, se convoca al aspirante a tesista con su director o también al Coordinador de Carrera para que aporten los aspectos necesarios, que posibiliten la comprensión académica y disciplinar para alcanzar la articulación del consenso.

La toma de decisiones se realiza con un alto grado de horizontalidad, contemplando cada uno de los aspectos convergentes en las prácticas institucionales.

La horizontalidad del proceso requiere de mayor dedicación temporal frente a cada problemática académica pero se nos revela como adecuada a las necesidades de la dinámica que conforma el cuarto nivel.

4- Aproximaciones a modo de conclusión

Expresaremos algunas cuestiones que nos parecen que revelan un carácter de centralidad en el marco de la gestión y organización académica del cuarto nivel.

Si históricamente la universidad se nos manifestaba como una organización compleja, la génesis y desarrollo del posgrado en forma sistemática y masiva evidenció la introducción de un nuevo elemento en la cultura organizacional; en las instituciones en donde no se registraba una tradición fuerte del cuarto nivel, como en el caso de la Universidad Tecnológica Nacional, puso de manifiesto un escenario que planteaba una nueva lógica académica.

Esta nueva lógica que es diferente a la lógica de gestión y desarrollo de las carreras de pregrado y grado, requirió de una readecuación institucional; primero para comprender esta realidad, segundo para poder integrarla en el funcionamiento cotidiano organizacional. Las nuevas preguntas que surgieron de los actores institucionales fueron extensas, dada las diferentes miradas de cada uno de los claustros acerca de esta nueva realidad. La organización, como estructura académica con cierta autonomía, demandó un tiempo de acomodación en las estructuras ya existentes.

Todo parecía diferente a los usos y costumbres instituidos, desde las formas del diseño curricular de las carreras, las cuestiones de financia-

miento, las características de los alumnos, las formas de evaluación, la velocidad de los aspectos de configuración en lo administrativo, hasta las formas de tomar decisiones. Transcurrieron once años desde la implementación ordenada de la gestión del posgrado y en este lapso temporal podemos identificar claramente algunas realidades propias del impacto en la cultura institucional:

El estilo de gestión se caracterizó por un alto grado de horizontalidad en la toma de decisiones, en una articulación entre el liderazgo personal y formas participativas en los cuerpos colegiados de gobiernos universitario, ya sean los tradicionales y los creados específicamente para la gestión académica de posgrado.

Se consolidó en los primeros años el tramo formativo de Especialización, luego las instancias para el desarrollo de las Maestrías y finalmente el Doctorado.

La estructura académico-administrativa de gestión presenta un adecuado nivel de complementareidad en el proceso de toma de decisiones y en el seguimiento de los procesos constitutivos de la dinámica de cuarto nivel.

Los órganos de gobierno específicos de posgrado pudieron articularse como una parte significativa en los circuitos de trabajo de los órganos tradicionales de la universidad.

Resta aún dentro del tiempo transcurrido, desarrollar estrategias de mayor amplitud, pero con el suficiente grado de especificidad, para la integración global del posgrado con el grado, con la investigación y con la extensión, como estadios necesarios para recorrer el ciclo de gestión desde un enfoque integrado de la cultura universitaria ♦

Referencias Bibliográficas y documentales

Nápoli, F. P. (2004). *Política Educativa y Organización Académica en el período fundacional de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962)*. Buenos Aires: Ediciones CEIT.

Rama, C. (2006). Los postgrados en América Latina en la sociedad del saber. En *Informe sobre la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Venezuela: ISEALC-UNESCO.

Reglamento de Educación de Posgrado de la Universidad Tecnológica Nacional. Ordenanza 970 del Consejo Superior Universitario.

CEPAL/UNESCO (2005). Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe. Serie Seminarios y Conferencias, Chile.

De Larly Minsal Perez (2007). Hacia una nueva cultura organizacional: cultura del conocimiento. ACIMED. *Revista Cubana de los Profesionales de la Salud*. Volumen 16, número 3.

Fernández, L. (1998). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Frigerio, G. y otros (1992). *Las instituciones educativas*. Cara y Ceca. Buenos Aires: Troquel.

Viloria Hernández, E. (2004) La toma de decisiones en una universidad pública estatal desde la perspectiva de sus académicos. *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 9, nº 22, 637- 663.

Navarro Rodríguez, M. (2005) Antecedentes investigativos en toma de decisiones y conflicto organizacional: Objetivo, método y resultados. Disponible en: <http://mx.geocities.com/narodmi/docs/doc10.pdf>

Circular 2/02. Pautas y criterios para el desarrollo de tesis de Maestría y Doctorado. Secretaria Académica. Universidad Tecnológica Nacional.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp.67/95

El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del currículum en un contexto de crisis estructural¹

**University education: features of curriculum changes in a
context of structural crisis**

Saada Bentolilla²

Universidad Nacional de San Luis
saadabentolilla@hotmail.com

Beatriz Pedranzani³

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

Mónica Clavijo⁴

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

(Recibido: 29/03/07 – Aceptado: 04/06/07)

1 Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación: "Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada", organizado por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) www.saece.org.ar. 19 y 20 de noviembre de 2005 - Buenos Aires - Argentina.

2 Lic. en Psicología y Esp. en Didáctica. Prof. titular de Psicología del Ap. y de Didáctica y Práctica Docente en la UNSL. Investigadora categoría II. Directora del Proy. Inv. 4-1-8703. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

3 Lic. en Ciencias de la Educación y Esp. en Didáctica. Prof. Adjunta de Didáctica y Currículum. Investigadora categoría III. Integrante del Proy. Inv. 4-1-8703. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

4 Prof. en Ciencias de la Educación y Esp. en Didáctica. Jefe de Trabajos Prácticos en Psicología del Ap. y Didáctica de la Práctica Docente. Investigadora categoría III. Integrante del Proy. Inv. 4-1-8703. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

“Si por una parte el la estructura del campo social es definido en cada momento por la estructura de la distribución del capital y de los beneficios característicos de los diferentes campos particulares, en cada uno de estos espacios puede ponerse en juego la definición misma de lo que está en juego y las respectivas cartas de triunfo. Todo el campo es el lugar de una lucha más o menos declarada por la definición de los principios legítimos de división del campo”

Pierre Bourdieu (1984:28)

Resumen

El presente trabajo, analiza desde una perspectiva comparativa, tendencias y orientaciones en los procesos de cambio curricular. El análisis del vínculo entre Currículum y Sociedad, permite conocer y comprender las lógicas que operaron en el *campo de la formación universitaria*, en dos carreras de la UNSL: una tecnológica, (Ingeniería en Minas) y una humanística (Ciencias de la Educación).

Los profundos cambios de la globalización del planeta, a partir del desarrollo tecnológico exigieron a las universidades transformaciones en sus proyectos formativos, también dinamicidad y flexibilidad para atender demandas sociales.

En el campo del currículum universitario, la formación general y teórica que se oponía a la formación centrada en las demandas del mercado del trabajo hacia fines del 70 e inicios del 80, fue superada en la década del 90 por la lógica del aparato productivo, con la consumación de la globalización. Se pone en evidencia la conexión entre el modelo económico y la forma como la educación universitaria organiza sus proyectos de formación, convalidándose el carácter reproductor del currículum. Estos procesos no fueron homogéneos ni lineales, se pueden reconocer luchas, negociaciones, imposiciones y resistencias de diverso tipo.

Abstract

This work analyzes the trends in curriculum change processes from a comparative perspective. Through the relationship between curriculum and society, the logics operating in the field of university education within two undergraduate programs, a technologic discipline (Mining Engineering), and a humanistic one (Education Sciences) are analyzed.

The profound changes caused by the technological development that the globalization brought about called for transformations in the educational programs of the universities as well as dynamism and flexibility to meet the social demands.

By the end of the 1970's and the beginning of the 80's, the general and

theoretical university education was opposed to that focused on the labor market demands. This situation was overcome in the 90's by the productive apparatus logic with the consolidation of the globalization. Thus, the relationship between the economic model and the design of the university programs is evident, confirming the reproducing character of the curriculum. As these processes were neither homogeneous nor linear, there were conflicts, negotiations, impositions and resistances of several kinds.

Palabras clave

Transformación educativa - formación en servicio - acompañamiento con ayuda - práctica docente - reflexión

Key words

Educational transformation - in-service education - counseling - teaching practice - reflection

I - INTRODUCCIÓN

El presente trabajo forma parte de un Proyecto de Investigación⁵ que se realiza en la UNSL, y que busca comprender los procesos implicados en los cambios de currículum operados en la última década en distintas carreras de la misma, intentando encontrar tendencias y orientaciones de dichos cambios desde una perspectiva comparativa.

Tomando como punto de partida para el análisis el vínculo entre Currículum y Sociedad, se intenta conocer y comprender las lógicas que operaron en el *campo de la formación universitaria*, desde los procesos de transformación curricular que devinieron en los nuevos planes de estudios de dos tipos de carreras de la UNSL: una esencialmente tecnológica como es la Ingeniería en Minas y una humanística, como es la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

La idea de seleccionar estas dos carreras, se centró en la intención de diferenciar los objetivos formativos que ellas implican. En el caso de las ingenierías, y en particular la *Ingeniería en Minas*, se trataría de un tipo de carrera vinculada esencialmente a la estructura productiva del país, y que

⁵ El proyecto de Investigación 4-1-8703, dirigido por la Lic. Esp. Saada Bentolilla, se denomina "Innovaciones en el currículum de formación universitario: sujetos, discursos y prácticas de enseñanza - aprendizaje en la UNSL", y pertenece a la Sec. de Ciencia y Técnica de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, y al Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

por sus prácticas contribuye a acrecentar su riqueza material. En cambio la *Lic. en Ciencias de la Educación*, título desde el cuál también se ejerce la docencia, es una carrera que sostiene la estructura de servicios, que el Estado nacional brinda a sus ciudadanos como un bien, que si bien, en términos de algunos economistas constituye un gasto, a nuestro criterio y siguiendo a Bourdieu constituye un tipo de capital cultural y simbólico.⁶

II - SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y CURRÍCULUM

Dice Tamarit (2000: 40) que *“lo nuevo y lo viejo en un campo particular o especializado del conocimiento científico - social, deriva, y necesariamente se inscribe en un contexto mayor; en lo nuevo y lo viejo de una teoría más abarcativa”*. En este sentido se reafirma que siempre a una determinada visión de lo social “corresponde” una determinada visión de lo educativo. Cada sistema social organiza materialmente la experiencia de los sujetos que lo integran y los modos de producción con que cada grupo social satisface sus necesidades regulan directamente las condiciones de nuestro contexto social. Estas condiciones se sostienen y legitiman, a través de las formas de conciencia social que en ese sistema se han desarrollado y por los intereses hegemónicos de dicha estructura. Así se conforman los contenidos de la conciencia, y la ideología de los sujetos (en sentido amplio del término).

Existiría entonces una relación intrínseca entre los modos de producción y el pensamiento humano. *“Éste -según autores como Lundgreen (1992: 14)- es emergente (transformado), de una parte por las condiciones de nuestro contexto social y cultural que crean procesos de producción y, de otra, por la forma en que estas condiciones conforman la educación y la enseñanza (la producción cultural)”*. El lugar que se ocupa en la estructura social determina *“imposiciones objetivas dentro de las cuales se forma y ordena la vida”* de las personas que participan en ella. En esa configuración, ocupa un lugar fundante el proceso educativo en todas sus formas e instancias, en tanto instrumento socializador.

Estas ideas permiten delimitar dos niveles de contextos: 1) Contexto de producción (*material o simbólico*): referido al tipo de estructura social existente y a los procesos por los cuales los seres humanos a partir del trabajo, transforman la naturaleza para satisfacer sus necesidades, así

6 Según Alicia Gutiérrez (1997) retomando a Bourdieu, el capital cultural esta ligado a conocimientos, ciencia, arte y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades sociales. El capital simbólico refiere al reconocimiento, consagración, autoridad, legitimación que uno tiene en relación a otro capital. Formas que revisten las diferentes especies de capital cuando son percibidas y reconocidas como legítimas.

como también la manera en que se significan los objetos materiales, las acciones y las relaciones. 2) Contexto de reproducción (*contexto de formulación y contexto de realización*): vinculado con los procesos de transmisión educativos por los cuales un sistema garantiza (reproduce) su existencia de una generación a la siguiente. Se reproduce el conocimiento y las habilidades de producción, pero también se reproducen las condiciones para que sea posible dicha producción y el sistema se perpetúe (Ludgreen, 1992: 15).

A los efectos de este trabajo se distinguirá en el contexto de reproducción dos dimensiones que implican tiempos, espacios y actores, diferenciados, sobre las que el citado autor expresa que: “*cuando se establece el proceso de elaborar un currículum, hay también una separación del contexto de reproducción en dos contextos sociales: el contexto de la formulación y el contexto de la realización.*”⁷. Estas dos dimensiones de contextos permiten explicitar y analizar dos aspectos que hoy no pueden escabullirse a cualquier interpretación que se haga de un currículum concreto, como son el de la relación educación y sociedad y entre Universidad, cambio y currículum.

Se tratará ahora de presentar algunas líneas de análisis que permitan ver cómo se manifiestan estas relaciones en la Educación Superior a partir del análisis de las transformaciones curriculares producidas en la última década en dos campos de formación diferenciados: la Ingeniería y las Ciencias de la Educación. Comprender la función reproductiva del currículum no es posible si no se reflexiona y se busca algún tipo de explicación acerca de lo social.

III - EL CONTEXTO DE FIN DE SIGLO: GLOBALIZACIÓN Y NEOLIBERALISMO

El panorama internacional

La nueva Revolución Industrial (de la informática y las comunicaciones), la planetización del capitalismo, el modelo social de ajuste impuesto

⁷ Para Lundgren, el *contexto de formulación*: incluye la comprensión de las *imposiciones objetivas* (o condiciones de producción) y *subjetivas* (o modelos de pensamiento, ideología dominante, etc.), a partir de las cuales se forman y ordenan la vida social y cultural de una sociedad, de una clase social, de un sector, etc. Y la relación entre estos y los procesos de reproducción, es decir la transmisión del conocimiento de una generación a otra como así también la reproducción de las condiciones para la producción. El *contexto de realización*: incluye los procesos, transformaciones, conflictos y negociaciones que median entre el proyecto educativo deseado -explícita o implícitamente- y el proyecto educativo concretado (1992: 70).

ideológicamente por el neoliberalismo y materialmente por el capital transnacional, sin duda marcan el fin de una época y comienzo de otra mediatizada por una situación de profunda crisis en la que los paradigmas ideológico-culturales han cambiado, estableciéndose con ello un nuevo ordenamiento internacional. Sin embargo es posible observar que debido a que dichos cambios se registran a velocidades desparejas en los distintos subsistemas que conforman el tejido social, los desfases que esto produce acarrea sobre los sujetos una fuerte sensación de incertidumbre y ambigüedad.

Frente a esta situación diferentes autores (Paviglianti, y otros, 1991) se han preguntado si estamos frente a una coyuntura difícil de resolver o si se trata de una manifestación más de la misma crisis estructural existente; si es esta una crisis fundamentalmente económica o si afecta globalmente al conjunto de las relaciones políticas, sociales y culturales. Esto tiene que ver con que en los comienzos de la década del 80 se tendía a creer que la crisis se trataba de un fenómeno pasajero, sólo de tipo económico, que con un poco de ajuste podía resolverse. Sin embargo, hoy sería posible afirmar que es evidente que se trata de una crisis que se prolonga en el tiempo, que no solo modifica los patrones de acumulación y distribución de la riqueza, sino que implica profundas reestructuraciones en las relaciones sociales y afecta al conjunto del planeta. Diferentes autores coinciden en que la característica fundamental de esta época es la globalización de la economía y recurren a la imagen de “Aldea Global” para describir este nuevo orden mundial.

El factor trascendental del proceso lo constituye la Revolución de las fuerzas productivas a partir del desarrollo de las tecnologías de la comunicación y transportes que le proporcionaron a los procesos de producción una movilidad y flexibilidad geográfica nunca antes vista en la historia. Esta revolución ha sido interpretada por algunos como la tercera revolución industrial. Esta necesidad de expansión fue conceptualizada para los siglos XVIII y XIX como colonialismo; para el siglo XX, como imperialismo y actualmente (para el siglo XXI) como globalización. La globalización ha implicado una subordinación del planeta al capital⁸ en el sentido no sólo de haber mundializado la esfera de circulación del mismo sino también en tratar de integrar a todo el globo en un sistema internacional de división y apropiación del trabajo cuyo principal artífice han sido, según Dieterich (1996: 49), las empresas transnacionales, las cuales han dejado de ser meros exportadoras de mercancías y servicios, para crear una infraestruc-

⁸ La caída de la URSS implicó la desaparición de la única resistencia al capitalismo existente hasta el momento.

tura mundial de producción y distribución. En este sentido un experto de la ONU explica que *“Lo que existía en el pasado ONU, era una integración superficial de flujos comerciales... En cambio ahora está emergiendo un sistema internacional de producción organizado por las corporaciones transnacionales concentradas en no más de 50 manos.”*⁹

Es posible ver que el lugar que las corporaciones transnacionales ocupan en este nuevo orden económico y mundial, es clave y está dado fundamentalmente por la creciente independencia económica de las mismas, no sólo respecto de las fuerzas de trabajo nacional sino frente a los estados nacionales. Esto nos lleva a encontrarnos ante una verdadera pérdida de la potestad del Estado frente a las empresas transnacionales. Claro que hay una diferencia importante entre la relación de éstas y los estados del Primer Mundo. Con ellos el vínculo no es conflictivo sino de simbiosis de intereses. A las empresas se las convoca, se las consulta, se las escucha,¹⁰ se las respeta entre otras cosas, porque son percibidas como parte de la Nación misma. La identidad Nacional de estos Estados no se pone en peligro.

En relación al trabajo y el desempleo, se podría dejar planteado al menos 4 tendencias que hoy aparecen de manera inescrutable en relación al trabajo.

1. Reconocimiento de que es verdad que para el siglo XXI, la calificación científica profesional constituye un arma competitiva fundamental (antes, por ejemplo, lo era tener acumulado capital o stock).
2. Por efectos múltiples el capitalismo actual se caracteriza por un aumento desmedido del desempleo o subempleo (entre el 7 y 25% en el Primer Mundo y entre el 30 y 75 % de la población económicamente activa de Latinoamérica).

9 La distribución geográfica de las corporaciones refleja la estructura del poder mundial: 435 de las 500 transnacionales más importantes - 87 % - pertenece a los países del grupo de los 7 (EEUU, Alemania, Francia, Inglaterra, Canadá, Japón, Italia). De ellas, 151 son estadounidenses, 149 son japonesas, 44 alemanas, 40 francesas, 33 británicas, 11 Italianas y 5 canadienses. De América latina hay sólo 2 brasileñas, 2 mexicanas y 1 venezolana. Pero significativamente están ubicadas en el sector primario (petróleo) y terciario (servicios: banco y teléfono), reflejando de esta manera la virtual inexistencia de un potencial industrial latinoamericano en el mercado mundial (Dieterich, 1996: 50).

10 El secretario de comercio estadounidense, Ron Brown, explicitó en ocasión del reciente Foro de Comercio Hemisférico: *“Hemos invitado a cientos de dirigentes del sector privado de todo el hemisferio para reunirse con los ministros de Comercio y otros funcionarios gubernamentales, con el expreso propósito de aprender de ustedes, cuál es la mejor forma en que podemos acelerar la creación del libre Comercio de las Américas. Si los ministros y los gobiernos han de usar un camino hacia el libre comercio y la integración, son ustedes los que deben dibujar los mapas”* (Dieterich, 1996: 60).

3. Los salarios tienden a igualarse a nivel internacional, por lo que un trabajador tiene sólo dos cosas para ofrecer: su amplia clasificación o la disposición para trabajar por salarios mínimos. Si no trabajan por salarios mínimos, entonces las fuentes de trabajo son trasladadas a los países del Tercer Mundo donde la mano de obra es más barata.
4. El resultado de la cambiante estructura de producción derivada de los avances de la tecnología: hay una tendencia de desplazamiento de trabajos calificados en el sector manufacturero y en la industria pesada a trabajos mal pagos en el sector de servicios. La consecuencia educativa de este desarrollo consiste en que por ejemplo a inicios del siglo XXI, el 70 % de los puestos de trabajo norteamericano no requerirán personal con Educación Superior.

Estos aspectos que aquí se puntualizan, son conceptualizados por autores como Forrester (1996) o Rifkin (1996), en términos de que el tema del desempleo a nivel mundial no responde a ninguna crisis transitoria y por tanto solucionable, sino que dan cuenta de una verdadera mutación de la civilización, a partir de la cual ya no existiría posibilidad de trabajo, entendido como empleo - para todos. *“En la actualidad, un desempleado no es objeto de una marginación transitoria, que sólo afecta a determinados sectores; está atrapado por una implosión general que no respeta a nadie y a quien nadie puede resistir. Es víctima de una lógica planetaria que supone la supresión de lo que se llama trabajo, es decir de los puestos de trabajo”* (Forrester, 1996: 13).

El Contexto Latinoamericano y Argentino

Para Latinoamérica, la expansión del capital internacional tiene un efecto profundamente debilitante sobre la capacidad de autodeterminación nacional, porque como parte del Tercer Mundo constituye el eslabón más endeble en la jerarquía del poder internacional. Algunas de las variables más determinantes para ello son, según Dieterich (1996: 29), *“la deuda externa, la corrupción de las elites, el proteccionismo del Primer mundo que le brinda diez veces más de lo que da en términos de ayuda, la falta de ahorro interno, la fuga de capitales, situaciones de pobreza absoluta, la distribución extremadamente desigual de ingresos, el impedimento de cualquier proceso de reforma profunda en pos de los intereses populares (Cuba, Nicaragua) por parte de los Estados Unidos, el desinterés y la ineptitud de la clase empresarial criolla para la innovación científica y tecnológica, la dependencia de la clase política empresarial criolla ante los centros de poder mundial y su carencia de un proyecto político-económico nacional”*.

IV- UNIVERSIDAD, CURRÍCULUM Y REFORMAS

El contexto actual de las Universidades en Argentina

Los profundos cambios sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales, descriptos hasta ahora, atraviesan toda nuestra sociedad. En este contexto de cambio, las universidades de todo el mundo han sufrido un impacto profundo al ser depositarias de nuevas demandas y necesidades para las cuales no estaba preparadas. En el caso de Latinoamérica y de Argentina en particular, la situación de crisis se puede observar según De Souza Santos (1998) en tres niveles:

- Crisis de legitimidad: parece no haber un proyecto compartido de modo tal que su función social se muestra muy cuestionada en relación a la calidad de la formación que brinda. Su modelo academicista comienza a ser vulnerable frente a las crecientes demandas del mercado laboral.
- Crisis de hegemonía: históricamente la universidad pública argentina ha tenido una privilegiada tradición de calidad en la formación de profesionales. Sin embargo, en la actualidad esta hegemonía comienza a perderse frente a la proliferación de universidades privadas y a las fuertes restricciones presupuestarias promovidas desde las políticas neoliberales que el Estado argentino patentiza.
- Crisis institucional: se pone en cuestión su modelo organizativo, preconizando como crítica la falta de eficiencia. Pero ésta es una mirada que da cuenta de las fuertes contradicciones a que está sometida hoy esta institución: por un lado se le hacen demandas desde un modelo economicista y empresarial, y por otro la universidad lucha por mantener la vigencia de aquellos principios que fueron su conquista fundacional: la democratización, la gratuidad y la autonomía en la enseñanza.

Como consecuencia de todo esto, la Educación Superior vive actualmente una etapa plena de reformas, rodeada a su vez por un contexto dominado por la internacionalización y la globalización. Ambas cuestiones -dice Pedro Krotsch (2001: 20)- *“impulsan la mirada comparativa ya que por un lado, la multiplicidad de los cambios permiten confrontar resultados y logros vecinos, y por otro, la mayor capacidad de los sistemas de comunicación actuales para conocer qué está ocurriendo en otros lugares del mundo, indudablemente acelera esta posibilidad”*. Pero esto exige respetar algunos de sus elementos teóricos y metodológicos propios, como es, su carácter teórico-relacional. Ello implica antes que nada reconocer que los modelos educativos se estructuran sobre una matriz particular de condiciones sociales, culturales, económicas y políticas que no son las únicas posibles, y para advertir la especificidad de esas condiciones el análisis

en términos comparativos es esencial, lo cual implica complementar la dimensión temporal-histórica con la “espacial”. Así mismo, aunque dentro de la educación comparada existe la posibilidad de una diversidad muy amplia de posibles comparaciones, no dejamos de reconocer que tal vez hay una cierta trasgresión en este intento, al no constituir una comparación de dos sistemas educativos diferenciados espacialmente. Esencialmente nuestra propuesta es la utilización de la mirada comparativa-relacional para entender la estructura misma del sistema o subsistema que se analiza. Esto implica comparar no sólo con lo semejante sino también con lo diferente. El análisis que proponemos dentro de un mismo subsistema universitario, busca comparar dos carreras de tradiciones, objetivos, contenidos y prácticas diferenciadas, como es el caso de la Ingeniería en Minas y la Lic. en Ciencias de la Educación. También entendemos que un análisis de esta naturaleza puede proveer de elementos que permiten hacer emerger las contradicciones al interior del propio sistema o subsistema analizado.

V - LÓGICA DE LAS TRANSFORMACIONES CURRICULARES: Rasgos y Contornos

Un análisis del proceso de transformación producido en diferentes Planes de Estudio de la Universidad Nacional de San Luis¹¹ permite visualizar cómo opera la relación currículum-sociedad, expresándose a través de una lógica particular que define los rasgos iniciales de las transformaciones para luego constituirse en contornos diferenciales condensados en una propuesta que se concreta en la práctica.

Para el análisis que aquí se propone, se retoman las ideas de Pierre Bourdieu quien, desde raíces marxistas, da cuenta del carácter socialmente reproductor que tiene el sistema de enseñanza y el papel central que en esta reproducción tiene la cultura y los distintos tipos de capital (cultural y simbólico especialmente) que juegan entre las posiciones e intereses de sus agentes. Todos estos juegan en un campo, al que define como sistema de relaciones objetivas al interior del cual se produce una lucha por el monopolio del capital de que se trate. En el campo universitario la disputa se construye en torno al derecho de decir la verdad sobre el mundo universitario. En este sentido, entiende a la universidad como un campo específico, con tensiones particulares, que está ubicado dentro de un campo mayor que es el social y con el cual se relaciona. De allí que destaca que los conflictos por la dominación del campo científico, no sólo

¹¹ Para obtener mas información ver Cometta, Bentolila, Clavijo, Pedranzani, Domeniconi y Lopez (2004).

se encuentran determinados por la dimensión intelectual, sino también por la dimensión política, no pudiéndose aislar una de la otra.

Esta mirada se Enriquece con el aporte teórico de Alicia de Alba (2000: 65) quien -ubicada en el ámbito educativo y en particular en el del currículum- plantea que en contextos de crisis, los análisis del mismo deben identificar los elementos nuevos, inéditos o que prevalecen de antes y se muestran de manera significativa en el espacio social. A estos elementos, la autora los denomina *rasgos*, y les atribuye dos funciones: 1- contribuir a la *dislocación de un orden de cosas, en una coyuntura de crisis generalizada* y 2- mostrar algunos *indicios de las nuevas situaciones* que se anticipan. Se trata de significantes con escasa capacidad de articulación, que paulatinamente logran una condensación formando contornos más nítidos que permiten percibir lo nuevo, emergente como algo visible e identificable y posible de formar parte una nueva configuración social discursiva.

En este sentido para el presente análisis se hace necesario tomar en consideración, por un lado, el momento de transición política en nuestro país desde gobiernos militares a procesos democráticos en 1983 y por otro el contexto general de globalización y neoconservadurismo instalado a partir de la década del 80, que da cuenta de la crisis estructural antes descrita, caracterizada por el aumento de la pobreza, la celeridad de los cambios, la globalización de la economía y la cultura, el aumento de las diferencias entre los países en función del grado de desarrollo; la crisis de hegemonía y legitimidad citada anteriormente, hace visible un reclamo generalizado a la universidad respecto a su compromiso con los problemas sociales. Esto ha hecho que la misma comenzara a orientarse hacia la búsqueda de la democratización del saber y la búsqueda de mayor igualdad de las oportunidades. Este marco de democratización incipiente en nuestro país produjo un movimiento de revisión y reformulación de los planes de formación al interior de la universidad.

En la carrera de Ciencias de la Educación, este nuevo marco político es generador del inicio de un proceso para modificar su Plan de Estudios, cambio que por otro lado no se concreta sino hasta 17 años después (en 1999). En cambio, en Ingeniería en Minas, que se trataba de una carrera relativamente nueva, la modificación de su Plan de Estudio, está más ligada al impacto que producen los cambios en la estructura económica del país, derivada del nuevo orden económico internacional, donde la globalización y el neoliberalismo, determinaron las nuevas reglas de juego.

La reconstrucción histórica de dicho movimiento permitió identificar y caracterizar los rasgos y contornos, a los que se aludió inicialmente. Para esto, se proponen categorías de análisis que al mismo tiempo que

facilitan la comparación permiten ubicar dichos componentes en las dos carreras seleccionadas.

Para el análisis comparativo de las dos carreras seleccionadas, se identificaron cuatro categorías de análisis: 1- Posición de los grupos de poder. 2- Procesos de decisiones. 3- Innovaciones pedagógico-curriculares. 4- Sentido de la Formación.

1- Posición de los grupos de poder

Dice Bourdieu (2000: 82) que en general quienes han logrado una posición en un determinado campo, tienen el poder de imponer la definición de la ciencia más conforme a sus intereses específicos, es decir, la más adecuada para permitirle ocupar con total legitimidad la posición dominante. Sin embargo estas definiciones no son estáticas, sino que por el contrario se van modificando y redefiniendo por las luchas sucesivas y la acumulación de capital (Gutiérrez, 2005: 31). En la Universidad, el Campo de la Formación se va estructurando a partir de las luchas que se dan entre grupos que van ocupando lugares diferentes en la legitimación del capital cultural y simbólico que se pone en juego en el momento de definir la estructura y el contenido de la Formación para una determinada carrera y profesión. A su vez cada carrera puede ser considerada como un caso particular del desarrollo de dos campos que se interceptan en la producción de bienes simbólicos de la sociedad moderna: el campo pedagógico-curricular y el campo de las profesiones constituidas. El primero define su capital por la existencia de un saber legitimado para ser enseñado y dos posiciones que se conjugan para que esto pueda concretarse: el docente y el alumno. El segundo tiene que ver con la producción de un servicio que constituye también un bien simbólico en la medida que se trata de ciertos resultados que tienen una significación definida para la sociedad. Estos bienes-servicios se desarrollan en la sociedad pero en espacios relativamente autónomos de la misma y constituyen también un capital simbólico importante que juega en el campo de la Formación por cuanto representa el modelo de prácticas al que se aspira, así como también un lugar de poder imaginario que es el que sustenta cada profesión particular en cada sociedad. Sin embargo, la posición hegemónica de los diferentes grupos de poder involucrados en los cambios de Planes no es permanente ni se presenta de la misma manera en las distintas carreras.

A partir de la reconstrucción histórica de los procesos de reformulación de dichos planes es posible visualizar que los actores involucrados en los sucesivos cambios curriculares tienen intereses, compromisos, apuestas, presupuestos teóricos, por los cuales luchan por espacios de poder y se

posicionan, pero a la vez también comparten acuerdos sobre lo que es objeto de lucha.

En el caso de Ciencias de la Educación, quizás el acuerdo más determinante que se compartía era la necesidad de producir cambios en el currículum, ya que se trataba de un Plan de Estudios que venía desde la época de la Dictadura militar, y eso pesaba como una fuerte carga ideológica, de la cual parecía que había que desprenderse. También pesaba mucho el hecho de que supuestamente la gente de educación eran justamente los especialistas en estos temas vinculados al cambio curricular. Sin embargo, en esta carrera se produjo un fenómeno paradójico: mientras que en toda la universidad el conjunto de las carreras fueron avanzando en la concreción de sus nuevos planes de Estudio, Ciencias de la Educación no logró presentar el suyo sino recién hasta el final del año 1999.

Este proceso de cambio de Plan se inició en 1984, participando en la revisión y reformulación del mismo varias comisiones, cuyos integrantes representaban referentes autorizados y reconocidos en el campo académico de la formación, pero que fueron cambiando a lo largo de todo el proceso. En 1991 recién se consigue elaborar un primer anteproyecto que se pone a disposición de las autoridades para su aprobación, sin lograrlo. *“El anteproyecto mostró significativos avances respecto de lo que se venía trabajando en años anteriores, sin embargo la preocupación por lograr el consenso, forzó la integración de posturas ideológicas que atentaron contra la coherencia interna del Plan”*, expresa un informe (Cometta y otros, 1997). En 1994 se concreta otro anteproyecto en cuya elaboración participó otro grupo de profesores y que proponen dos orientaciones para la carrera: “Educación Rural y Sectores urbano-marginales” y “Educación de Adultos y Estrategias Alternativas”. Sin embargo, frente a la búsqueda de consenso, también este anteproyecto recibe objeciones centradas particularmente en lo más novedoso de la propuesta, como son las dos orientaciones citadas. Se siguió trabajando sin embargo, y es recién a fines de 1999 cuando finalmente se aprueba el nuevo Plan.

Partiendo de reconocer la existencia de diferentes concepciones epistemológicas e ideológicas que atraviesan su campo de saber, es posible visualizar grupos que se identifican con unas u otras concepciones. Los posicionamientos inspirados en las líneas socio críticas y el marxismo, que habían tenido auge antes del golpe militar, y que fueron reprimidos en la dictadura, emergen en diferentes momentos y son sostenidos por algunos de los grupos de poder que participaron en el debate del nuevo Plan de Estudios. Los otros grupos sostenían alternativamente una mezcla de discursos con los nuevos componentes que les imprimió el neoliberalismo.

lismo, en definitiva más conservadores, “*ajironados*” algunas veces con resabios izquierdistas.

Las dificultades para lograr el consenso en la discusión de los sucesivos anteproyectos, parecía inmovilizar al grupo responsable de ese momento, el cual renunciaba, haciendo necesario convocar a otro nuevo grupo para la definición de esta tarea. Estas dificultades fueron adjudicadas en determinado momento “*a las escasas acciones de perfeccionamiento y actualización de los docentes y a un deterioro de los equipos docentes, quizás por las persecuciones que fueron objeto durante el gobierno militar*” (Cometta y otros, 1997).

Lo cierto es que todos esos años de debate y discusión alrededor del cambio de Plan, generaron un fuerte sentimiento de frustración, que en los relatos de los entrevistados aparece en diferentes expresiones teñidas de una sensación de ineficiencia, lentitud, inoperancia y algunas veces de falta de voluntad política, pero que por sobre todo traslucía una gran desvalorización de su propia capacidad de cambio y en cierta medida de su identidad profesional.

Había aquí un fuerte capital simbólico vinculado al prestigio y la experticia, puesto en cuestión, ya que la condición de especialistas antes citada, no demostraba facilitar el logro de los resultados esperados, sino más bien, hasta parecía operar como un obstáculo, en lugar de procurar beneficios materiales o simbólicos como hubiera sido lo esperable.

Sin embargo pasado un cierto tiempo y a la luz de una serie de análisis que incluyeron una mirada comparativa respecto del proceso seguido en otras carreras y en este caso, Ingeniería en Minas, es posible hacer otra lectura de esa situación, sobretodo al prestar atención al contenido de las dos orientaciones propuestas en el anteproyecto de 1994 (Educación Rural y Sectores urbano-marginales y Educación de Adultos y Estrategias Alternativas) que muestran un definido compromiso con lo social. La tesis que se desea proponer aquí, es que no fue casual que justamente este tipo de propuestas quedara afuera. En todo ese período y principalmente en la década del 90, había estado circulando una violencia simbólica representada por la nueva ideología en ciernes: el neoliberalismo y el neconservadurismo, que introducían un lenguaje de inmediatez bajo los rótulos eficiencia y eficacia. Y todas esas dificultades podrían ser reinterpretadas ya no como ineficiencia, sino como una forma de Resistencia al nuevo embate ideológico que se venía imponiendo y que conmovió el campo de la Formación en el área de Ciencias de la Educación, campo que como ya se señala, estructuralmente está atravesado por una lucha ideológica. La alternancia de las distintas comisiones es posible entenderla también a luz

de los diferentes posicionamientos ideológicos en el campo y de las luchas de poder que esto generaba, frente a la nueva ideología en ciernes.

- En el caso de Ingeniería en Minería se trata de una carrera que fue creada en el año 1985 tomando como modelo la existente en la universidad de San Juan, (que es la más antigua del país). La necesidad de un cambio en los planes de estudios se plantea en el año 1996, cuando el Consejo Directivo de su Facultad cuestiona el nivel académico de la misma, entre otras razones, porque no tenían Ingenieros en Minas como docentes en la carrera (los que venían lo hacían de afuera y por períodos cortos), porque la carrera se había hecho muy larga (8 o 9 años para recibirse) y porque casi no había egresados. Esto estuvo posteriormente avalado por las especificaciones del CONFEDI (Consejo Federal de Decanos de Ingenierías), conformado en el año 1988. El CONFEDI¹² es un tipo de asociación intermediaria entre las distintas instituciones formadoras de profesionales del país, integrada por los Decanos de las diferentes carreras de Ingeniería existentes en Argentina, y que vienen trabajando desde hace tiempo en la unificación curricular de las ingenierías, para lo cual han ido elaborando y sugiriendo recomendaciones. En esas recomendaciones se basaron las diferentes universidades para definir, por ejemplo, los contenidos mínimos que debían tener las materias básicas de dichas carrera que hoy están equiparados casi absolutamente para todas las carreras de este tipo en el país. Y según los propios interesados, el haber participado en estas reuniones de trabajo, influyó para que todas las Facultades de Ingeniería del país respetaran casi “a rajatabla” lo recomendado en ellas. Este tipo de asociación constituye un grupo de poder importante en el campo de formación de esta carrera, que no se observó que existiera en Ciencias de la Educación. A tal punto que, según los entrevistados (Bentolilla y otros, 2004), estos acuerdos fueron inicialmente resistidos por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, aunque en el juego de tensiones y negociaciones finalmente el Ministerio cede y usa los criterios elaborados en aquel ámbito para aprobar los planes de estudio de dichas Carreras. Las razones inicialmente especificadas hicieron que a partir de 1997 se suspendiera la inscripción a la carrera y que la Facultad contratara a dos ingenieros en minas de trayectoria profesional no universitaria, para que trabajaran en ella. Además se contrataron dos ingenieros de la Universidad de Atacama de Chile (que tiene 150 años de trayectoria) para que hicieran un análisis de la Carrera. De allí surgió el Plan de Estudios vigente.

¹² A su vez el CONFEDI sigue parámetros de otras asociaciones del mismo tipo pero de orden internacional.

Uno de los entrevistados expresa que el nuevo Plan (Ord. 012/98) en realidad representa algo *“totalmente diferente”* de ese proyecto matriz, *“algo de avanzada”* -según sus propias palabras-. Estos cambios intentaron poner a tono a la carrera en relación a los cambios que se iban produciendo en la estructura económica del país. En este sentido, según expresaba uno de los miembros de la Comisión, la minería argentina cambió a la luz de la legislación que tuvo su nacimiento en la década del 90. *“Hasta Cavallo, la actividad minera argentina se realizaba desde empresas del Estado, fundamentalmente desde pequeños y medianos Proyectos”...* *“Esto requería un perfil profesional al que no daba respuestas los programas existentes hasta el momento. Con las nuevas políticas económicas aparecen los grandes Proyectos Mineros, representados por empresas multinacionales que requerían otro tipo de profesionales”...* *“Esas empresas tienen realmente tecnología de punta. Estos grandes emprendimientos mineros son por lo general extranjeros, Hallding, y no solo ya de una empresa sino de varias que se juntan para encarar mega- proyectos. La razón de esto es que estos emprendimientos requieren de inversiones de miles de millones de dólares Y esta es la única manera de producir o de operar ese tipo de yacimiento”.* *“Es algo a lo que la sociedad argentina está en contra “Nuestros empresarios en general, prefieren inversiones rápidas y de rendimiento de rentabilidad demostrada. Como por ejemplo la ganadería, el petróleo”.* Tal como está descrito en las incumbencias, se puede decir que el campo profesional de un ingeniero en minas, aparece siempre ligado a la empresa explotadora del mineral, pero el perfil se van modificando según sea la escala en que se plantean los proyectos: pequeños, medianos o grandes proyectos. También parece haber consenso acerca de que la minería es una inversión de alto riesgo, porque hoy requiere de grandes inversiones (millones de dólares) para explorar un yacimiento, lo cual puede durar algunos años, y después concluir que no es rentable o no es del volumen esperado, motivo por el cual hay que abandonarlo, perdiendo con ello la inversión.

Todo este relato permite identificar otro grupo de poder importante con fuerte incidencia en el campo de la formación de los ingenieros: es el empresariado minero, compuesto por grandes hallding multinacionales. Estas empresas, tal como se lo describió anteriormente, constituyen un grupo de poder que compite y puede llegar a entrar en conflicto aun con los intereses del estado nacional.

Este punto sin embargo no es objeto de discusión al interior de la carrera. Vemos entonces que el reposicionamiento de los grupos de referencia, es más bien de corte político-económico.

Todo esto lleva finalmente a preguntarse qué lugar de poder ocupa en la sociedad un profesional de Ciencias de la Educación y un profesional de Ingeniería en Minas, lugar que sin duda es diferenciado por el tipo de capital e intereses que cada una de estas profesiones pone en juego en el ejercicio de su práctica. Sin duda, tal como de alguna manera se dijo antes, el lugar de poder que ocuparán estará en estrecha relación con las transformaciones económicas, tecnológicas y sociales que están en la base de la sociedad de la que son parte.

2. Procesos de decisiones

- La manera en que se fueron decidiendo los cambios curriculares se manifiesta de formas diferentes en las carreras objeto de comparación. Es posible que estas diferencias tengan que ver con las características del campo científico de que se trate y el capital simbólico que lo caracteriza. Para Ciencias de la Educación, la defensa por espacios de participación igualitaria representa históricamente un valor importante (en términos de Bourdieu un “capital”), siendo inclusive constitutivo de los contenidos de su campo teórico. Para el citado autor, un campo se define como sistema de relaciones objetivas al interior del cual se produce una lucha por el monopolio de la competencia de saberes específicos. En este sentido es posible visualizar que en épocas democráticas como la actual, la validación del capital puesto en juego -que en este caso es el saber respecto a *cómo y en qué modificar el Plan de Estudios, a cual es la idea que se tiene de qué, del por qué y del para qué formar*- reclama de la concurrencia de múltiples posiciones que representen determinada autoridad en dicho campo, y de una lucha que, a través de distintos argumentos, legitime la aspiración de monopolizar la competencia de los saberes específicos, para ser aceptado. En el proceso de transformación curricular de esta carrera, un rasgo distintivo fue la *democratización de las decisiones*. En este sentido, la participación de los miembros del claustro universitario en la construcción de los cambios curriculares, es uno de los componentes más importantes en la democratización de las decisiones institucionales. El fundamento de esta búsqueda de consenso se explicita en uno de los informes de comisión, que expresa el reconocimiento del *“valor de las estrategias de producción grupal, motivo por lo cual se buscaba la intervención de múltiples voces que conciliaran posturas, y que fueran consolidando las decisiones centradas en la tarea de producir cambios”*. Se apuntaba a generar mejores condiciones para su desarrollo a partir de un aumento en la responsabilidad y la participación de quienes eran los hacedores del plan. Otro rasgo de democratización se evidencia en algunas *acciones de consultas múltiples*, que venían realizándose desde el año 1984 a alumnos, colegas y

especialistas, en busca de consensos, tales como: el análisis y discusión sobre los currículum que estaban en vigencia en otras universidades, la realización de entrevistas y/o encuestas a alumnos de 1er año, de 5to. y a egresados, para indagar sobre aspectos que la formación no satisfacía en términos de contenidos o saberes; la consulta a todos los equipos de cátedra y las áreas curriculares sobre cuál debía ser el perfil de la formación; y la confrontación y pedido de asesoramiento a especialistas (entrevistas, organización de seminarios, talleres, entre otros).

- En la carrera de Ingeniería en Minas, la decisión de transformar su Plan de Estudio, no tuvo como eje el consenso ni la democratización de las ideas (más allá que haya habido consulta), sino más bien se centraron en el problema de la *excelencia* que fue el aspecto cuestionado y motivo principal de las transformaciones posteriores. Esta excelencia se lograría “con los últimos conocimientos que hay... Las últimas tecnologías... Los últimos softs que hay en el mercado”¹³. Es decir que se asimila a la idea de actualización. Por ello es que el proceso de cambio se sostuvo esencialmente en la consulta a expertos que fueron traídos desde afuera (del extranjero), y menos en la opinión de los pares de la propia universidad (lo cual no quiere decir que esto haya estado ausente). En este caso el capital simbólico está puesto en la experticia de los profesionales que deben asesorar y cuyo reconocimiento es mayor si provienen del extranjero. Retomando la génesis de la carrera, teniendo en cuenta que en la conformación de su plantel docente local, prácticamente no había ingenieros en minas y en el marco de un cuestionamiento a la calidad de la carrera, el nuevo Proyecto de Plan de Estudios emerge a partir de una ruptura simbólica respecto de la Carrera de San Juan, ruptura que -al decir de Bourdieu- caracteriza todo proceso inaugural o constitutivo de un campo simbólico y supone la desautorización y desvalorización de los bienes y de los productores de bienes anteriores. Y esto es así porque los nuevos saberes o contenidos culturales no germinan en un vacío histórico sino que se desarrollan mediante la negación y el desconocimiento de los saberes y culturas anteriores. Así el modelo de ingeniería que se propugna necesita ser legitimado y en ese intento las decisiones se apoyan en la autoridad reconocida de referentes externos.

3. Innovaciones

El campo del currículum como componente del Campo de la Formación, al igual que otros campos se presenta como un *espacio de luchas*

13 Extraído de la Entrevista realizada al Director de la Carrera.

permanentes en el que se ponen en juego relaciones de fuerza, a partir de ciertos intereses (Gutiérrez, 2005: 33). Cada campo engendra el interés que le es propio, y se constituye en la condición de su funcionamiento, es decir que para que funcione, según Bourdieu (2002: 120) “*es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los hábitos que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego*”. El capital puesto en juego cada vez que se piensa en una transformación de Planes de Estudio se caracteriza por ser un capital cultural¹⁴ relacionado con determinados tipos de conocimientos, ideas, valores, habilidades, etc. (Gutiérrez, 1997), que para el caso de las carreras que aquí se mencionan implicó posicionamientos teóricos diferentes respecto al conocimiento a enseñar, al sentido de la formación, al perfil del egresado al que se apuntaba, etc. Desde el punto de vista de las nuevas ideas que aparecen y que pretenden motorizar los cambios, es interesante ver que no todas ellas “prenden”, sino que para que así sea, deberá producirse una “*fuerte flotación de significantes*” que como lo describe Alicia De Alba (2000: 65), comienzan a generar “*incipientes condensaciones, que no llegan a articularse de manera discursiva y se mantiene en los bordes entre lo real, lo simbólico y lo imaginario. Son significantes, rótulos que tienen diferentes significados, que en momentos de crisis pierden su carga de significación de manera dislocada. Se producen iniciales condensaciones de significantes que en el contexto de crisis emergen y logran una mayor articulación discursiva entre lo imaginario y lo simbólico con énfasis en los simbólico y lo social y esto va dando lugar a los contornos*”.

- En Ciencias de la Educación, estos significantes iniciales aparecen incipientes y flotando desde 1986 con el rótulo de “formación básica”, “eje integrador”, “tronco común”, “ciclo básico seguido de un ciclo de orientación”, los que se condensarían más adelante con el rótulo de “currículum flexible”, “eje transversal que permita articular teoría y práctica”. En el primer anteproyecto de Plan de Estudios de Ciencias de la Educación elaborado en 1991, aparece lo que podrían considerarse como las primeras condensaciones de los significados que hasta ese momento iban circulando. En el anteproyecto de 1994, que tampoco se concretó, aparecía condensado un rasgo que finalmente configura uno de los elementos discursivos más fuerte que se mantienen y sustentan el fundamento teórico del Plan que se presenta y aprueba en 1999: es lo que comienza a

14 Según Alicia Gutiérrez (1997) retomando a Bourdieu, el capital cultural esta ligado a conocimientos, ciencia, arte y se impone como una hipótesis indispensable para rendir cuenta de las desigualdades sociales.

llamarse la relación teoría práctica. A lo largo de todos esos años que se trabajó en la modificación del Plan, uno de los problemas que se buscaba solucionar era la desarticulación entre teoría y práctica, y junto a esto, abrir la posibilidad de inserción laboral en ámbitos no convencionales frente a un campo laboral que se mostraba desdibujado para el Lic. en Ciencias de la Educación. El Anteproyecto de 1994 buscaba darle respuesta a esto a través de una definida inserción en la realidad, planteada desde las orientaciones de marginalidad y educación rural, las que, al mismo tiempo que configuraban un reto y un desafío, ya que estos temas no formaban parte de la tradición académica de la Facultad, parecían mostrar un fuerte involucramiento con temáticas sociales muy críticas frente a las cuales optaba por un camino de fuerte compromiso político social.

Finalmente es en el Plan que se aprueba en 1999 donde se condensan los rasgos más importantes de esta preocupación por la relación teoría práctica, logrando una solución intermedia con lo que se proponía en el 94, donde el peso está más fuertemente puesto en la estructura académico curricular que se arma, que en el compromiso político social. La innovación más importante que logra condensarse es lo que dio en llamarse “Área de la Praxis” que perfila sus rasgos y contornos en distintos significantes que habían estado circulando a lo largo de todo el proceso de cambio (área de proyectos, área de proyectos integrados, área de talleres, área de inserción en la realidad). La misma se caracterizó por las siguientes notas (Pedranzani, Bentolila, 2005):

- Existencia de un eje vertebrador que afecta el recorrido total de la Formación de manera longitudinal y progresiva ya que atraviesa la carrera desde el 1er año hasta el 5to.
- Se estructura en espacios o niveles, definiendo para cada uno de los años de la carrera un espacio específico (5 en total).
- Está integrado al proceso global de la carrera e intenta favorecer una fuerte vinculación con el resto de las asignaturas.
- Para cada uno de los niveles se propone que las actividades se articulen horizontalmente (con los distintos cursos del mismo año de la carrera), y también verticalmente, buscando una diferenciación progresiva entre los cinco niveles en cuanto a las aproximaciones a la complejidad de las prácticas que en ellos se realicen, intentando con esto al mismo tiempo una integración sucesiva de conocimientos.
- Resignifica la relación entre teoría y práctica al advertir que el espacio de la Praxis no debe entenderse como la aplicación práctica de lo que se desarrolla en la teoría.
- Busca aproximar a los alumnos a diferentes campos profesionales de la

carrera, y por ende posibles ámbitos de inserción.

- El plan se estructura en Áreas, sobre un doble criterio: el epistemológico (campos afines de conocimientos) y el profesional (prácticas que caracterizan el campo). Ellas son: Área Psicosocial, Área epistemológica-metodológica, Área pedagógica-didáctica, Área socio-histórica-política, además de la ya enunciada (Pedranzani, Bentolila, 2005).

Las tensiones y luchas que se fueron jugando en el campo curricular de la carrera, a lo largo de 17 años y que devinieron en lo que constituyó la actual propuesta de Plan de Estudios que finalmente se aprobó, permiten entender que muchos de los cambios que quedaron plasmados, fueron en definitiva el resultado de negociaciones y transacciones entre los distintos grupos en pugna, quienes más allá de los objetivos idealistas con que se reviste lo nuevo, también defendían intereses que -entre otras cosas- tenían que ver con que el espacio de su materia no desapareciera, no perdiera jerarquía, etc. como estrategia para conservar y/o acrecentar las posiciones hegemónicas de poder, teniendo en cuenta que la asignatura constituye parte del capital cultural y simbólico que los representa en la estructura del campo de la formación. Todo esto explica cómo es que, aquello que en una propuesta inicial (la de 1994) constituían dos orientaciones de la carrera, (marginalidad y rural) en el plan que finalmente se aprueba sólo aparecieron expresadas en un seminario breve de 60 horas.

- En Ingeniería en Minas, los cambios más significativos propuestos para el plan de estudios de la carrera se concretaron en torno a dos cuestiones: 1-) En relación a la estructura del Currículum donde se siguieron las recomendaciones del CONFEDI, en orden a: - Acortamiento de la carrera reduciéndose de 6 a 5 años, para lo cual se acortaron materias (se propusieron créditos de uno a cuatro meses y dos tipos de asignaturas: obligatorias y de profundización). - Establecimiento de un tronco común para las asignaturas Básicas. - Flexibilización del Plan de estudios (especialmente a nivel de 5to. año para dar lugar a las distintas orientaciones). - Introducción y/o fortalecimiento de las Prácticas Pre -Profesionales. 2-) En relación a los nuevos conocimientos y avances científicos y tecnológicos vinculados al campo de saber de la carrera, se produjeron cambios fundamentalmente en los contenidos de las asignaturas aplicadas como por ejemplo las *Tecnologías* debido esencialmente a la aparición de nuevos métodos y nueva aparatología y *Medio Ambiente* porque la actividad minera trabajó siempre alterando el medio ambiente y generando gran devastación ambiental y social, asunto que generó muchas resistencias en los países del primer mundo. En esta perspectiva, la minería contempla

en la actualidad, la prevención y cuidado del ambiente, “*si se sabe que haciendo cierto tipo de movimiento de tierras se van a producir daños, hoy se pueden prevenir o evitar, aunque las decisiones en general no dependerán del profesional, sino más bien de los políticos y los empresarios*”, según expresiones de un entrevistado.

En mayor o menor medida las distintas carreras de Minería existentes en Argentina modificaron sus planes de acuerdo a esto. Pero en el caso de la carrera de Minería en la UNSL se pone especial acento en un tercer tema, como es *Gestión*, que incluye conocimientos vinculados al gerenciamiento y administración de las empresas mineras, nueva óptica introducida a la práctica profesional, que buscaba ampliar el campo de trabajo al egresado, adaptándose a la política económica del momento y entendiendo por tanto, que se lo debía capacitar para que también los ingenieros pudieran manejar las empresas mineras, tradicionalmente dirigidas por abogados o contadores. En este sentido la introducción de esta temática constituyó una decisión particular de la carrera de minería de la UNSL. Es interesante destacar aquí, que si bien el CONFEDI tuvo una fuerte influencia en temas como el acortamiento de la carrera y la organización de las materias básicas, también aquí hubo una pugna interesante: los docentes entrevistados consideraron que en la estructuración total del nuevo Plan de Estudio han sido pioneros en relación al enfoque dado a la transformación. Y lo expresan diciendo que para el caso de esta carrera, “*fue el CONFEDI el que se basó en los criterios y especificaciones realizados en San Luis*”.

4. Sentido de la Formación

Detrás de todos estos cambios producidos en el currículum de las carreras aquí comparadas, que se fueron configurando a partir de pugnas y negociaciones y condensando en los contornos que definen el Plan que finalmente se aprueba, cabe preguntarse cuál era el tipo de profesional que se buscaba formar y qué sentido se deseaba darle a la formación del mismo.

- En el caso de Ciencias de la Educación, cobra interés una presentación que se realizó en 1986, casi al inicio de ese largo procesos de modificación del plan de estudios, en el que un profesor (Moreno, 1986), propone la creación de un Departamento de Integración a partir de observar los siguientes aspectos críticos en la formación de los egresados de la carrera: “- *Desajuste entre formación teórica y desempeño profesional - Olvido o ausencia de estudiar los aspectos teóricos referidos a los problemas específicos de América Latina (su historia, luchas pasadas y presentes*

por la liberación nacional, formas de dependencia, peculiaridades de su gente - Utilización de bibliografía de corte 'imperialista' con la lógica consecuencia de la imposición de modos de pensar, de conducta, pautas de investigación y análisis de temas usualmente alejados de nuestra realidad - Ausencia de investigación educativa - Ausencia de actividades culturales". El argumento que planteaba era que la Formación que se daba hasta ese momento *"coloca a los egresados universitarios ante un mundo distinto al estudiado en el momento del inicio de su vida profesional"*.

• Atendiendo estas limitaciones, propone una organización departamental alternativa a la cátedra tradicional, con el objeto de facilitar la integración de equipos interdisciplinarios y centrarse en proveer una "formación profunda" en el estudio de los problemas propios de la provincia, la región, el país y Latinoamérica para avanzar en la conformación de un pensamiento original propio y válido para asumir desde una perspectiva de integración americana nuestra realidad. Y a partir de ese nuevo compromiso ser capaces de dar las soluciones que se requieran. Estas ideas, resabios del período anterior a la dictadura, se mantuvieron flotando, emergiendo en diferentes momentos de los debates, y originando tensiones, confrontaciones y resistencias, para dar paso a los procesos de negociación y transacción que permitieron que pudiera concretarse el nuevo plan. El mismo es finalmente el resultado de la condensación de muchas de ellas. En sus fundamentos es posible observar que ocupa un lugar central la idea de que se desea formar un profesional que "no sólo pueda explicar la realidad sino que además pueda transformarla". De allí es que surge el Área de la Praxis como el resultado formal de la búsqueda de alternativas para concretar este perfil intentando aproximar al estudiante durante el período de formación a un conocimiento más profundo de la realidad en la que le iba a tocar insertarse, a modo de ensayos sobre lo que después constituirá *"el ejercicio de una práctica profesional compleja y particular en realidades socioculturales diversas"*, para lo cual se procuraría desarrollar en los alumnos, capacidades para *"actuar y replantear permanentemente sus prácticas comprendiendo que la realidad social es un proceso en permanente construcción, que no está dada y legitimada para siempre"*¹⁵. El sentido de la formación se expresa entonces en la búsqueda de un Profesional capaz de *"comprender la realidad educativa, en su naturaleza dialéctica, compleja y situada históricamente, para explicarla y transformarla a partir de: un compromiso ético-político en su práctica profesional docente e investigativa, una actitud crítica y reflexiva frente a la revisión y construcción del conocimiento pedagógico, una sólida*

15 Plan Ordenanza CD N° 20/99 (pág. 4).

*formación teórica-práctica en el campo del conocimiento de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo y una actitud abierta y cooperativa hacia el trabajo interdisciplinario tanto en la construcción del conocimiento pedagógico, como el quehacer profesional”*¹⁶.

Y para lograr todo esto, desde el Área de la Práxis, se propone formar en: - Prácticas que se apoyen en el contacto directo con la realidad laboral en donde se pretende ejercer los nuevos roles profesionales, - Conocimientos que fundamenten filosófica, epistemológica, y pedagógicamente la relación entre teoría y práctica, así como también una visión crítica de la sociedad argentina y del contexto local, - Entrenamiento en habilidades y metodologías para la selección, identificación y resolución de los problemas de esa realidad social con que se enfrente, desde una perspectiva que reafirme la visión antes enunciada.

- En la carrera de Ingeniería en Minas las modificaciones del Plan de Estudios marcan una ruptura muy importante respecto del modelo de formación anterior. El director de la carrera lo expresa diciendo: *“Nosotros provenimos todos de la Universidad Nacional de San Juan. De allí tomamos el modelo de formación que estaba en el 1er Plan de Estudios de la Carrera. Esa formación era la de un ingeniero para el socavón, es decir, algo así como un capataz de avanzada, alguien que podía dirigir un grupo de operarios de manera técnica... pero hasta allí no más. En el nuevo plan en cambio, nosotros como Universidad de San Luis, hemos querido cambiar ese perfil, pensando más bien en un profesional que sea capaz de gerenciar una empresa minera. Esto significa un egresado que no solo esté en condiciones de dirigir una faena minera, sino que además esté en condiciones de dirigir la empresa. Más tirando al empresario que al ingeniero de socavón...”*. Esta propuesta formativa es identificada como una fortaleza de esta universidad, que marca una diferencia con las otras carreras de Minería que hay en el país, considerando que se ha logrado un Plan de Estudios de avanzada, que apunta a la excelencia, tal como se definió en un apartado anterior *“... del cual el egresado va a salir bien capacitado, especialmente en las últimas tecnologías de la minería, en el manejo de un soft de alto nivel y en el buen dominio del inglés”*. Esto es considerado la especificidad ingenieril de esta época, y sería lo que necesita el egresado para que pueda competir en el mercado profesional extranjero. La búsqueda de un ingeniero que pueda competir, no sólo para trabajar en Argentina sino en el extranjero, permite visualizar una disputa por espacios de poder dentro del campo del ejercicio de la profesión, ya que los emprendimientos mineros argentinos y

16 Idem (pág. 5).

latinoamericanos hasta hace poco estaban gerenciados por canadienses, americanos o alemanes. Y la idea que trasunta el Plan de estudios así como sus hacedores, es la de formar para que los profesionales argentinos puedan llegar a alcanzar esos puestos. Es en este sentido que también se plantea que como la actual explotación de la minería en el mundo la realizan esencialmente grandes empresas internacionales, en la que trabajan entre 800 a 1000 personas, su formación debe incluir todas aquellas materias que les permitan aprender a tratar al personal, como por ejemplo, Psicología Laboral, entre otras.

Este cambio de perfil y del sentido mismo de la formación está ligado, sin duda, a las características de la práctica profesional que cambió rotundamente con las políticas neoliberales que caracterizaron a la Argentina de la década del 90. El cambio de legislación operado en ese período, que permitió la entrada de las grandes empresas internacionales, fue acompañado por las universidades buscando adaptar al profesional ingeniero a las demandas del mercado. El campo profesional de un ingeniero en minas, tal como se lo describe en las incumbencias, aparece de este modo, ligado a la empresa explotadora del mineral. Y hoy, esas empresa requieren de gran tecnología y por consiguiente de grandes inversiones de capital, inaccesible para la pequeña y mediana empresa local.

Lo hasta aquí expresado permite observar que los cambios del currículum de esta carrera están fuertemente influidos por factores de índole político-económico, que si bien de fondo tienen una base ideológica, lo interesante aquí es que ésta no se pone en discusión, sino que más bien se acepta. Se acepta formar un profesional para el mercado que se ofrece, sin mayor cuestionamiento desde lo ideológico. Vemos aquí lo que dice Bourdieu (2002) cuando plantea que los agentes que están comprometidos en un campo, comparten una cantidad importante de intereses comunes y que aunque se enfrenten en luchas, igualmente contribuyen a reproducir el juego -en más o en menos- al reproducir también la creencia en el valor de lo que está en juego. Este es un poco el caso de la Ingeniería en Minas, ya que las modificaciones del Plan de Estudios, si bien de gran relevancia para la carrera, constituyen un tipo de cambio que no cuestiona aspectos de fondo que son fundamentalmente de carácter ideológico, como, por ejemplo, los supuestos acerca de qué ingeniero se desea formar y para qué tipo de país y de sociedad.

Este análisis comparativo permite concluir que en el Campo de la Formación en Ciencias de la Educación se otorga un valor simbólico muy importante a la distancia que la Universidad guarda respecto a los problemas sociales de su contexto cercano, esto es el país (Argentina) y

la región (Latinoamérica). A menor distancia, mayor capital simbólico y por tanto mayor legitimación. Para la Ingeniería en Minas, en cambio, la legitimación pasa por la actualización respecto al más alto nivel del desarrollo tecnológico existente y/o desarrollado en las grandes empresas mineras multinacionales, y la posibilidad de incorporarse al mercado existente.

VI - CONCLUSIONES

Coincidiendo con Pedro Krostch (2001) se puede afirmar que el análisis de la Universidad y la Educación Superior no parece recorrido en el presente por un debate interpretativo que permita reconocer posturas teóricas definidas frente al papel de la función y misión de la universidad. Tal vez ciertas tomas de posiciones parecen más claras frente a hechos concretos como por ejemplo el problema del arancel del ingreso irrestricto, el papel de los post grados, el acortamiento de los estudios, la evaluación y autoevaluación de las universidades, el papel de la CONEAU y el del Banco Mundial como financiador de reformas para el mejoramiento de la universidad, etc. Aunque, sin embargo, no siempre las posturas detractoras, han podido proponer alternativas superadoras. Respecto de la misión y función de la universidad, es posible reconocer que existen al menos dos concepciones: por un lado, una concepción que entiende el papel de la universidad como espacio intelectual y ético, gestora de conocimiento crítico-reflexivo acerca del sujeto, la educación y la sociedad, y por otro, una concepción de universidad ligada a su función económica y a su papel en el mercado, o -en el mejor de los casos- en la estructura productiva del país. La primera concepción de algún modo propone un lugar más crítico y autónomo para la universidad. La segunda, en cambio, prácticamente supone que la relación universidad-sociedad debe entenderse desde poner la institución al servicio de las demandas de las empresas productivas. Si bien esto lleva a un debate de tipo "normativo" más ligado al "deber ser" que no proporciona una opinión fundada teóricamente acerca de lo que la universidad "es" como institución, o el papel que cumple dentro de la lógica de reproducción de la sociedad. Lo cierto es que no parece haber una visión de la Argentina a la cual se desearía acceder, ni a mediano ni a largo plazo, ¿qué debiera hacerse entonces? ¿Usar su autonomía para formar ingenieros que trabajen para otra economía?, ¿o reproducir profesionales funcionales al modelo económico existente, aunque este sea cuestionado y resistido por la propia universidad?

Los análisis realizados en relación a los cambios curriculares producidos en las carreras estudiadas permiten observar que: siendo que las

ingenierías tienen un peso muy importante en la estructura socioeconómica del país, al punto de que cambios en la estructura económica determinan cambios en los perfiles académicos de manera casi inmediata, sin embargo al interior de la carrera no está incluido como contenido del currículum aspectos que dieran cuenta de la dimensión ideológica-política y del modelo de país al cual se apunta con esa formación, al menos una postura más crítica.

Esto en cambio, sí aparece con fuerza en la carrera de Ciencias de la Educación, su incidencia en la estructura económica productiva es menos evidente o en todo caso, más a largo plazo (siempre que se recuerde que la educación es una inversión). La comparación del proceso llevado a cabo por ambas carreras para modificar sus planes de estudio permite mostrar hoy que, en el caso de Ciencias de la Educación, lo que en principio se interpretaban como una limitación producto de dificultades e incapacidades, de sus propia gente, visto a la luz del análisis de otros procesos de cambio curricular, como por ejemplo el de Ingeniería en Minas, permitió dar cuenta de que, más que de incapacidad o ineficiencia se trataba de formas de Resistencia que tenían una profunda raíz en debates ideológicos no resueltos, como por ejemplo el modelo de país para el cual se forma el profesional, tema éste que en otras carreras no parece discutirse.

Todo esto sugiere líneas de trabajo para repensar los cambios al interior de los Planes de Estudio en orden tanto al tipo de persona que se quiere formar, para qué país y para qué sociedad. Lo planteado constituye un debate inexcusable que la universidad hoy no puede obviar ♦

Referencias Bibliográficas

Bourdieu, P. (1994). Espase Social et genèse des'classes. *Actes de la Recherche en Science Sociales*, N° 52-53, pp. 3-12 (Espacio Social y Génesis de las "clases". Espacios N° 2, Buenos Aires, 24-35).

Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder y campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Editorial Mntresor, Colección Jungla Simbólica.

Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder*. Bs. As.: Eudeba.

Cometta y otros (1997). La reconstrucción de una historia inconclusa. El proceso de reformulación del plan de estudios vigente de la carrera de Ciencias de la Educación. Trabajo presentado en el XII Encuentro de Facultades, Departamentos, Carreras, Escuelas e Institutos de Ciencias de la Educación de Universidades Nacionales.

Cometta, A., Bentolila S. y otros (2004). Innovaciones Curriculares en la Universidad Argentina. El caso de las Transformaciones de los Planes de Estudio de la UNSL. *Revista Alternativas Espacio Pedagógico, LAE*. Año IX, N° 37.

Bentolila S. y otros (2004) Las transformaciones de los proyectos curriculares de formación en la UNSL. Aportes para la elaboración de un dispositivo de seguimiento y autoevaluación. *Revista Alternativas Espacio Pedagógico, LAE*, Año IX, N° 37.

De Alba, A. (2000). *Crisis y currículum universitario. Horizontes postmodernos y utópicos*. Libro de ponencias del 1° Congreso Internacional de Educación - Educación, crisis y utopías - Tomo I. Análisis político y propuestas pedagógicas. Bs. As. : Aique y UBA.

Dieterich, H. y Chomsky, N. (1996). *La sociedad Global. Educación, mercado y democracia*. Bs. As.: Contrapuntos.

De Souza Santos, B. (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la post modernidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

Forrester, V. (1996). *El horror económico*. Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Gutiérrez, A. (1997). *Pierre Bourdieu. Las prácticas sociales*. Argentina: Dirección Gral. de Publicaciones, U.N.C. Ed. Universitaria. U.N.M.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales. Una introducción a Pierre Bourdieu*. Argentina: Dirección Gral. de Publicaciones, U.N.C. Ed. Universitaria. U.N.M.

Krotsch, Pedro (2001). Educación superior y reformas comparadas. *Cuadernos Universitarios*, N° 6.

fundamentos en humanidades

Lundgreen, U. P. (1992). *Teoría del currículum y la socialización*. España: Morata.

Moreno, A. (1986). *Anteproyecto de creación del Departamento de Integración*. Mimeo. Facultad de Ciencias Humanas - UNSL.

Paviglianitti, N. (1991). *Neoconservadurismo y Educación*. Bs. As.: Libros del Quirquincho.

Pedranzani, B. y Bentolila, S. (2005). El “eje de la praxis”: un espacio innovador en el prácticum para la formación en ciencias de la educación. Reflexiones desde una experiencia en la Universidad Nacional de San Luis. Ponencia presentada en 4to Symposium sobre el Prácticum en la formación. Realizado en Poio, España.

Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo*. Bs. As.: Paidós.

Tamarit, J. (2000). Continuidad y ruptura en el pensamiento socioeducativo. En *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo 1. Congreso Internacional de Educación - Educación, Crisis y Utopías. UBA. Bs. As.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp.97/112

Comités de ética-bioética en la institución universitaria: análisis del caso en la Universidad Nacional de San Luis

University ethics/bioethics committees: A case study at San Luis National University

Ana I. Medina¹

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

Elena Mazzola²

UARG

(Recibido: 23/03/07 – Aceptado: 22/12/07)

Resumen

La institución universitaria es un espacio público de uso colectivo, donde principalmente se construye conocimiento. Es el espacio donde converge una comunidad humana, quienes desarrollan una serie de tareas vinculadas a la educación, investigación, gestión y servicios. En este accionar, se ponen de manifiesto intereses y conflictos, como toda actividad humana, la que presupone un conjunto de valores, principios, costumbres, conformando lo que se denomina el *ethos* de esa comunidad. La posible conformación de un comité de ética en la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis, sirve como punto de partida de la reflexión en torno a la necesidad y función de los comités de ética en la universidad.

1 JTP de Zoología Biología Animal, de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis.

2 Secretaria de Derechos Humanos de la Provincia de Santa Cruz. Contrato de servicio profesional. Proyecto de Extensión Universitaria. Convenio entre el Ministerio de Gobierno de Santa Cruz y la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Abstract

The university institution is a public space of collective use which has the construction of knowledge as its main objective. There, a human community develops a variety of activities related to education, research, management and services. These actions are based on a set of values, principles and habits that constitute the *ethos* of that community bringing about interests and conflicts as all human activities do. Taking into account the possibility of the creation of an ethics committee in the Faculty of Chemistry, Biochemistry and Pharmacy, the aim and function of the university ethics committees are analyzed.

Palabras clave

Ética universitaria - bioética universitaria - comités de bioética - comités de ética

Key words

University ethics - university bioethics - bioethics committees - ethics committees

Introducción

El espacio social está configurado por el espacio público y por el espacio privado. En la modernidad estos dos espacios se han ido identificando respectivamente con lo político-estatal y con la sociedad civil. Por su parte el estado, desde el concepto hegeliano, representaba el lugar en el que se defienden los intereses universales, los derechos universales, lo cual presta siempre un toque de moralidad (Cortina, 1997).

La institución universitaria es un espacio público de uso colectivo, político-estatal, donde principalmente se construye conocimiento. Es un ambiente a su vez, donde converge una comunidad humana, quienes desarrollan una serie de tareas vinculadas a la educación, investigación, gestión y servicios. Todas ellas, indefectiblemente en mayor o menor medida implican interacciones humanas las cuales comprometen deberes y derechos que se ponen en juego en la realización de sus propósitos. El origen y las consecuencias de estas interacciones pocas veces son observadas y evaluadas desde la perspectiva de lo ético a pesar de que están configuradas y condicionadas por creencias, valores, convicciones propias de cada grupo social o de pertenencia.

Las actividades colectivas vinculadas a la política, la ciencia y la técnica implican normas, que se van generando a medida que se va desarrollando tal actividad. Es imposible pensar las normas sin que lleven implícitos valores o principios, asociados directamente por el grupo de individuos que las formuló. No es fácil encontrar puntos de acuerdo entre miembros de una comunidad integrada por individuos pertenecientes a grupos socioculturales distintos con diferentes códigos morales. En estas instancias aparecen diferencias, discrepancias, confrontaciones de posiciones, que revelan la estructura conflictiva y nudo gordiano de la cuestión ética, la cuál se manifiesta en dos dimensiones: por un lado la tensión entre valores y bienes que puedan ser considerados universales y atemporales y por otro, aquellos que expresan los intereses, creencias y preferencias de grupos o comunidades diversas. En el ámbito universitario, el escenario descripto impacta en la gestión y desarrollo académico-científico. Este foco de atención es un campo que le interesa y del cual se ocupa la ética aplicada.

En instituciones universitarias o entidades científicas que subsidian y evalúan proyectos de investigación, se observa una tendencia actual a constituir Comités de Ética (CE). Estos espacios, llevan distintos nombres, pero comparten la tarea de estimular la reflexión acerca de la honestidad en el manejo de la ciencia y la tecnología y la responsabilidad en la aplicación de sus resultados. Aunque muchos de ellos, surgen a partir de la necesidad de regular o normar sobre conflictos cotidianos del quehacer científico cuando se manipulan organismos vivos, ya que, con el fin de obtener resultados confiables y garantizar el respeto a la vida en general, la manipulación del material de estudio debe seguir pautas y normas pre-establecidas por la misma comunidad científica.

En este trabajo, en primer lugar, se aclaran los supuestos teóricos referidos específicamente a los conceptos de moral, ética, ética aplicada, y el de comités de ética y/o bioética. Se analiza el caso de propuesta de Comité de Ética en la Universidad Nacional de San Luis. Además, se realizan observaciones respecto a la constitución y función de Comités de otras instituciones universitarias argentinas. Finalmente, se proponen formas de creación, constitución, funciones, y objetivos que deberían incluirse en un comité de ética universitaria.

Conceptos básicos: moral y ética

El conjunto de costumbres, normas, valores que influyen nuestro modo de actuar, cada vez que tomamos una decisión, es lo que se denomina moral

o *ethos*. Es decir, que la *moral* responde a la pregunta qué debo hacer, frente a ésta o aquella situación. En cambio, la ética es la reflexión filosófica que se realiza en torno al fenómeno de lo moral o el *ethos* propio de la vida y del quehacer humano. Y más bien contesta a la pregunta por qué se debe hacer, e intenta fundamentar y aplicar la razón a ese conjunto de normas, valores y costumbres a los que se hace referencia (Outomuro, 2004). Además, se aclara que la noción de *ethos* que se utiliza es la propuesta por Maliandi (2004) como un término técnico a efectos de aludir al conjunto de creencias, convicciones, principios, valores, normas que ordenan las conductas ya sea individuales o de grupos socioculturales.

En cada *ethos* se generan códigos morales conformados por valores, hábitos, costumbres que determinan el carácter propio de cada comunidad moral y provee los criterios y claves interpretativas. Por esta razón es que se puede afirmar, que pese a la pluralidad y diversidad inherente a la condición humana (Arendt, 1996) se da un grado de objetividad y generalidad entre amigos morales referido básicamente a ese origen compartido, ese *ethos* que esboza el escenario social donde transcurre la vida.

El objetivo de la reflexión ética es la tematización del *ethos* a efectos de poder fundamentar racionalmente la vida moral de las personas, de las instituciones, de las organizaciones, de las interacciones sociales que el mundo humano presenta³. El problema mayor es que no existe una sola naturaleza, un solo modo de configuración del *factum* de la moralidad, es decir, no existe un *ethos* homogéneo, único, que consagre un conjunto de máximos morales (Cortina, 1996) válidos para todos de modo universal. Por el contrario, existe una pluralidad de *ethos* y por consiguiente, de códigos, que convergen e interactúan en sociedades pluralistas. Depende de cada uno de ellos los modos de respuestas ante situaciones cotidianas o inéditas producidas por la dinámica social o por el desarrollo tecnocientífico. Esta pluralidad de *ethos* señala la conflictividad inherente y la gran dificultad frente a los intentos de acuerdos y compromisos entre sociedades pluralistas.

La ética, como se señala precedentemente, es una reflexión filosófica que tiene como quehacer esencial la justificación racional de los fundamentos -¿últimos?- de la vida moral. En relación a la comunidad que se estudia, la dificultad de dicha tarea, es doble: por una parte radica en el método de justificación y por otra, y por cierto, vinculado al método, en la imposibilidad de encontrar fundamentos últimos con contenidos, válidos y vigentes para toda una comunidad académico-científica.

³ Tematizar el *ethos* implica explicitar, problematizar, investigar, teorizar, ordenar y discutir las valoraciones, los principios, las creencias, los sentidos, las normas que constituyen el "factum de la moralidad" (Maliandi, 2004).

No obstante es posible señalar, como lo realiza Apel (1995), un fundamento o principio formal, no material, universalizable a partir del cuál sería posible la justificación de principios y normas situacionales, modulados según los valores y bienes concretos de los ámbitos específicos en los que se aplica⁴. De modo que los consensos y acuerdos alcanzados son reconocidos con “validez objetiva”, entendida como “una objetividad intersubjetiva”. Básicamente nos referimos al mecanismo procedimental o también llamado “principio procedimental” que según Apel, es *a priori* y tiene por tanto validez universal. Este principio es el que justifica la fundamentación de principios y normas “situacionales o materiales”, que por cierto son contingentes.

Ética aplicada

Se adscribe a las definiciones que hacen de ética aplicada los filósofos Cortina y Maliandi. “La ética aplicada es una disciplina que funciona desde el saber filosófico hacia un tema controvertido o de difícil consenso. La misma requiere de la interdisciplinariedad para captar la lógica propia de cada ámbito y descubrir la peculiar modulación de los principios comunes. Esta es una tarea conjunta entre el especialista de cada área científica con el filósofo” (Cortina, 1997: 175). “La ética aplicada se mueve necesariamente en la interdisciplinariedad, los problemas propios de la ética aplicada involucran elementos que solo conoce y maneja como es debido alguna ciencia en particular, pero ese conocimiento, aunque forzoso, nunca resulta suficiente para la solución de situaciones de conflictividad” (Maliandi, 2002: 107).

Las éticas aplicadas responden a las demandas morales de las distintas esferas de la vida social, es una actividad interdisciplinaria que exige del aporte de todo ámbito, campo o dimensión en que se aplique, de modo que es necesario conocer los requerimientos, los valores que priman en ellos, las exigencias morales, los criterios de legitimación, las pautas vigentes de cada actividad disciplinar, política, académica, institucional, económica en que tienen incumbencia. En los últimos años han sido los ámbitos de la bioética, la genética, la economía, la ecología, la política, el derecho donde la aplicación de la ética ha contribuido al esclarecimiento de conflictos inherentes a cada uno de ellos y ha aportado un instrumental conceptual que posibilita la comprensión de problemas inéditos producidos por el desarrollo de dichos ámbitos.

⁴ No es intención de este trabajo explicitar la propuesta de Apel en relación a la “fundamentación última o norma básica” plasmada en su “pragmática trascendental”.

Bioética

La bioética, es un tipo de ética aplicada que se la ha definido de múltiples maneras. En trabajos anteriores (Medina y Arcucci, 2007) se ha desarrollado en profundidad los orígenes de este concepto y algunas de las acepciones que se le asignan. Sin embargo, se destaca aquí la diferencia que establece Outomuro (2004) sobre bioética, quien hace notar que la bioética en sentido amplio es la reflexión ética aplicada a los problemas morales que tienen que ver con la vida y dentro de este campo se incluye al medio ambiente, al trato con animales y a la práctica de la medicina. Si por el contrario, se utiliza el término en sentido estricto entonces se la entiende como la reflexión ética aplicada a los conflictos que surgen en la práctica de la medicina.

Relación entre ética aplicada y comités de ética

Las éticas aplicadas nacieron pues, por imperativo de una realidad social que necesitaba respuestas multidisciplinarias en sociedades moralmente pluralistas. Y así surgieron, primero en Estados Unidos y después en Europa, comisiones de ética de distintos tipos, distintas de las comisiones jurídicas. Su tarea consistía y consiste en elaborar recomendaciones éticas, no en diseñar normas legales. La formación de estas comisiones fueron un factor central y son de alguna manera las que fueron tejiendo, aun sin proponérselo expresamente, las éticas aplicadas (Cortina, 2002). Son las sociedades moralmente pluralistas en las que convergen distintos *ethos* las que advierten la necesidad de instancias de deliberación pública a efectos de dirimir conflictos imposibles de resolver desde un único código moral.

Logros como la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1948, el Informe Belmont de 1978, Declaración de Helsinki de 1989, la 48ª Asamblea General Somerset West Sudáfrica de 1996; la Declaración Universal de la UNESCO sobre el Genoma Humano y los Derechos del Hombre de 1997, la Convención de Asturias de los Derechos Humanos y la Biomedicina del Consejo de Europa de 1997, el Acuerdo Global de Ética Empresarial Global Compact de 1999, etc., son algunos ejemplos de los frutos de las éticas aplicadas⁵. De ellos se infiere la posibilidad de sostener una moral de mínimos (Cortina, 1997), intersubjetivamente válida que consigue superar diferencias entre miembros de una comunidad pluralista. Estos principios mínimos que se acuerdan a escala mundial, se actualizan en

⁵ Las normativas y las declaraciones bioéticas fueron consultadas en la página web www.bioetica.org/bioetica/legislacion.htm

forma continua, en Congresos y/o Reuniones Internacionales de bioética, OMS, dando cuenta de una realidad dinámica.

Las comisiones y comités de ética son una cristalización o el resultado de la institucionalización de la ética aplicada. Siguiendo el orden que los hechos preceden a las teorías, son estas instituciones la confirmación de la función práctica de la ética y a partir de las cuales es posible realizar la teorización en torno a la aplicación; en otros términos y en conceptos de Maliandi (2004), una reconstrucción racional de aquellos aspectos esenciales en la configuración de las éticas aplicadas.

Tipos de Comité de Ética

Existen básicamente dos tipos de comités de ética (CE), uno llamado Comité de Ética de Investigación (CEI) que también puede ser llamado Comité de Bioética (CB), que se encarga de analizar y evaluar protocolos de investigación y consentimiento informado (CI) de los sujetos participantes de investigación. Otro tipo de comité es el Comité de Ética Clínica (llamados también *comités de ética CE* o *comités de ética hospitalaria*), que tiene como tarea el análisis de casos clínicos que plantean problemas morales y cumple con una función consultiva. Ambos son comités interdisciplinarios y analizan cuestiones de índole ética (aunque el comité de investigación evalúa también, la metodología de la investigación propuesta). Difieren, en cambio en el tipo de respuesta que brindan: mientras que el comité de investigación puede vetar un proyecto, el comité de ética brinda un consejo y no obliga ni veta. A pesar de las diferencias que presentan estos dos comités no existen -en Argentina- regulaciones claras que distingan entre ambos tipos de comités (Luna y Righetti, 2007).

Cabe destacar, que en el espacio universitario estarían ausentes los CE y deberían estar presentes los CEI ó CB, sobre todo en aquellas universidades donde se desarrolla la investigación clínica. Sin embargo, como institución autónoma, la universidad podría proyectar comités de ética que atiendan preguntas éticas que surgen del ejercicio mismo de la investigación y la docencia, y que no estén meramente reducidos a la evaluación de la investigación clínica.

Una propuesta de Comité de Ética en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL)

En marzo del año 2003, docentes e investigadores de la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia elevaron un anteproyecto para la crea-

ción de un Comité de Ética (CE) en la UNSL (Expediente C-2-204/03). Este anteproyecto, fue analizado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad con su comisión asesora (fs⁶. 33, 35-49); por la Comisión Interna de Interpretación y Reglamento (fs. 51) del Consejo Directivo de la Facultad; por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad con su comisión asesora; por la Comisión Asesora de Interpretación y Reglamento del Consejo Superior y finalmente por el Honorable Consejo Superior de la Universidad. En diciembre de 2003 (fs. 53), se aprueba no crear el CE y se recomienda acudir a la opinión del Comité de Bioética (CB) de la Universidad Nacional de Cuyo cuando fuere necesario, previamente se aconsejaba firmar una acta acuerdo complementaria a los convenios ya existentes con esa universidad. De esta manera se cerró el análisis del expediente y quedó sin efecto la creación de un comité en la UNSL.

Ahora bien, analizaremos el contenido del expediente. Esta solicitud de creación de CE tenía como fundamento la necesidad de respetar los principios éticos de beneficencia, autonomía y justicia en la investigación clínica (fs. 2), es decir la investigación con seres humanos. En relación a las funciones que se le asignaban al CE (fs. 5) eran las de estudiar e informar sobre los protocolos de investigación con seres humanos, así como el analizar otros proyectos que afecte directamente a las personas o intereses vinculados a la defensa y protección del medio ambiente. Además contenía objetivos (fs. 2), requisitos e integrantes para constituir el CE (fs. 3 y 4). En el Anexo I, constaba el formulario para solicitud de evaluación de protocolos de investigación con seres humanos (fs. 9 a 17), instrucciones para llenar la solicitud (fs. 21 a 31) e instrucciones para la redacción del Consentimiento Informado (fs. 18 a 20).

Análisis de la Propuesta en la UNSL

Del estudio que se realizó al Expediente C-2-204/03 (donde se propone la conformación de un CE en la UNSL), se desprende lo siguiente:

1. No presenta fundamentos teóricos sólidos, ni el consenso de la comunidad de investigadores en clínica.
2. Los objetivos que se proyectan no son adecuados para un CEI, ya que usando los verbos como “estudiar”, “informar”, “analizar”, sólo le otorga carácter consultivo o de asesoramiento.
3. Se propone como miembro a un representante de la iglesia, coartando de esta manera el respeto de morales cívicas y pluralistas.

6 fs. abreviatura de fojas.

4. No indican las formas de elección de los miembros.
5. Los instructivos propuestos para protocolos y redacción de CI son similares a los que se listan en páginas web españolas y carecen de fundamentos últimos con contenidos, válidos y vigentes para la comunidad académico-científica.

Cabe destacar que la UNSL, mostró una iniciativa de trabajar en forma más adecuada con los animales de experimentación, a partir de la creación del Comité Institucional de Cuidado y Uso de Animales⁷ mediante la promulgación de la Ordenanza N° 9/06 en el año 2006. Esta actividad demoró muchos años en plasmarse, pero se logró un avance en el reconocimiento institucional de asumir criterios bioéticos en la conformación del bioterio (Carrasco y otros, 2006).

Comités de Ética en Universidades Argentinas

Se realizó una revisión sobre CEI ó CB en instituciones universitarias públicas argentinas. Se descartan aquí los CE o comités de ética hospitalaria. Tampoco se revisan los comités de instituciones universitarias privadas. Se analizaron distintos aspectos de los comités, relativos a las funciones y objetivos que persigue, como así también su conformación e instancias de capacitación. Se empleó la búsqueda de CB por internet en: (a) páginas web de las Universidades Nacionales de Argentina (RIU) e Instituciones académico-científicas y (b) página web Comisión Nacional Salud Investiga, Ministerio de Salud Presidencia de la Nación (Tabla 1). A partir, de las fuentes mencionadas se estableció contacto electrónico, enviando una encuesta tipo entrevista, de la cual se obtuvo la información acerca del funcionamiento de aquellos comités que completaron la encuesta.

Resultados

Se detectaron 11 comités dependientes de instituciones universitarias argentinas. El 65% respondió a nuestro pedido, contestando la encuesta o bien accediendo a una entrevista. Se observó que la mayoría de estos comités se han constituido a partir del 2001, evidenciando una tendencia reciente a formar comités de ética en la institución universitaria argentina. Se notó además, que tienen como objetivo común evaluar proyectos y protocolos de investigación clínica, es decir todas aquellas investigaciones

⁷ CICUA, <http://www.unsl.edu.ar/%7Efqbfbioterio/bioterio.htm>

fundamentos en humanidades

donde participan seres humanos. En general, los objetivos destacan la protección de los pacientes sujetos de investigación, con excepción de la Comisión de Bioética que funciona en la UNR, de la Facultad de Ciencias Médicas, la cual aparece como la más antigua del país, ya que funciona a partir de 1993, e incorpora en sus objetivos la defensa del bienestar de los animales de laboratorio.

Tabla 1. Instituciones públicas universitarias argentinas que cuentan con una comisión o comité de ética/bioética

| Instituciones con Comités de ética/bioética | Nombre del Comité o Comisión | Año |
|--|---|------------|
| Universidad de Buenos Aires. Departamento de Humanidades. Facultad de Medicina (UBA) | Comité Independiente de Ética en Investigación | 2001 |
| Universidad de Buenos Aires. Hospital de Clínicas (UBA) | NF/NC | NF/NC |
| Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Cs. Bioquímicas y Farmacéuticas (UNR) | Comité de Bioética | 2005 |
| Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Cs. Médicas (UNR) | Comisión de Bioética | 1993 |
| Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Cs. Bioquímicas y Cs. Biológicas (UNL) | Comité de Ética y Seguridad de la Investigación | 2006 |
| Universidad Nacional de Tucumán. Fac. de Medicina (UNT) | Comité de Bioética | 2004 |
| Universidad Nacional del Nordeste (Corrientes). Facultad de Medicina (UNNE) | Comité de Bioética en Investigación Clínica | 2006 |
| Universidad Nacional de La Plata (UNLP) | Comité de Bioética | NF/NC |
| Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) | Comité de Bioética | NF/NC |
| Universidad Nacional de Salta. Fac. de Cs. de la Salud (UNSA) | Comité de Bioética | 2003 |
| Universidad Nacional de Córdoba. Fac. de Cs. Médicas (UNC) | NF/NC | NF/NC |

Elaboración propia. Referencias: NF: No figura. NC: No contesta la encuesta

El área temática central de que se ocupan estos comités es principalmente la investigación en salud, aunque el 1% de los encuestados declara abarcar también áreas directamente relacionadas, como las ciencias bioquímicas, biotecnológicas y farmacéutica. El 99% de los encuestados no posee entre sus integrantes un filósofo pero cuenta con profesionales de carreras humanísticas, como Abogacía, Psicología y Antropología. El 55% de los comités poseen algunos de sus miembros especializados y formados en bioética, declarando haber participado en eventos científicos y haber realizado cursos de posgrado en esta temática.

Del análisis de los objetivos que presentan, se desprende que el 78% de los comités no persigue fines pedagógicos y educativos de desarrollo de las competencias éticas, no promueve instancias de diálogo y búsqueda de consenso entre los miembros de la comunidad universitaria. Sin embargo, hay un 25% que ha organizado jornadas de bioética, ha logrado la incorporación de cursos de bioética en la formación de grado, ha dictado seminarios y acompaña a los investigadores en el diseño de los consentimientos informados (CI) cuidando que se cumplan con los principios éticos propuestos por Informe Belmont (1978)⁸ y por Beauchamp y Childress (1999).

Otro comité, que se intentó contactar fue el de la Facultad de Medicina de la Universidad de Cuyo, ya que el mismo había sido propuesto como referente alternativo para resolver los aspectos bioéticos de investigación en nuestra institución universitaria (UNSL). La directora de la Maestría de Bioética que se dicta en dicha Universidad, fue la que contestó las solicitudes de consulta que se enviaron. Nos aclaró que la Facultad de Medicina poseía una comisión asesora del Consejo Directivo y que no era un CEI, pero que particularmente ella participaba de un CEI en el Hospital Humberto Notti.

Respecto a la entrevista realizada al coordinador del comité independiente de ética de investigación (CIEI) de la Facultad de Medicina de la UBA se remarca lo siguiente:

1. Fue creado en el Dpto. de Humanidades Médicas por resolución de la Facultad (2749-2001), pero empezaron a trabajar de modo sistemático a partir de mediados de 2005.
2. Tiene como función revisar y aprobar todos los protocolos de proyectos de investigaciones clínicas, farmacológicas y de diversos dispositivos médicos (i.e: implantes) de la facultad y también externos a la facultad.

8 Las normativas y las declaraciones bioéticas fueron consultadas en la página web www.bioetica.org/bioetica/legislacion.htm

fundamentos en humanidades

3. Evalúan también proyectos de investigación de laboratorios, empresas relacionadas a la comercialización de productos médicos etc. Esto último es parte de la oferta tecnológica que la facultad de medicina ofrece a los usuarios o a la comunidad toda.
4. Parte de los servicios ofrecidos son rentados para los usuarios externos.
5. Emiten certificados de conformidad bioética a laboratorios externos a la Facultad de Medicina.
6. Está registrado en la Office for Human Research Protections, institución del Gobierno Federal de U.S. que regula los Institutional Review Board (IRB) or Independent Ethics Committee (IEC).
7. Siguen los lineamientos de la Guía Operacional de la OMS que realiza una especie de transposición o traslación de los principios éticos y de los DDHH. en procedimientos y requisitos generales. Así también lo determinado por la Administración Nacional de Medicamentos y Tecnología Médica (ANMAT).
8. Acatan el marco normativo establecido por el GCP Good Clinical Practice (pautas para las buenas prácticas) preparados y avalados por los organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS), el Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas (CIOMS).
9. No tienen relación o contacto con otros comités similares del país y no se pudo acceder a la conformación del mismo.

Por otra parte, se accedió al reglamento interno del comité de ética del CONICET (Resol. D.N. N° 613) y se analizó lo siguiente:

1. Queda definido como un organismo interdisciplinario pero así mismo como un órgano de asesoramiento.
2. Establece una guía de principios y valores básicos, e indica un marco normativo de referencia que debe ser aplicado.
3. Menciona sintéticamente el procedimiento que deberá seguir y en uno de los 3 ítems señala que se deberá hacer a "...través de la promoción de diálogos que estimulen el esclarecimiento y la tolerancia mutua, de modo tal que todos los puntos de vista puedan discutirse antes que se decidan las políticas."
4. En la redacción de los fines que se le asignan aparecen los siguientes verbos: asesorar, analizar, emitir opinión.

Se examinaron también CEI de universidades españolas y se apreció un denominador común, el cual queda expuesto en los fundamentos para la conformación de los mismos: "...La normativa contenida en diferentes

convocatorias de financiación de la investigación exige que los proyectos que impliquen investigación en seres humanos, utilización de sus datos personales o de muestras biológicas de origen humano, experimentación animal o empleo de agentes biológicos o de organismos genéticamente modificados, no sólo cumplan los requisitos establecidos en cada caso por la legislación vigente, sino que cuenten también con la autorización expresa emitida por el Comité de Ética del Centro en que se vaya a realizar la investigación...” (<http://www.ub.es/rceue/index2.htm>, 2007: 1).

Discusión y conclusiones

Los comités de una institución en general, se encuentran ante una gran exigencia con las que tienen que lidiar. En primer lugar, es imprescindible que los comités cuenten con cierta legitimidad ante la comunidad que representan, y es necesario advertir que la “institucionalidad” de un comité se logra a partir de dos requerimientos fundamentales (1) la forma en que se constituye y (2) su metodología de trabajo. Respecto de la primera, se debe tener en cuenta la definición primera de ética aplicada donde se sostiene que es una actividad interdisciplinaria donde se interactúa con el saber filosófico. Por lo tanto, no debería existir un CB sin miembros que den cuenta de miradas disciplinares distintas, no pudiendo ser excluido el filósofo. El segundo aspecto a tener en cuenta, es el procedimiento adecuado de deliberación, diálogo y reflexión a efectos de lograr consensos justos y equitativos. Es decir, debe haber una instancia donde se promueva el diálogo y la reflexión argumentativa entre todos los actores involucrados orientados a lograr modos de entendimiento, convergencia y cooperación. Esta instancia es central porque logra provocar una actitud crítica, incitar la construcción de pautas, promover las competencias morales de cuantos son partícipes y a la vez propiciar el desarrollo moral y la responsabilidad social de los mismos. Para esto, es importante promover la formación en bioética de las carreras universitarias, organizar cursos de capacitación dirigidos a docentes, realizar jornadas de reflexión periódicas al interior de la comunidad donde funciona el comité, con la participación abierta de todos los integrantes, de modo de garantizar un espacio de debate que permita la actualización y genere los cambios necesarios.

Respecto de la revisión del material obtenido, permitió establecer ciertas correlaciones entre el funcionamiento teórico o ideal de una comisión de bioética y el funcionamiento real o concreto. En los CEI ó CB de las instituciones universitarias y científicas es notorio la ausencia de instancias de reflexión y de diálogo quedando estos organismos reducidos a comisiones

consultivas o de asesoramiento, transformándose en un espacio de legitimación de las prácticas científicas realizadas por terceros. En general, se debate entre brindar un servicio a la comunidad y promover la observancia de las propias prácticas universitarias. En ambas situaciones, aunque más en la primera que en la segunda, los propios comités deben reflexionar sobre su propia tarea para evitar convertirse en meros legitimadores de procedimientos que otros realizan y que acuden a los comités para buscar el aval ético necesario requerido por alguna otra instancia. Y a su vez, la institución universitaria, por su propia definición, debería tener como premisa no permitir que fundamenten la conformación de CEI ó CB, a partir de exigencias impuestas por grupos de financiación externos o de reglas exigidas por revistas científicas nacionales e internacionales, aunque no se puede desconocer que desde allí nace la necesidad primaria y la demanda de la comunidad académica.

Si bien, en algunos comités se mencionan las aspiraciones a constituirse en espacios de reflexión y diálogo, aparecen como resultado de una imposición externa con el fin de cumplir con reglamentaciones que les permitirán alcanzar subsidios y en otros casos prestigio. Se nota además, que en general estas comisiones terminan siendo un espacio de aplicación automática de normas acordadas en ámbitos internacionales. Ahora bien, si se entiende la tarea de aplicación solo a la de implementación automática de principios cancelaríamos la dimensión crítica de la razón y quedaríamos inertes ante la dogmatización. Este es un riesgo latente y actual en el funcionamiento de los comités y comisiones de ética de instituciones universitarias.

Está prácticamente ausente en las formas de funcionamiento de la mayoría de los objetivos y fines propuestos, la participación activa de los miembros de la comunidad que representa el comité. Es decir, no se establecen instancias de diálogo en jornadas especiales o en reuniones con los miembros de la comunidad, con ánimos de buscar consensos. Surge una pregunta ¿cómo es que estos comités se tornan en espacios prescriptivos, espacios que deberían ser de reflexión?, no es que esté mal prescribir o indicar un cambio, lo que sería inadecuado es que esto se haga sin la participación de los involucrados.

Se ha planteado la importancia que tiene la búsqueda de consensos sobre los modos de actuar, la permanente reflexión y observancia de las prácticas, pero también se propone que es substancial el modo de la constitución de los miembros del comité, es decir aquellos quienes son los que se instituyen como miembros de un comité, en gran medida le

otorgan legitimidad a un procedimiento. En este sentido la formación de comités multidisciplinarios y participativos son dos dimensiones fundamentales para que a partir de la legitimidad de ellos mismos, se pueda brindar legitimidad a sus propias intervenciones (Cortina, 2002).

Si en la UNSL se vuelve a plantear la creación de un CEI ó CB, insistimos en que se haga desde el consenso y la participación de los miembros de la comunidad, que sea interés institucional buscar la tematización del *ethos* universitario. Un CEI ó CB de la universidad como institución pública deberá perseguir la modulación de una ética cívica en el sentido que expresa Cortina (2002) que se forja a partir de descubrir, en su funcionamiento, mínimos acuerdos morales propios de la institución.

Específicamente en el campo de la bioética de investigación, si se pretende instrumentar los principios éticos biomédicos de Beauchamp y Childress (1999), que están ampliamente difundidos y utilizados especialmente en los CEI ó CB cuando se atienden proyectos y protocolos en investigación clínica, deberían buscarse modos de adecuación para contemplar también principios que promuevan la defensa del bienestar animal. Por ejemplo, atendiendo al principio de no-maleficencia⁹, entonces en la práctica científica donde los organismos vivos son objetos de investigación y la manipulación misma pudiera transformar, alterar o causar consecuencias dañinas sobre ellos, exige preguntarse si existen posibilidades de prevenir el daño. Así como todo otro proyecto científico, se puede complicar moralmente la cuestión de prioridad, si se consideran la utilidad y el riesgo respectivos a la hora de otorgar financiación. La decisión que se tome al respecto tendrá carácter moral, quierase o no (Valls, 2003).

Honestidad, prestigio, confianza, respeto, reciprocidad, alteridad, reversibilidad, información, son algunas de las dimensiones subjetivas que dan sentido y en torno a las cuales se instituyen los comités, principios estos que contrastan con un mundo que tiende a mercantilizar todo. Un comité de ética universitario, por otra parte, no puede perder de vista que la educación no es una mercancía, por el contrario, ella es básicamente un derecho de los ciudadanos, el conocimiento - sustancia del quehacer educativo e investigativo - no es un producto cuya distribución implica su agotamiento, por el contrario al distribuirse se reproduce. Esta especificidad propia de la universidad debe constituirse en la fortaleza y horizonte de los comités ♦

⁹ principio que subraya el hecho de que no se debe infligir daño o mal (Beauchamp y Childress, 1999).

Referencias bibliográficas

- Apel, K-O. (1995). *Teoría de la verdad y ética del discurso*. Madrid: Taurus.
- Arendt, H. (1996). *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós.
- Beauchamp, T. L. y Childress, J. F. (1999). *Principios de ética biomédica*. Barcelona: Masson S.A. 4° edición.
- Carrasco, M.; Mangione, A.; Arcucci, A. y Sanz Ferramola, R. (2006). El bioterio en tanto dilema en la Universidad Nacional de San Luis (pp. 50 - 61). IV Jornadas de Bioética, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Cortina, A. (1996). *Ética Mínima*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1997). *Ética Aplicada y Democracia Radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana de Educación*. 29, 45-64.
- Luna, F. y Righetti, N. (2007). Material didáctico del Curso de Introducción a la Bioética y a los Comités de Ética. FLACSO-Argentina.
- Maliandi, R. (2002). Ética discursiva y ética aplicada. Reflexiones sobre la formación de profesionales. *Revista Iberoamericana de Educación*. 29, 105-128
- Maliandi, R. (2004). *Ética, Conceptos y Problemas*. Buenos Aires: Biblos.
- Medina, A. I. y Arcucci, A. (2007). Bioética en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. En R. Sanz y A. I. Medina (Eds.). *Bioética en la Institución Universitaria. Hacia la construcción de una ética de la corresponsabilidad en la comunidad del conocimiento* (pp. 117-135). Nueva Editorial Universitaria-UNSL. <http://humanas.unsl.edu.ar/Revistas/etica/indice.html>
- Outomuro, D. (2004). *Manual de fundamentos de bioética*. Argentina: Magíster-EOS.
- Valls, R. (2003). *Ética para la bioética y a ratos para la política*. Barcelona: Gedisa S. A.

Páginas web consultadas:

- http://www.conicet.gov.ar/INSTITUCIONAL/sistema_de_evaluacion/instancias/ComiteEtica.php
- <http://www.ub.es/rceue/index2.htm>
- <http://www.fmed.uba.ar/depto/histomed/bioetica/ciei1.htm>
- http://www.msal.gov.ar/htm/site/salud_investiga/comites.html
- <http://www.bioetica.org/bioetica/legislacion.htm>

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año VIII – Número II (16/2007) pp. 113/126

**La elección directa en la UBA.
¿Puede aportar alguna solución a
la crisis de gobierno?**

**Direct Election at National University of Buenos Aires
(UBA). May it provide any solution to the university
administration crisis?**

Carlos Francisco Mazzola

Universidad Nacional de San Luis

cmazzola@unsl.edu.ar

(Recibido: 07/12/07 – Aceptado: 27/03/08)

Resumen

La Universidad de Buenos Aires (UBA) viene atravesando una serie de tensiones y conflictos desde el año 2001; si bien sus causas son históricas y generalizadas, para muchos de sus actores las mismas podrían concentrarse en la problemática del gobierno y la representación de sus miembros en el mismo.

En el presente trabajo se realiza un diagnóstico del gobierno de la UBA y se buscan algunas razones de su conflictividad. Se analiza uno de los reclamos del sector estudiantil como posible solución a la problemática, como es el sistema de elección directa. Se intenta pronosticar, a partir del caso de la Universidad Nacional de San Luis, qué podría aportar un cambio electoral en tal sentido frente a la problemática descripta.

Se concluye sosteniendo que la fragmentación institucional es la fuente de la problemática de la misma e impacta sobre la autoridad de su gobierno.

Abstract

The management of National University of Buenos Aires is having a series of tensions and conflicts since 2001. Although their causes are historical and generalized, many of the University's actors think they are restricted to the university administration and the representation of its members.

fundamentos en humanidades

In this work, a diagnosis of UBA management is carried out and some reasons for its conflictivity are put forward. The direct election system is analyzed as a possible solution to this problem as claimed by the students' sector. Comparing it to the case of National University of San Luis, this work attempts to predict whether a change in the election system would provide a solution to the above-mentioned problem.

It is concluded that the institutional fragmentation is the source of the problem impacting on the authority of the university administration.

Palabras clave

Universidad de Buenos Aires - elección directa - crisis de gobierno
- sistema de elección

Key words

National University of Buenos Aires - direct election - university administration crisis - election system

La Universidad de Nacional de Buenos Aires (UBA) es la más grande de la República Argentina, posee 300.000 estudiantes y 30.000 docentes. Es la segunda universidad fundada en el País (1821), luego de la Universidad de Córdoba (1621). Desde la reforma universitaria de 1918 (1) el sistema de gobierno universitario implica el co-gobierno por parte de sus claustros (2). Las autoridades se eligen de manera indirecta y con ponderación del voto según el claustro de pertenencia, lo que supone que quienes han sido electos se reúnen en asamblea universitaria (AU), que sesionan de modo análogo a un colegio electoral para elegir a sus autoridades.

El sistema de elección indirecta implica que la comunidad universitaria elige a representantes y éstos son los que eligen a las autoridades constituidos en asamblea. La ponderación de voto supone que no rige el principio republicano y democrático de "un hombre igual a un voto" ya que el voto vale diferenciadamente según el claustro de pertenencia del votante, y esa asimetría se realiza teniendo como parámetro el peso de los claustros en los cuerpos colegiados de gobierno, en donde el 50% de las bancas es ocupada por los docentes y el otro 50% se divide en igual peso entre los alumnos y graduados.

En la actualidad, la UBA atraviesa una de sus crisis más profundas, dado que durante 8 meses resultaron infructuosos los intentos de consagrar a su nuevo Rector (Mazzola, 2007a).

Buschbinder (2005) señala que cuando nace la UBA, en 1821, lo hace para satisfacer necesidades muy concretas vinculadas con la vida cotidiana

de la ciudad, con una comunidad de comerciantes y navegantes, sentando las bases del perfil profesionalista que va a caracterizar a la universidad hasta el presente. El modelo implica el predominio de médicos, abogados e ingenieros como matriz de carreras, y una fuerte vinculación con las demandas del mercado laboral y de los colegios de profesionales.

La Ley de Avellaneda (1885) fue el primer instrumento legal para regular a las universidades nacionales. Estableció una serie de parámetros vinculados al funcionamiento y a la organización, pero no definió el papel que le cabía frente a la sociedad que estaba viviendo un proceso intenso de transformación vinculado con el impacto de la inmigración. Esto marca una diferencia importante con las universidades norteamericanas, las cuales jugaron un papel central frente a la necesidad de integración.

La Ley estableció que el eje del sistema de gobierno estaba en los Consejos Académicos. Un tercio de los puestos del Consejo eran ocupados por profesores de la Universidad. El resto pertenecía a notables, a personas que no ejercían directamente la docencia. Los miembros de estos órganos de gobierno eran vitalicios y se auto reclutaban.

La reforma de 1918 fue otro gran movimiento que vivió la Universidad Argentina y que impacta en la de Buenos Aires inmediatamente. Esta reforma promueve una dirigencia en la universidad que se va recién en 1945 -hasta esa fecha resiste-, aunque evidentemente el clima ideológico y cultural se va modificando durante los años treinta. El gran problema de 1945 en adelante es la imposibilidad de regular las relaciones entre política y universidad. Y ese clima empieza a reconstruirse en forma un poco más armónica recién a partir de 1983, luego del período de las dictaduras militares, al retornar el sistema republicano y democrático (Buschbinder, 2005).

Otro momento clave para las universidades en general, pero de sobremanera para la UBA, está signado por el proceso de masificación de la educación superior. Señala Krotsch (2005) que hay que tener en cuenta que la UBA, en los años 50 y 60, tenía vínculos casi hegemónicos con el Estado en materia de suministro de recursos humanos, con las instituciones y organismos vinculados al Estado, y con las elites políticas, sociales y culturales. Aún era una universidad de elites, si se toman los criterios actuales con los que se utiliza este término. Hoy en día hay que hablar de universidad de masas, posiblemente más ligada también a la cultura popular de masas, a las nuevas culturas de la juventud, y menos ligadas ya al establishment en general, desplazándose a las universidades privadas tal ligazón.

En los años 60, conocidos como la década de oro, según lo describe Noé (2005), fue el período en donde la convergencia de dos grandes

valores le dieron identidad a la institución. El compromiso de los universitarios con la construcción de una sociedad más justa, entendiendo a la justicia en torno del principio de igualdad, y la identificación con el modelo humbolteano de Universidad, lo que supone una centralidad en la función investigativa. Esta etapa para muchos persiste en el imaginario de los universitarios porteños como el modelo que se debe reconstruir, dado que el golpe militar de 1966 del general Onganía, echó por tierra ese espléndido período.

Sobrevolando los períodos democráticos y los golpes militares, Naishtat (2005) traza dos momentos cruciales para la universidad, dos polos caracterizados por su fuerte impronta en su capacidad de reformar la institución: la reforma de 1918 y la aún vigente impulsada por el neoliberalismo en la década del 90. Estos momentos, en donde el contexto político y social son la fuente de gestación, constituyen sin embargo períodos claves para la institución universitaria por la persistencia en el ethos de la comunidad educativa. Define el puente que relaciona un extremo con el otro como la tensión autonomía-heteronomía, en tanto que la reforma de 1918 institucionalizó la autonomía a partir de la libertad de cátedra y el co-gobierno, mientras que la reforma de los 90 buscó ligar la Universidad al mercado mediante una concentración de poder en organismos estatales suprauniversitarios, como la Secretaría de Políticas Universitarias, el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, agencias de financiamiento, etc.

Curiosamente, la UBA, cuya fragmentación la sitúa permanentemente al borde de su disolución, logró unirse para resistir a la reforma de los 90. Sin embargo, la resistencia a la segunda gran reforma universitaria no impidió que la misma se filtrara y tenga mucho que ver con la crisis vigente. Según Gordon:

“... algo que caracteriza a la identidad de la UBA es la falta de identidad como Universidad, en el sentido de constituirse más como federación de Facultades que como Universidad... La década del 90 tiene mucho que ver con el hecho de que la Universidad vivió abroquelada en defensa de una concepción cuestionable de la autonomía, frente a un Estado que, por una parte, le quitaba presupuesto de las partidas ordinarias, y por otro asignaba presupuesto concursable por proyectos, como en el caso del FOMECE (3)” (Gordon, 2005: 4-5).

Funes (2005), refiriéndose a la relación de la universidad con la ciudad, hace referencia a la pérdida del rol integrador que debería asumir la autoridad del rectorado frente a la fragmentación, y para ello recuerda una frase

de Jorge Luis Borges: “la UBA es una esfera cuyo centro está en todas partes y su circunferencia en ninguna” (Funes, 2005: 9). La dificultad de integración se traduce también en la casi imposibilidad de dar respuesta tanto a las demandas de reformas, independientemente del signo político de las mismas, como así también de dar respuestas a los conflictos.

En ese contexto son los Decanos, autoridad ejecutiva de las Facultades, quienes concentran la mayor cuota de poder y quienes conducen el proceso político. Ello se revela al observar quienes son los candidatos a Rector, o quienes constituyen las alianzas o los pactos, ya que ello recae casi excluyentemente en los Decanos.

Los otros protagonistas importantes, aunque en menor medida, conforman la federación estudiantil. Es precisamente la integración de los estudiantes, la razón de su principal fuerza en tanto que sus agrupaciones y propuestas atraviesan transversalmente a las Facultades, mientras que los Decanos ocasionalmente, al llegar a algún pacto, logran la transversalidad de sus territorios, logrando entonces doblegar la fuerza de los estudiantes. Los Decanos encuentran en el manejo de los recursos de sus Facultades y en la habilitación para ser reelectos el poder de su autoridad, mientras que los estudiantes hacen de la transversalidad de sus proyectos y organización, su fuerza política.

Vallejos (2006) expresa distintas metáforas con que los Decanos observan y se refieren a la institución. “Las Facultades dentro de la UBA son provincias de conocimiento donde cada una maneja lo suyo”, afirma Alberto Boveris, Decano de Farmacia y Bioquímica y ex vicerrector de Shuberoff. Para el Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, el Dr. Schuster, “en la universidad no hay espacios que atraviesen las Facultades, es una universidad muy fragmentada; cada Facultad es un mundo con lógicas propias, donde interpretan el reglamento a su manera. Cada Facultad tiene su cultura institucional, su historia. El Rector Jaim Etcheverry solía decir que la discusión por el presupuesto era el único momento universitario que se tenía” (Vallejos, 2006: 13).

La fragmentación, según Gordon (2005), ha constituido la principal razón de la imposibilidad de asumir una posición institucional frente a la política implementada por el gobierno central en la década del 90. Sería entonces la resistencia al cambio, más que una posición asumida, una posición inevitable en virtud de la imposibilidad de asumir una postura que representaría a la mayoría de los universitarios. La intolerancia en la construcción del diálogo, móvil imprescindible para llegar al consenso (Habermas, 2004) y la expresión de un proyecto común, se observa en la dinámica del Consejo Superior (CS) (4):

fundamentos en humanidades

Cuadro A.

| Los Estudiantes y la Reforma | Los Decanos y la Reforma |
|---|--|
| Mayor representación en los órganos de gobierno del claustro de estudiantes. | La representación de los estudiantes ya es importante. |
| Claustro único de docentes, en la representación política de estos. | Los docentes interinos ya tienen participación. Lo hacen en el claustro de graduados. |
| Reforma del estatuto antes de la elección de las autoridades. | Reforma del estatuto luego de la elección de autoridades. |
| Resistirse a los procesos evaluativos impulsados por la CONEAU (6). | Adecuarse a las exigencias de la CONEAU. |
| Creer que gran parte de los problemas de la Universidad podrían revertirse si en los órganos de gobierno tuvieran mayor representación los estudiantes. | Creer que la crisis actual se podrían solucionar con un incremento sustantivo del presupuesto (7). |
| Las condiciones laborales de los docentes es una problemática cuya solución radica en brindarles los derechos de ciudadanía universitaria. | Las condiciones laborales de los docentes es una problemática cuya solución radica en que el Ministerio de Educación brinde más fondos para realizar concursos y eliminar los docentes ad – honorem. |
| El modelo de Universidad deseada es una Universidad democrática. Lo que implica una institución que impulse una sociedad más equitativa. | El modelo de Universidad es el profesionalista. Lo que implica una Universidad abierta a los requerimientos del mercado. |

“... los profesores se levantan cuando toman la palabra los representantes universitarios de los partidos de izquierda, los estudiantes se levantan cuando hablan los profesores, los estudiantes hablan apelando a un demos, un público, que no se sabe bien quién es, ausente, reivindicando su participación, y se hace acto cuando no son escuchados, y todo se resuelve por fuera de la institucionalidad del gobierno colegiado” (Gordon, 2005: 28).

En este contexto histórico y político los universitarios de la UBA siguen apostando a la razón de la fuerza para imponer su modelo como resolución

a las problemáticas pendientes, unos apoyados en la fuerza de la mayoría institucional, otros en la fuerza de la mayoría de ciudadanos.

La última elección del rector de la universidad se convirtió en un escenario que concentró las dificultades y desavenencia de sus agentes.

El mecanismo de elección del Rector está prescripto en el estatuto de la Universidad y supone un procedimiento indirecto y ponderado, dado que la comunidad universitaria elige a representantes y ellos eligen en asamblea al Rector.

Si bien el espíritu de las asambleas es la institucionalización del diálogo entre las distintas partes para llegar a un entendimiento, en la realidad, las asambleas sesionan habiendo ya escogido un candidato, de manera que los pactos pre-existentes desplazan la búsqueda de acuerdos y consensos.

La Federación de Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires (FUBA) imposibilitó durante 8 meses que los representantes electos se reunieran en asamblea bloqueando el acceso al edificio dispuesto para tal fin. Ante el primer intento de formación de la AU, el 4 de abril del 2006, impidieron el ingreso de los asambleístas argumentando dos tipos de razones. En primer lugar impugnando al candidato Dr. Alterini, Decano de la Facultad de Derecho, por haber sido un estrecho colaborador de la dictadura militar. En segundo lugar, por la necesidad de reformar el estatuto antes de la elección, dado que los dirigentes estudiantiles entienden que el estatuto vigente es excluyente de la mayoría de la comunidad universitaria; en virtud de que los estudiantes debían acotar su voluntad y representación en los órganos de gobierno a un tercio del conjunto de los universitarios y la mayoría de los docentes jóvenes, auxiliares e interinos tampoco tendrían el derecho de votar y ser elegidos (5). Por ello este tipo de reclamo apunta a una mayor representación de los estudiantes y la posibilidad de participación de los docentes interinos.

El pacto alcanzado por los Decanos, más el apoyo del gobierno central -quien brindó el ámbito del Congreso de la Nación y la movilización de la policía- fueron pasos decisivos que posibilitaron la consagración del nuevo Rector. Lo que se encuentra relatado por los principales periódicos Nacionales: Clarín (2006).

Si bien son muchas las diferencias que distinguen la formación de un pacto con la constitución de un acuerdo, se puede considerar esencialmente dos aspectos diferenciadores: Los actores del pacto o influencias son una elite de dirigentes, mientras que con los actores del consenso se supone una mayor participación de la comunidad; el pacto se produce en torno a la distribución de recursos, especialmente cargos de gestión,

fundamentos en humanidades

mientras que el consenso se constituye en torno a un proyecto conjuntamente elaborado.

Esta distinción es la que se tiene que considerar frente al nuevo pacto entre los Decanos para poder elegir al Rector y Vicerector, que en definitiva se impondrá en el Congreso de la Nación; de modo que Rubén Hallú, ex Decano de la Facultad de Veterinaria, será Rector y Jaime Sorin, ex Decano de la Facultad de Arquitectura, será el Vicerector.

Cuadro B.

| INFLUENCIA | CONSENSO |
|--|---|
| En la elección indirecta los acuerdos son a posteriori de la expresión de la voluntad de la comunidad. | En la elección directa el consenso es anterior a la expresión de voluntad de la comunidad. |
| No se explicitan los contenidos del acuerdo, y a lo sumo tienen el carácter de verbal. | Los contenidos del consenso son visibles, públicos y quedan registrados por escrito. |
| Las prácticas se rigen bajo la lógica de la lealtad y la confianza al interior del grupo que pretende influenciar. | Se rigen bajo la lógica de mayor racionalidad y confianza. |
| Es fundamental ser parte o miembro cercano al grupo que conduce para ocupar puestos o tener buena llegada a la gestión. | Los consensos se llevan a cabo con miembros de otros grupos y restantes miembros de la comunidad. |
| La desconfianza se extiende de la gente a las autoridades y viceversa. El grupo que conduce a la institución se cierra sobre sí. Se evita la interacción y la evaluación de los restantes miembros de la comunidad, se termina siendo juez y parte de las decisiones tomadas. | Hay un mayor grado de confianza. El grupo que conduce a la institución está más abierto al resto de la comunidad. |
| La distribución de los puestos de gestión es previa y fundamental para la consagración de autoridades, lo que supone luego un estilo de gestión fragmentada. | La distribución de los puestos de gestión es a posteriori de la consagración de autoridades, lo que supone un estilo de gestión más compacto. |

El pacto se realiza, según lo relatan Raquel San Martín en el diario La Nación (2006), en torno a la distribución de Secretarías. Y es un pacto que poco o nada porta a resolver o acordar mecanismos de resolución de las diferencias. Lo que es completado por Moreno, L., Casa, J. P. y Britos, M. (2006) en el diario Clarín, la que se explicita la estructura e intereses en juego.

Estas diferencias de posiciones entre los actores universitarios pueden sintetizarse como en el cuadro A.

Luego de la elección del Rector Hallú, las tensiones y diferencias no han finalizado, dado que actualmente, en el marco de intentar reformar el estatuto, no se vislumbran entendimientos que faciliten un instrumento legal que, al menos en sus aspectos generales, sean consensuados por la mayoría de los universitarios.

La Elección Directa

Es claro que la última elección en la UBA ha sido muy conflictiva y ha puesto en discusión, entre otros aspectos, el proceso electoral, pues el cambio de elección indirecta a directa es un tema que se encuentra en discusión frente a la posibilidad de reformar su estatuto.

La elección directa es un mecanismo que consiste esencialmente en reemplazar la constitución de la asamblea universitaria como ámbito y procedimiento de consagración de las máximas autoridades de la institución.

Estos cambios están generando un debate conceptual que pone en el centro del mismo el tema de la representación, el cuestionamiento de que una modalidad es más representativa que otra. En este sentido, es pertinente distinguir el concepto que se utiliza en el calor de la discusión, por parte de los actores protagonistas del cambio: el de democratización (a pesar de que desde la teoría política resulta más pertinente utilizar el concepto de representación, porque se vinculan con él otros conceptos tales como el de la periodicidad de la elección, la posibilidad de reelección de las autoridades, la independencia de los elegidos en relación a los que eligen, la consagración de la libertad de opinar de los que delegan la autoridad, entre otros). En esta línea, merece destacarse el concepto de legitimidad, ya que no sólo en el caso de la UBA, sino que en todas las universidades que se impulsó o se impulsa el cambio de sistema de elección, el problema de la representación esta ligado al de legitimidad.

La legitimidad, según Cornu (2003), es una predisposición de confianza en un vínculo entre quienes mandan y quienes obedecen, o si se quiere, entre representantes y representados.

“Existe, es indudable, una pérdida de confianza de los ciudadanos en sus representantes en todas partes. Podemos pensar que hay situaciones particulares pero también que el representante -cuando está en el lugar del poder- está expuesto al vértigo del gran poder y quizás olvida retribuir la confianza en quienes lo delegaron. No se puede prescindir de la representación, pero para reconstruirla con condiciones de lealtad e integridad, los representantes también deben confiar en lo que dicen en este momento los ciudadanos, que expresan problemas sociales o políticos urgentes. La cuestión sería recuperar el vínculo que va y viene de representante a representados. Aparte de ello hay también una crisis de orden más filosófico, si se quiere, en torno a cómo vincular la pluralidad en sociedades que, además, son cada vez más heterogéneas y multiculturales, con la comunidad política y la necesidad de la decisión política, es decir, de tener gobiernos legítimos que sean reconocidos por todos” (Cornu, 2003: 23).

La diversidad, la pluralidad y sobre todo la fragmentación, constituyen condiciones objetivas que dificultan la conformación de representantes que gocen de la confianza de los representados, más allá de las particularidades de un espacio específico como el universitario.

Las universidades que adoptan la modalidad de elección directa lo hacen en el marco del retorno del proceso democrático en el país, es decir, desde 1983 en adelante; entre ellas las universidades de Santiago del Estero, Río Cuarto, Salta, Villa María, Misiones, La Pampa, Luján y San Luis.

El primer antecedente aparece en el proyecto de Ley de Educación Superior 24.521, enviado por el Poder Ejecutivo al Cuerpo Legislativo, el cual, en 1995, aprueba la ley con algunas modificaciones al proyecto del Ejecutivo, entre ellas, la supresión de la elección directa de los Rectores. Pero una vez aprobada la ley, dado que si bien no se impone y tampoco se prohíbe, algunas universidades empiezan a incorporar esta modalidad. La primera, desde entonces, es la Universidad de Santiago del Estero y la última, la de San Luis. Curiosamente no se encuentra este cambio en el marco de las universidades grandes como la UBA, Córdoba o La Plata.

En el texto “La República Universitaria” (Mazzola, 2007 b) se distinguen dos lógicas políticas que se ponen en práctica con uno y otro sistema, como se ha podido apreciar de modo semejante en el caso de la UBA. Se trata de la lógica de la influencia o pacto bajo la modalidad indirecta y la lógica del consenso en la directa, las cuales se pueden sintetizar en el siguiente cuadro B.

Se ha observado (Mazzola, 2007b) en el cambio realizado en la Universidad Nacional de San Luis que uno de los temas más controvertidos de la elección directa es el temor que genera la posibilidad que con el sistema directo se de una mayor concentración de poder en las figuras unipersonales, en especial en las figuras de Rector y de Decanos, debilitando los cuerpos colegiados. Existe una discusión en ciencias políticas basada en las tradiciones parlamentarias y presidencialistas. La elección directa puede estar favoreciendo las figuras unipersonales en tanto que ellas obtienen directamente la legitimidad de los votantes y no una delegación realizada por la asamblea, pero, por otra parte, el cambio de sistema fortalece las formaciones de partidos propiamente universitarios, lo que supone una organización que no sólo ayuda a articular el vínculo entre los gobernantes y gobernados, sino que fortalece los cuerpos colegiados de diversas maneras. Una de ellas es que las listas de candidatos para ocupar las bancas en estos órganos se realizan con mayor predisposición a incorporar a aquellos que poseen prestigio académico, sustituyéndose el criterio de lealtad por el de reconocimiento.

Otro efecto de la elección directa, y en este sentido el más importante para el caso de la UBA en virtud del diagnóstico de fragmentación institucional y debilidad de autoridad por el que atraviesa, es que el sistema directo facilita un tipo de articulación política e institucional más amplio. Recordemos que con la elección indirecta los candidatos debían ser votados por los miembros de su propio claustro y al interior de su propia Facultad; con el cambio, en el caso de los Rectores, ellos deben ser votados por todas las Facultades y claustros, es decir, deben legitimar su posición en toda la institución. Algo similar sucede en cada Facultad, los Decanos deben ser votados por todos los claustros y unidades académicas. Esta nueva regla de juego impulsa hacia la transversalidad, porque necesariamente los Consejeros que acompañan a Rectores y Decanos y las propuestas que estas listas elaboran deben reflejar los distintos claustros y unidades académicas. Lo mismo deben hacer las figuras unipersonales, tanto el Rector como los Decanos. Esto implica que las nuevas representaciones se deben construir superando las fragmentaciones institucionales.

Conclusiones

Se puede señalar que la problemática de la UBA excede ampliamente el lograr una mayor representación de los estudiantes en el gobierno, o un mayor presupuesto económico, pues se ha observado que las dificultades se producen en virtud de la fragmentación interna de la institución.

fundamentos en humanidades

La Universidad se organiza en torno de sus Facultades, las cuales gozan de una importante autonomía que dificulta la construcción de políticas o proyectos comunes. La fuerte resistencia al cambio, además de permitir la continuidad de redes apoyada en acuerdos particularistas y en la lealtad política, se refuerza en tanto existe una carencia de poder central que movilice al conjunto.

La elección directa difícilmente logre revertir tal estado de condiciones, pero puede ser una medida que, junta a otras, ayude a constituir una Universidad más pública.

Notas

- 1- La reforma de 1918 fue un movimiento estudiantil que transformó a la Universidad luego de conmocionar la ciudad. Durante varios días de toma de los edificios, de movilizaciones callejeras con apoyo de los sectores medios de la comunidad, se destituyó un sistema y se instauró otro. Se señala en un párrafo del manifiesto liminar de los estudiantes de entonces: “La federación universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello se le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes...” (González J. V., 1988) (Extraído del manifiesto liminar de 1918, formado por Barros, Valdés, Bordabehére, entre otros).
- 2- En la actualidad la estructura del gobierno universitario es la siguiente: El mandato de los Decanos dura 4 años. Los eligen los consejeros directivos de cada Facultad. Los Consejos Directivos están formados por 8 representantes de Profesores (se renuevan cada 4 años), 4 de Graduados y 4 de Estudiantes (se renuevan cada 2 años). El Consejo Superior resuelve sobre temas académicos, presupuestarios e institucionales para toda la UBA. Está integrado por cinco consejeros por el claustro de Graduados, cinco por el de Profesores y cinco por el de Estudiantes (elegidos por los consejeros directivos de las Facultades), más los 13 Decanos y el Rector. Al Rector lo elige la AU; su cargo se renueva cada cuatro años. La Asamblea, formada por los consejeros directivos de todas las Facultades más los miembros del CS, tiene 236 miembros (25% estudiantes, 50% profesores, 25% graduados) y para elegir Rector debe sumar la mitad más uno.
- 3- Fondo para el mejoramiento de la calidad.

fundamentos en humanidades

- 4- El Consejo Superior es un cuerpo colegiado constituido por miembros de todas las Facultades, constituye la institución de máxima autoridad, luego de la AU; no obstante, en virtud de que ésta última sesiona ocasionalmente para elegir al Rector o reformar el estatuto, es el CS la autoridad que formalmente debería ejercer el gobierno de la Universidad.
- 5- Para que un docente tenga el derecho a la ciudadanía universitaria, es decir votar y ser electo, se debe ser efectivo -para lo cual se requiere haber ingresado por concurso público y abierto- y además tener la categoría de profesor -lo que supone una jerarquía superior en el cuerpo docente por encima de los docentes auxiliares.
- 6- Comisión Nacional de Evaluación Universitaria. Este organismo fue creado bajo la gestión del gobierno de Menem -de ortodoxia neoliberal-, cuya función esencial consiste en evaluar y acreditar las carreras y Universidades.
- 7- Tal como lo manifiesta Baribieri, uno de los voceros del grupo de Decanos, quien a su vez está al mando de una Facultad que tiene casi 70 mil estudiantes. Admite que más de la mitad de los docentes de su Facultad trabajan ad -honorem, y los que cuentan con un sueldo tienen, en su gran mayoría, dedicación simple (su salario no llega a los 400 pesos). Pero para Barbieri todas estas cuestiones se podrían resolver con mayor presupuesto. "Todos los debates son válidos, dice, pero en el sistema capitalista sin presupuesto es imposible funcionar" (Vallejos, 2006)♦

Referencias bibliográficas

Britos, M. (2006). La Crisis de la UBA esconde una pelea por US\$ 1.000. Diario Clarín. 1 de Octubre. Bs. As. Argentina.

Buschbinder, P. (2005). Identidad de la UBA y marcas de la historia en el presente. *Revista Argumentos*. N° 6.

Cornu, L. (2003). La república aparece cuando el lugar del jefe queda vacío. Diario Clarín. 19 de Enero. Buenos Aires.

Diario Clarín (2006). En tormentosa sesión, la UBA eligió a su Rector. 19 de Diciembre, p.38, Año LXI, N° 21.897. Bs. As. Argentina.

González, J. V. (1988). *La Juventud Argentina de Córdoba. La Universidad Teoría y Acción de la Reforma*. Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.

Gordon, A. (2005). Identidad de la UBA y marcas de la historia en el presente. *Revista Argumentos*. N° 6.

Habermas, J. (2004). *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*. Bs. As.: Paidós.

Krotsch, P. (2005). Identidad de la UBA y marcas de la historia en el presente. *Revista Argumentos*. N° 6.

Funes, P. (2005). Identidad de la UBA y marcas de la historia en el presente. *Revista Argumentos*. N° 6.

Mazzola, C. (2007a). Crisis para Elegir Rector en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Ponencia, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Tandil. Bs. As. Argentina.

Mazzola, C. (2007b). *La República Univesitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Universidad Nacional de San Luis.

Moreno, L. y Casa, J. P. (2006). La Crisis de la UBA esconde una pelea por US\$ 1.000. Diario Clarín. 1 de Octubre, p. 42. Bs. As. Argentina.

Naishtat, F.; Toer, M. y otros (2005). *Democracia y Representación en la Universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires: Biblos.

Noé, A. (2005). *Utopía y Desencanto: Creación e institucionalización de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (1955-1966)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

San Martín, R. (2006). La UBA sigue sin poder sesionar y va a la justicia. Jueves 2 de Noviembre de 2006. Diario La Nación. Bs. As. Argentina.

Vallejos, J. (2006). La polémica que la Universidad nos dejó. *Revista Ñ*. Año IV, N° 169.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 127/152

Resultados del Inventario EDI-II en Adolescentes Tardías Femeninas con Trastornos de la Alimentación. Comparación de Tratamientos

**Outcomes of the Eating Disorder Inventory EDI-II in Late
Female Adolescents with Eating Disorders. A Comparative
Therapeutic Study**

Susana Quiroga¹

Universidad de Buenos Aires
suquiroga@ciudad.com.ar

Glenda Cryan²

Universidad de Buenos Aires
gcryan@psi.uba.ar

(Recibido: 02/03/07 – Aceptado: 13/07/07)

Resumen

El propósito del proyecto general fue investigar la eficacia de dos tipos de abordaje grupal para Trastornos de la Alimentación en adolescentes tardías

1 Dra. en Filosofía y Letras con orientación en Psicología, UBA, 1983. Lic. en Psicología, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Miembro Titular en Función Didáctica (APA) y Full Member of the International Psychoanalytic Association (IPA). Categorizada como Investigadora Categoría I (CIN). Profesora Titular Consulto, UBA. Directora del Programa de Actualización en Clínica Psicoanalítica de las Patologías Actuales. Directora del Programa de Psicología Clínica para Adolescentes, Sede Regional Sur, UBA. Directora del Proyecto UBACYT 2004-2007 P069. Autora de *Del goce orgánico al hallazgo de objeto y Patologías de la Autodestrucción*.

2 Lic. en Psicología, Facultad de Psicología, UBA. Doctoranda de la Universidad de Buenos Aires. Becaria UBACYT. Ayudante de Primera de la Cátedra I de Psicología Evolutiva II: Adolescencia. Investigadora de apoyo en el Proyecto UBACYT 2004-2007 P069.

femeninas. Los dos tipos de abordaje psicoterapéutico grupal elegidos fueron el Cognitivo-Conductual-GCC y el Psicodinámico-GPD. En esta ocasión, se presenta uno de los instrumentos utilizados en el Nivel Psicométrico de evaluación (EDI-II), así como la evolución de los resultados en ambas orientaciones psicoterapéuticas, administrado al inicio y al final del tratamiento (48 semanas) y en el follow-up (96 semanas). Ambos tratamientos resultaron ser eficaces para este tipo de patologías. Sin embargo, la comparación entre los resultados obtenidos en el EDI-II Basal-Follow-up mostró diferencias tanto en la disminución de la sintomatología alimentaria como en los factores psicopatológicos asociados. En el GPD, se destaca la mejoría obtenida en las escalas relacionadas con los conflictos emocionales *Conciencia interoceptiva* ($p=.0000$), *Inefectividad* ($p=.001$), *Miedo a la madurez* ($p=.002$) y *Ascetismo* ($p=.004$). Por el contrario, en el GCC se destaca la mejoría en las escalas relacionadas con la sintomatología alimentaria: *Obsesión por la Delgadez* ($p=.002$) y *Bulimia* ($p=.003$). Con respecto a la escala *Perfeccionismo*, se observó que en ambos tratamientos las 96 semanas no fueron suficientes para disminuir dicho rasgo.

Abstract

The purpose of the general research work was to find out the efficacy of two types of group psychotherapy approaches for Eating Disorders in late female adolescents, namely Cognitive Behavioural Therapy (CBT) and Psychodynamic Therapy (PDT). This work puts forward one of the instruments used in Psychometric Assessment (EDI-II) as well as the development of the outcomes in both psychotherapeutic approaches, administered at the beginning and at the end of the treatment (48 weeks) and during the follow-up (96 weeks). Both treatments turned out to be efficient for this type of pathology. However, when comparing the results obtained in EDI-II Base-Follow-up, some differences were observed in the decrease of eating symptomatology as well as in the associated psychopathological factors. In PDT, there was an improvement in the scales related to emotional conflicts such as Interoceptive Consciousness ($p=.0000$), Ineffectivity ($p=.001$), Maturity Fear ($p=.002$) and Ascetism ($p=.004$); whereas in CBT, there was an improvement in the scales related to the eating symptomatology: Drive to Thinness ($p=.002$) and Bulimia ($p=.003$). As to Perfectionism scale, the 96-week period was not enough to decrease such trait.

Palabras claves

Trastornos de alimentación - adolescencia tardía - inventario EDI-II - comparación de tratamientos

Key words

Eating disorders - late adolescence - EDI-II inventory - comparative therapeutic study

1. Introducción

El propósito del proyecto general fue investigar la eficacia de dos tipos de abordaje grupal para Trastornos de la Alimentación en adolescentes tardías femeninas.

Los dos tipos de abordaje psicoterapéutico grupal elegidos fueron el Cognitivo-Conductual-GCC y el Psicodinámico-GPD (Stunkard, 1959; Stunkard, 1976). Se han elegido dos categorías de Trastornos de Alimentación, que de acuerdo al DSM-IV (1995) y a nuestra experiencia epidemiológica (Quiroga, 1995; Quiroga y Zonis, 1996a; Quiroga, 1996b; Quiroga, Zonis, Zukerfeld, 1998a; Zonis, Zukerfeld, Quiroga, 1998) se caracterizan por el comportamiento por atracón: Bulimia Nerviosa (BN) y Trastorno por Atracón (BED). Los mismos incluyen el atracón tanto en el bajo peso, el peso normal y la obesidad. La anorexia nerviosa restrictiva y la hiperobesidad se excluyeron de este estudio.

Los objetivos de esta investigación fueron: 1) estudiar si las pacientes que sufren atracones y factores psicopatológicos asociados a este desorden experimentan mejorías significativas según el abordaje psicoterapéutico seleccionado, y 2) estudiar cuál de estos abordajes psicoterapéuticos logra mantener en el largo plazo las mejorías alcanzadas por las pacientes.

Para ello, se constituyó un equipo interdisciplinario constituido por especialistas en cada una de las áreas³ y se diseñaron tres niveles de evaluación: Nutricional, Psicométrico y Clínico. En esta ocasión, se presenta uno de los instrumentos utilizados en el Nivel Psicométrico de evaluación (EDI-II), así como la evolución de los resultados en ambas orientaciones psicoterapéuticas, administrado al inicio y al final del tratamiento (48 semanas) y en el follow-up realizado a las 96 semanas.

2. Especificaciones sobre Trastornos de la Alimentación

A continuación definiremos algunas especificaciones características de los Trastornos de Alimentación que se han tomado en cuenta para esta investigación:

³ Directora del Programa: Dra. Prof. Susana E. Quiroga. Psicólogas: Lic. Claudia Garber, Lic. María Isabel Fontao, Lic. Liliana Paradiso, Lic. María del Carmen Pérez Caputo, Lic. Glenda Cryan, Lic. Graciela Piatti. Estudiante de Psicología: Srta. Maia Domínguez. Nutricionista: Lic. María Eugenia Angel Torres. Psiquiatra: Dr. Adrián Scheinkestel. Médico Clínico: Dr. Marcelo Rada.

La *Bulimia Nerviosa* se caracteriza por episodios recurrentes de atracones, por ejemplo comer en un corto período de tiempo una gran cantidad de comida y sentir la pérdida de control sobre lo que se está comiendo durante el episodio. Otra característica son las frecuentes conductas compensatorias inapropiadas para prevenir la ganancia de peso tales como el vómito autoinducido, el mal uso de laxantes, diuréticos, enemas, etc.

El *Trastorno por Atracón* se caracteriza por ingerir grandes cantidades de comida en un corto período de tiempo sin la conducta compensatoria inapropiada. Este se acompaña de ansiedad, depresión, aburrimiento, etc.

La *Conducta Dietante* se define como un patrón caracterizado por una restricción crónica en cantidad y calidad de alimentos ingeridos.

La *Conducta de Control* se refiere a la generalización de esta modalidad a las actividades y actitudes relacionadas con la nutrición y el peso corporal (selección exagerada de la comida, retraso en el acto de comer, etc.).

La *Conducta Compensatoria* se define como la recurrencia en el uso de purgas con el propósito de compensar el efecto de la excesiva cantidad de comida ingerida, que incluye vómitos autoinducidos, uso de laxantes, diuréticos, enemas, actividad física excesiva.

La *Evaluación Antropométrica* se define de acuerdo al peso, la talla y la contextura física para determinar si hay sobrepeso, si el peso es normal o si hay bajo peso. El *Índice de masa corporal-IMC* se obtiene por medio de una fórmula en la que el peso (en kilogramos) se divide por la altura al cuadrado (en metros). Desde el punto de vista nutricional, establecer un peso ideal en un período de tiempo determinado resulta inapropiado para disminuir la ansiedad relacionada con la comida y el acto de alimentarse.

El *Patrón Alimentario* es acordado con cada paciente en particular. Aunque se considera que el patrón alimentario ideal se compone de seis comidas diarias, un índice mínimo de cuatro comidas diarias es tomado como una mejoría.

3. Investigaciones sobre eficacia terapéutica en la comparación de tratamientos

Dentro del campo interdisciplinario del estudio de estas patologías hay diferentes abordajes psicoterapéuticos entre los cuales se encuentran como valiosas las técnicas cognitivo-conductuales y las psicodinámicas. Estos abordajes terapéuticos y las intervenciones psicofarmacológicas aplicadas en un encuadre individual presentan diferentes resultados.

Garner y otros (1993) llevaron a cabo un estudio longitudinal comparativo sobre la eficacia de la terapia cognitivo-conductual versus la psicoterapia expresiva de apoyo en pacientes bulímicas ambulatorias con tratamiento individual. La conclusión a la que arribaron indica que ambas terapias fueron igualmente efectivas en la reducción de atracones, pero la cognitivo-conductual demostró ser más efectiva en cuanto a la mejoría de otras variables asociadas.

Desde los años 80, se ha considerado la importancia de la terapia grupal a través de la literatura correspondiente a investigaciones en este campo. Diferentes autores tales como Lacey (1983) y Connors y otros (1984) observaron mejorías en el procedimiento grupal que combinaba la técnica psicodinámica con el abordaje cognitivo-conductual. También, Wilfley y otros (1993) llevaron a cabo un estudio experimental de comparación entre el grupo cognitivo-conductual-GCC y la terapia interpersonal-ITP para pacientes bulímicas no purgativas y con Trastorno por Atracón. En el 2002, el mismo autor investigó la eficacia de ambos tratamientos (GCC y ITP) en 162 personas con BED. Las evaluaciones obtenidas mostraron que la ITP es una alternativa viable al GCC, dado que en ambos abordajes se encontraron mejorías en los atracones y en el funcionamiento psicológico general en el follow-up realizado en intervalos de 4 meses a lo largo de un año.

Fairburn (1991) comparó los resultados de una terapia conductual con terapia cognitivo-conductual y con terapia interpersonal y demostró que los aspectos psicopatológicos mejoraron en todos los casos. Sin embargo, la terapia cognitivo-conductual modificó en mayor medida la conducta anoréxica de restricción extrema, los atracones, las purgas y la distorsión de la imagen corporal.

En un metanálisis llevado a cabo por Fettes y Peters (1992) se estableció la eficacia total del tratamiento grupal con un promedio de magnitud del efecto (Effect size) luego del tratamiento de + 0.75. Dos de las variables significativas asociadas a la magnitud del efecto luego de concluido el tratamiento fueron: 1) los tratamientos que incluían más de dos horas por semana mostraron mejores resultados en el corto tiempo que aquellos que incluían menos horas. 2) el grupo de terapia combinado con tratamientos adicionales (psiquiátrico, nutricional, clínico) fue más efectivo que el grupo terapéutico sin dichos tratamientos.

Valbak (2001) realizó un estudio de "grupo único" de largo plazo para mujeres bulímicas. Con un diseño pre-post test, el estudio evaluó los efectos del tratamiento psicoanalítico mediante la magnitud del efecto. El 90% de las pacientes que completó el tratamiento se recuperó no sólo en

los síntomas bulímicos sino también en otros síntomas psicopatológicos. Este tratamiento resultó ser muy valioso para las pacientes con severos trastornos en BN. En la misma línea, Dare, Russell, Treasure y Dodge (2001) evaluaron la eficacia de cuatro tipos de psicoterapia con pacientes ambulatorios con AN. La muestra de 84 pacientes fue asignada al azar a los siguientes grupos: a- un año de psicoterapia psicoanalítica focalizada, b- 7 meses de terapia cognitiva-analítica, c- 1 año de terapia familiar y d- 1 año de tratamiento con entrevistas muy esporádicas e inespecífico (control). Al año de tratamiento, todos los grupos de tratamientos habían mejorado los síntomas, pero la psicoterapia psicoanalítica y la terapia familiar fueron significativamente superiores a los otros dos.

En un estudio multicéntrico realizado por Kächele, Kordy, Richard y otros (2001) en 43 hospitales participantes de la investigación, se estudió la importancia de la larga duración en tratamientos terapéuticos para TDA. La muestra estuvo compuesta por 1171 pacientes que fueron evaluadas durante un período de 2.5 años de follow-up. Los resultados mostraron que el 33% de las anoréxicas y el 25% de las bulímicas no presentaban síntomas luego de este período.

Por lo expuesto, se considera importante continuar con la investigación de los tratamientos grupales de largo plazo para Trastornos de Alimentación, teniendo en cuenta que a) la investigación de los tratamientos grupales para Bulimia Nerviosa se ha realizado predominantemente dentro de las estrategias de corto plazo, b) la terapia grupal para Bulimia Nerviosa de corto plazo se puede considerar moderadamente exitosa ya que solo una minoría de estos pacientes logra la abstinencia luego de concluido el tratamiento, y c) las terapias grupales de corto plazo pueden ser inapropiadas para el tratamiento de pacientes con trastornos de alimentación severos debido a que si bien los síntomas pueden disminuir en el corto plazo, no se modifica la estructura de personalidad subyacente (Kernberg, 1984, 1994).

4. Proyecto de Investigación: “La Vulnerabilidad Psíquica y Somática en Personas con Trastornos de la Alimentación. Prevención y Tratamiento”

El fundamento de nuestro proyecto fue investigar sobre la eficacia de dos tipos de terapia grupal de largo plazo: psicodinámica-GPD y cognitiva-conductual-GCC, ya que en ese momento no había investigaciones sobre este tema en nuestro país y los datos epidemiológicos existentes eran escasos.

En el año 1998, se inició el proyecto “La Vulnerabilidad Psíquica y Somática en Personas con Trastornos de la Alimentación. Prevención y Tratamiento”: Componente Salud Mental en el marco de la Maestría en Salud Pública de la Universidad de Buenos Aires. Proyecto Integrado “Salud Pública: preguntas y respuestas”, integrado con la Facultad de Odontología, Cátedra Odontología Preventiva y Comunitaria. Aprobado por el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. Secretaría de Ciencia y Técnica (UBACyT-IB06)⁴.

A continuación, se presentarán los objetivos, la hipótesis y el método de este proyecto de investigación así como los resultados obtenidos con uno de los instrumentos utilizados: el Inventario EDI-II.

4.1 Objetivos e Hipótesis

Objetivos generales

- Corroborar que los dos tipos de abordajes psicoterapéuticos (GCC y GPD) son similares en la mejoría de los síntomas alimentarios.
- Investigar en los dos tipos de abordaje psicoterapéutico (GCC y GPD) cual contribuye en mayor cantidad y calidad a la evolución de los factores psicopatológicos, la capacidad de autoconciencia y la comprensión de su propia historia en las pacientes con síntomas alimentarios.

Objetivos específicos

- Realizar una *primera evaluación* de las adolescentes tardías con trastornos de la alimentación para obtener datos basales de sus síntomas alimentarios y los factores psicopatológicos.
- Evaluar los *episodios de remisión y/o recaídas* tanto de los síntomas alimentarios como de los factores psicopatológicos asociados de las pacientes en cada uno de los tipos de abordaje psicoterapéutico durante el tratamiento (GCC y GPD).
- Evaluar la *mejoría* tanto de los síntomas alimentarios como de los factores psicopatológicos después de un año de tratamiento (48 semanas) en cada uno de los tipos de abordaje psicoterapéutico (GCC y GPD).
- Evaluar los *episodios de remisión y/o recaídas* tanto de los síntomas alimentarios como de los factores psicopatológicos de las pacientes durante el período de seguimiento (follow-up), realizado doce meses después de haber completado el año de tratamiento en cada tipo de abordaje psicoterapéutico (GCC y GPD).

4 Profesora titular: Prof. Dra. Noemí Bordoni.

- Evaluar la *estabilidad de la mejoría* de los síntomas alimentarios y de los factores psicopatológicos de las pacientes durante el período de seguimiento, después de haber completado el período de doce meses de tratamiento en cada tipo de abordaje psicoterapéutico (GCC y GPD).

Hipótesis General

Aunque en los dos tipos de tratamiento (GCC y GPD) para pacientes con Trastornos de Alimentación el análisis de *resultados* (cuantitativo) muestra similitudes, el análisis de *proceso* terapéutico muestra diferencias en su desarrollo.

- A.1.** Después de un año de tratamiento, ambos grupos (GCC y GPD) alcanzan resultados positivos en la reducción de los síntomas alimentarios.
- A.2.** El desarrollo de cada tratamiento muestra diferencias significativas. Aunque el GCC obtiene una remisión rápida de los síntomas, los cambios no son estables a lo largo del período de doce meses de tratamiento. El GPD presenta una remisión moderada y constante de los síntomas alimentarios a lo largo del período de doce meses de tratamiento.
- A.3.** En el GPD hay una remisión constante y moderada de los síntomas hacia el final del tratamiento y en el follow-up. El GCC presenta episodios de remisiones y/o episodios de recaídas durante los mismos períodos del tratamiento.

5. Método

5.1 Universo de Análisis y Muestra

Universo de Análisis: estuvo conformado por adolescentes tardías femeninas con Trastornos de Alimentación que sufrían de atracones tanto con bajo peso, normal o sobrepeso.

Muestra: estuvo compuesta por 43 adolescentes cuyo rango de edad fue de 17 a 30 años que presentaban trastornos de la conducta alimentaria: Bulimia Nerviosa-BN (con y sin conductas compensatorias) y Trastorno por Atracón-BED. Las pacientes fueron asignadas a dos tipos de abordaje psicoterapéutico, de la siguiente manera:

- 20 pacientes para el GCC (Terapia Cognitiva-Conductual)
- 23 pacientes para el GPD (Terapia Psicodinámica)

Las mismas fueron distribuidas en siete grupos psicoterapéuticos: 3 para el GCC, 4 para el GPD.

fundamentos en humanidades

Del total de la muestra (n=43), 26 pacientes (60%) concluyeron el año de tratamiento psicoterapéutico en ambos abordajes. De las 20 pacientes asignadas al GCC, el 50% (n=10) concluyó el año de tratamiento. De las 23 pacientes asignadas al GPD, el 70% (n=16) concluyó el año de tratamiento.

En el GCC, la muestra final se compuso con 5 BN y 5 BED, y en el GPD con 7 BN y 9 BED.

Tabla 1a. Psicoterapia Cognitivo-Conductual

Options dialog box, which appears when saving an Adobe Illustrator file using the Save As command.

Tabla 1b. Psicoterapia Psicodinámica

| | GPP 2 | GPP 3 | GPP 4 | GPP 6 | TOTAL | % | BN | BED |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-----|----|-----|
| Nº Pac. Inicio | 8 | 4 | 8 | 3* | 23 | 100 | - | - |
| Nº Pac. Final | 5 | 4 | 4 | 3 | 16 | 70 | 7 | 9 |

* Este grupo estuvo constituido por 4 pacientes, una de las cuales no cumplía con los criterios de inclusión en la muestra, por lo tanto se la excluye de la misma.

Características sociodemográficas de la muestra: la media de edad de la muestra fue 20.4 años, siendo 19.71 para el GCC y 21.11 para el GPD. Con respecto al nivel socioeconómico y educacional, las pacientes pertenecían a clase media y media-baja y habían completado o estaban concluyendo la escuela secundaria.

Criterios de inclusión y exclusión: solamente se incluyeron pacientes que presentaban la conducta por atracón de acuerdo al criterio establecido por el DSM-IV (1995), con o sin conductas compensatorias. Se excluyeron de la muestra las pacientes que a) presentaban un IMC inferior a 17, lo cual suponía una vulnerabilidad física importante; b) presentaban abuso de sustancias adictivas, ya sea cualquier tipo de drogas o alcohol; c) presentaban una estructura psicótica o una severa deficiencia intelectual; y d) ya se encontraban realizando algún tipo de tratamiento terapéutico, nutricional o psicofarmacológico.

5.2 Tipo de diseño

El tipo de diseño elegido fue un estudio longitudinal por un período de dos años: 48 semanas de tratamiento psicoterapéutico y un año de seguimiento (follow-up). Se utilizó un diseño Pre-Post Test o Diseño de Medidas Repetidas, combinado con un diseño de Muestras Apareadas.

5.3 Asignación de la Población

Con respecto a la distribución de la población, la misma consistió en la conformación de grupos cerrados distribuidos de acuerdo con la edad, la educación, los criterios diagnósticos del DSM-IV (1995), las entrevistas clínicas de admisión y la aplicación de cuestionarios autoadministrados durante los distintos momentos de evaluación propuestos. Los grupos y no los sujetos fueron asignados al azar a una de las dos orientaciones psicoterapéuticas en estudio: Psicoterapia Cognitivo-Conductual y Psicodinámica. Cada grupo contó como mínimo con 4 pacientes y como máximo con 8.

5.4 Instrumentos de Evaluación

En primer lugar, las pacientes realizaban una Entrevista de Admisión con un profesional perteneciente a la Unidad de Trastornos de la Alimentación del Servicio Clínico de Psicología de la Dirección de Salud y Bienestar Social de la Universidad de Buenos Aires⁵. Luego de esta primer entrevista, se les realizaba un examen médico, nutricional, psiquiátrico y psicológico. Este último incluía:

- Una entrevista clínica basada en los criterios del DSM-IV (1995) y otra entrevista estructurada y cerrada basada en los modelos para TDA de Garner, Fairburn y Halmi, modificada por Zukerfeld y Zonis de Zukerfeld para este proyecto. La entrevista clínica resultó apropiada para la primera evaluación sobre Trastornos de Alimentación y otros factores psicopatológicos asociados. La entrevista cerrada permitió indagar los datos de la conducta concreta (cantidad de veces por día y por semana en que ocurrían los atracones y/o las purgas).
- Una entrevista semiestructurada con la nutricionista que evaluaba el Índice de Masa Corporal (IMC) y la calidad de los síntomas alimentarios, especialmente cantidad y severidad de los atracones y purgas.
- Cuestionarios para Trastornos de Alimentación y factores psicopatoló-

5 Dirección de Salud y Asistencia Social de la Universidad de Buenos Aires. Director: Dr. Luis Schkolnik. Jefa del Servicio de Psicología: Lic. Silvia Quesada.

gicos asociados (Quiroga y Cryan, 2006), entre los que se incluyó el Eating Disorder Inventory- EDI-II (Garner, 1991; traducido por Zukerfeld, 1993 y adaptado por Zonis, Zukerfeld y Quiroga, 1997) que es el que presentaremos en este trabajo.

5.4.1 Descripción del instrumento EDI-II

El EDI-II (Garner, 1998) es un valioso instrumento de autoinforme muy utilizado para evaluar los síntomas que normalmente acompañan a la Anorexia Nerviosa (AN) y la Bulimia Nerviosa (BN). Ofrece puntuaciones en 11 escalas que son clínicamente relevantes en el caso de los trastornos de la conducta alimentaria. Consta de 91 elementos a los que se contesta en una escala de seis puntos y en la que los sujetos deben indicar si cada situación les ocurre “nunca”, “pocas veces”, “a veces”, “a menudo”, “casi siempre” o “siempre”.

La versión revisada del EDI (EDI-II) mantiene los 64 elementos originales de la primera versión y añade otros 27 que dan lugar a tres nuevas escalas adicionales: Ascetismo, Impulsividad e Inseguridad Social.

En el ámbito clínico, el EDI- II proporciona información útil para comprender al paciente, planificar el tratamiento y evaluar los progresos. Fuera del ámbito clínico, el EDI-II representa una forma rápida y económica de detectar sujetos que presentan trastornos de la conducta alimentaria “subclínicos” o que tienen riesgo de desarrollar en el futuro este tipo de conductas.

Rutzstein y otros (2006), citando a Garner (2004), refiere que se han publicado alrededor de 11.600 artículos sobre trastornos alimentarios en los 18 años que abarca el período de 1983 al 2000. El autor expresa que al dividir este período en tres fases sucesivas de seis años, se observó el incremento del uso de este inventario para la investigación de estos trastornos. En el primer período fue citado en el 5% de las publicaciones, en el segundo en el 9% y en el tercero en el 17%.

5.4.2 Descripción de las escalas del instrumento EDI-II

Obsesión por la delgadez: Este constructo fue elaborado por Bruch (1973, 1982), quien describió la Obsesión por la Delgadez o la “búsqueda incesante de la delgadez” como la característica esencial de los trastornos de la conducta alimentaria. Russell (1970) ha descrito su antítesis, el “temor mórbido a la obesidad” como el núcleo psicopatológico, tanto de la AN como de la BN. La manifestación clínica de un intenso impulso de estar más delgado o un fuerte temor a la gordura es un síntoma esencial para

el diagnóstico de la AN y la BN. Los elementos de esta escala se refieren a la preocupación por el peso, las dietas y el miedo a engordar.

Bulimia: La escala de Bulimia evalúa la tendencia a tener pensamientos o a darse “comilonas” o atracones de comida incontrolables. La presencia de este tipo de conductas es una característica distintiva de la BN y permite diferenciar entre los dos tipos de anorexia, bulímica y restrictiva. Las investigaciones han demostrado que hay casos de bulimia en los que no se cumplen todas las condiciones para un diagnóstico formal de trastornos de la conducta alimentaria (Pyle, Halvorson Neuman y Mitchell, 1986), pero en la mayor parte de los casos la bulimia severa va asociada con marcadas disfunciones psicológicas.

Insatisfacción Corporal: Esta escala mide la Insatisfacción del sujeto con la forma general de su cuerpo o con las de aquellas partes del mismo que más preocupan a los que padecen trastornos de la conducta alimentaria (estómago, caderas, muslos, nalgas, etc.). La insatisfacción con el propio cuerpo puede considerarse endémica en las mujeres jóvenes de los países occidentales pero cuando reviste grados extremos puede considerarse como una de las características centrales de trastornos como la AN y la BN. La insatisfacción corporal se considera uno de los aspectos de la “perturbación de la imagen corporal” característica de los pacientes con trastornos de la conducta alimentaria (Garner y Garfinkel, 1981; Garner, Garfinkel y Bonato, 1987; Thompson, 1990). Puede considerarse también como uno de los principales factores responsables del inicio y persistencia de conductas encaminadas a controlar el peso en los pacientes con trastornos de la conducta alimentaria.

Ineficacia: La escala de Ineficacia evalúa sentimientos de incapacidad general, inseguridad, vacío, desvalorización de sí y falta de control sobre la propia vida. Bruch (1962, 1973) describió en un principio el “sentimiento abrumador de ineficacia” como la perturbación subyacente a los trastornos de la conducta alimentaria. Este constructo está presente en la mayor parte de las explicaciones clínicas de estos trastornos (Garner y Bemis, 1985; Wagner, Halmi y Maguire, 1987). Una puntuación elevada en esta escala revela un déficit significativo de autoestima ligado a un sentimiento de inadecuación.

Perfeccionismo: Esta escala mide el grado en que el sujeto cree que sus resultados personales deberían ser mejores. Bruch (1978) ha indicado que la lucha por alcanzar niveles de rendimiento perfeccionistas es característica de los pacientes con trastornos de la conducta alimentaria y Slade (1982) ha añadido que el perfeccionismo es una condición crítica que facilita el escenario para el desarrollo de la AN y la BN. Los elementos de

esta escala evalúan en qué grado el sujeto cree que sólo son aceptables niveles de rendimiento personal excelentes y está convencido de que los demás (padres y profesores, por ejemplo) esperan de él unos resultados excepcionales.

Desconfianza Interpersonal: La escala de Desconfianza Interpersonal evalúa el sentimiento general de alienación del sujeto y su desinterés por establecer relaciones íntimas, así como la dificultad para expresar los propios sentimientos y pensamientos. Diversos autores consideran que la necesidad de mantener a los demás a una cierta distancia es un rasgo psicológico importante en relación con la aparición y persistencia de algunos casos de trastornos de la conducta alimentaria (Goodsitt, 1977; Johnson y Connors, 1987; Selvini-Palazzoli, 1974; Story, 1976; Strober, 1981).

Conciencia Interoceptiva: Esta escala evalúa el grado de confusión o dificultad para reconocer y responder adecuadamente a los estados emocionales y se relaciona también con la inseguridad para identificar ciertas sensaciones viscerales relacionadas con el hambre y la saciedad. La confusión y desconfianza en relación con el funcionamiento del cuerpo y de los sentimientos se ha descrito con frecuencia como un factor importante en el desarrollo y mantenimiento de algunos casos de AN y BN (Garner y Bemis, 1985). Selvini-Palazzoli (1974) acuñó el término "paranoia intrapsíquica" para definir la profunda desconfianza que los pacientes anoréxicos tienen en sus estados internos.

Miedo a la Madurez: La escala de Miedo a la Madurez evalúa el deseo de volver a la seguridad de la infancia. Crisp (1965, 1980) argumentó que la psicopatología principal de los pacientes de AN o BN es el temor a las experiencias emocionales, el erotismo y la sexualidad relacionadas con la adolescencia y el ingreso a la vida adulta. De acuerdo con el autor, el ayuno se convierte en un medio para evitar el crecimiento y la madurez psicobiológica, lo cual proporcionaría un alivio momentáneo frente a la confusión de la adolescencia y los conflictos intrapsíquicos y aquellos vinculados con la familia. Más aún, muchos pacientes dicen que se sienten más jóvenes cuando experimentan pérdidas de peso extremas y esto puede deberse a la inversión de los perfiles hormonales propios de la madurez que subyacen como el componente biológico de las experiencias psicológicas (Crisp, 1980).

Ascetismo: Esta escala mide la tendencia a buscar la virtud por medio de ciertos ideales espirituales como la autodisciplina, el sacrificio, la auto-superación y el control de las necesidades corporales que aparecen con la adolescencia como propias de la sexualidad. Los primeros escritos que trataron de la AN se ocuparon con frecuencia del ascetismo (Bell, 1985;

Casper, 1983; Rampling, 1985), y se basaron en las concepciones que consideran que hacer dieta es una purificación, la delgadez es una virtud y el ayuno un acto de penitencia. En las últimas décadas, las motivaciones ascéticas para perder peso aparecen como menos destacadas en detrimento de otras como la "Obsesión por la delgadez" que pasa a ser el principal factor motivacional (Casper, 1983; Russell, 1985). Sin embargo, todavía hay grupos de pacientes cuya conducta parece estar dirigida en gran parte por la creencia en el carácter virtuoso de la restricción oral (Bemis, 1983; Garner y Bemis, 1982, 1985) o por considerar que la auto-restricción oral puede formar parte de una actitud más general de renuncia a las satisfacciones somáticas.

Impulsividad: La escala de Impulsividad evalúa la dificultad para regular los impulsos ligada a la tendencia al abuso de drogas, la hostilidad, la excitación psicomotriz, la autodestrucción y la destrucción de las relaciones interpersonales. La incapacidad de regular adecuadamente los propios impulsos se ha visto como un síntoma de pronóstico preocupante en los trastornos de la conducta alimentaria (Casper, 1990; Casper, Eckert, Halmi, Goldberg y Davis, 1980; Hatsukami, Mitchell, Eckert y Pyle, 1986; Heilbrun y Bloomfield, 1986; Lacey y Evans, 1986; Sohlberg, Norring, Holmgren y Rosmark, 1989; Strober, 1980, 1983). Los elementos de esta escala coinciden con las características "borderline" de grupos de pacientes con trastornos de la conducta alimentaria particularmente resistentes al tratamiento (Cooper y otros, 1988; Garner, Olmsted, Davis, Rockert, Goldbloom y Eagle, 1990; Johnson y Connors, 1987; Johnson, Tobin y Enright, 1989; Swift y Letven, 1984). También coincide conceptualmente con la escala Desviación psicopática del MMPI, que es capaz de discriminar entre grupos de pacientes bulímicos y no bulímicos (Dykens y Gerrard, 1986; Norman y Herzog, 1984).

Inseguridad Social: Esta escala mide la creencia acerca de las relaciones sociales como tensas, inseguras, incómodas, insatisfactorias y, generalmente, de escasa calidad. Se ha observado con frecuencia que algunos pacientes con trastornos de la conducta alimentaria experimentan falta de seguridad y de felicidad en sus relaciones sociales, y ello puede tener consecuencias para el tratamiento (Bruch, 1973; Herzog, Keller, Lavori y Ott, 1987; Norman y Herzog, 1984; Strober, 1980, 1981).

5.5 Procedimiento

Con respecto a la administración de este inventario, cada paciente realizó una evaluación completa al inicio del tratamiento (evaluación basal), a las 48 semanas (al finalizar el tratamiento) y a las 96 semanas (follow-

up). Por otra parte, se realizó una evaluación parcial de los siete ítems correspondientes al constructo Bulimia del EDI-II durante el tratamiento a las 16 y a las 32 semanas.

5.6 Características del Tratamiento

El tratamiento psicoterapéutico que se realizó con estas pacientes fue un abordaje grupal, de frecuencia semanal y duración de noventa minutos por sesión. El tratamiento nutricional incluyó una entrevista individual, de frecuencia quincenal y duración variable. La evaluación médico-clínica incluyó una consulta de evaluación clínica al ingreso y estudios de laboratorio de rutina. La intervención psiquiátrica se realizó en caso de considerarse necesaria.

6. Resultados

A continuación, se mostrará la mejoría observada tanto en la sintomatología alimentaria como en los factores psicopatológicos luego de un período de tratamiento de doce meses y un año de follow-up en cada uno de los abordajes psicoterapéuticos (GCC y GPD) a través de las 11 escalas del EDI-II.

TABLA 2

| Disminución | GPD | | GCC | |
|---------------|---------|-------|--------------|-------|
| | Parcial | Total | Par- cial | Total |
| a. 0-48 sem. | 5 | 5 | 3 | 6 |
| b. 48-96 sem. | 2 | 7 | 3 | 7 |
| c. 0-96 sem. | 3 | 10 | 1 | 11 |
| Total Escalas | | 11 | | 11 |

GPD

- a. *Basal-Final*: luego de 48 sesiones, 5 de las 11 escalas disminuyeron significativamente.
- b. *Final-Follow-up*: entre las semanas 48 y 96 (sin tratamiento), 2 escalas más disminuyeron significativamente, contabilizando un total de 7 escalas de 11.
- c. *Basal-Follow-up*: considerando las 96 semanas (un año de tratamiento y un año de follow-up), 3 escalas más disminuyeron significativamente, contabilizando un total de 10 escalas de 11.

GCC

- a. *Basal-Final*: luego de 48 sesiones, 3 de las 11 escalas disminuyeron significativamente.
- b. *Final-Follow-up*: entre las semanas 48 y 96 (sin tratamiento), 3 escalas más disminuyeron significativamente, contabilizando un total de 6 escalas de 11.
- c. *Basal-Follow-up*: considerando las 96 semanas (un año de tratamiento y un año de follow-up), 1 escala más disminuyó significativamente, contabilizando un total de 7 escalas de 11.

Prueba de Muestras Apareadas Basal-Follow-up

En esta presentación sólo se mostrarán las escalas que disminuyeron significativamente en cada uno de los tratamientos en la evaluación pre-post test Basal-Follow-up (punto c).

La tabla 3 muestra las medias obtenidas en cada escala, los resultados de las Pruebas de Muestras Apareadas Basal-Follow-up y el nivel de significación para el GPD.

TABLA 3

GPD
BASAL – FOLLOW-UP

| Escala | Basal | Final | Follow-up | Prueba de Muestras Apareadas (Medias) | S/D | t | P |
|---------------------------------|-------|-------|-----------|---------------------------------------|------|------|-------|
| DT – Obsesión por la delgadez | 14,93 | 9,93 | 7,71 | 7,21 | 8,28 | 3,26 | ,006 |
| B – Bulimia | 6,36 | 3,29 | 3,07 | 3,29 | 4,39 | 2,79 | ,015 |
| BD – Insatisfacción corporal | 18,86 | 17,29 | 13 | 5,86 | 8,57 | 2,55 | ,024 |
| I – Inefectividad | 9,71 | 8 | 5,07 | 4,64 | 4,24 | 4,1 | ,001 |
| P – Perfeccionismo | 7,14 | 7,86 | 5,86 | 1,29 | 5,3 | 0,9 | ,38 |
| ID – Desconfianza Interpersonal | 6,14 | 4,93 | 3,07 | 3,07 | 4,83 | 2,38 | ,033 |
| IA – Conciencia Interoceptiva | 11,5 | 8,57 | 4,29 | 7,21 | 5,58 | 4,84 | ,0000 |
| MF – Miedo a la Madurez | 9 | 5,46 | 3,64 | 4,93 | 4,87 | 3,78 | ,002 |
| A – Ascetismo | 8,43 | 6,43 | 5,36 | 3,07 | 3,27 | 3,51 | ,004 |
| IR – Impulsividad | 7,71 | 4,5 | 3,79 | 3,93 | 6,97 | 2,11 | ,055 |
| IS – Inseguridad Social | 6,86 | 5,64 | 3,57 | 3,29 | 4,92 | 2,49 | ,027 |

En el GPD, los puntajes obtenidos en las 11 escalas del EDI-II disminuyeron en la evaluación Basal-Follow-up. Las 10 que disminuyeron significativamente en la Prueba de Muestras Apareadas Basal-Follow-up son: Obsesión por la Delgadez (p= .006), Bulimia (p= .015), Insatisfacción Corporal (p= .024), Inefectividad (p= .001), Desconfianza Interpersonal (p= .033), Conciencia Interoceptiva (p= .0000), Miedo a la Madurez (p= .002), Ascetismo (p= .004), Impulsividad (p= .055) e Inseguridad Social

($p = .027$). La única escala que no disminuyó significativamente fue Perfeccionismo ($p = .38$).

La tabla 4 muestra las medias obtenidas en cada escala, los resultados de las Pruebas de Muestras Apareadas Basal-Follow-up y el nivel de significación para el GCC.

TABLA 4

| Escala | GCC | | | | | | |
|---------------------------------|-------|-------|-----------|---------------------------------------|------|------|------|
| | Basal | Final | Follow-up | Prueba de Muestras Apareadas (Medias) | S/D | t | P |
| DT – Obsesión por la delgadez | 10,22 | 8,56 | 3,22 | 7 | 4,77 | 4,4 | ,002 |
| B – Bulimia | 7,67 | 2,78 | 1 | 6,67 | 4,8 | 4,17 | ,003 |
| BD – Insatisfacción corporal | 16,22 | 14,11 | 8 | 8,22 | 7,56 | 3,26 | ,011 |
| I – Inefectividad | 7,22 | 5,56 | 2,22 | 5 | 6,44 | 2,32 | ,048 |
| P – Perfeccionismo | 2,89 | 2,11 | 2,56 | 0,33 | 4,64 | 0,21 | ,835 |
| ID – Desconfianza Interpersonal | 3,11 | 4 | 1,22 | 1,89 | 3,37 | 1,68 | ,131 |
| IA – Conciencia Interoceptiva | 7 | 4,22 | 1,56 | 5,44 | 7,73 | 2,11 | ,068 |
| MF – Miedo a la Madurez | 8,22 | 5,33 | 3,22 | 5 | 7,4 | 2,02 | ,077 |
| A – Ascetismo | 6,56 | 3,89 | 2,44 | 4,11 | 3,82 | 3,22 | ,012 |
| IR – Impulsividad | 4,11 | 2,22 | 0,78 | 3,33 | 3,28 | 3,05 | ,016 |
| IS – Inseguridad Social | 4,67 | 4,22 | 2,56 | 2,11 | 2,37 | 2,67 | ,028 |

En el GCC, los puntajes obtenidos en las 11 escalas del EDI-II disminuyeron en la evaluación Basal-Follow-up. Las 7 escalas que disminuyeron significativamente en la Prueba de Muestras Apareadas Basal-Follow-up fueron: Obsesión por la Delgadez ($p = .002$), Bulimia ($p = .003$), Insatisfacción Corporal ($p = .011$), Inefectividad ($p = .048$), Ascetismo ($p = .012$), Impulsividad ($p = .016$) e Inseguridad Social ($p = .028$). Las escalas que no disminuyeron significativamente fueron Perfeccionismo ($p = .835$), Desconfianza interpersonal ($p = .131$), Conciencia Interoceptiva ($p = .068$) y Miedo a la madurez ($p = .077$).

El gráfico 1 muestra los puntajes basales de las 11 escalas en el GPD y en el GCC. El gráfico 2 muestra la disminución de los puntajes de las 11 escalas en el follow-up en el GPD y en el GCC.

Prueba de Muestras Independientes

La Prueba de Muestras Independientes no fue significativa en ninguna de las escalas, lo cual muestra que no hay diferencias en la eficacia global de ambos tratamientos.

GRÁFICO 1

Puntajes Basales de las Escalas GPD y GCC

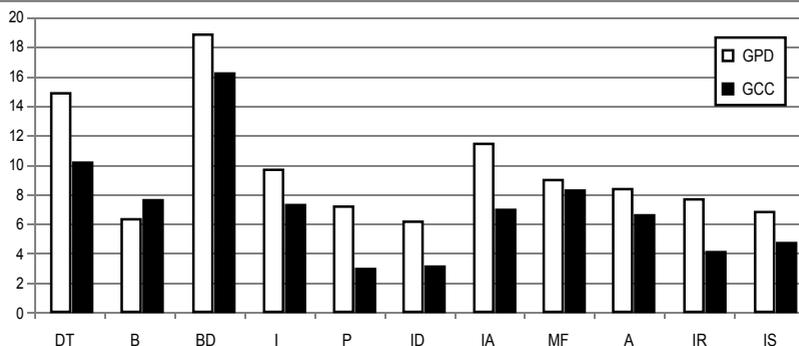
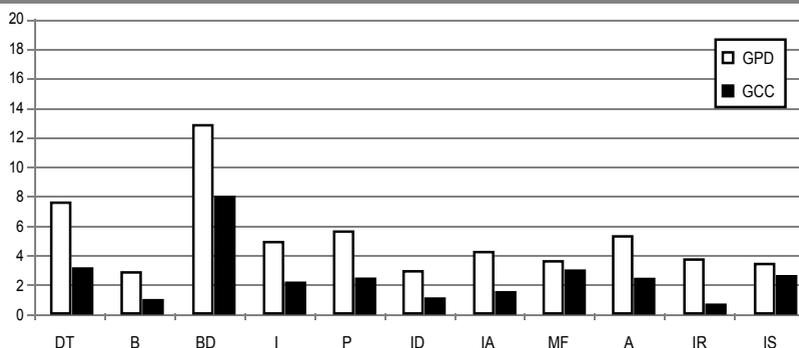


GRÁFICO 2

Puntajes del Follow-up de las Escalas en GPD y GCC



7. Conclusiones y Discusión

En este trabajo se mostraron los resultados obtenidos con la utilización del instrumento EDI-II y las diferencias encontradas en la evolución de las escalas en dos tipos de abordaje terapéutico (GPD y GCC).

Si bien ambos tratamientos resultaron ser eficaces para este tipo de patologías, la comparación entre los resultados obtenidos en el EDI-II Basal-Follow-up mostró diferencias tanto en la disminución de la sintomatología alimentaria como en los factores psicopatológicos asociados.

Los resultados estadísticos mostraron que en la Prueba de Muestras Apareadas Basal-Follow-up, el GPD disminuyó significativamente 10 de las 11 escalas del inventario mientras que el GCC disminuyó sólo 7 de las mismas.

Al discriminar las diferencias entre ambos tratamientos, encontramos que en el GCC el mayor nivel de significación se observó en la mejoría de los factores referidos específicamente a la sintomatología alimentaria, mientras que en el GPD, el mayor nivel de significación se observó en la mejoría de los factores psicopatológicos asociados.

En el GPD, se destaca la mejoría obtenida en las escalas *Conciencia interoceptiva* ($p=.0000$), *Inefectividad* ($p=.001$), *Miedo a la madurez* ($p=.002$) y *Ascetismo* ($p=.004$). Por el contrario, en el GCC se destaca la mejoría en las escalas *Obsesión por la Delgadez* ($p=.002$) y *Bulimia* ($p=.003$). Con respecto a la escala *Perfeccionismo*, se observó que en ambos tratamientos las 96 semanas no fueron suficientes para disminuir dicho rasgo.

Estos resultados muestran la eficacia terapéutica que se alcanzó considerando los objetivos terapéuticos que tiene cada abordaje. El objetivo del GPD sigue el “modelo causal” constitutivo del psicoanálisis, por lo tanto apunta a hacer consciente los conflictos emocionales que subyacen a la sintomatología alimentaria, la cual se sostiene a partir de una narrativa a nivel inconsciente que es la causa de la aparición de la conducta manifiesta. Por el contrario, el principal objetivo del GCC sigue el modelo de la terapia cognitiva-conductual, que consiste en eliminar o reducir la sintomatología alimentaria a través del conocimiento y la modificación cognitiva de los patrones y esquemas erróneamente adquiridos por medio de una intervención específica de tipo psicoeducacional que permita cambiarlos por nuevos modelos saludables de alimentación.

Con respecto a algunos factores psicopatológicos, si bien contribuyen a advenir o a coadyuvar el trastorno, hay que considerar que la presencia de los primeros son subgrados de los TDA. Por lo tanto, es interesante investigar las causas de los Trastornos Alimentarios por medio de la entrevista clínica que brinda información que pudo ser elidida, negada o escindida por el paciente en el inventario estructurado. La entrevista clínica permite, por otro lado, indagar en la historia vital del sujeto los desajustes psicopatológicos instalados en un medio familiar disfuncional como patrones de desajuste emocional o comportamental previos a la instalación o aparición del desorden alimentario.

En esta investigación, la utilización del instrumento EDI-II representó un gran aporte para la evaluación de los trastornos de la alimentación y

de los factores psicopatológicos asociados a los mismos. Sin embargo, debe considerarse que no se cubre el espectro total de las patologías de estos pacientes tales como depresión, ansiedad, hostilidad, obsesiones, somatizaciones, desajuste social, malestar físico, introversión, baja autoestima, etc. Por lo tanto, es importante que dicho instrumento sea complementado con la entrevista clínica y otros instrumentos de funcionamiento psicológico que permitan delimitar con mayor precisión la evaluación de los pacientes con TDA. Este procedimiento se tomó en cuenta en el Proyecto de Investigación general en el cual se correlacionaron diferentes instrumentos que evalúan rasgos similares. Los mismos serán presentados en futuros trabajos, así como la réplica de este mismo estudio con sucesivas muestras de pacientes ♦

Referencias bibliográficas

- Bell, R. (1985). Holy anorexia. Chicago: University of Chicago Press. En D. M. Garner (1998), *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Bemis, K. M. (1983). A comparison of functional relationships in anorexia nervosa and phobia. En P. L. Darby, P. E. Garfinkel, D. M. Garner y D. V. Coscina (Eds.), *Anorexia nervosa: Recent developments in research* (pp. 403-416). New York: Alan R. Liss.
- Bruch, H. (1962). Perceptual and conceptual disturbances in anorexia nervosa. *Psychosomatic Medicine*, 24, 187-194.
- Bruch, H. (1973). Eating disorders: Obesity, anorexia nervosa and the person within. New York: Basic Books. En D. M. Garner (1998). *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Bruch, H. (1978). The golden cage. Cambridge: Harvard University Press. En D. M. Garner (1998), *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Bruch, H. (1982). Anorexia nervosa: Therapy and theory. *American Journal of Psychiatry*, 139, 1531-1538.
- Casper, R. E. (1983). On the emergence of bulimia nervosa as a syndrome: A historical view. *International Journal of Eating Disorders*, 2, 3-16.
- Casper, R. E. (1990). Personality features of women with good outcome from restricting anorexia nervosa. *Psychosomatic Medicine*, 52, 156-170.
- Casper, R. E., Eckert, E. D., Halmi, K. A., Goldberg, S. E. y Davis, J. M. (1980). Bulimia. Its incidence and clinical importance in patients with anorexia nervosa. *Archives of General Psychiatry*, 37, 1030-1034.
- Crisp, A. H. (1965). Clinical and therapeutic aspects of anorexia nervosa: Study of 30 cases. *Journal of Psychosomatic Research*, 91, 67-78.
- Crisp, A. H. (1980). Anorexia nervosa. New York: Grune & Stratton. En D. M. Garner (1998), *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Connors, M. E., Johnson, C. L. y Stuckey, M. K. (1984). Treatment of bulimia with brief psychoeducational group therapy. *American Journal of Psychiatry*, 141, 1512-1516.

Cooper, J. L., Morrison, T. L., Bigman, O. L., Abramowitz, S. I., Levin, S. y Krener, P. (1988). Mood changes and affective disorder in the bulimic binge-purge cycle. *International Journal of Eating Disorders*, 7, 469-474.

Dare, C., Russell, G., Treasure, J. y Dodge, L. (2001). Psychological therapies for adults with anorexia nervosa Randomised controlled trial of out-patient treatments. *The British Journal of Psychiatry*, 178, 216-221.

Dykens, E. M. y Gerrard, M. (1986). Psychological profiles of purging bulimics, repeat dieters, and controls. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 283-288.

DSM-IV (1995) *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.

Fairburn, C. (1991). The heterogeneity of bulimia nervosa and its implications for treatment. *Journal of Psychosomatic Research*, 35 (1), 3-9.

Fettes, P. A. y Peters, J. M. (1992). A meta-analysis of group treatments for bulimia nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, 11(2), 97-110.

Garner, D. M. (1998). *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.

Garner, D. M. (2004). Eating Disorder Inventory-3 Professional. Manual. FI: Psychological Assessment Resources. En G. Rutzstein y otros. (2006). Adaptación Lingüística y Conceptual del Eating Disorder Inventory-3 (Garner, 2004). Un Estudio Piloto. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Garner, D. M. y Garfinkel, P. E. (1981). Body image in anorexia nervosa: Measurement, theory and clinical implications. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 11, 263-284.

Garner, D. M. y Bemis, K. M. (1982). A cognitive-behavioral approach to anorexia nervosa. *Cognitive Therapy and Research*, 6, 123-150.

Garner, D. M. y Bemis, K. M. (1985). Cognitive therapy for anorexia nervosa. En D. M. Garner y P. E. Garfinkel (Eds), *Handbook of psychotherapy for anorexia nervosa and bulimia* (pp. 107-146). New York: Guildford Press.

Garner, D. M., Garfinkel, P. E. y Bonato, D. P. (1987). Body image measurement in eating disorders. *Advances in Psychosomatic Medicine*, 17, 119-133.

Garner, D. M., Olmsted, M. P., Davis, R., Rockert, W., Goldbloom, D. y Eagle, M. (1990) The association between bulimic symptoms and reported psychopathology. *International Journal of Eating Disorders* , 9, 1-15.

- Garner, D., Rockert, W., Davis, R., Garner, M. V., Olmsted, M. P. y Eagle, M. (1993) Comparison of cognitive-behavioral and supportive-expressive therapy for bulimia nervosa. *Am J Psychiatry*, 150, 37-46.
- Goodsitt, A. (1977). Narcissistic disturbances in anorexia nervosa. En S. C. Feintein y P. L. Giovacchini (Eds.), *Adolescent psychiatry* (vol. 5, pp. 304-312). New York: Jasón Aronson.
- Hatsukami, D., Mitchell, J. E., Eckert, E. D. y Pyle, R. (1986). Characteristics of patients with bulimia only, bulimia with affective disorder, and bulimia with substance abuse problems. *Addictive Behaviors*, 1, 399-406.
- Heilbrun, A. B. J. R. y Bloomfield, O. L. (1986). Cognitive differences between bulimic and anorexic females: Self-control deficits in bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 5, 209-222.
- Herzog, D. B., Keller, M. B., Lavori, P. W. y Ott, I. L. (1987). Social impairment in bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 6, 741-747.
- Johnson, C. L. y Connors, M. E. (1987). The etiology and treatment of bulimia nervosa: A biopsychosocial perspective. New York: Basic Books. En D. M. Garner (1998), *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Johnson, C. L., Tobin, D. L. y Enright, A. (1989). Prevalence and clinical characteristics of borderline patients in an eating disorder population. *Journal of Clinical Psychiatry*, 50, 9-15.
- Kächele, H., Kordy, H., Richard, M. y otros (2001). Therapy Amount and Outcome of Inpatient Psychodynamic Treatment of Eating Disorders in Germany: Data From a Multicenter Study. *Psychotherapy Research*, volume 11, number 3/September 01.
- Kernberg, O. F. (1984). *Trastornos graves de la Personalidad*. México: El Manual Moderno.
- Kernberg, O. F. (1994). *La agresión en las perversiones y en los desórdenes de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacey, J. H. (1983). Bulimia nervosa, binge eating, and psychogenic vomiting: A controlled treatment study and longterm outcome. *British Medical Journal*, 286, 1609-1612.
- Lacey, J. H. y Evans, C. D. H. (1986). The impulsivist: A multi impulsive personality disorder. *British Journal of Addiction*, 81, 641-649.
- Norman, D. K. y Herzog, D. B. (1984). Persistent social maladjustment in bulimia: A one-year follow-up. *American Journal of Psychiatry*, 141, 444-446.

Pyle, R. L., Halvorson, P. A., Neuman, P. A. y Mitchell, J. E. (1986). The increasing prevalence of bulimia in freshman college students. *International Journal of Eating Disorders*, 5, 631-647.

Quiroga, S. (1995) Trastornos de la alimentación y estrés familiar. Segundas Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Quiroga, S. y Zonis, R. (1996a) Conductas alimentarias, peso corporal y trastornos psicopatológicos en mujeres ingresantes a la Universidad de Buenos Aires, Terceras Jornadas de Investigación en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Quiroga, S. (1996b) Trastornos de la alimentación y estrés familiar. En R. Zukerfeld, *Acto bulímico, cuerpo y tercera tópic*a. Buenos Aires: Paidós.

Quiroga, S.; Zonis, R.; Zukerfeld, R. (1998a). Conductas alimentarias y factores psicopatológicos en mujeres ingresantes a la Universidad de Buenos Aires. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Nro. 2, pp. 113-135.

Quiroga, S. y Cryan, G. (2006). Estudio Comparativo sobre Eficacia Terapéutica en Trastornos de la Alimentación: Resultados del Nivel Nutricional. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Año 11, N° 3, pp. 79-102.

Rampling, D. (1985). Ascetic ideals and anorexia nervosa. *Journal of Psychiatric Research*, 19, 89-94.

Russell, G. F. M. (1970). Anorexia nervosa: Its identity as an illness and its treatment. En J. H. Price (Ed.). *Modern trends in psychological medicine* (vol. 2, pp. 131-164). London: Butterworths.

Russell, G. F. M. (1985). The changing nature of anorexia nervosa: An introduction to the conference. *Journal of Psychiatric Research*, 19, 101-109.

Rutzstein, G., Maglio, A., Armatta, A., Leonardelli, E., López, P., Moiseeff, C., Murawski, B., Redondo, G. y Marola, M. (2006). Adaptación Lingüística y Conceptual del Eating Disorder Inventory-3 (Garner, 2004). Un Estudio Piloto. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA.

Selvini-Palazzoli, M. P. (1974). Self-Starvation. London: Chaucer Publishing Co. En D. M. Garner (1998), *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.

Slade, P. D. (1982). Towards a functional analysis of anorexia nervosa and bulimia. *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 167-179.

- Sohlberg, S., Norring, C., Holmgren, S. y Rosmark, B. (1989). Impulsivity and long-term prognosis of psychiatric patients with anorexia nervosa/bulimia nervosa. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 177, 249-258.
- Story, I. (1976). Caricature and impersonating the other: Observations from the psychotherapy of anorexia nervosa. *Psychiatry*, 39, 176-188.
- Strober, M. (1980). Personality and symptomatological features in young, nonchronic anorexia nervosa patients. *Journal of Psychosomatic Research*, 24, 353-359.
- Strober, M. (1981). A comparative analysis of personality organization in juvenile anorexia nervosa. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 285-295.
- Strober, M. (1983). An empirically derived typology of anorexia nervosa. En P. L. Darby, P. E. Garfinkel, D. M. Garner y D. V. Coscina (Eds.), *Anorexia nervosa: Recent developments in research* (pp. 185-198). New York: Alan R. Liss.
- Stunkard, A. J. (1959) Eating patterns and obesity. *Psychiatry Quarterly*, 33, 284-295.
- Stunkard, A. J. (1976). *The pain of obesity*. Palo Alto, CA Bull Publishing Co.
- Swift, W. y Letven, R. (1984). Bulimia and the basic fault. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 23, 487-497.
- Thompson, J. K. (1990). Body image disturbance: Assessment and treatment. New York: Pergamon Press. En D. M. Garner (1998). *Manual del EDI 2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria*. Madrid: TEA Ediciones, S. A.
- Valbak, K. (2001). Good outcome for bulimic patients in long-term group analysis: a single-group study. *European Eating Disorders Review*, volume 9, issue 1, 19-32.
- Wagner, S., Halmi, K. A. y Maguire, T. V. (1987). The sense of personal ineffectiveness in patients with eating disorders: One construct or several? *International Journal of Eating Disorders*, 6, 495-505.
- Wilfley, D. E., Agras, W. S. (1993). Group cognitive-behavioral therapy and group interpersonal Psychotherapy for the nonpurging bulimic individual: A controlled comparison. *J. of Consulting and Clinical*, 61, 2, 296-305.
- Zonis, R.; Zukerfeld, R. y Quiroga, S. (1997). Adaptación y validación del Eating Disorder Inventory - EDI-II de Garner, D. M., 1991 (Proyecto UBACyT 1995-1997). Manuscrito no publicado. Facultad de Psicología, UBA.

fundamentos en humanidades

Zonis, R.; Zukerfeld, R. y Quiroga, S. (1998) Conducta alimentaria, peso corporal y psicopatología en jóvenes universitarias. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, Vol. 7, N° II, 159-166.

Zukerfeld, R. y Zonis de Zukerfeld, R. (1997) *Adaptación y validación de la Entrevista estructurada y cerrada basada en los modelos para TDA de Garner, Fairburn y Halmi*. (Proyecto UBACyT 1998-2000). Manuscrito no publicado. Facultad de Psicología, UBA.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 153/163

Síndrome premenstrual y trastorno disfórico premenstrual en estudiantes universitarias adolescentes

**Premenstrual Syndrome (PMS) and Premenstrual Dysphoric
Disorder (PMDD) in University Students**

María Paula Perarnau
Sara Verónica Fasulo
Adriana Alejandra García
Roberto Daniel Doña

rdona@unsl.edu.ar

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 04/10/06 – Aceptado: 29/06/07)

Resumen

Uno de los temas de interés en la salud de la mujer, comprende la patología premenstrual, que evoluciona en su estudio debido al padecimiento que implica y la interferencia que produce en el desempeño habitual.

Objetivo: Conocer la severidad de los síntomas premenstruales en adolescentes universitarias y la edad promedio de la menarca. Para ello se realizó un estudio piloto, que luego permitirá analizar la interferencia de dicha sintomatología en el desempeño académico habitual de esta población.

Materiales y Métodos: Se realizó un estudio descriptivo transversal exploratorio en adolescentes universitarias de 18 a 21 años ($n=45$; media: 20 ± 1.3). Los datos se recolectaron mediante un cuestionario impreso.

Resultados: La edad de la menarca fue de 12 ± 1 . Los síntomas premenstruales mas frecuentes, fueron: dolores menstruales 64.4%, mayor sensibilidad 51.1% y sensación de desgano 42.2%. En relación al Trastorno Disfórico Premenstrual (TDPM), el 22.1% de las encuestadas cumplen con los criterios del TDPM, según el DSM IV TR, y el 66.7% sufren algunos de los síntomas, por lo que presentarían Síndrome Premenstrual (SPM). Solo un 11.1% reporta no experimentar ningún síntoma premenstrual.

Conclusiones: La mayoría de las adolescentes padecen síntomas aislados del SPM. Una menor proporción padecería TDPM. Los resultados de este estudio coinciden con el DSM IV (14%-45%). Estos resultados brindan información acerca de estos padecimientos, los que poseen relevancia por las graves interferencias que produce en el desempeño habitual.

Abstract

One of the topics of interest in women's health is premenstrual pathology which is greatly studied due to the pain it causes and its interference with everyday activities.

Objective: to study the severity of premenstrual symptoms in university adolescents and the average age of menarche. By a pilot study, the interference of such symptomatology with female academic performance will be analyzed.

Materials and Methods: An exploratory, transversal and descriptive study was carried out in university students aged 18 to 21 years old ($n = 45$; mean: 20 ± 1.3). Data were gathered by a printed questionnaire.

Results: The age of menarche is 12 ± 1 . The most frequent premenstrual symptoms are: menstrual cramps (64.4%), a higher sensitivity (51.1%) and decreased energy (42.2%).

With respect to Premenstrual Dysphoric Disorder (PMDD), 22.1% of the sample showed PMDD signs, according to DSM IV TR, and 66.7% suffered some of the symptoms of PMS. Only the 11.1% reported that they did not suffer any premenstrual symptom.

Conclusions: Most of the adolescents have isolated symptoms of PMS. A smaller proportion would suffer from PMDD. These results are consistent with DSM IV (14%-45%). They are relevant due to PMS severe interference with normal activities.

Palabras clave

Síndrome premenstrual - trastorno disfórico premenstrual - síntomas premenstruales

Key words

Premenstrual syndrome - premenstrual dysphoric disorder - premenstrual symptoms

Introducción

Uno de los temas de interés en la salud de la mujer comprende la patología premenstrual, que evoluciona en su estudio debido al padecimiento que implica y la interferencia que produce en el desempeño habitual. Los

síntomas premenstruales tienen una severidad muy variable en las distintas mujeres. Las alteraciones anímicas relacionadas con la menstruación fueron los primeros trastornos psíquicos vinculados con lo biológico. Robert Frank en 1931, observa cambios cíclicos mensuales de síntomas físicos, emocionales y de comportamiento que comienzan al final de la fase lútea del ciclo menstrual y desaparecen al comienzo de la menstruación.

Pueden afectar un largo periodo de la vida de la mujer. Los síntomas comprenden un promedio de 8 días por mes, lo que implica un total de 96 días por año, durante 25 a 30 años aproximadamente, hasta el comienzo de la menopausia (Gaviria, 1999).

Es necesario diferenciar: los Síntomas Premenstruales (SM), el Síndrome Premenstrual (SPM) y el Trastorno Disfórico Premenstrual (TDPM).

Los Síntomas Premenstruales (SM) son padecidos por el 75 a 80% de las mujeres en edad reproductiva. Este incluye principalmente síntomas somáticos, como hipersensibilidad mamaria, distensión abdominal, retención hídrica generalizada, acompañado de leves variaciones del estado de ánimo. Este grupo de síntomas no constituyen una entidad patológica y afectan de manera leve el desempeño habitual (Bocchino, 2004).

El Síndrome Premenstrual (SPM) se define como un patrón de síntomas emocionales, conductuales y físicos que se presentan en el período premenstrual y que remiten al iniciarse la menstruación, generalmente al segundo día. Incluye: tensión mamaria, edemas, distensión abdominal, cefaleas y cambios de humor o sensación de tensión emocional. Esta sintomatología afecta moderadamente el desempeño habitual de la mujer aunque los cambios de humor no son tan severos como para obligar a un tratamiento farmacológico regular (Bocchino, 2004). Este síndrome no es reconocido por el DSM IV. Su etiología aún no es conocida por completo, pero se reconoce un interjuego de factores psicosociales y biológicos, en los que se incluyen variaciones hormonales y de neurotransmisores. El SPM afecta entre un 30 a un 40% de las mujeres en edad reproductiva. El tratamiento dependerá de la severidad de los síntomas. Cuando la sintomatología es solamente física, se utiliza el tratamiento higiénico dietético, que consiste en una dieta pobre en sal durante la fase lútea y ejercicios moderados al igual que para el tratamiento de la sintomatología premenstrual. Cuando la sintomatología no remite se utiliza el tratamiento farmacológico, en que los ISRS (inhibidores de la recaptación selectiva de serotonina), entre ellos la fluoxetina, suelen ser eficaces al ser aplicados de manera intermitente, sólo en la fase lútea del ciclo, 10 a 12 días cada mes y en dosis moderadas. Otra alternativa es la terapia hormonal, fundamentada en que dichos trastornos son ocasionados por desequilibrios hormonales. También se recomienda

Psicoterapia Cognitivo-Integrativa orientada al manejo de estrés y a lograr un mejor afrontamiento de los síntomas (Bocchino, 2004).

El Trastorno Disfórico Premenstrual (TDPM) se caracteriza clínicamente por severas alteraciones del estado de ánimo, con depresión, irritabilidad, angustia y marcada labilidad emocional. El TDPM afecta entre un 3 a un 8 % de las mujeres jóvenes, con una alteración notoria e invalidante del desempeño habitual (Bocchino, 2004).

El diagnóstico de TDPM requiere que la sintomatología sea persistente y recurrente a lo largo de evaluaciones reiteradas. La mayoría de las mujeres en edad reproductiva presentan síntomas aislados de TDPM, mientras que sólo entre un 3 y 10% sufre interferencias graves en el desempeño laboral o social. El DSM IV informa que entre un 14 y 45 % de las mujeres en edad reproductiva cumplen con los criterios de TDPM (De La Gándara, 1999). Los síntomas aparecen durante la última semana de la fase lútea de la mayoría de los ciclos en el último año y remiten en la primera semana de la menstruación.

Los criterios diagnósticos propuestos por el DSM IV TR (2002) para el TDPM son:

(A) Deben presentarse 5 o más de los síntomas que se mencionan a continuación, considerando que al menos uno debe ser alguno de los cuatro primeros (1, 2, 3, 4) que se mencionan a continuación:

- (1) Estado de ánimo deprimido, sentimientos de desesperanza e ideas de auto- desaprobarción acusadas.
- (2) Ansiedad, tensión, sensación de agobio, de estar “al límite”.
- (3) Labilidad emocional evidente (ataques de tristeza, llanto o hipersensibilidad al rechazo).
- (4) Enfado, irritabilidad o aumento de conflictos interpersonales de forma acusada o persistente.
- Pérdida del interés por actividades cotidianas.
- Sensación subjetiva de dificultad para concentrarse.
- Letargia, fatiga o falta de energía.
- Cambios significativos en el apetito (atracones o antojos).
- Hipersomnia o insomnio.
- Sensación subjetiva de estar rebasada o fuera de control.
- Otros síntomas físicos como: hipersensibilidad o aumento del tamaño de las mamas, dolores de cabeza, sensación de hinchazón.

(B) Estas alteraciones interfieren significativamente en el trabajo, escuela, actividades sociales o relaciones interpersonales.

(C) La alteración no debe ser una simple exacerbación de la sintomatología

de otro trastorno, como por ejemplo el Trastorno Depresivo Mayor.

(D) Los criterios A, B y C deben ser corroborados por técnicas de valoración diaria y prospectiva de los síntomas por lo menos en 2 ciclos sintomáticos consecutivos.

El tratamiento utilizado para el TDPM es el mismo que se utiliza para el SPM, terapia hormonal, farmacológica y tratamiento hídrico dietético.

Cuando se toma conciencia de que estas alteraciones pueden afectar la vida laboral, social, familiar y sexual de una mujer durante periodos de tiempo tan prolongados, se hace necesario un reconocimiento tanto del médico en general, como del especialista. A estas alteraciones se les debe atribuir la relevancia que merecen, ya que al parecer este constituye un "ignorado problema de salud pública" (Lolas, 1993).

Si bien la sintomatología del SPM es más evidente en mujeres por encima de los 30 años de edad, algunos estudios recientes han demostrado que las adolescentes también padecen la sintomatología premenstrual (Fisher et al, 1989). En el mismo sentido, Bocchino (2004) afirma que la sintomatología premenstrual puede aparecer desde la menarca, en la pubertad, pero las mujeres recién consultan a partir de los 30 por una mayor percepción de los mismos. Aún cuando algunos autores proponen tres categorías (SM, SPM y TDPM) en el abordaje de esta problemática, otros autores proponen sólo dos (SPM y TDPM) ya que consideran que la presencia de sólo un síntoma sería suficiente para su diagnóstico, sin necesidad de un seguimiento para detectar la disfunción (Hargrove y Abraham, 1982). En el presente trabajo se aborda la problemática siguiendo este último criterio. Si bien existen numerosos trabajos en relación a esta temática, no hemos encontrado en la bibliografía estudios en poblaciones de la República Argentina referidas al tema. Así, entonces, los objetivos de este trabajo fueron conocer los síntomas más frecuentes en un grupo de mujeres estudiantes universitarias de 18 a 21 años de la ciudad de San Luis y analizar la frecuencia con que se presentan tanto el Síndrome Premenstrual como el Trastorno Disfórico Premenstrual.

Materiales y Métodos

Se realizó un estudio transversal, exploratorio preliminar en el que se aplicó un cuestionario impreso de tipo estructurado, diseñado para fines específicos de esta investigación. Se consideró, únicamente, edad e historia menstrual de las encuestadas.

El cuestionario fue elaborado en base a la ficha de Evaluación Clínica Integral del Instituto Chileno de Psicoterapia Integrativa (ICPSI), Opazo

Castro (1992) y del Cuestionario Multimodal de Historia de Vida, Instituto de Terapias Cognitivas e Integrativas (CETEM), Lazarus (1982). La muestra, aleatoria, se compuso de 45 mujeres universitarias de 18 a 21 años. Las mismas fueron informadas sobre los fines del estudio y se garantizó la confidencialidad de la identidad de los encuestados.

Con los datos obtenidos se realizó un análisis de la frecuencia de los síntomas referidos por la muestra mujeres universitarias durante el periodo premenstrual, con el fin de catalogar la severidad de los síntomas en SPM y TDPM.

Con la finalidad de evaluar si existe correlación entre el número de síntomas y la edad de la menarca, se consideró el grupo de mujeres que presentó la misma entre los 11 y los 14 años. Para este análisis se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.

Resultados

La edad de la menarca presentada por la muestra de estudiantes universitarias tiene una media de 12 ± 1 años, una moda de 13 años con un máximo de 15 y un mínimo de 9 años.

Cuando se evaluó la frecuencia de síntomas y la edad de la menarca se obtuvo una correlación altamente significativa positiva ($r= 0,41$; $p= 0,01$). Esto significa que a mayor edad de la menarca, se presentan mayor cantidad de síntomas premenstruales.

Entre los síntomas premenstruales más frecuentes figura en primer lugar los dolores menstruales, reportándose éstos en un 64,4% de las adolescentes de esta muestra, luego el 51,1% refiere sentirse más sensible y el 42,2% de las mujeres con sensación de desgano (ver tabla 1). El resto de los síntomas se manifiesta en menores proporciones (ver figura 1).

En relación al Trastorno Disfórico Premenstrual (TDPM), el 2,2% presentó siete de los síntomas, el 6,6% presentó seis de los síntomas y el 13,3% presentó cinco de los síntomas; esto representa un total de 22,1% de adolescentes que cumplen con los criterios de este trastorno (ver tabla 2). Un 11,1% presentó cuatro síntomas, el 11,1% tres síntomas, el 28,9% dos síntomas y un 15,6% un síntoma, lo que representa un total de 66,7% de adolescentes encuestadas que sufren algunos de los síntomas premenstruales, por lo que podrían padecer el Síndrome Premenstrual (ver tabla 3). Sólo un 11,1% reporta no experimentar ninguno de los síntomas premenstruales.

fundamentos en humanidades

Tabla 1. "Síntomas mas frecuentes"

| Síntomas | % |
|-----------|------|
| Dolores | 64,4 |
| Sensible | 51,1 |
| Desganada | 42,2 |

Tabla 2. "Trastorno disfórico premenstrual" (TDPM). (Cumplen cinco o más síntomas)

| Número de síntomas | % |
|--------------------|-------------|
| Ocho | 0 |
| Siete | 2,2 |
| Seis | 6,6 |
| Cinco | 13,3 |
| TOTAL | 22,1 |

Tabla 3. "Síndrome premenstrual" (SPM). (Cumplen menos de cinco síntomas)

| Número de síntomas | % |
|--------------------|-------------|
| Cuatro | 11,1 |
| Tres | 11,1 |
| Dos | 28,9 |
| Uno | 15,6 |
| TOTAL | 66,7 |

Figura 1. Porcentaje de mujeres que presentan cada síntoma

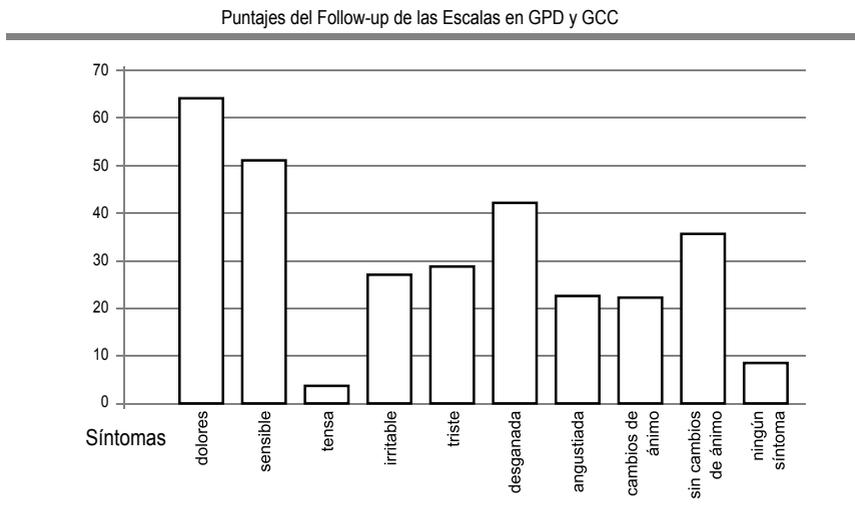


Figura 2. Porcentaje de mujeres con número variable de síntomas

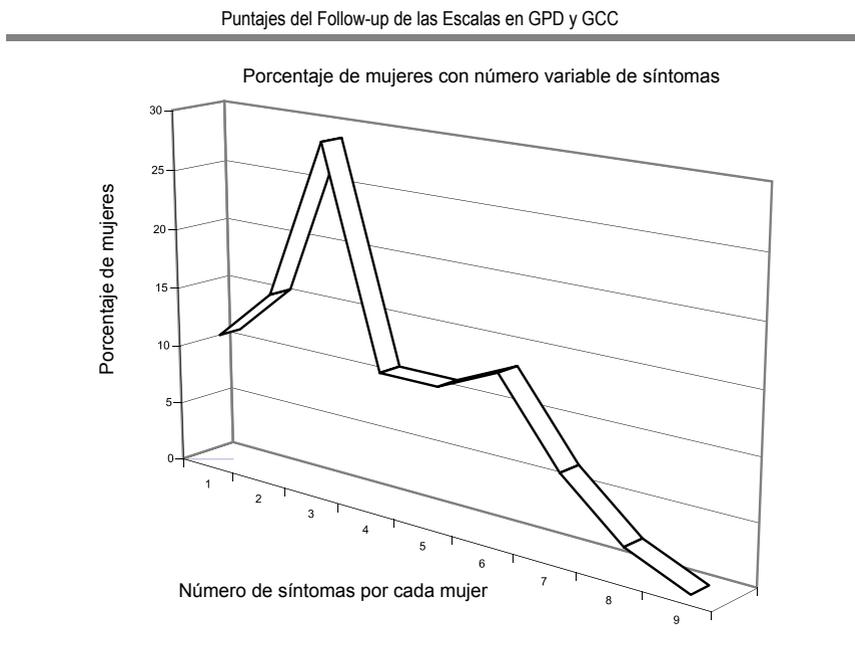
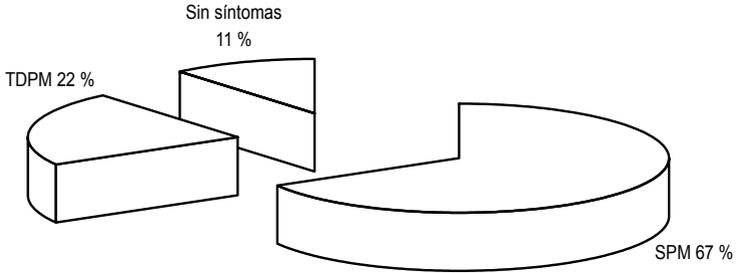


Figura 3. Porcentaje de mujeres que cumplen con los criterios de las dos categorías analizadas.

Puntajes del Follow-up de las Escalas en GPD y GCC



Discusión

Si bien estudios recientes consideran que la sintomatología premenstrual se percibe principalmente a partir de los 25-35 años, los resultados obtenidos en el presente trabajo indican que dicha sintomatología se presenta en jóvenes de 18 a 21 años, es decir que este trastorno puede aparecer desde la menarca o la pubertad, pero las mujeres recién consultan a partir de los 25 años (Fisher et al., 1989).

Los síntomas más frecuentes fueron: dolores (64,4%), mayor sensibilidad (51,1%) y sensación de desgano (42,2%), los cuales difieren de los citados por otros autores en investigaciones en jóvenes universitarias (Nurhan, 2004).

Del total de adolescentes, un 66,7% manifiesta experimentar entre uno y cuatro síntomas premenstruales, por lo que padecerían el SPM, siguiendo el criterio de inclusión en esta categoría según Hargrove y Abraham (1982).

En relación al TDPM, la mayoría de las mujeres presentó cinco síntomas, cumpliendo con el mínimo para ser incluidas en esta categoría. Ya que la mayoría de los criterios de diagnóstico sugieren un seguimiento durante dos ciclos consecutivos para incluirlas en el TDPM (DSM IV, 2002), es necesaria una reevaluación de este último grupo para definir el diagnóstico de este trastorno. Una menor proporción de mujeres presentó entre 6 y 7 síntomas, por lo que este grupo presentaría una mayor probabilidad de padecer TDPM.

fundamentos en humanidades

Los resultados de este estudio coinciden con los valores que refieren el DSM IV (2002) y otros autores (De La Gándara, 1999).

Podemos concluir que la mayoría de las mujeres encuestadas en este estudio presentan síntomas premenstruales, que pueden interferir con una severidad variable en su desempeño habitual, por lo que sería necesario avanzar en el conocimiento de dichos padecimientos para el logro de estrategias de tratamiento más eficaces.

El presente trabajo es un estudio preliminar y posee futuras proyecciones en la detección de síntomas premenstruales en diferentes grupos etarios.

Debemos destacar que según nuestro conocimiento no existen estudios de esta sintomatología en la República Argentina, constituyendo el presente trabajo un novedoso aporte al estudio epidemiológico regional de la salud de la mujer ♦

Referencias Bibliográficas

American Psychiatric Association (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales* (pp. 858 – 862). Barcelona: Masson.

Bocchino, S. (2004). Salud mental de la mujer, síntomas y trastornos premenstruales. Clínica y tratamiento. *Revista Psiquiatría del Uruguay*, 78-89.

De La Gándara, J. (1999). Trastorno disfórico premenstrual. En C. Leal Cercós. *Trastornos depresivos en la mujer* (pp. 49 – 73). Barcelona: Masson.

Fisher, M.; Trieller, K. y Napolitano, B. (1989). Premenstrual symptoms in adolescents. *J. Adolescents. Health Care* 10: 369-375.

Frank, R. (1931). Hormonal causes of premenstrual tension. *Archives neurology Psychiatry* 26, 1053-7.

Gaviria S. (1999). El síndrome premenstrual. En J. Téllez-Vargas, S. L. Gaviria, C. Burgos de Taborda. *Afrodita y Esculapio* (pp. 317-28). Santa fe de Bogota, Colombia: Nuevo Milenio editores.

Hargrove, J. T. y Abraham, G. T. (1982). The incidence of premenstrual tension in a gynecologic clinic. *Journal of Reproductive Medicine* 27: 721-724.

Lolas, J. (1993). Síndrome premenstrual, un ignorado problema de salud pública. *Rev. Méd. Chile*. 121, 560-6.

Nurhan, I. (2004). Una definición de las quejas premenstruales en adolescentes (un estudio preliminar Estambul / Turquía). *Eur. J. Psychiat.* Vol.18, 83-90.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp.165/182

La Influencia del Entorno Laboral en el Personal no Docente de la Universidad Nacional de San Luis

Influence of Work Environment on Administrative Staff of San Luis National University

Maria Fernanda Galarsi
Universidad Nacional de San Luis
fgalarsi@unsl.eu.ar

Cristina Marrau
Universidad Nacional de San Luis
cmarrau@unsl.edu.ar

(Recibido: 10/11/06 – Aceptado: 04/09/07)

Resumen

En el presente trabajo se reúnen un conjunto de ideas, a partir de las cuales se intenta analizar la manera en que el entorno laboral intercede en el desempeño del trabajo del personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis.

En el transcurso del mismo y mediante el uso de diferentes técnicas, se trabajan aquellas variables relativas a nuestro objeto de estudio que podrían afectar la salud de los trabajadores.

En función de ello es que se proponen estrategias de intervención con la finalidad de mitigar los efectos del trabajo sobre la salud, en caso de que la institución así lo requiera.

Abstract

This work studies how work environment influences the performance of administrative staff at National University of San Luis.

fundamentos en humanidades

By different techniques, the variables that could affect workers' health at work are examined.

Thus, intervention strategies aimed at mitigating the effects of work on health are proposed, in case the institution would require them.

Palabras clave

Institución - clima laboral - salud - trabajo

Key Word

Institution - work climate - health - work

1- Introducción

El presente trabajo surge a partir de la realización de mi tesis de maestría, en la cual se aborda el tema del clima laboral. El tema elegido constituye un factor fundamental a tener en cuenta para lograr un rendimiento eficaz en los diferentes ámbitos laborales.

Por ser docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, se considera importante enfatizar en la necesidad de trabajar con el personal no docente de la universidad, solo en la ciudad de San Luis. Dicha selección de la población surge por el diario contacto que como docente se mantiene con el personal no docente, lo que nos permite visualizar el clima de trabajo en el que desempeñan su tarea diaria.

El tema que se desarrolla en el presente trabajo es: "La influencia del entorno laboral en el personal no docente de la Universidad Nacional de San Luis". Nuestro objetivo es conocer, analizar y diferenciar los distintos ámbitos de trabajo, detectar sus posibles riesgos y su incidencia en la salud del personal no docente.

A fin de llevar adelante la investigación, la metodología empleada fue la siguiente: realización de entrevistas, cuestionario de clima del proceso de las organizaciones y revisión bibliográfica.

Aclarado el objetivo del trabajo, nos parece importante introducirnos en la temática que deseamos investigar. Las instituciones son sistemas sociales; si se desea trabajar en ellas o dirigir las es necesario comprender su funcionamiento; combinan ciencia, tecnología y humanidad. No obstante, la sociedad debe entender las instituciones y utilizarlas de la mejor manera posible, porque son necesarias para lograr los beneficios

del progreso de la civilización, para el éxito de los sistemas educativos y otras metas que las personas desean alcanzar. El progreso de la sociedad se basa en instituciones eficientes.

Las instituciones tienen propósitos humanos, se constituyen y sostienen basándose en intereses mutuos que comparten los participantes. Las personas consideran a las instituciones como medios para alcanzar sus propias metas y al mismo tiempo, las instituciones necesitan personas que les ayuden para lograr los objetivos institucionales. Si no existen intereses mutuos, no tiene sentido tratar de reunir un grupo e impulsar la cooperación entre ellos, porque no hay base común en la que se desarrolle tal estructura. El estudio del comportamiento humano dentro de las instituciones es imprescindible debido a que se origina en necesidades y sistemas de valores muy arraigados en las personas.

Las actividades que se desarrollan dentro de una institución -como son las comunicaciones que se establecen, los modos de actuar, de relacionarse, de evaluar desempeños y resultados, los estilos para dar órdenes, recomendaciones, aclaraciones, exigencias en cumplimiento de horarios, disposición física- van determinando la atmósfera que se respira, el modo en que se vive y se trabaja en esa organización. Todas estas variables enumeradas y varias más, conforman el Clima Institucional.

2 - Marco teórico

Dado que el tema del clima institucional se plantea desde la necesidad sentida de atender los fenómenos institucionales en la globalidad, la definición del concepto de clima se compone de un grupo de variables que en conjunto ofrecen una visión global de la institución.

Debido a esta multidimensionalidad, se ha llegado a sostener que el clima de una institución constituye la “personalidad” de ésta, debido a que, así como las características personales de un individuo configuran su personalidad, el clima de una institución se conforma a partir de una configuración de características, que surgen del quehacer cultural de la institución.

La cultura de las instituciones universitarias es una variable que modela la conducta tanto del personal docente como no docente, es decir que las prácticas habituales desarrolladas en su entorno de trabajo, influyen en la calidad de la interacción de la institución.

La adecuada administración de la cultura institucional se constituye en un elemento unificador de la práctica laboral universitaria favoreciendo el

logro de los objetivos que la unidad educativa se propone (Osborne en Rivera, 2000). La sensación de pertenencia de docentes y no docentes, generada por la cultura institucional, los compromete respecto a los resultados de la institución y el éxito de los proyectos que emprende (Mells en Rivera, 2000).

Se ha postulado que más que los diferentes modelos de cultura, tomado el término en un sentido amplio que puede existir en las diferentes universidades, es la fuerza de su cultura institucional la que determina el éxito del desempeño de las mismas. Una de las formas en las cuales se hace presente la cultura institucional es a través del clima institucional.

Por otra parte, a pesar de que el estudio del clima institucional se encuentra enfocado en la comprensión de las variables ambientales internas que afectan el comportamiento de los individuos en la institución, su aproximación a estas variables es a través de la percepción que los individuos tienen de ellas.

Las variables consideradas en el concepto de clima institucional son (Davis y Newstron, 2000):

- 1 - Variables del ambiente físico, tales como espacio físico, condiciones de ruido, calor, contaminación, instalaciones, maquinarias.
- 2 - Variables estructurales, tales como tamaño de la institución, estructura formal, estilo de dirección.
- 3 - Variables del ambiente social, tales como compañerismo, conflictos entre personas o entre departamentos, comunicaciones.
- 4 - Variables personales, tales como aptitudes, actitudes, motivaciones, expectativas.
- 5 - Variables propias del comportamiento institucional, tales como productividad, ausentismo, rotación, satisfacción laboral, tensiones, estrés.

Todas estas variables configuran el clima de una institución, a través de la percepción que de ellas tienen los miembros de la misma (Davis y Newstron, 2000).

El concepto de clima institucional, en consecuencia, se refiere a las percepciones compartidas por los miembros de una institución respecto al trabajo, el ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo. Se relaciona, también, con el concepto de Salud Mental de los individuos, entendido como la capacidad de una persona para sentirse bien consigo misma, respecto a los demás, y ser capaz de enfrentar por sí misma las exigencias de la vida. Finalmente, se define “como la cualidad o propiedad del ambiente institucional que experimentan los miembros de la organización e influye en su comportamiento” (Ardila, 1986).

Ornstein (en Peiró y Prieto, 1996) hace referencia a distintos factores ambientales que influyen sobre la conducta de las personas en el trabajo, centrándose exclusivamente en el nivel individual de análisis, atendiendo a las condiciones físicas, los espacios geográficos y a la configuración del espacio de trabajo.

Para Ornstein (en Peiró y Prieto, 1996) ciertas condiciones de trabajo pueden producir sobrecarga, lo que puede motivar distracciones por parte de los trabajadores o mecanismos que traten de combatir esa sobrecarga. Es por eso que resalta la importancia del diseño del puesto de trabajo, el cual puede ser la razón principal por la cual la satisfacción y el rendimiento pueden verse afectados.

Hombrados (1997) refiere “al hacinamiento en los lugares de trabajo como un estado subjetivo, unas experiencias psicológicas, originadas por la demanda de espacio en las instituciones por parte de los sujetos, demanda que en ciertos casos excede del espacio disponible”.

Por sobrecarga se entiende la exposición a excesivos niveles de estimulación perceptual o informal. El hacinamiento se produce cuando hay más personas de las necesarias para la realización de una actividad dentro del escenario conductual.

La experiencia negativa del hacinamiento se produce por una incapacidad del individuo para controlar la información proveniente del exterior, o por las condiciones socio espaciales que restringen la libertad de acción, centrándose sobre la relación entre el número de personas que forman parte del escenario y las demandas originadas para cumplir una actividad.

El hacinamiento disminuye las relaciones interpersonales, convirtiéndolas en anónimas, transitorias y superficiales, las cuales generan problemas de identidad social y personal entre los miembros de una comunidad. Esta pérdida de identidad aumenta la tendencia al aislamiento de los individuos, tomándolos como estrategias para salvaguardar el equilibrio personal frente a la sobrecarga de estímulos (Hombrados, 1997). Dicho de otra manera, esta forma de aislarse constituye una estrategia para la protección del trabajador, porque de no ser así el trabajador pasa a formar parte del mobiliario de la oficina como un objeto más.

Gil - Monte y Peiró (1997), plantean que un clima de trabajo desfavorable es generado a través de la sobrecarga laboral que se producen en las instituciones. La sobrecarga puede surgir a partir de la falta de especificidad en las funciones, tareas, falta de preparación, incompetencia y falta de autonomía a la hora de tomar decisiones.

Un clima laboral satisfactorio, es un proceso que se genera entre los miembros de una institución, que se transmite entre los empleados por

medio de mecanismos de modelado, aprendizaje o por observación de los procesos de socialización laboral a través de escala de valores, normas, pautas de conducta.

2 - 1 Características del clima institucional

El clima institucional implica una referencia constante de los miembros respecto a su estar en la organización. En otras palabras, el clima puede construirse como una autorreflexión de la institución acerca de su devenir. La experiencia institucional que tienen los miembros es auto observada por éstos, que la evalúan colectivamente.

El clima institucional tiene las siguientes características (Davis y Newstron, 2000):

- 1- Hace referencia a la situación en que tiene lugar el trabajo de la institución.
- 2- Tiene una cierta permanencia, a pesar de experimentar cambios por situaciones coyunturales.
- 3- Tiene un fuerte impacto sobre los comportamientos de los miembros de la institución.
- 4- Afecta el grado de compromiso e identificación de los miembros de la institución con ésta. Una organización con un buen clima tiene una alta probabilidad de conseguir un nivel significativo de identificación de sus miembros: en tanto, una institución cuyo clima sea deficiente no podrá esperar un alto grado de identificación.
- 5- Es afectado por los comportamientos y actitudes de los miembros de la institución y a su vez, afecta dichos comportamientos y actitudes. En otras palabras, un individuo puede ver cómo el clima de su institución es grato y sin darse cuenta contribuir con su propio comportamiento a que este clima sea agradable.
- 6- Es afectado por diferentes variables estructurales, como estilo de dirección, políticas y planes de gestión, sistemas de contratación y despidos, etc. Estas variables, a su vez, pueden ser también afectadas por el clima.
- 7- El ausentismo y la rotación excesiva pueden ser indicadores de un mal clima laboral.
- 8- En estrecha conexión con lo anterior, es necesario señalar que el cambio en el clima institucional es siempre posible, pero se requiere de cambios en más de una variable para que éste sea duradero, es decir, para conseguir que el clima de la institución se estabilice en una nueva configuración.

En las primeras investigaciones realizadas sobre clima institucional, se postulaba la participación como una forma de conseguir que los miembros de la institución se sintieran integrados a los procesos de toma de decisiones de la misma.

En efecto, Maslow, con su influyente escala de necesidades, ha indicado que las necesidades superiores se plantean en el individuo una vez que éste ve relativamente satisfechas sus necesidades fisiológicas y de seguridad (Ardila, 1986).

Las necesidades que siguen en la escala a la seguridad, son las de pertenencia. El saberse perteneciente a un grupo, el sentirse integrado a una institución, podría ser altamente motivador para una persona que ha superado sus necesidades de seguridad. Este sentimiento de pertenencia puede ser fomentado en una institución que se preocupe de mantener informado a su personal de las decisiones adoptadas en ella. Así, cada individuo, miembro de la institución, podría percibir que es parte del sistema y satisfacer de esta manera su necesidad de pertenencia.

Una vez satisfechas las necesidades de pertenencia comienzan las necesidades de estima y autoestima. La estima y la autoestima se encuentran relacionadas. Mead (1972) ha demostrado que la persona construye su percepción de sí misma a partir de la percepción que tiene de la apreciación que los demás hacen de sí. Un individuo que se ve reconocido y estimado por quienes lo rodean y son importantes para él, es probable que desarrolle una imagen favorable de sí mismo. Estas necesidades de estima y autoestima podrían ser desarrolladas por un sistema institucional que permitiera y fomentara el reconocimiento del trabajo de sus miembros. Este reconocimiento puede ser parte de un sistema de recompensas y también parte de un estilo participativo consultivo, en que cada persona puede sentir que su aporte es valioso para la institución a la que pertenece.

Finalmente, el más alto nivel de necesidades considerado es el de autorrealización. Sólo se presenta cuando el individuo puede ver medianamente satisfechas sus necesidades de estima y autoestima. La autorrealización está muy relacionada con la autodeterminación y la autoexpresión, vale decir, que la persona sienta que es ella la que determina sus actividades y que en ellas puede expresarse creativamente.

En los niveles de participación, como lo sugiere Maslow (Ardila, 1986), el énfasis no está puesto totalmente en la productividad. Si bien el interés está fundamentalmente centrado en el individuo y en conseguir un clima laboral más grato para él, la preocupación por la productividad continuó evolucionando, hasta que el recurso humano pasó a ser considerado como

un factor central. La proliferación de modelos institucionales pendientes de conseguir niveles de productividad más altos, significó también el incremento del interés por esquemas de motivación, de incentivos, de internalización en los trabajadores de los valores de la institución.

Así, el tema de la participación y del clima vuelven a estar en el tapete de la discusión institucional. El interés ya no viene de la Psicología ni de grupos políticos, sino de la ingeniería, de sectores empresariales y de asesores de instituciones. Los círculos de calidad, las fuerzas de tarea y otros tantos esquemas grupales de resolución de problemas y de generación de soluciones y sugerencias, aparecen como alternativas interesantes a ser exploradas. El desafío del momento es lograr un adecuado clima laboral, con la finalidad de procurar una producción eficiente.

Un clima favorable permitirá un compromiso estable de los trabajadores con su institución, generando un clima adecuado, donde se preserve la salud mental y física del trabajador.

Según Donnelly, Gibson y Ivancevich (2001), “una característica importante en toda institución es la de que frecuentemente presentan conflictos, los mismos surgen, entre otros, cuando las personas, en una organización, reciben mensajes incompatibles en relación a una conducta apropiada. Los grupos existentes dentro de una institución entran en conflicto por varias razones y las consecuencias del mismo pueden ser positivas o negativas para la institución”. Estos conflictos ocurren cuando las exigencias transgreden los valores básicos, las actitudes, las necesidades y las expectativas del individuo. Un individuo confrontado con un conflicto puede experimentar una tensión psicológica que podría desencadenar en problemas emocionales e indecisiones, dificultándole expresar directamente sus sentimientos sin poder identificar claramente los estresores internos o externos que dan lugar a conflictos.

Fernández, L. (1998) plantea que “todo individuo, grupo u organización mantienen intercambios con el medio más allá de sus propios límites”. Estos intercambios pueden llevar a desencadenar conflictos, los cuales pueden estar dirigidos:

- a las contradicciones entre los impulsos, necesidades individuales y sociales.
- a las tensiones creadas por las necesidades de actuar, según modalidades de funcionamiento y ansiedades de tipo primarias.
- a relacionarse con hechos más generales del ámbito institucional, el cual puede referir a la división del trabajo o a la distribución de responsabilidades.

Todos estos conflictos pueden llevar a los empleados a sentirse divididos, obstaculizados o vivenciar una profunda alienación, al no poder autodirigir su propia función o tarea, como también a generar interferencias en las redes de comunicación establecidas en la institución.

Según Davis y Newstrom (2000), “cuando hablamos de instituciones es imposible no hablar de comunicación. La comunicación es la actividad siempre presente por ser el medio a través del cual las personas se relacionan entre sí, es indispensable para una institución. Es la transferencia de información y la comprensión entre dos personas, es una manera de conocer ideas, hechos, pensamientos, sentimientos y valores de los demás. Cuando la comunicación es eficaz, tiende a alentar un mejor desempeño y promueve la satisfacción en el trabajo, los empleados conocen mejor su trabajo y se sienten más comprometidos con él”.

Según Donnelly, Gibson y Ivancevich (2001), “dentro de una institución, la comunicación fluye de individuo a individuo en ambientes de grupos o cara a cara. Este flujo de información puede variar desde órdenes directas a expresiones causales”. La comunicación interpersonal que se da en una institución es el medio primario de comunicación. El estilo interpersonal se refiere a cómo un individuo prefiere relacionarse con otro. La comunicación en una institución debe proporcionar información precisa con los matices emocionales apropiados para todos los miembros que necesitan el contenido de la comunicación.

Birkenbihl (1979) plantea que “toda comunicación y toda relación interhumana se desarrolla en dos niveles: un nivel racional y un nivel emocional. El nivel emocional es el más importante de los dos, ya que condiciona al aspecto del contenido, esto sería por ejemplo que, si un empleado no logra crear una atmósfera de trabajo armónica y favorable, no logrará rendir satisfactoriamente en su trabajo”.

En función de lo señalado es que Knapp (1988) se refiere a la comunicación no verbal, planteándola como las señales no verbales que pueden tener múltiples usos y significados. Un mensaje relacionado con una actitud, o la respuesta de un interlocutor puede servir para comprender la interacción entre dos personas. El comportamiento no verbal puede repetir, contradecir, sustituir, complementar, acentuar o regular el comportamiento verbal.

Knapp (1988) toma también como comportamiento no verbal a todo aquello que tiene que ver con el diseño arquitectónico y objetos móviles de un lugar de trabajo, como por ejemplo, color, iluminación, sonido, ventilación, disposición de mobiliario; todo esto impactaría en las interacciones humanas provocando cambios en la conducta verbal, en las pautas de

comunicación, en la percepción, según sean las condiciones confortables o no del ambiente en que se desempeñen.

En síntesis, el tema “clima institucional” se estudia en un momento adecuado para dar cuenta de la totalidad de los fenómenos complejos que tienen lugar en la institución desde una mirada holística; la detección de estos fenómenos nos permitirá poder intervenir en las instituciones.

3 - Método

3 - 1 Objetivos

- 1- Analizar el tipo de trabajo y diferenciar las actividades laborales incluidas dentro de las categorías no docentes.
- 2- Conocer el lugar físico de trabajo en los que se desempeñan los diferentes agrupamientos del personal no docentes de la U.N.S.L. a efectos de visualizar las condiciones ambientales en las que se desempeñan.
- 3- Detectar los posibles riesgos derivados del tipo de trabajo y su incidencia sobre la salud física de los trabajadores.
- 4- Elaborar programas de prevención que posibiliten condiciones de trabajo saludables.

3 - 2 Muestra

Se tomó una muestra no probabilística accidental de los empleados no docentes que ejercen sus actividades en la Universidad Nacional de San Luis. Por tal motivo el trabajo fue de tipo descriptivo - exploratorio.

La muestra fue de 70 personas; la conformaron 34 mujeres y 36 hombres que se desempeñan como personal no docente en los diferentes agrupamientos de la Universidad Nacional de San Luis.

3 - 3 Instrumentos

Los instrumentos de evaluación que se aplicaron fueron:

- 1- Entrevista semiestructurada: permite recabar datos sobre la historia laboral de cada sujeto entrevistado (categoría a la que pertenece, tipo de trabajo que desempeña, etc.).
- 2- Cuestionario: “Clima del Proceso de las Organizaciones” (adaptación de Likert, en Manning y Curti, 1988).

El cuestionario evalúa cada dimensión del clima del proceso de la organización. Las dimensiones (Manning y Curti, 1988) son:

fundamentos en humanidades

- 1- Explotador: El clima del proceso es autocrático y jerárquico, los empleados prácticamente no participan en él. Los climas explotadores raramente sobreviven porque los empleados los evitan.
- 2- Empobrecidos: El clima del proceso de la organización intenta evitar ser completamente autocrático, pero el poder sigue estando en la cumbre y los empleados sólo pueden participar en contadas ocasiones. Los climas empobrecidos raramente prosperan porque los empleados nunca están motivados para hacerlo.
- 3- De Apoyo: En esta dimensión, el clima del proceso de la organización mantiene el poder en manos de los gestores, hay un buen nivel de comunicación, de motivación y de participación.
- 4- De Calidad Total: En el clima del proceso de la organización hay un nivel muy alto de madurez laboral en todos los grupos. Los empleados tienen un alto nivel de autonomía para iniciar, coordinar e implementar planes para concebir objetivos. El clima del proceso de calidad total da como resultado el mayor nivel de productividad laboral de una organización y el nivel más alto de calidad de vida laboral para los empleados responsables.

Los datos obtenidos se representaron a través del diagrama de columnas. Es una representación gráfica que se realizó en el primer cuadrante del sistema octogonal, utilizando rectángulos verticales para representar cada categoría.

El total de los sujetos queda representado por la superficie de todos los rectángulos. Las columnas correspondientes a cada una de las categorías se grafica desde el eje "X" y se elevan paralelas al eje "Y", hasta la frecuencia.

El diagrama tendrá tantas columnas como categorías tenga el sistema de clasificación del factor.

3 - 4 Criterio operacional

Previa presentación y solicitando su colaboración y sinceridad al contestar, se les tomó una entrevista a cada trabajador no docente; una vez culminada la misma, se les hizo entrega de un cuestionario, el cual debía ser completado de forma individual; posteriormente, fue retirado para realizar la evaluación correspondiente de los datos.

3 - 5 Análisis de los datos

Se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo, en función de la información obtenida de las entrevistas y cuestionario.

4 - Análisis de los resultados obtenidos en la presente investigación

Los resultados obtenidos en las entrevistas expresaron que la comunicación que se establece en el entorno inmediato es buena (por ejemplo, el informarse diariamente de las tareas a realizar o trabajos que deben entregar), pero consideran que no es así con la información que descende del personal jerárquico. La información que es emitida desde este sector de la institución puede tomar diferentes caminos y resultar no lo suficientemente clara, que pierda el sentido de la misma o que sea modificada al pasar por diferentes emisores hasta llegar al receptor correspondiente. Las personas entrevistadas expresan que la comunicación debe ser más directa para que, de esta forma, no se generen conflictos entre los miembros. Por ejemplo, manifiestan que reciben información de una secretaria solicitando que un expediente o resolución debe ser entregado un determinado día, y, a la vez, otra secretaria les dice que no, que ese mismo expediente o resolución debió haber sido entregado hace dos días. Estas contradicciones generan malestar, expresando ellos mismos que, si estas situaciones fuesen habladas con claridad, esto no sucedería. El problema es que una misma información pasa por varias personas a la vez y el mensaje que salió en un primer momento termina siendo otro cuando llega al receptor correspondiente.

Existe una discordancia entre el que emite un mensaje y el que lo recibe. Esta discordancia puede estar teñida por ciertos aspectos subjetivos depositados en la información y en la interpretación que se haga de la misma.

En la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, como en la Facultad de Físico, Matemática y Ciencias Naturales, se pudo observar la negación a responder, actuando incluso en algunos casos de forma agresiva. Esta conducta por parte del personal podría generarse por cierta resistencia a responder o tal vez a ofrecer información, considerando que por aportar determinados datos podrían ser identificados, ocasionándoles la eventual pérdida del trabajo. Esta resistencia, además, podría surgir a partir de una falta de sentimiento de pertenencia del personal a la institución universitaria en la que se desempeñan.

La negación a hablar o a responder podría ser que no esté sólo centrada en el miedo a perder el trabajo, podría deberse a una falta de motivación o interés de colaborar ante el instrumento aplicado, considerando que este pedido no redundaría en un beneficio personal.

Cabe señalar que el acceso a datos sobre el número del personal no docente que se desempeña en la U.N.S.L. fue permanentemente negado, recibiendo como respuesta que dicha información no puede ser otorgada por el temor a que la misma se filtre fuera de la institución y se manipule incorrectamente.

4 - 1 Disposición del ambiente físico de trabajo

Parte de la muestra, el 48,6% (se incluyen acá los sectores que expresan recibir Apoyo y Calidad total en el trabajo), no expresó disconformidad hacia la tarea, como tampoco hacia los espacios en que ésta es desempeñada, transmitiendo comodidad en lo que hacen, como también en el manejo que pueden establecer del tiempo para realizar y entregar los trabajos.

A partir del análisis realizado de las entrevistas y del cuestionario aplicado, se pudo observar que la institución cuenta con una infraestructura con disponibilidad de espacio, para que el personal desarrolle de forma cómoda sus tareas; no siendo sentida así por otro sector del personal entrevistado, el 51,4% (se incluyen acá los sectores que perciben su lugar de trabajo como Empobrecido o Explotador), que manifiesta que desempeñan sus tareas hacinados, lo que les impide poder desarrollar bien su trabajo.

De los porcentajes obtenidos en la muestra, el 17,1 % expresa sentirse explotado, y un 34, 3% empobrecido. Se podría inferir que en estos dos grupos se encuentran incluidos aquellos sujetos que manifiestan sentirse disconformes con la tarea, con la forma en cómo es manejada la comunicación dentro de la institución universitaria. Estos porcentajes expresados podrían estar mostrando la presencia de un mal clima de trabajo, lo que dificulta la conducción y coordinación de la tarea, así como también a los trabajadores les impide alcanzar una identificación con la institución. En función de los datos recavados a través de la aplicación de las entrevista, se puede inferir que el personal no siente cubiertas las necesidades primarias como para poder generar en ellos un sentimiento de pertenencia a la institución universitaria, lo que les permitiría trabajar con más dedicación y con más comodidad.

El otro porcentaje de la muestra un 44,3 % manifiesta recibir apoyo en su lugar de trabajo y un 4,3 % manifiesta recibir calidad total en su lugar de trabajo, podría deberse a que reciben lo que necesitan de la institución, situación que les permitiría sentirse partícipes de la misma. Una institución con un buen clima de trabajo tiene una alta probabilidad

de conseguir un nivel significativo de identificación de los miembros con la institución (Ver gráfico 1).

La muestra fue dividida en segmentos de diez años cada uno; los dos primeros segmentos, que van de 30 a 39 y de 40 a 49, expresaron no sentirse cómodos al tener que realizar más de una tarea a la vez, sintiéndolo como una sobrecarga de trabajo que genera la imposibilidad de poder realizar bien las cosas. Si a esto lo tomamos como carga mental, definida la misma en términos de procesamiento de información, se podría decir que esta sobrecarga que ellos sienten podría ser resultado de un trabajo repetitivo, automatizado, estereotipado, el cual podría generar, con el tiempo, un estado de aburrimiento que estaría influenciado por variables personales, ambientales y, en este caso, por la tarea misma. Existen tareas que requieren un alto nivel de atención y esfuerzo perceptivo, las cuales son consideradas como de elevado nivel mental. En este caso la variable temporal puede ser un factor importante para caracterizar la carga mental.

El personal que forma parte del último segmento, de 50 a 59 años, no manifestó desagrado con lo que hacen, en estos casos podría estar influyendo el tiempo que pertenece el personal a la institución (Ver gráfico 2).

5 - Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación se puede arribar a las siguientes conclusiones:

- 1- El 51,4 % de la muestra total corresponde a las dimensiones de explotados o empobrecidos; manifestaron sentir malestar por las falencias presentadas en la forma en cómo se emite la información desde los niveles jerárquicos, considerándola como una barrera para realizar un trabajo eficaz y productivo.
- 2- El 42,9 % del personal administrativo entrevistado expresó no sentirse cómodo en su lugar de trabajo, sintiéndose hacinado con los miembros que comparten la oficina y el material de trabajo, generando esto un mayor esfuerzo en la tarea.
- 3- El 48,6 % de la muestra total expresó recibir apoyo, sentirse cómodo y conforme en el lugar de trabajo, las condiciones ambientales y las relaciones interpersonales, pero no descartó la posibilidad de generar cambios en la institución que lleven a obtener un clima de trabajo mucho más confortable; configurándose estos cambios sobre nuevas variables, tales como, tecnología adecuada, distribución de los espacios, que les

permitan preservar tanto la salud física como mental.

Esto nos permitió plantear que si bien estos fueron datos obtenidos de lo manifestado a través de las entrevistas, cuestionario y de las observaciones realizadas, se pudo ver un buen clima de trabajo con algunas falencias que fueron resaltadas anteriormente, las cuales podrían mejorarse a través de una revisión en determinados sectores o en la institución en general.

Las limitaciones con las que nos encontramos al realizar este trabajo fueron, en un primer momento, por parte de la Universidad; se negó dar información con respecto al número del personal no docente que tiene la U.N.S.L., fundamentando que los datos podían ser mal utilizados. Por otro lado, al momento de la recolección de los datos, la negación por parte del personal no docente a contestar los instrumentos de aplicación, fundamentando que podían ser detectados y por lo cual correr el riesgo de perder el empleo.

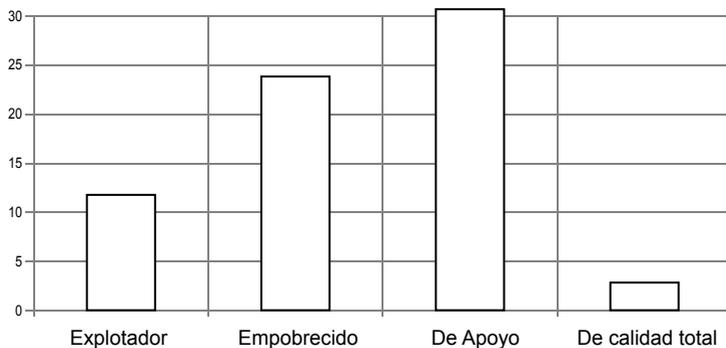
6 - Estrategias de intervención

En relación con los resultados obtenidos en la presente investigación se observó que la comunicación es uno de los aspectos mas débiles entre el personal no docente. Con la intención de hacer notar la necesidad de reflexionar sobre el tema, es que se propone la importancia de implementar como estrategia de intervención el Entrenamiento en Asertividad, que podría ser implementada desde la institución ♦

fundamentos en humanidades

Gráfico 1: Distribución en frecuencia de las dimensiones obtenidas del Cuestionario “Clima del Proceso de las Organizaciones”.

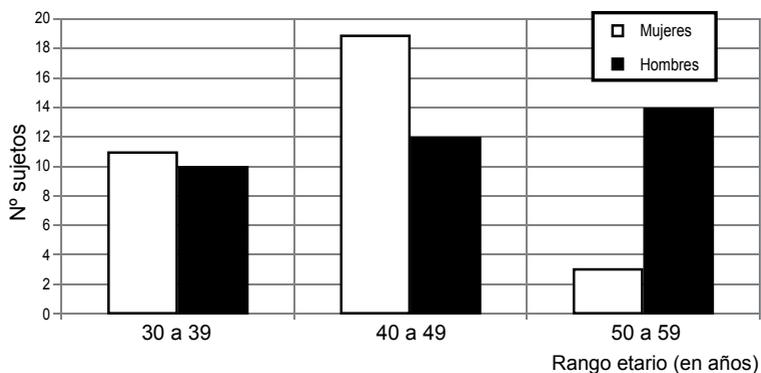
| | f | f% |
|------------------|----|-------|
| Explotador | 12 | 17,1 |
| Empobrecido | 24 | 34,3 |
| De Apoyo | 31 | 44,3 |
| De calidad total | 3 | 4,3 |
| | 70 | 100,0 |



fundamentos en humanidades

Gráfico 2: Distribución de la muestra por edad, segmentado en periodos de diez años.

| Edad | Mujeres | % | Hombres | % |
|---------|---------|-------|---------|-------|
| 30 a 39 | 11 | 32,3 | 10 | 27,7 |
| 40 a 49 | 19 | 55,8 | 12 | 33,3 |
| 50 a 59 | 4 | 8,8 | 14 | 38,8 |
| | 34 | 100,0 | 36 | 100,0 |



Referencias Bibliográficas

Ardila, R. (1986). La motivación. En *Psicología del Trabajo*. Santiago, Chile: Edición Universitaria.

Birkenbihl, M. (1979). *Aprender a Dirigir. Manual Práctico para Educadores, Profesores y Directores de Formación de Personal en las Empresas*. Madrid: Paraninfo.

Manning, G. y Curti, K. (1988). *Moral: Calidad de vida laboral* (pp. 74 – 81). Cincinnati, South – Western Publishing.

Davis, K. y Newstron, J. (2000). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: Mc. Gras Hill.

Fernández, L. (1998). *Instituciones Educativas. Dinámica Institucional en Situaciones Críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Donnelly, J.; Gibson, J. y Ivancevich, J. (2001). Las Organizaciones. En *Administrando los Procesos de Comunicación Efectiva*. Mc. Graw – Hill Interamericana.

Gil - Monte, P. y Peiró Silla, J. (1997). *Desgaste Psíquico en el Trabajo. El Síndrome de Quemarse*. Madrid: Síntesis S. A.

Hombrados, M. I. (1997). *Estrés y Salud*. Valencia: Promolibro.

Knapp, M. L. (1988). *La Comunicación no Verbal*. El Cuerpo y el Entorno. Barcelona: Paidós.

Mead, M. (1972). *Motivation and Job*. New York: Andrews Inc.

Peiró, J. M. y Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo*. Vol. II. Madrid: Síntesis S. A.

Rivera Lam, M. (2000). El Clima Organizacional de Unidades Educativas y la Puesta en Marcha de la Reforma Educativa. Tesis de Maestría en Educación. Mención Gestión Educativa. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Universidad de Antofagasta Chile.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 183/197

Aplicación de la técnica de relajación en deportistas de 16 años para mejorar su rendimiento

Relaxation technique applied to 16-year-old sportsmen to improve their performance

Sergio Mosconi¹

María Susana Correche²

María Fernanda Rivarola³

Fabrizio Penna⁴

Universidad Nacional de San Luis

m scor@unsl.edu.ar

(Recibido: 03/04/07 – Aceptado: 12/02/08)

Resumen

El objetivo de esta investigación fue la aplicación de un programa de intervención psicológica, utilizando la Técnica de Relajación Progresiva de Jacobson, en deportistas de un equipo de fútbol. La muestra estuvo conformada por 16 adolescentes varones que forman un equipo de fútbol amateur, perteneciente a la provincia de Mendoza, cuyas edades oscilaron entre 16 y 17 años. Se administró en la fase de pre-intervención y post-intervención, la Escala Analógica de Rendimiento y el Inventario de Situaciones-Respuestas de Ansiedad (ISRA) de Miguel Tobal y Cano Vidal (1986). En la fase de seguimiento solamente el ISRA, ya que no se encontraban compitiendo. De acuerdo a los resultados obtenidos tras la

1 Licenciado en Psicología.

2 Profesora Adjunta Exclusiva de la cátedra de Teorías Cognitivas - Conductuales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

3 Jefe de Trabajos Prácticos Exclusiva de la cátedra de Teorías Cognitivas - Conductuales de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

4 Profesor Adjunto Exclusivo de la cátedra de Metodología de la Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL

aplicación de la técnica de Relajación, podemos señalar que la misma logró un efecto positivo en la disminución de los niveles de Ansiedad Cognitiva, Fisiológica y Motora y un alto rendimiento deportivo.

Abstract

The objective of this research work was the application of a program of psychological intervention, using the Technique of Jacobson's Progressive Relaxation in sportsmen of a football team. The sample was made up of 16 male adolescents of a football team from Mendoza, with ages ranging from 16 to 17 years old. In the phases of pre-intervention and post-intervention, the Analogical Scale of Performance and the Inventory of Situations and Responses of Anxiety (ISRA) by Miguel Tobal y Cano Vidal (1986) were administered. In the follow-up phase, only the ISRA was applied because the subjects were not competing. After the application of this technique, the results indicated that through relaxation, a positive effect on the decrease of levels of Cognitive, Physiological and Motor Anxiety, and a high sport performance were obtained.

Palabras clave

Relajación - ansiedad - rendimiento

Key words

Relaxation - anxiety - performance

Introducción

La Psicología deportiva constituye una especialidad de la psicología científica que investiga y aplica los principios del comportamiento humano concernientes a la práctica del ejercicio físico y del deporte. Por consiguiente, el tema más importante desde los primeros tiempos de desarrollo de esta disciplina, ha sido el de poder utilizar las técnicas psicológicas para ayudar a que los deportistas sean más eficaces en sus ejecuciones.

Los problemas que atraviesan los deportistas pueden situarse en tres áreas: a) el entrenamiento deportivo, cuyo objetivo fundamental consiste en ampliar sus posibilidades de rendimiento, aumentando, perfeccionando y poniendo a punto sus recursos; b) la competición deportiva, en la que deben rendir al máximo de sus posibilidades reales para poder obtener un resultado satisfactorio; c) un área de apoyo a las dos anteriores, en la

que se debe optimizar su funcionamiento general, abarcando cuestiones como la prevención y recuperación de lesiones deportivas y trastornos psicopatológicos, la comunicación interpersonal o, en los deportes que proceda, la dinámica del grupo.

El fútbol, probablemente es el deporte más elegido por los seres humanos en el mundo y que en las últimas décadas, se ha hiper-profesionalizado, por ello es imposible creer que un jugador profesional disfruta plenamente del juego. Se sabe que la presión excesiva en las competencias produce rupturas del equilibrio y el bienestar psicológico, tanto en el fútbol profesional como en el amateurs (Straub, 1978).

Estrés y ansiedad

En el mundo del deporte de competición, el estrés y la ansiedad son factores de reconocida

influencia negativa en el rendimiento, hasta el punto que puede condicionar en gran medida la actuación, haciendo que el sujeto rinda por debajo de sus posibilidades.

El término ansiedad se refiere a un tipo de temor del que el individuo desconoce la causa. El grado de realidad de la fuente de amenaza depende, en parte del significado que la persona le atribuya; de ahí que algunos autores consideren redundante la diferencia entre temor y ansiedad, o al menos, como limitada en su relevancia. Por ello en ocasiones también se habla de ansiedad cuando la causa es conocida.

Esto ocurre en el deporte donde la ansiedad tiene causas perfectamente percibidas. Si un deportista se encuentra ante una situación que se siente incapaz de controlar o bien carece del repertorio de respuestas adecuadas, lo más probable es que las reacciones sean inadecuadas, con lo que el organismo experimenta una elevación de los niveles de ansiedad. Dicha activación provoca una serie de reacciones fisiológicas y psicológicas que pueden convertirse en manifestaciones de estrés. Las consecuencias físicas se muestran a través de la tasa cardíaca, la tensión muscular, las ondas cerebrales, la conductividad de la piel, afectando a diferentes aspectos de la actividad deportiva como la ejecución motriz, la toma de decisiones, la percepción, la retención del material aprendido. Las manifestaciones psicológicas o cognitivas se manifiestan en la incapacidad de concentración, olvido de detalles, regreso a viejos hábitos, incapacidad para tomar decisiones, distorsiones perceptivas, pérdida de control (McLeod, 1996).

El estrés en los jóvenes deportistas

El estrés y el agotamiento están entre las cuestiones más controvertidas del deporte competitivo infantil y juvenil. Los críticos sostienen que el deporte competitivo transmite niveles demasiado elevados de estrés a los jóvenes, quienes con frecuencia sufren agotamiento por esa causa. Los defensores afirman que los deportistas jóvenes no experimentan una competición excesiva, y que ésta les enseña estrategias de afrontamiento que pueden transferir a otros aspectos de su vida.

El nivel de estrés de los deportistas jóvenes se ha evaluado mediante el uso de medidas de

ansiedad estado administradas en situaciones competitivas, resultando un nivel bajo de ansiedad (Eysenck, 1995).

Aunque la mayoría de los adolescentes que participan en deportes no experimentan niveles excesivos de ansiedad, en determinadas situaciones específicas el estrés puede ser un problema para ciertos niños. Por este motivo, los psicólogos del deporte están examinando qué factores personales y situacionales están relacionados con el aumento de ansiedad mediante la aplicación de diversas medidas de antecedentes y personalidad fuera del ámbito competitivo (por ejemplo, rasgo de ansiedad, autoestima, expectativas de ejecución individuales y de equipo, estimaciones de la presión parental a participar), así como evaluaciones del estado de ansiedad en los entrenamientos, justo antes de la competición e inmediatamente después de la misma (Smith y Smoll, 1990). Las derrotas, la concesión de una gran importancia a un evento y la competición individual son factores situacionales que aumentan el estrés.

El agotamiento inducido por el estrés es una retirada específica por la que un deportista interrumpe o reduce la implicación en respuesta al estrés a largo plazo. El conocimiento de las causas potenciales de agotamiento ayuda a los adultos a enseñar a los más jóvenes a afrontar el estrés, pudiendo utilizar técnicas psicológicas, como la relajación.

El síndrome de ansiedad precompetitiva es una de las causas que afectan al rendimiento deportivo. El autor que mayor repercusión ha tenido en el desarrollo conceptual del término ansiedad competitiva es Martens (1975). En su obra se aprecia la influencia de la Teoría de Ansiedad Estado-Rasgo (Spielberger, 1966) y la Teoría de la Evaluación Social (Pettigrew, 1967).

El carácter definitorio de una situación de competición, en relación con otras situaciones comparables, es que la persona está en condiciones de evaluar la ejecución y conoce los criterios de comparación (Martens, 1987).

Rendimiento deportivo

La práctica deportiva es un medio por el cual el ser humano logra incrementar su salud física, y busca propiciarse bienestar psicológico, potencializando sus cualidades personales, así como sus capacidades (Weinberg y Gould, 1996). El rendimiento deportivo esta condicionado por tres tipos de preparación; la preparación física, la preparación técnico-táctica, y la preparación psicológica (Gorbunov, 1987), si alguna de estas es descuidada se ve amenazado el rendimiento óptimo.

Existe en muchos casos, contradicción entre las expectativas conscientes del deportista y las reacciones que éste experimenta ante la carga progresiva de entrenamiento y también con respecto a los resultados deportivos que se desean durante la competencia y la reacción incontrolada que dificulta su consecución (reacciones de miedo, irritabilidad, apatía, conducta agresiva, etc.) lo que produce una sensación de incertidumbre, la cual en muchos casos es ignorada o abordada de forma incorrecta con reacciones de auto censura por parte del deportista (Hackfort, 1991), así como de reprobación por parte de entrenadores y dirigentes, aspectos que en vez de lograr que el deportista supere la problemática hacen que ésta se agudice más.

Es para la Psicología del Deporte una de las funciones de mayor relevancia, propiciar al deportista los medios teóricos y prácticos para abordar esta problemática desde una perspectiva que permita su fácil comprensión y aplicación (Eberspacher, 1995). En este sentido las técnicas de relajación ocupan un lugar primordial para la autorregulación psicológica que es requerida durante los diferentes momentos que la práctica del deporte plantea al sujeto que la realiza, por los beneficios directos e indirectos que estas conllevan.

La Técnica de Relajación

Actualmente, se considera la relajación como una herramienta de gran utilidad para el deportista, ya que le permite controlar sus estados de ansiedad y activación así como utilizar otras técnicas psicológicas con efectividad (Weinberg y Gould, 1996).

La evolución de las técnicas de relajación a lo largo del siglo XX y su consolidación como procedimientos válidos de intervención psicológica, se han debido en gran medida al fuerte impulso que recibieron dentro de la Terapia y Modificación de Conducta. Este movimiento se vio reforzado por el lugar relevante que continuaron teniendo en los ámbitos de aplicación

más recientes de la psicología conductual y de la salud. Su consolidación se ha debido a la existencia de marcos conceptuales derivados de la investigación experimental sobre los procesos emocionales y motivacionales, desde los que ha sido posible entender la naturaleza y los mecanismos de acción de dichas técnicas (Geissmann, Pierre y Durand, 1972).

La aplicación de la relajación dentro del contexto deportivo, tiene su inicio desde el periodo que se puede considerar como el de la cristalización de la Psicología del Deporte, durante los años 40, en donde se destacan trabajos de Alexander Puni y Peter Rudik en la Unión Soviética y Coleman Griffith en los Estados Unidos (Hanin, 1980). En la actualidad, dentro de los distintos enfoques científicos de la psicología del deporte, la habilidad para relajarse se considera como necesaria para garantizar el resultado deportivo óptimo del atleta.

Se pueden conceptualizar los métodos de relajación como procedimientos terapéuticos bien definidos que tratan de obtener en el individuo una distensión muscular y psíquica, con la ayuda de ejercicios apropiados (Martínez y Asís, 1985).

Entre los beneficios de la relajación se pueden enumerar (Geissmann, Pierre y Durand, 1972):

- A nivel fisiológico: liberación de las tensiones y contracturas musculares crónicas que producen fatiga, dolores y calambres.
- Aparato circulatorio: relajación de la musculatura que rodea los vasos sanguíneos, permitiendo la dilatación de los mismos, con lo que se consigue un mejor flujo de sangre a todo el cuerpo.
- Aparato respiratorio: mejora la función ventilatoria general a través de dos mecanismos puestos en marcha por la relajación; distensión de la musculatura extrínseca (diafragma y músculos intercostales), con lo que mejora la capacidad funcional de los pulmones y relajación de los músculos intrínsecos del árbol bronquial, permitiendo que entre más aire en los alvéolos pulmonares, extrayendo más oxígeno para ponerlo a disposición de todo el organismo.
- Aparato digestivo: la relajación de la musculatura digestiva (estómago, intestinos y esfínteres) proporciona una sedación natural que se opone a las disfunciones y espasmos (diarrea, estreñimiento), al tiempo que mejora la digestión.
- Aparato urológico: actúa sobre la urinaria (uréteres y vejiga), mejorando los espasmos generadores de cólicos y disurias.
- Recuperación pronta del organismo después de cualquier esfuerzo, lesión o enfermedad, acelerando todos los procesos metabólicos facilitando una adecuada oxigenación de todo el organismo, al basarse

siempre en respiraciones profundas y pausadas; además, favorece la disposición mental para vencer cualquier fatiga de origen nervioso (García, 1997).

Al eliminar las tensiones que produce la vida deportiva, familiar y escolar, la relajación hace que el esfuerzo intelectual y deportivo sea más fácil y efectivo, ayuda a disminuir la agresividad, como consecuencia de la sensación de bienestar corporal y de la ausencia de la ansiedad patológica que, frecuentemente la provoca, facilita la consecución de mayor seguridad en sí mismo, es decir, la consecución de la relajación de modo habitual conlleva el “saberse capaz” de realizar cualquier actividad, oponiéndose a las sensaciones de fracaso y desánimo, generando mayor control emocional (García Marchena, 2003).

Entre los beneficios de esta técnica en el deporte se pueden citar:

- Facilita la recuperación cuando el tiempo para descansar es muy breve, ayuda de forma diferencial a recuperar energías durante la competencia (González, 1992) cuando el deportista ha aprendido a manejarla automáticamente, asociada con palabras clave o imágenes desencadenantes, se puede aplicar tras un esfuerzo destacado.
- Promueve el sueño, en los términos normales (especialmente en aquellos deportistas que no pueden conciliar el sueño la noche anterior a una competencia).
- Permite una regeneración física, mental y emocional durante la competencia (la habilidad de relajarse completa y diferencialmente produce una experiencia positiva, acogedora y beneficiosa que procura al sistema nervioso central un perfecto descanso).
 - Después del entrenamiento o competencia se puede usar para una recuperación psicofísica permitiendo al deportista volver a su estado original de reposo, ayuda a encontrar el nivel adecuado de activación (González, 1996), le permite sincronizar su nivel de energía psicofísica apropiada para la competencia.
 - Facilita el control muscular (ayuda a ubicar los niveles de tensión muscular apropiados para cada momento de la competencia), su uso apropiado contribuye a un mejor aprendizaje técnico de las destrezas (al estar asociada con la armonía del movimiento permite un aprendizaje rápido y efectivo durante el entrenamiento), la relajación momentánea puede utilizarse justo antes y durante el calentamiento.

De hecho, el esfuerzo de preparación para la competencia es un buen momento para utilizar las estrategias de relajación momentánea y concentrarse en la competición inminente. Cuanto más tenso este el deportista antes de la competencia más debe durar la sesión de relajación

momentánea. Cuando el deportista adquiere la habilidad para controlar sus niveles de tensión muscular, está evitando la propensión a lesionarse causada por la tensión muscular exagerada, producida por el entrenamiento y/o competencia (García, 1997). La aplicación de las técnicas de relajación en relación con otras destrezas de autorregulación psicológica (la visualización, la autosugestión, la activación, control de la respuesta de ansiedad, auto conversación) favorece de gran manera la efectividad de éstas y en algunos casos no es posible su aplicación si no se tiene un pleno dominio de la relajación (Weinber, 1981). De acuerdo con las diferentes teorías que explican el fenómeno de la relajación, cuando una persona aprende a regular de forma voluntaria el tono muscular, es decir, aprende a relajarse voluntariamente, disminuye los estados de estrés y ansiedad. La relación entre activación y relajación, es uno de los temas más discutidos en la psicología del deporte. Se ha establecido que el nivel más bajo de activación lo alcanza un individuo durante el sueño y que va en un continuo, llegando a los estados excitados; de tal manera que se requiere cierto nivel de activación para cada tipo de actividad que se realice. Cada persona manifiesta ciertos niveles habituales que pueden fluctuar durante el día y en función de las situaciones (Gorbunov, 1987). En la actualidad se ha podido establecer que el nivel de activación óptimo en el deporte, esta relacionado con el tipo de deporte (Oxendine, 1970), así como con las características individuales del deportista. En tal sentido, una de las destrezas que debiera desarrollar el deportista es, poder identificar el nivel adecuado de activación que le permita la mejor ejecución deportiva y saber regularla de forma voluntaria. Schmindt, (1982), comenta que las tareas mas afectadas por los niveles elevados de activación son las que exigen un control motor fino, calibraciones de fuerza y velocidad y estabilidad muscular, o que necesitan tomas de decisión rápidas y numerosas. Por otro lado también se ven beneficiados por niveles elevados de activación, tareas con grandes requerimientos de fuerza, rapidez y repetición.

En definitiva, las técnicas de relajación sirven para que el deportista pueda regular de forma

consciente y voluntaria el estado de sobreactivación que podría en un momento determinado menoscabar su rendimiento deportivo.

La relajación progresiva de Jacobson

En el presente trabajo de investigación se aplicó la técnica de relajación progresiva de Jacobson (1938) que instruye a los sujetos en forma progresiva a tensar y relajar alternativamente los grupos musculares más

importantes del cuerpo, aprendiendo a diferenciar las sensaciones asociadas a la tensión muscular y a su relajación, respectivamente.

Edmund Jacobson (1930) es el creador del método de relajación conocido como relajación neuromuscular progresiva. A principios de siglo concibió un método para relajarse cuya finalidad era la de provocar una tranquilidad mental al suprimir progresivamente todas las tensiones musculares. Este método pretende un aprendizaje de la relajación progresiva de todas las partes del cuerpo. Descubrió que, tensando y relajando sistemáticamente varios grupos de músculos y aprendiendo a atender y a discriminar las sensaciones resultantes de la tensión y la relajación, una persona puede eliminar, casi completamente, las contracciones musculares y experimentar una sensación de relajación profunda. Este método de relajación es aplicable en el deporte para aquellos deportistas que encuentran dificultad para relajarse con los métodos basados en la sugestión y autosugestión, es aconsejable para deportistas jóvenes (niños y adolescentes) y para los que se inician en la práctica de la relajación. Siendo básico para que el deportista aprenda a diferenciar el estado de tensión y distensión, favoreciendo en los procesos recuperativos posterior a un esfuerzo físico prolongado.

Objetivo:

Se propuso en este programa de entrenamiento, aplicar la técnica de relajación para contribuir a un mayor control de la ansiedad pre - competitiva - competitiva, y que permita a los sujetos de la muestra, potenciar su rendimiento durante la práctica deportiva.

Metodología

Muestra: Quedó conformada por 16 adolescentes varones que forman un equipo de fútbol amateur, perteneciente a la provincia de Mendoza, cuyas edades oscilan entre 16 y 17 años.

Instrumentos: Se aplicaron:

- 1) Auto-evaluación con respecto al rendimiento deportivo, por medio de una escala analógica visual (1- pésimo y 10 - excelente) Fase pre y post intervención.
- 2) Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) de Miguel Tobal y Cano Vindel (1997). Este cuestionario permite una evaluación de la reactividad de los tres sistemas de respuestas cognitivo, fisiológico y motor.

Procedimiento: El programa se realizó en las instalaciones de un club de Fútbol de la ciudad de Mendoza. Se dividió en 4 fases: Pre - intervención, Intervención. Post - intervención y Seguimiento.

Fase de pre - intervención: Se comenzó con una etapa educativa dónde se realizó una breve descripción sobre el concepto de ansiedad y su incidencia en el deporte. Se aplicó el cuestionario ISRA y la Escala analógica de rendimiento. Se les sugirió que practicaran en la casa lo que iban a aprender.

Fase de intervención: Se realizaron 4 encuentros de adiestramiento en la técnica de relajación. Esta actividad fue realizada una hora previa al partido.

Fase de post - intervención: Se aplicaron nuevamente los instrumentos.

Fase de seguimiento: A partir de los tres meses se aplicó el cuestionario de Ansiedad (ISRA). No se aplicó la escala de Rendimiento porque los jóvenes ya no estaban compitiendo.

Análisis de los Resultados

Se realizaron las comparaciones, pre - intervención, post - intervención y seguimiento con respecto a las variables en estudio: *ansiedad y rendimiento deportivo*.

En la Tabla 1 aparecen reflejados los valores medios (Media), las desviaciones típicas o estándar (D.E.) y la mediana, obtenidas en el ISRA en las tres fases. Dichas puntuaciones son consideradas como niveles severos tanto en el rasgo de ansiedad general como en los tres sistemas (cognitivo, fisiológico y motor) en la fase de "pre - intervención". Estos datos sirven como línea de base de las variables a estudiar.

Frente a la inseguridad de cumplir con los requisitos de una prueba paramétrica (debido al tamaño de la muestra $N=16$), se utilizó la prueba de Wilcoxon para muestras apareadas, la cual es una prueba no paramétrica.

En relación a la variable ansiedad cognitiva (Tabla 2), evaluada en las fases "pre - intervención" (Pre Int.), "post - intervención" (Post Int.) y "seguimiento" (Seguimiento), los resultados indican una diferencia altamente significativa entre "pre - intervención" y "post - intervención" ($p=0,0020$), y entre "pre - intervención" y "seguimiento" ($p=0,0080$), lográndose una disminución marcada de la ansiedad.

fundamentos en humanidades

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la variable ansiedad (n=16)

| Ansiedad | | Media | D.E. | Mediana |
|--------------------|-------------|--------|-------|---------|
| Cognitiva | Pre Int. | 58,13 | 32,54 | 52,50 |
| | Post Int. | 49,50 | 26,79 | 42,00 |
| | Seguimiento | 51,56 | 25,74 | 45,00 |
| Fisiológica | Pre Int. | 30,56 | 21,53 | 24,00 |
| | Post Int. | 29,63 | 20,80 | 23,50 |
| | Seguimiento | 26,56 | 15,35 | 23,50 |
| Motora | Pre Int. | 38,25 | 23,35 | 33,50 |
| | Post Int. | 32,69 | 18,72 | 27,50 |
| | Seguimiento | 30,88 | 19,60 | 28,50 |
| Total | Pre Int. | 126,94 | 69,65 | 106,50 |
| | Post Int. | 111,75 | 59,41 | 98,00 |
| | Seguimiento | 104,00 | 46,25 | 98,00 |

Tabla 2: Ansiedad Cognitiva

| Obs (1) | Obs (2) | Media (dif) | DE (dif) | Bt – p (2 colas) |
|---------------|-----------------|-------------|----------|------------------|
| Pre Int. (a) | Post Int. (b) | 8,63 | 12,95 | 0,0020** |
| Pre Int. (a) | Seguimiento (b) | 6,56 | 14,93 | 0,0080** |
| Post Int. (b) | Seguimiento (b) | -2,06 | 6,36 | 0,0920 |

** p<0.01 diferencias altamente significativas.

En el sistema fisiológico (Tabla 3), los resultados indican diferencias altamente significativas entre las fases “pre - intervención” y “seguimiento” (p=0,0104), y entre las fases “post - intervención” y “seguimiento” (p=0,0080). Esto refleja una disminución altamente significativa de la an-

Tabla 3: Ansiedad Fisiológica

| Obs (1) | Obs (2) | Media (dif) | DE (dif) | Bt – p (2 colas) |
|---------------|-----------------|-------------|----------|------------------|
| Pre Int. (a) | Post Int. (a) | 0,94 | 7,19 | >0,9999 |
| Pre Int. (a) | Seguimiento (b) | 4,00 | 11,55 | 0,0104** |
| Post Int. (a) | Seguimiento (b) | 3,06 | 8,88 | 0,0080** |

** p<0.01 diferencias altamente significativas.

siedad fisiológica en la fase del “seguimiento”, con respecto a la ansiedad manifestada en las fases “pre - intervención” y “post - intervención”.

En relación al sistema motor (Tabla 4), los resultados indican, diferencias altamente significativas entre las fases “pre - intervención” y “post - intervención” ($p=0,0020$) y entre las fases “pre - intervención” y “seguimiento” ($p=0,0028$).

Tabla 4: Ansiedad Motora

| Obs (1) | Obs (2) | Media (dif) | DE (dif) | Bt - p(2 colas) |
|---------------|-----------------|-------------|----------|-----------------|
| Pre Int. (a) | Post Int. (b) | 5,56 | 9,62 | 0,0020** |
| Pre Int. (a) | Seguimiento (b) | 7,38 | 11,41 | 0,0028** |
| Post Int. (b) | Seguimiento (b) | 1,81 | 7,87 | 0,3460 |

** $p<0.01$ diferencias altamente significativas.

Con respecto a la variable del rendimiento deportivo (Tabla 5), evaluada en las fases “pre - intervención” y “post - intervención”, los resultados indican diferencias altamente significativas ($p=0,0020$), reflejándose un incremento del rendimiento en la fase “post - intervención”.

Tabla N° 5: Estadística descriptiva (n=16)

| Variables | Obs (1) | Obs (2) | Media (dif) | DE (dif) | Bt - p (2 colas) |
|-------------|------------------|---------------|-------------|----------|------------------|
| Rendimiento | Pre Int. 8,06 | Post 8,76. | -0,69 | 0,87 | 0,0020** |

** $p<0.01$ diferencias altamente significativas.

Se aclara que la medición del rendimiento en la fase de “seguimiento” no se aplicó ya que los deportistas en ese momento (3 meses después) no estaban compitiendo.

Conclusiones y Sugerencias

Tras la aplicación del presente programa en jugadores de fútbol, podemos señalar que: la utilización de la técnica de relajación en forma sistemática logró un efecto satisfactorio, debido a que contribuyó a la disminución de los niveles de ansiedad cognitiva, fisiológica y motora.

Una explicación posible a la alta puntuación obtenida en la variable ansiedad en la fase de pre - intervención, sería que al encontrarse en plena

competición requieren una gran capacidad de concentración, al ser el fútbol un deporte de continua confrontación (Simons y Martens, 1979).

Se logra una disminución significativa en la preocupación, la aprensión y de aquellos pensamientos negativos, que inciden directamente en el rendimiento, como por ejemplo la desconfianza, la duda sobre las propias aptitudes y de la efectividad del rendimiento; dificultad en la concentración, en el auto-control e irritabilidad (Ansiedad Cognitiva). A su vez se logró una disminución en la tasa cardíaca, en la presión sanguínea, en la tensión muscular, en la sudoración, en el ritmo respiratorio, y en la activación del arousal en general (Ansiedad Fisiológica) e inhibiendo las conductas agresivas en sus diferentes modalidades, físicas y verbales (Ansiedad Motora).

Lo dicho anteriormente coincide con la Teoría de la Catástrofe de Hardy (1990) que consiste en que para un rendimiento óptimo no basta con un nivel ideal de arousal, también es preciso dominar o controlar el estado cognitivo de ansiedad (preocupación).

Con respecto a la variable rendimiento, este grupo alcanzó, a partir de la aplicación de la relajación, mayor equilibrio entre la capacidad de demanda (física y/o psicológica) y la capacidad de respuesta, es decir, disminuyó la percepción de amenaza por parte de los sujetos, de las demandas medio-ambientales, generando respuestas más adecuadas a la situación, impactando positivamente en el rendimiento competitivo.

Los resultados obtenidos son coincidentes con las investigaciones de Sanchez, González y Sebrango Rodríguez (2003) acerca de la efectividad de las técnicas psicológicas, como la relajación para mejorar el rendimiento deportivo.

Es importante para este tipo de intervenciones, la motivación tanto para el aprendizaje de las técnicas en las distintas sesiones programadas, como para la práctica del deportista en su casa.

A pesar de la falta de práctica, los resultados fueron positivos en la fase de seguimiento, con respecto a la disminución de las variables en estudio, siendo importante destacar en este trabajo haber podido realizar esta fase (tres meses después de la intervención) para poder garantizar el mantenimiento a largo plazo de los resultados de la intervención.

En resumen, los resultados muestran que este programa grupal tuvo un efecto significativo de cambios positivos en la aplicación de la técnica de relajación, teniendo una gran incidencia en la disminución de la ansiedad y en el incremento del rendimiento deportivo en los sujetos de la muestra.

Se recomienda, el uso de ésta técnica en equipos amateurs desde edades más tempranas y prolongar su utilización a las divisiones superiores ya profesionalizadas ♦

Referencias Bibliográficas

Eberspacher, H. (1995). *Entrenamiento mental: un manual para entrenadores y deportistas*. Zaragoza: Inde publicaciones.

Eysenck, M. (1995). *Atención y activación. Cognición y realización*. Barcelona: Herder.

García, R. (1997). Técnicas de control de la imaginación y la atención. Módulo 4.4. Master en Psicología del deporte (COE – UAM). Madrid.

García Marchena, S. Y.; Avendaño, F. y Sánchez, J. (2003). Programa para el aprendizaje de la relajación como una habilidad psicológica para el rendimiento deportivo. Asociación Colombiana para el avance de las Ciencias del comportamiento.

Geissmann, Pierr y Durand (1972). *Los métodos de relajación*. Madrid: Guadarrama.

Gorbunov, G. D. (1987). *Psicopedagogía del deporte*. Moscú: Vneshtorgizdat.

González, J. L. (1992). *Psicología y Deporte*. Colección psicológica Práctica. Tomo 1, fascículo XXV.

González, J. L. (1996). *El entrenamiento psicológico en los deportes*. Madrid. Biblioteca Nueva.

Hackfort, D. (1991). Emotion in sports: an action theoretical analysis. En C. D. Spilberger, I. G. Saranson y I, G. L. Van Heck (Ed.). *Strees and emotion: Anxiety, anger and curiosity*. Vol.14. Nueva York: Hmispheerer Publising Corp

Hardy, L. (1990). *A catastrophe model of perfomance in sport*. Inglaterra: Wiley.

Hanin, Y. L. (1980) A study of anxiety in sports. En W. F. Straub (eds). *Sport psychology: an anlysis of athletic behavior* (pp.236-249). Ithaca, NY: Mouvement.

Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago: University of Chicago Press.

Jacobson, E. (1930). *Progressive relajation*. Chicago: University of Chicago press.

Martínez Perigod, B. y Asis, M. (1985). *Hipnosis, teoría y métodos y técnicas*. La Habana: Editorial Científico, Técnica.

Martens, R. (1975). *Social psychological and pshysical activity*. Nueva York: Harper y Row.

- Martens, R. (1987). *Coaches guide to sport psychology*. Champaign IL, Human Kinetics.
- McLeod, C. (1996). Anxiety and cognitive process. En G. Sarason, G. R. Pierce y B. R. Sarason (eds.). *Cognitiva interference: theories, methods and findings*. Mahwah, NJ, US, LEA, Inc.
- Oxendine, J. B. (1970). Emotional arousal and motor performance. *Quest* 13, 23-32.
- Pettigrew, A. (1967). Social evaluation theory: convergences and application. En D. Levine (Ed.). *Nebraska Symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska.
- Sanchez, González y Sebrango Rodríguez (2003). Entrenamiento mental en patinadores escolares: su influencia en el mejoramiento del rendimiento físico. *Revista digital – Buenos Aires*. Año 8, N° 56, Enero 2003.
- Schmidt, R. (1982). *Motor control and learning. Behavioral emphasis*. Human Kinetics, Champaign, IL.
- Simons, J. y Martens, R. (1979). *Children positive health lifestyle in school-children. Project Lifestyle*. Jamaica: Caribbean Food & Nutrition Institute – Regional Office of the World Health Organization.
- Smith, J.C. y Smoll, F. L. (1990). *Sport performance anxiety*. En H. Leitenberg (Ed.) *Handbook of social and evaluation anxiety*. Nueva York, US: Plenum Press.
- Spielberger, I. (1966). Theory and research on anxiety. En Spielberger (Ed.). *Anxiety and behaviour*. New York: Academic Press.
- Straub, W. F. (1978). *Sport psychology: An analysis of athlete behavior*. New York: Movement Publications.
- Tobal, M. J. y Cano Vindel, A. (1997). *Manual del Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad – ISRA*. Madrid: TEA.
- Weinberg, R. S. (1981). The relationship between mental preparation strategies and motor performance: A review and critique. *Quest*, 195-213.
- Weinberg, R. y Gould, D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año VIII – Número I (16/2007) pp. 199/222

**Teoría de la discursividad social.
La constitución del campo y los
desplazamientos epistemológicos**

**Theory of Social Discursivity. The constitution of the field
and epistemological shifts**

José Luis Jofré

Universidad Nacional de San Luis

joseluisjofre@yahoo.com.ar

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

Resumen

En el presente trabajo nos proponemos un recorrido que, partiendo de las teorías binarias del lenguaje, llega hasta la constitución del campo de la sociosemiótica o Teoría de los Discursos Sociales. En este recorrido nos interesa mostrar las posibles relaciones que hay, por un lado, entre los análisis intralingüísticos y el paradigma de la simplicidad; por el otro, los vínculos entre las teorías translingüísticas y la epistemología de la complejidad. Para tal fin nos proponemos, en primer lugar, retomar algunos de los antecedentes del campo de la semiótica y la lingüística que nos permiten pensar la especificidad de la teoría que nos ocupa. En segundo lugar, nos detendremos a considerar los aspectos de la sociosemiótica que remiten, de una u otra manera, al campo de las teorías de la complejidad.

Abstract

This work deals with the constitution of the sociosemiotic field or Theory of Social Discourses, having as starting point the binary theories of language. In this work, we analyze the possible relationships between the intralinguistic analyses/ simplicity paradigm and translinguistic theories/ epistemology of complexity. Firstly, some background knowledge from the semiotic and linguistic fields is put forward to analyze the specificity of this theory. Secondly, aspects of the sociosemiotics related to the field of complexity theories are studied.

Palabras clave

Sociosemiótica - teoría de los discursos sociales - teoría de la complejidad - enunciación

Key words

Sociosemiotics - theory of social discourses - theory of complexity - enunciation

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos un recorrido que, partiendo de las teorías binarias del lenguaje, llega hasta la constitución del campo de la sociosemiótica o Teoría de los Discursos Sociales. En este recorrido nos interesa mostrar las posibles relaciones que hay, por un lado, entre los análisis intralingüísticos y el paradigma de la simplicidad; por el otro, los vínculos entre las teorías translingüísticas y la epistemología de la complejidad.

1. De la lingüística a la teoría de los discursos sociales

Uno de los problemas que surgen en torno al lenguaje y los signos se circunscribe a los procedimientos de producción de sentido. Las distintas teorías surgidas en torno a las dos fundaciones de la semiótica, tanto la europea como la estadounidense, construyen posibles respuestas a dicho problema. Cada una de estas respuestas se produce en contextos particulares y se vinculan a paradigmas epistemológicos que le son contemporáneos.

Entre las múltiples posibilidades de respuesta nos interesa una, la "Teoría de los discursos sociales". En especial a la teoría desarrollada por Eliseo Verón. El autor nombra esta teoría de distintas maneras como: "Teoría de la discursividad social" y también "Sociosemiótica".

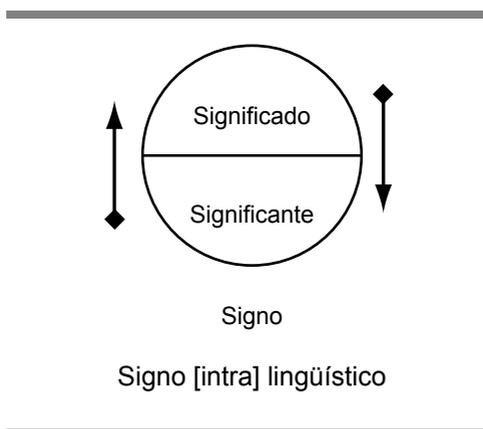
Nos interesa trabajar esta teoría por dos motivos. En primer lugar, porque es una propuesta reciente en el ámbito de la comunicación social y como tal merece ser discutida y puesta en sospecha de manera tal que si elegimos por ella, como metodología de trabajo, no lo hagamos simplemente por esnobismo, sino porque responde a determinados criterios de pertinencia. En segundo lugar, porque se presenta como una teoría que responde a lo que conocemos como epistemología de la complejidad (vinculada a la teoría del caos).

De esta manera, nos proponemos, en primer lugar, retomar algunos de los antecedentes del campo de la semiótica y la lingüística que nos permiten pensar la especificidad de la teoría que nos ocupa. En segundo lugar, nos detendremos a considerar los aspectos de la sociosemiótica que remiten, de una u otra manera, al campo de las teorías de la complejidad.

1.1. El estatuto epistemológico del modelo binario

1.1.1. Saussure: la Fundación Europea

La fundación europea de la semiótica, nacida con Ferdinand Saussure a principios del Siglo XX, tomó el modelo binario o biplano para dar cuenta del vínculo entre significado y significante. Modelo que será retomado tanto por el funcionalismo como por el estructuralismo del siglo pasado (Figura: Signo [Intra] lingüístico).



Saussure, al fundar la lingüística, responde a una doble pretensión: en primer lugar, elaborar una teoría capaz de dar cuenta del lenguaje; en segundo lugar construir una teoría científica. Para tal fin constituye una teoría y una metodología. Como sus aspiraciones se orientan a fundar un campo de problemas definido, toma como referencia el modelo epistemológico hegemónico en su época, es decir, el modelo de las ciencias naturales o ciencias positivas. Introduce, al mismo tiempo, una característica peculiar que delimita el estatuto epistemológico de las ciencias sociales: “*el punto de vista*”.

fundamentos en humanidades

“Otras ciencias operan con objetos dados de antemano y que se pueden considerar en seguida desde diferentes puntos de vista. No es así en la lingüística [...] Lejos de preceder el objeto al punto de vista [como en las ciencias naturales] [...] es el punto de vista el que crea el objeto, y, además, nada nos dice de antemano que una de esas maneras de considerar el hecho en cuestión sea anterior o superior a las otras” (Saussure, 2005: 55).

Luego de realizar esta operación de diferenciación, Saussure, procede a construir un objeto de estudio por la vía de la simplificación. Afirma que *“tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito”* (Saussure, 2005: 57), por tal motivo, no se puede constituir en objeto de estudio. Entonces, distingue lengua y habla. Considera que la lengua es la dimensión objetiva del lenguaje, mientras que el habla es la dimensión subjetiva.

Teniendo como marco de referencia el método proveniente de las ciencias naturales, Saussure tomará la lengua, dimensión objetiva del lenguaje, para la constitución del campo de la lingüística.

“La lengua no se confunde con el lenguaje; la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos...La lengua, por el contrario, es una totalidad en sí y principio de clasificación” (Saussure, 2005: 57-58).

Ahora bien, dentro de los múltiples puntos de vista, Saussure, opta por el análisis a partir de la fonología. El signo, unidad mínima de la lengua es entendido de manera binaria a partir de la relación entre imagen acústica /imagen visual. Este binomio será reemplazado luego por las nociones de significado y significante.

Del conjunto de la teoría de Saussure nos interesa recuperar el carácter intra-lingüística de la fundación europea. De esta manera, el ámbito de investigación de la lingüística será el lenguaje y, dentro de él, la lengua. Recordemos que, al mismo tiempo, la lengua es definida como *“sistema”* de signos lingüísticos (Saussure, 2005; Szabón, 1976).

1.1.2. Hjelmslev: la radicalización de la mirada

Vladimir Hjelmslev, fundador del funcionalismo lingüístico, en su libro *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* (1972), radicaliza la opción intra-lingüística. Sostiene que es necesario construir una teoría lingüística que

trate de hallar la estructura específica del lenguaje, a través de sistemas de premisas exclusivamente formales, que persiga una constancia que no se apoye en ninguna realidad exterior al lenguaje. Planteado el carácter estrictamente intra-lingüístico el autor procede a señalar las características que otorgan estatuto de ciencia a esta nueva teoría lingüística. Debe ser:

“Sistematizada, exacta, generalizadora y predictiva” (Hjemslev, 1972: 22).

Propone construir a su vez, desde el marco epistemológico del empirismo, un *procedimiento descriptivo*. La descripción debe ser realizada bajo el triple principio empírico, sostiene el autor:

“Exhaustividad”, “simplicidad”, bajo “condiciones libres de contaminación” (Hjemslev, 1972: 22-23).

El objeto de investigación lo reduce a: *componente, parte y miembro*. Unidades mínimas que permiten un análisis desde el modelo de la simplicidad. Estas unidades simples tienen sus derivados que son *clase, cadena y paradigma* respectivamente (Hjemslev, 1972: 53).

1.1.3. Propp-Barthes: del formalismo ruso al estructuralismo

Casi contemporáneamente, Roland Barthes (1974) escribía, a manera de síntesis, *Introducción al análisis estructural del relato*. En el retomaba los estudios de Propp, Greimas, Todorov, Bremond, Levi-Strauss, Benveniste, entre otros. Todos representantes del estructuralismo lingüístico-semiológico. Este movimiento¹, se proponía construir un modelo universal para el análisis de los relatos.

“Los formalistas rusos, Propp y Lévi-Strauss, nos han enseñado a distinguir el siguiente dilema: o bien el relato es una simple repetición fatigosa de acontecimientos [...], o bien posee en común con otros relatos una estructura accesible al análisis por mucha paciencia que requiere poder enunciarla; pues hay un abismo entre lo aleatorio más complejo y la combinatoria más simple, y nadie puede combinar (producir) un relato, sin referirse a un sistema implícito de unidades y de reglas” (Barthes, 1974: 67).

¹ Recordemos que el estructuralismo es fundado por el sociólogo francés Levi-Strauss (Corvez, 1969). En el campo lingüístico es continuador del modelo saussureano y heredero del formalismo ruso (especialmente de Vladimir Propp).

Retomemos, entonces, las dos características fundamentales de la lingüística: por un lado, el carácter intra lingüístico; por otro lado la vinculación de la teoría con las ciencias naturales: reducir, separar, simplificar, universalizar².

1.2. La categoría discurso como camino de salida del análisis intralingüístico

Según Eliseo Verón, en los años sesenta del siglo pasado, Harris Zeling introduce la noción de Discurso. Si bien se mantiene en el análisis intratextual logra instalar la discusión a cerca del discurso como categoría. Traspasando los límites del análisis intralingüístico.

Courtés y Greimas proponen un análisis a partir de esta categoría. Es decir, plantean una mirada más allá de los límites del texto. Dando lugar a la teoría de la narrativa discursiva. Aún teniendo en cuenta el recorrido diferenciador de los autores precedentes, esta propuesta es considerada por Verón sólo como una proyección de la fraseología. Es decir que, según Verón, Courtés toma el modelo de la frase y la extiende al discurso; pero, queda atrapado en el nivel de análisis inmanente al texto.

Dado que no pretendemos un análisis exhaustivo de todas las teorías, sólo mencionamos a estos autores, indicando el valioso aporte realizado a la constitución del campo de la semiótica.

Por este y otros motivos Verón trabaja en la propuesta de otra teoría que, teniendo en cuenta los principios de la semiótica, la lingüística y la semiología, le permitan construir un nuevo nivel de análisis. Este nivel da lugar a la denominada *Teoría de los discursos sociales o Teoría de la discursividad social*. Reconocida más tarde como Sociosemiótica.

2. Eliseo Verón y la teoría de los discursos sociales

Señalamos más arriba algunas de las características de las teorías semiológicas. Resaltamos aquellas consideraciones que permiten deslindar el estatuto epistemológico, marcado por la necesidad de constituirse en ciencia. Como en todo proceso investigativo, también las teorías de la significación recorrieron, en su búsqueda de reconocimiento disciplinar, los caminos del modelo de las ciencias naturales.

No nos detendremos aquí a realizar un análisis exhaustivo de dichos recorridos, solamente nos interesa señalar como el campo de la semiolo-

² Marcas que concuerdan con las características tipificadas por Edgar Morin, en "Epistemología de la complejidad", para identificar el método de la simplicidad (Morin, 1998: 425).

gía (incluida en ella la lingüística, tal como lo entiende Saussure) también participa del carácter histórico de las ciencias. Y, por tanto, comparte los avatares de los modelos o paradigmas científicos.

Los cambios en la manera de hacer ciencia, los métodos y los procedimientos de los investigadores no resultan de la mera arbitrariedad histórica sino que, manifiesta la constelación particular de una comunidad científica en un momento dado (Kuhn). Y en este sentido hablamos de *paradigma* que, siguiendo a Kuhn, se traduce en términos concretos en *modelos* que permiten construir problemas, soluciones y técnicas que permiten investigar³. O mejor aún, establecer qué procedimientos debe considerarse ciencia y cuales no. Si bien podemos señalar diferencias con las teorías de Kuhn, nos interesa retomar una categoría que se desprende de su conceptualización de paradigma. Nos referimos a la noción de *matriz disciplinar*.

El autor entiende matriz disciplinar como conjunto de elementos de distinto índole que deben ser precisados y, por tanto, si bien son arbitrarios, son arbitrario social de un determinado momento de historia de “la ciencia”. Esa matriz opera como un conjunto de componentes normalizados que permiten el razonamiento lógico (podemos añadir que, al mismo tiempo, determina cuando un razonamiento es lógico). Esta matriz disciplinar contiene ideas metafísicas, es decir, determinada manera de comprender el mundo que condicionan al investigador, al modelo, la creación y utilización de instrumentos y, como consecuencia, los resultados de las investigaciones. Estos resultados, a su vez, imprimen *huellas* en el mundo, sí entendemos que la investigación tiene incidencia sobre éste.

En otras palabras la indagación, especialmente aquella vinculada con la tecnología busca transformar el mundo. A su vez, esta matriz implica acuerdos al interior del grupo que se expresa en un conjunto de valores epistemológicos.

Más allá de las divergencias que pudiéramos señalar, nos interesa rescatar esta noción de paradigma porque ella contiene un *efecto de sentido* singular: determina quién queda fuera y quién queda dentro de la comunidad científica⁴.

3 “Considero estos [paradigmas] como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”. Aunque, debemos recordar que “para ser aceptada como paradigma, una teoría debe parecer mejor que sus competidoras; pero no necesita explicar y, en efecto, nunca lo hace, todo los hechos que se puedan confrontar con ella” (Kuhn, 1971: 13 y 44).

4 “El nuevo paradigma implica una definición nueva y más rígida del campo. Quienes no deseen o no sean capaces de ajustar su trabajo a ella deberán continuar en aislamiento o unirse a algún otro grupo” (Kuhn, 1971: 46).

Entonces, la noción paradigma, en tanto categoría operativa, nos permite comprender cómo las teorías que hemos mencionado más arriba se constituyen cómo ciencia y cómo los autores responden a un momento determinado de la misma. Estas nociones mantienen cierta semejanza o continuidad con la categoría de *condiciones de producción* que Eliseo Verón describe en *La semiosis social* (Verón, 1987).

2.1. Operaciones de constitución de la teoría de los discursos sociales

Las teorías lingüísticas señaladas más arriba, responden a lo que Edgar Morin llama pensamiento de la simplicidad (1996; 1998). Considerando la propuesta de Morin, Eliseo Verón, debido a las variantes en la condiciones de producción, se desplazará hacia la epistemología de la complejidad.

A continuación expondremos las dos operaciones realizadas por Verón para la constitución de la nueva teoría.

2.1.1. Separación:

La primera operación consiste en un procedimiento de separación de las teorías precedentes. Verón sostiene que las semiologías anteriores no dan cuenta de la dimensión social de los discursos sociales. Por este motivo, propone un cambio de nivel para el análisis. Entiende que el análisis intra-lingüístico no permite dar cuenta de la discursividad social. Incluso los intentos de socio-lingüística quedan atrapados dentro del lenguaje. También, las teorías de la narratividad discursiva, que pretenden abarcar lo social a partir de una extensión de las teorías del análisis de las frases (fraseología) a los discursos, quedan atrapadas en la estructura de la frase.

En nuestras indagaciones observamos que, por un lado, el límite está en el carácter intra-lingüístico y, por otro lado, se muestra en el mismo estatuto epistemológico de la simplicidad. Todos los modelos anteriores operan por procesos que, de una manera u otra forma, conllevan elementos de dicho paradigma.

Por este motivo, es pertinente señalar que el cambio de nivel que propone Verón es, al mismo tiempo, un cambio de estatuto epistemológico. Desde la perspectiva teórico-metodológico el cambio de nivel apunta al análisis de la *producción de sentido*. Mientras que en la lingüística binaria / biplana la significación implica la relación entre significado y significante, en la propuesta de Verón la producción de sentido conlleva una relación entre materia significante, semiosis social y realidad social.

Verón tomará como referente la teoría semiótica de Peirce y la filosofía del lenguaje de Frege. Un modelo semiótico triádico. Por tanto, una vez más, debemos señalar que, con el cambio metodológico, el autor propone, tal como lo explicita en *Perón o muerte* (2004), un cambio epistemológico. Adhiere, entonces, al estatuto epistemológico de la complejidad.

2.1.2. Rearticulación

Tras la separación de las teorías precedentes mediante la constitución de un nuevo nivel para el análisis, Verón procede a la rearticulación de su propuesta con la lingüística: *“El saber lingüístico es indispensable para una teoría de los discursos sociales”* (Verón, 1987: 122). En otras palabras, en el análisis sociosemiótico Verón reserva múltiples lugares para la lingüística. Porque brinda herramientas y saberes propios del campo y de diversos niveles de análisis.

2.1.3. Reformulación conceptual

Sostiene Eliseo Verón que *“el concepto de ‘discurso’ abre la posibilidad de una reformulación conceptual, con una condición: hacer estallar el modelo binario del signo y tomar a su cargo lo que yo llamo ‘pensamiento ternario sobre la significación’, sepultado bajo cincuenta años de lingüística estructuralista”* (1987: 122).

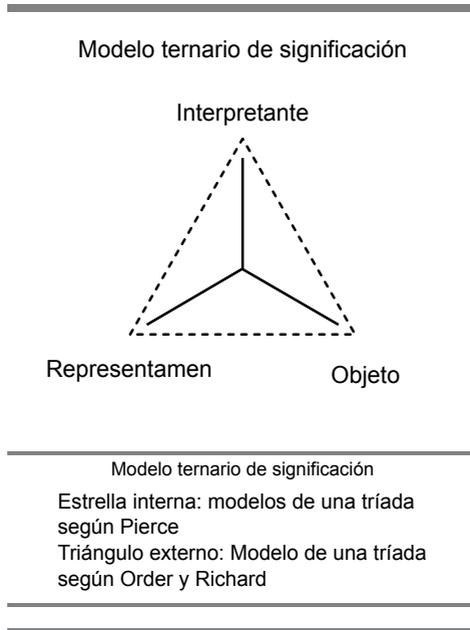
El autor se desplaza, de esta manera, de las teorías binarias del signo al modelo ternario. De manera contemporánea con la fundación europea, Peirce plantea un modelo triádico de signo:

“Un signo, o representamen, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o tal vez, un signo aún más desarrollado. Este signo creado es lo que yo llamo el interpretante del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar de ese objeto, no en todos los aspectos, sino solo con referencia a una suerte de idea, que a veces he llamado el fundamento del representamen” (Peirce, 1931: §228) [Figura 1].

Retomamos en esta figura 1 el signo peirceano, según las dos representaciones con las que se lo conoce, que es triádico.

El modelo ternario, a diferencia del binario, establece un vínculo con la realidad. Dicha relación se constituye a través de una de las tríadas

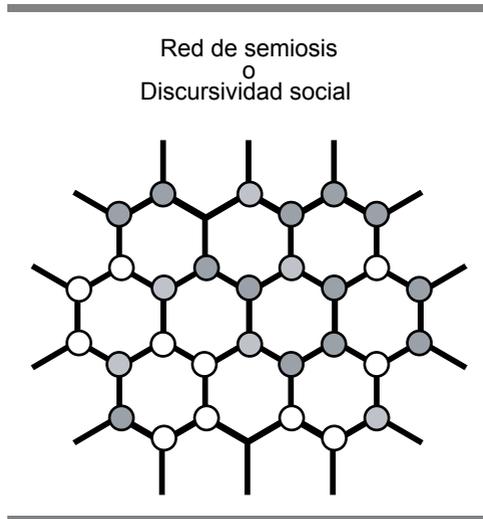
Figura 1



del signo: el Objeto. Es dable señalar que éste vínculo es relevante aún cuando debemos precisar que el objeto es, a su vez, un signo. Accedemos al objeto por mediación social. Como puede verse esta mirada coincide con la de Niels Bohr y los partidarios de la escuela de Copenhague, pues, *“lo que conocemos no es el mundo en sí, es el mundo con nuestros conocimientos”* (Morín, 1998: 247). En otras palabras, accedemos a lo real en tanto construcción social, es decir accedemos a la realidad. A esta realidad se le atribuye sentidos. Una de las maneras de atribuir sentido es a través de procedimientos discursivos. En esta dirección Verón recupera el modelo y lo aplica a su noción de discurso.

En este modelo ternario, el discurso no está aislado sino que configura una red semiótica infinita. En la figura 2 (propuesta que nos pertenece), intentamos dar cuenta de este principio. Entonces, la importancia de graficar una red reside en la posibilidad de hacer visible que, por una lado, ningún discurso en particular es predominante; por otro lado, ningún discurso puede configurarse como punto de partida. Al mismo tiempo, podemos señalar la interrelación entre el todo y las partes (y el carácter indivisible). [Figura 2].

Figura 2



A partir de estas operaciones, tendientes a constituir un nuevo campo de saber, Eliseo Verón configura un nuevo campo de problemáticas. A ese campo lo denomina “*Teoría de los discursos sociales*” o “*teoría de la discursividad*”. Conocida también como sociosemiótica.

Este movimiento de articulación, separación y rearticulación permite recuperar dos problemas olvidados, según Verón, tanto por la lingüística como por la semiología: por un lado, la materialidad significativa del sentido; y, por el otro, la construcción social de lo real en la red de la semiosis. Al respecto sostiene el autor que “*recuperando estos problemas, la teoría de los discursos funda su voluntad translingüística*” (Verón, 1987: 123). Propone, entonces, una teoría desde un estatuto translingüístico, y desde una perspectiva epistemológica de la complejidad.

2.2. ¿Qué entiende Verón por semiosis social?

A continuación presentamos una breve conceptualización de la Teoría de los discursos sociales. Esto nos facilitará analizar, posteriormente, las características del corrimiento epistemológico.

Como señala Eliseo Verón:

fundamentos en humanidades

“la sociosemiótica es un conjunto de hipótesis sobre los modos de funcionamiento de la semiosis social. El estudio de la semiosis es el análisis de los fenómenos sociales en tanto proceso de producción de sentido” (Verón, 1987: 125)⁵.

En sociosemiótica se parte de una doble hipótesis, según la cual, por un lado,

“toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas” (Verón, 1987: 126)⁶.

y, por otro lado,

“todo fenómeno social es, en una de sus dimensiones constitutivas, un proceso de producción de sentido, cualquiera fuere el nivel de análisis” (Verón, 1987: 125).

Por esta razón, la noción de discurso -como configuración espacio-temporal de sentido, identificada sobre soportes materiales diversos que son fragmentos del proceso de producción- permite considerar la “materialidad de sentido” y recuperar la “construcción social de lo real” en la red de la semiosis social (Verón, 1987)⁷.

Desde esta perspectiva, la sociosemiótica se constituye en una teoría de los discursos sociales cuya posibilidad

“de todo análisis del sentido descansa sobre la hipótesis según la cual el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo: analizando productos, apuntamos a procesos” (Verón, 1987: 124).

5 Según Verón, al hablar de sentido entendemos que éste se encuentra entrelazado de manera inextricable con los comportamientos sociales, sin él no hay organización material de la sociedad, ni instituciones, ni relaciones sociales. La producción de sentido es “el verdadero fundamento de lo que corrientemente se llama ‘representaciones sociales’” (Verón, 1987: 125-126).

6 A nuestro entender, replican, también, marcas textuales del Primer Capítulo de La Ideología Alemana: “las circunstancias hacen al hombre en la misma medida en que éste hace a las circunstancias”. Así mismo, resuena la III Tesis sobre Feuerbach. Karl Marx, publicado originalmente por Friedrich Engels, en 1888: Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana (apéndice).

7 Al menos en un sentido podemos decir, siguiendo a Verón, que la Teoría de los discursos sociales se enmarca en las metodologías de la complejidad. Ver Sigal, S. y Verón, E. (2004): Introducción.

De esta manera, el “análisis” de los discursos no es otra que la descripción de las huellas de las condiciones productivas en los discursos, bien sean las de su generación o las que dan cuenta de sus ‘efectos’. Estas condiciones productivas de los discursos sociales tienen que ver, ya sea con las determinaciones que dan cuenta de las restricciones de generación de un discurso o de un tipo de discurso, ya sea con las determinaciones que definen las restricciones de su recepción. El autor llama a las primeras “condiciones de producción” y a las segundas, “condiciones de reconocimiento”.

La sociosemiótica opera, entonces, sobre dos niveles de análisis posibles en relación a estos dos polos de sentido.

a) El nivel ideológico que es el “sistema de relaciones de un discurso (o de un tipo de discurso) con sus condiciones de producción, cuando éstas ponen en juego mecanismos de base del funcionamiento de una sociedad. El análisis de lo-ideológico-en-los-discursos es, pues, el análisis de las huellas, en los discursos, de las condiciones sociales de su producción”.

b) El nivel de poder que es el “sistema de relaciones de un discurso con sus efectos, cuando las condiciones de reconocimiento conciernen a los mecanismos de base de funcionamiento de una sociedad”.

De esta manera, “ideológico y poder son, como se ve, dos dimensiones (entre otras) del funcionamiento de los discursos sociales. [...] Como dimensiones de análisis de una teoría de los discursos, ‘ideológico’ y ‘poder’ designan gramáticas (8)⁸ discursivas” (Verón, 1987: 134-135).

El análisis de discursos puede, entonces, interesarse ya sea por una u otra gramática. Cada uno de estos casos

“implican mecanismos diferentes y exigen una puesta en juego del análisis específico” (Verón, 1987: 136). *“Las reglas que comportan estas gramáticas describen operaciones de asignación de sentido en las materias significantes [...] Estas operaciones se reconstruyen (o postulan) a partir de marcas inscriptas en la materia significativa”* (Verón, 1987: 129).

Cuando la relación entre una propiedad significativa y sus condiciones se establece, estas marcas se convierten en huellas de uno u otro conjunto discursivo.

8 “Una gramática es, por definición, un modelo de reglas que caracterizan la producción (o la lectura) de una clase; y esta clase [...] es infinita. Simultáneamente y en la medida en que no se puede analizar un discurso ‘en general’ ni ‘en sí mismo’, sino siempre en relación con un determinado punto de vista o un determinado nivel de pertinencia, ninguna gramática será la gramática de un cierto discurso, ninguna podría ser exhaustiva: será, por ejemplo, la gramática de lo ideológico o del poder de un discurso, pero no su gramática discursiva en general” (Verón, 1987: 129).

3. Dos consideraciones epistemológicas

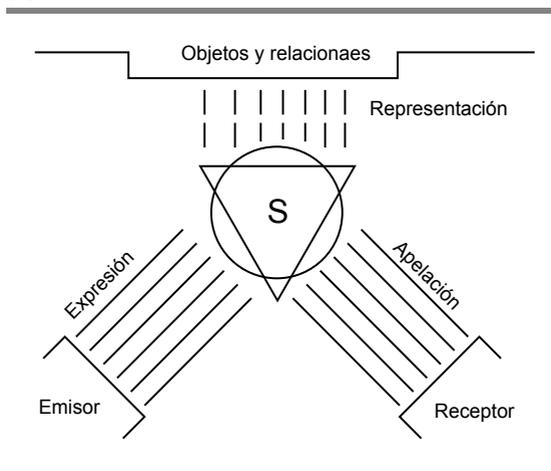
3.1 La complejidad en el nivel del sistema de producción de sentido. [O sobre la no linealidad del reconocimiento]

“Los juegos del discurso, sostienen Sigal y Verón (2004: 19), no son otra cosa que el marco, el contexto, donde, en el seno de determinadas relaciones sociales, tiene lugar la producción social de sentido. Y una de las propiedades fundamentales del sentido, cuando se analiza en el marco de su matriz social, es el carácter no lineal de su circulación”.

El carácter no lineal de sentido es entendido por Verón y Sigal como discontinuidad con los modelos clásicos de comunicación. Ese modelo considera un emisor y un receptor. Como consecuencia, delimitan la transmisión de los mensajes de manera lineal. En esta tradición el receptor recibe el mensaje de su emisor. En esta tradición, emitir y recibir son entendidos como codificar y decodificar. Proceso que se considera posible porque emisor y receptor conocen las competencias de su contraparte. Dicho conocimiento mutuo de competencias permite la transmisión y comunicación de los mensajes.

El modelo, definido originalmente en 1934 por Kart Bühler (1967), y atribuido a su discípulo Roman Jakobson, responde a la estructura de los dispositivos tecnológicos de comunicación como, por ejemplo la radio (Ver figura Bühler [3]).

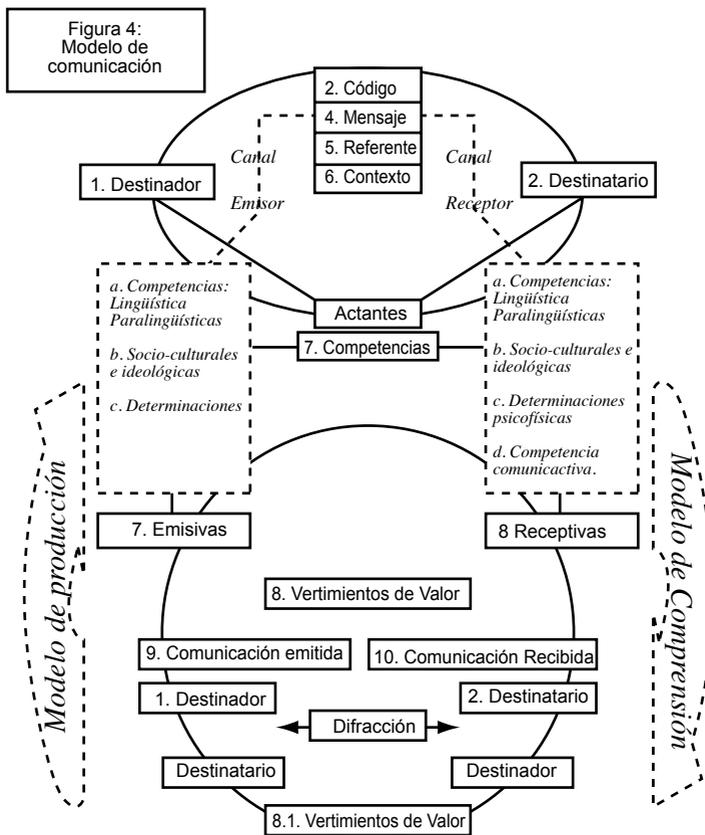
Figura Bühler [3]



Martínez Riu, A y Cortés Morato, J. (1996).
Diccionario de Filosofía Herder. Barcelona: Herder.

Este esquema teórico fue complejizado, progresivamente, por Jakobson, Popper y por Greimas, entre otros [Figura Bühler 3].

Desde el Triángulo Lingüístico de Bühler (Figura Bühler [3]), hasta los aportes de Greimas, el modelo se ve hace cada vez más complejo. En Bühler la relación es triádica, sin embargo, con Jakobson gira en dirección al binarismo estructuralista y su modelo se impone [Figura 4].



El Cuadro está tomado de Albano y otros (2005: 48). Diccionario de Semiótica. Incorporamos cambios que están diferenciados del original: los cuadros con líneas punteadas, y los textos en *Times Itálica*.

El modelo considera el mensaje como unidad mínima de análisis. El mensaje, en este contexto, se entiende que

“Designa a una secuencia organizada de señales transmitidas por un emisor a un receptor, mediante un canal o soporte, y que se efectúa por medio de operación conjunta de codificación (emisor) y decodificación (receptor, conforme a las reglas de un código común a ambos” (Albano y otros: 2005, 154).

Permanece, como puede observarse, el principio de *transmisión* del mensaje en un contexto binario: *emisor/ receptor*. Al mismo tiempo, esta transmisión tiene un carácter lineal. Las matrices conceptuales más complejas intentan responder a las variaciones entre comunicación emitida y recibida. El principio de transmisión lineal deviene, en consecuencia, en un problema irresoluto dentro de este paradigma.

Al mismo tiempo, en este paradigma se produce una tendencia a confundir el modelo teórico con la realidad empírica y, por consiguiente, a subsumir el nivel de análisis en el nivel de producción y viceversa. Reminiscencia del objetivismo transparente de las ciencias naturales.

El carácter complejo del modelo intenta responder a las variantes en la comunicación que son entendidas, reiterativamente, en términos de ruido. Sin embargo, para salir de los resabios funcionalistas, es preciso considerar que estas variantes no tienen relación con anomalías en el proceso sino que, por el contrario, remiten a procedimientos de producción de sentido.

Por este motivo, no es posible sostener, siguiendo a Sigal y Verón, que un discurso pueda producir *“jamás un efecto y solo uno”*. Por el contrario *“Un discurso genera, al ser producido en un contexto social dado, lo que podemos llamar un ‘campo de efectos posibles”*(Sigal y Verón, 2004: 18).

En resumen, del análisis de un discurso, en sus condiciones de producción, no será posible inferir cuáles serán sus efectos en sus condiciones de recepción. Metodológicamente, si se pretende analizar los efectos en campo, entonces, deben analizarse productos (discursos) en sus condiciones productivas específicas. Procedimiento que implica la consideración de una dispersión de lectores en condiciones de reconocimientos múltiples y, por tanto, variados serán los efectos posibles.

Por este motivo, el discurso *“no opera según una causalidad lineal”* (Sigal y Verón, 2004: 18). Verón y Sigal designan a esta cualidad específica de los discursos como *“principio de la indeterminación del sentido”*.

3.1.1. El investigador, un observador

En Perón o muerte, Sigal y Verón, retomando La Nouvelle Alliance de Prigogine y Stengers (1979), equiparan la perspectiva del analista de los discursos con la posición del observador en los *'sistemas alejados del equilibrio'*:

"El observador de estos sistemas puede definir la clase de acontecimiento que se producirán a partir del punto crítico pero el solo análisis del sistema antes de este punto no le permite predecir a priori cuál será la configuración específica, que aparecerá" (Sigal y Verón, 2004: 18).

Entonces, si analizamos un discurso en sus condiciones de producción, el investigador, sólo podrá considerar hipótesis en torno al campo de efecto posible; pero no podrá definir a priori cual será efectivamente el efecto. Aún más, es posible que el efecto producido escape a las hipótesis de sentido del observador⁹.

De esta manera, cada conjunto de condiciones de reconocimiento delimitan el campo de efectos posibles. Así, cada una de estas condiciones, aparecen ante el observador, como un punto crítico, siguiendo a Prigogine, como un *"punto de bifurcación"*.

Las Condiciones de producción, entonces, son equiparables a las estructuras disipativas que ocurren en los puntos de bifurcación *"donde emergen nuevas ramificaciones"* (Prigogine, 1998: 49) [Figura 5].

Superponemos, en la figura 5, un fragmento de nuestro modelo de semiosis con la figura de Punto de Bifurcación, propuesta por Ilya Prigogine en *¿El fin de la ciencia? La analogía de la semiosis social con la categoría de punto de bifurcación* permite:

En primer lugar, incorporar en el análisis "un elemento histórico" (Prigogine, 1998: 50) que concuerda con la afirmación de Verón cuando sostiene que

"toda producción de sentido es necesariamente social: no se puede describir ni explicar satisfactoriamente un proceso significativo, sin explicar sus condiciones sociales productivas" (Verón, 1987: 125).

Segundo, el efecto de sentido, por lo tanto, es aleatorio. Es decir que, si el sentido se atribuye en relación con unas condiciones sociales productivas, entonces, no puede ser pensado en términos de causalidad lineal. Empleando categorías del paradigma de comunicación clásica, y en contra

⁹ Así nos recuerda Morín que sucedió con la revolución francesa y, también, con el golpe en 1990 en la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas. (1998: 438ss). Algo similar podemos confrontar en La arqueología del saber de Michel Foucault (1985: 297).

1998: 438). Por otro lado, se aproxima al concepto de acontecimiento de Foucault (1985), en tanto que el punto de bifurcación del discurso opera no como condensación o confluencia; sino como punto de dispersión. Y como tal, es inconmensurable.

Podemos decir con Morín que, en los discursos sociales, hay dos modalidades de manifestación de la complejidad: la primera, *“se puede decir que hay complejidad donde se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones y de retroacciones”* (Morín, 1998: 421). Segundo, *“hay otra complejidad que proviene de la existencia de fenómenos aleatorios (que no se pueden determinar y que, empíricamente, agregan incertidumbre al pensamiento)”* (Morín, 1998: 421).

3.2. Sobre la complejidad en el nivel empírico y en el nivel lógico.

3.2.1. Continuidad entre el todo y las partes

Morín señala que una de las características de la epistemología de la simplicidad se constituye a partir del proceso de simplificación del objeto de estudio a la unidad mínima de análisis. En este proceso de simplificación se produce una desarticulación significativa entre el todo y las partes estudiadas. Las disciplinas a través de la historia fueron constituyéndose en especialidades. Es decir, los profesionales cada vez más se dedican a una porción más pequeña de su campo de conocimiento. Este procedimiento que *per se* permite el avance de las ciencias, trae aparejado un conjunto de inconvenientes: el primero, una mirada cada vez más obtusa, limitada del científico y, segundo, esta mirada pierde de vista el todo. Los esfuerzos por recuperar la dimensión holística de la realidad mueven la tensión a considerar que sumando las partes, se puede tener una visión integral. Sin embargo, el todo es más que la suma de las partes. El todo se hace presente en las partes y, las partes contienen al todo.

Encontramos aquí otra característica que da cuenta del cambio de paradigma, el corrimiento hacia la complejidad: la resignificación del vínculo entre el todo y las partes. Morín recuerda a Pascal quien sostenía que

“Todas las cosas son ayudadas y ayudantes, todas las cosas son mediatas e inmediatas, y todas están ligadas entre sí por un lazo que conecta unas a otras, aun las más alejadas. En esas condiciones -agrega Pascal- considero imposible conocer las partes si no conozco el todo, pero considero imposible conocer el todo si no conozco las partes” (Morín, 1998: 422).

fundamentos en humanidades

En el caso del sistema de producción de sentido, la semiosis social, no es posible conocer el todo, sin embargo en los discursos (partes) hay huellas del sistema productivo. Y, a partir de estas huellas, es posible construir hipótesis sobre el todo. Así lo entiende Eliseo Verón para quien la sociosemiótica se constituye en una teoría de los discursos sociales cuya posibilidad

“de todo análisis descansa sobre la hipótesis según la cuál el sistema productivo deja huellas en los productos y que el primero puede ser (fragmentariamente) reconstruido a partir de una manipulación de los segundos. Dicho de otro modo analizando productos apuntamos a procesos” (Verón, 1987: 124).

De esta manera, parafraseando a Morin, podemos afirmar que no sólo un producto está en el sistema productivo, sino que también el sistema productivo (el todo) está en las partes (Morín, 1998: 422).

Una vez más, encontramos esta dimensión de la complejidad que se expresa, en el nivel empírico en la mutua presencia, que podemos expresar con la formula lógica todo/partes: sistema productivo/productos (según el principio de analogía).

En el nivel lógico, la mutua presencia se configura a partir de la huellas. Éstas se muestran al observador como marcas en la superficie de la textualidad. Marcas que operan como indeterminaciones que el investigador, al ponerlas en relación con las condiciones productivas, constituye en huellas. Cuando las marcas se constituyen en relaciones determinadas lógicamente devienen huellas.

3.2.2. La multiplicad de miradas

La presencia de estas marcas/huellas permite reconstruir, al menos parcialmente, el sistema productivo que, en sí mismo, es inasible. Metodológicamente el investigador accede, en primer lugar, a marcas indeterminadas y, en segundo lugar, para poder reconstruir la relación de estas marcas con sus condiciones productivas, necesita de abordajes que, muchas veces, trascienden a su disciplina

Toda posibilidad de reconstrucción de estas huellas requieren de conocimientos y miradas que aportan distintos campos de saber. Por este motivo:

“La semiótica, en tanto teoría de la producción de sentido, puede (y debe) articularse con las conceptualizaciones de la historia, la antropología, la sociología, las ciencias políticas y la economía” (Verón, 2001).

En este fragmento, Verón retoma sólo algunas articulaciones. Sin dudas este campo intersticial se amplía de acuerdo con el corpus que se pretenda investigar.

A manera de conclusiones: o sobre los sentidos de la complejidad

En el campo de la semiología se asientan las ciencias sociales de gran parte del Siglo XX. Saussure funda el campo, aunque condicionado por el paradigma dominante, muestra diferencias y otorga especificidad a la mirada. Años más tarde, después de la mitad del Siglo XX, con Claude Lévi-Strauss, la lingüística y semiología de Ferdinand de Saussure da lugar al estructuralismo. Una corriente de pensamiento por la que transitaron, en algún momento de sus vidas, entre otros, Michel Foucault, Louis Althusser, Roland Barthes, Jacques Lacan, Greimas. Cada uno de ellos realizando aportes que marcaron sus campos de conocimiento. Muchos de ellos transitaron, tiempo después, el post-estructuralismo.

Con muchos de estos intelectuales se vinculó Eliseo Verón. Junto a muchos de ellos escribió y publicó en revistas y libros comunes. Siguiendo el derrotero de muchos de estos autores, también Eliseo Verón, se separa del estructuralismo. En su caso retoma otra tradición. La tradición de Charles Sanders Peirce. Este último funda, casi de manera contemporánea a Saussure, la tradición americana.

Peirce no sólo funda una teoría semiótica de característica ternaria sino que, además, instaura un giro epistemológico, antecediendo incluso a las teorías de Karl Popper. Sin embargo, su teoría queda relegada en el tiempo por más de medio siglo. Después de este tiempo, comienza a ser leído nuevamente y su teoría tiene incidencia en autores como Eliseo Verón.

Dos aspectos fundamentales retoma Verón: uno, el signo como tríada, pues, con esta teoría recupera el vínculo de los signos con la realidad. Dos, la red semiótica infinita.

Estos dos aspectos abren camino a un cambio de paradigma que, Eliseo Verón, considera consolidado a través de su Teoría de la discursividad social.

La tríada y la red le permiten, a Verón, recuperar el carácter histórico de los discursos. La primera, remite el anclaje en la realidad; la segunda, al crecimiento del discurso. Por otro lado, La circulación, según Eliseo Verón, permite establecer el desfase entre las condiciones de producción y condiciones de reconocimiento del discurso. Ese desfase es índice de la no linealidad del sistema productivo de sentido.

El anclaje en la realidad tiene dos aspectos: El primero, el sistema productivo se constituye socialmente; y, el segundo, puede ser reconstruido a partir del estudio de productos en sus condiciones productivas.

En esta perspectiva, el investigador es un observador que no puede prever la direccionalidad de los discursos. El sistema productivo de sentido se comporta, entonces, como los sistemas alejados del equilibrio, investigados por Prigogine.

Aún queda preguntarse si la teoría Sociosemiótica opera un cambio epistemológico. Surge en un contexto de crisis e intenta constituirse en un paradigma. Con el tiempo se podrá medir el impacto de la teoría en el campo de la investigación. Por ahora, se puede afirmar que se presenta como una teoría fértil y versátil ♦

Referencias Bibliográficas

- Albano, S. (2003). *Michel Foucault, Glosario epistemológico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Albano, S. y otros. (2005). *Diccionario de semiótica*. Buenos Aires: Quadrata.
- Barthes, R. (1974). *Investigaciones retóricas, La antigua retórica, Ayudamemoria*. Buenos Aires: Editorial Tiempo Contemporáneo. Publicado posteriormente con el título *La retórica antigua: prontuario*. En R. Barthes (1997). *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós Comunicaciones. 2º Reimpresión.
- Bühler, K. (1967). *Teoría del lenguaje*. Madrid: Revista de Occidente.
- Corvez, M. (1969). *Los estructuralistas. Foucault, Levi-Strauss, Lacan, Althusser y otros*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Foucault, M. (1985). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Hjelmslev, L. (1972). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos. 2º Edición.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez Riu, A. y Cortés Morato, J. (1996). *Diccionario de Filosofía Herder*. Barcelona: Herder.
- Morin, E. (1996). *El método T. III*. Barcelona: Cátedra.
- Morin, E. (1998). Epistemología de la complejidad. En D. F. Schnitman (Ed.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 421 – 442). Buenos Aires: Paidós.
- Peirce, Ch. S. (1931/1951). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Siete Volumes. Reviews, Correspondence, and Bibliography*. Cambridge: Harvard University Press.
- Prigogine, I. (1998). ¿El fin de la ciencia? En D. F. Schnitman (Ed.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 37 – 61). Buenos Aires: Paidós.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1979). *La Nouvelle Alliance*. París: Gallimard.
- Saussure, F. (2005). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Editorial Losada. Una edición anterior de fragmentos del curso fue publicada en J. Sazbón. *Saussure y los fundamentos de la lingüística*. Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Sazbón, J. (1976). *Saussure y los fundamentos de la lingüística*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

fundamentos en humanidades

Sigal, S. y Verón, E. (2004). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Eudeba, 1º reimpresión.

Verón, E. (1987). *La semiosis social*. Barcelona: Gredisa.

Verón, E. (2001). *El cuerpo de las Imágenes*. Buenos Aires: Norma.

Verón, E. (2004). *Perón o muerte*. Buenos Aires: Gedisa.

Villa Mercedes, 11 de febrero de 2006

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 223/234

La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down¹

Linguistic modularity in a down syndrome case

Adriana del Valle Velez

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

Jackeline Miazzo

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

(Recibido: 23/03/07 – Aceptado: 07/02/08)

Resumen

El propósito de este trabajo es mostrar evidencia a favor de hipótesis modulares, que proponen facultades específicas pero interactuantes entre sí. Por otra parte, ofrecer fundamentos más alentadores que los ofrecidos por posturas tradicionales que rotulan al Síndrome de Down como una patología con retraso cognitivo general. Se analiza el caso de una niña de 12 años de edad con Síndrome de Down, cuyas producciones lingüísticas espontáneas fueron registradas durante un año. Del análisis de este material, se obtienen las siguientes observaciones en cuanto a su actuación lingüística: a nivel fonológico, omisiones y simplificaciones; a nivel sintáctico, omisiones de nexos; a nivel léxico, prácticamente ninguna alteración. Con relación a su actuación pragmática no se presentó ninguna dificultad. Como conclusión se puede señalar, por un lado, que alteraciones fonológicas no involucran alteraciones sintácticas ni semánticas. Por otro, que alteraciones sintácticas no involucran alteraciones semánticas ni pragmáticas. Esta independencia entre diferentes sistemas subyacentes a la conducta lingüística es coherente con posturas modulares que inducirían a investigar la especificidad de las deficiencias para abrir nuevas

¹ Una versión preliminar fue presentada como Poster en las II Jornadas Foniátricas. FCH. UNSL 1999.

posibilidades terapéuticas y educativas.

Abstract

This work is aimed at presenting evidence in favor of modular hypotheses which take into account the specific faculties but interacting with each other. This work puts forward a more encouraging approach to the management of Down Syndrome cases than traditional perspectives which consider it as a general cognitive deficiency. The material studied consists of spontaneous utterances produced by a 12-year-old girl and recorded over a year. The analysis indicates that her linguistic performance is characterized by omissions and simplifications at a phonological level, omissions of connectors at a syntactic level, and no significant variations at a lexical level. Regarding her pragmatic performance, no difficulties are observed. As a conclusion, we could state that phonological distortions do not involve syntactic or semantic ones, and syntactic distortions do not involve semantic or pragmatic ones. The lack of a relationship among the systems underlying linguistic performance is in agreement with modular perspectives which would lead to inquire into the specificity of deficiencies in order to open new therapeutical and educational developments.

Palabras clave

Hipótesis modulares - síndrome de down - problemas del lenguaje - deficiencia cognitiva general - periodo crítico

Key words

Modular hypotheses - down syndrome - language problems - general cognitive deficiency - critic period

El propósito de este trabajo es mostrar evidencia a favor de la hipótesis de la modularidad, categoría conceptual derivada de la teoría lingüística generativa y de otras teorías modulares, que sostienen la existencia de una mente modular, dotada de facultades o sistemas innatos específicos que si bien se desarrollan en forma independiente están relacionados e interactúan entre sí. Desde esta perspectiva se ha propuesto que para dar cuenta de la conducta lingüística, no basta con suponer un sistema lingüístico; es necesario hipotetizar otras áreas de conocimiento específico tales como la competencia pragmática, el sistema conceptual, el sistema estético, etc. (Suardiaz, 1996).

Retomando el concepto de modularidad, Chomsky en Reglas y Representaciones (1983) señala:

“Saber una lengua no es un fenómeno unitario, sino que debe analizarse en sus varios componentes, que interactúan aunque sean distintos. Uno de ellos involucraría los aspectos ‘computacionales’ del lenguaje: a saber, las reglas que rigen las construcciones sintácticas o los variados tipos de patrones fonológicos o semánticos, reglas que también proporciona su rico poder expresivo al lenguaje humano. Otro componente es el ‘conceptual’, que está representado en la mente en forma muy distinta. El sistema conceptual, por ejemplo podría desempeñar un papel muy importante en toda suerte de actos y procesos mentales en los que el lenguaje no interviene en forma importante. La manifestación de este sistema en interacción con la competencia lingüística (conocimiento lingüístico) estaría en particular relacionada con la adquisición y el conocimiento del vocabulario lingüístico” (Chomsky, 1983: 64).

Por otra parte parafraseando a Chomsky en su mismo trabajo, la competencia gramatical es el conocimiento de la forma y el significado. La gramática del lenguaje determina las propiedades físicas y semánticas intrínsecas de la oración. La gramática expresa por lo tanto la competencia gramatical que está representada internamente, la cual genera oraciones infinitas, cada cual con sus propiedades específicas.

También es preciso diferenciar lo que es la competencia pragmática, que en interacción con la competencia lingüística permite a los hablantes de una lengua el uso lingüístico adecuado a la situación (Miazzo, 1992).

Respecto a la mutua independencia Chomsky señala:

“Considero que es posible en principio que una persona tenga plena competencia gramatical y carezca totalmente de competencia pragmática, y por consiguiente, no tenga tampoco habilidad para usar una lengua en forma apropiada, a pesar de que estén intactas su sintaxis y su semántica”² (Chomsky, 1983: 69).

Dentro de este marco teórico, se intentará por un lado, mostrar evidencia a favor de la hipótesis de la modularidad lingüística; por otro, ofrecer fundamentos más alentadores frente a posturas tradicionales que rotulan al síndrome de Down como una patología con retraso cognitivo general.

Un caso que refleja esta hipótesis, es el de una niña, a quien llamaremos Carla, de 12 años de edad con síndrome de Down, que asistió a la Clínica Fonoaudiológica de la Universidad Nacional de San Luis. La recolección de los enunciados se realizó durante todo un año. El material

² Podría tratarse, quizás, de algunos tipos de comportamientos psicóticos (Suardiaz, comunicación personal).

de análisis está constituido por producciones espontáneas recolectadas en distintas sesiones de rehabilitación. El registro lingüístico fue grabado y cuidadosamente transcrito.

En este contexto, resulta inevitable la referencia a Susan Curtiss (1991), quien a partir de la presentación de distintos casos refleja las disociaciones entre la adquisición de la gramática y el desarrollo de otros aspectos del conocimiento lingüístico. En algunos casos, esta disociación revela una alteración específica de la adquisición de la gramática y, en otros, una preservación específica de esa facultad.

De todos los casos presentados por Curtiss³ se seleccionó el de Antony, un niño de 6 años y medio, con Síndrome de Down ya que representa un ejemplo similar al que aquí se desarrollará. Antony fue observado durante 6 meses (de los 6 años y medio a los 7 años). Aparentemente su inteligencia se encontraba disminuida, y su diagnóstico indicaba retrasos totales en muchas áreas. El informe de sus padres señalaba que el niño había comenzado a hablar al año y a producir oraciones completas a los tres años. (2)

Después de haber registrado y evaluado los enunciados del niño, Curtiss, en el mismo estudio, llega a la conclusión de que:

“Antony, tenía su sistema fonológico totalmente adquirido; que la gramática estaba bastante desarrollada, aunque aún no la había adquirido completamente”. Esto se podía observar en algunos enunciados producidos. Nótese los errores gramaticales en los siguientes enunciados:

** I got two sisters; i got David and Vicky and margaret.*

‘Tengo dos hermanas; tengo a David y Vicky y Margaret’.

** A stick that we hit peoples with.*

‘Un palo con el que le pegamos a las gentes’.

Agrega, sin embargo que las palabras de Antony eran sintácticamente deficientes. Cometía frecuentemente errores léxicos birthday (‘cumpleaños’) por cake (‘torta’), etc. Errores respecto a la preposición adecuada o al pronombre adecuado to (‘hacia’ o ‘a’) por with (‘con’), in (‘en’) por with (‘con’). Es interesante notar que sus errores de selección léxica no infringían la categoría sintáctica. Con respecto a sus habilidades

3 Para mayor desarrollo véase Curtiss y Yamada (1981), Curtiss (1982) y Yamada (1983) citados por Curtiss (1991).

pragmáticas también eran deficientes. Presentaba considerables problemas respecto al mantenimiento y control de un tema de conversación.

Antony, sin duda, representa un caso claro de desarrollo gramatical independiente de otras facultades mentales lingüísticas.

El caso que aquí se plantea, tal como se describió anteriormente, es el de una niña de 12 años con síndrome de Down. Carla concurre a sesiones fonoaudiológicas durante 4 años (de los 8 a los 12), siendo el motivo de consulta, trastornos del lenguaje.

Desde que nació hasta los 2 años, Carla recibió estimulación temprana a cargo de un equipo integrado por sus padres, un psicólogo, un pedagogo y un foniatra, cuyo diagnóstico fue 1 (un) año de retraso general. El informe de sus padres, señalaba que la niña comenzó a decir su primera palabra, papá, a los 9 meses.

A continuación, desde (1) a (24) se presenta algunos ejemplos de los enunciados de Carla.⁴

1) Mami puso, el colegio así, *poque* la seño *Paticia*, para *pone* eso.

˘Mami (me) puso el distintivo, porque la seño Patricia, (me lo dio) para pone(rme) eso˘.

Sustitución de la palabra ˘distintivo˘ por ˘colegio˘

/poné/ por /ponér/, omisión de /r/.

/patisia/ por /patrísia/, simplificación del grupo consonántico /tr/.

/poké/ por /porké/, simplificación del grupo consonántico /rk/.

2) *Ete e* de la *Paticia*, acá *ta* de la mami.

˘Este es de la Patricia, acá está (el) de la mami˘.

/Patísia/ ídem 1).

/tá/ por /está/, reducción de dos sílabas a una.

3) Fui al campo [producción ininteligible], y *juamo* con pelota.

˘Fui al campo, y jugamos con (la) pelota˘.

⁴ Los () encierran elementos omitidos en el enunciado original, la negrita indica fenómenos fonológicos especiales y los enunciados entre barras son transcripciones fonológicas.

fundamentos en humanidades

/xuámo/ por /xuámos/, omisión de /g/.

4) No. Una sola comí.

‘No. Una sola comí’.

5) Yo hago *upa*, yo hago *noni*. *Sobina tanquilita*. Yo hago *upa*, *coto* encima y *coto* cuna.

‘Yo (le) hago *upa*, (le) hago *noni*. Yo (le) hago *upa*, (la) acuesto encima (mio), (mi) sobrina (está) *tanquilita* y (la) acuesto (en la) *cuna*’.

/sobína/ por /sobrínita/, simplificación del grupo consonántico /br/.

/tankilíta/ por /trankilíta/, simplificación del grupo consonántico /tr/.

/kóto/ por /akuéstó/, reducción de tres sílabas a dos, simplificación del grupo consonántico /st/.

Simplificación del grupo vocálico /ue/ en /o/ por asimilación.

6) No sé cuándo viene. Papi sí sabe.

‘No sé cuándo viene. Papi sí sabe’.

7) Ah!. Esto lo hacía *Paticia*. Me ayudó [producción ininteligible], *tajo catilla*, *tabajamo* con eso que *hicimo*.

‘Ah! Esto lo hacía Patricia. Me ayudó; trajo (la) cartilla (y) trabajamos con eso que hicimos’.

/patícia/ ídem 1).

/táxo/ por /tráxo/, simplificación del grupo consonántico /tr/.

/tabaxámo/ por /trabaxámos/, simplificación del grupo consonántico /tr/.

/katíza/ por /kartíza/, simplificación del grupo consonántico /rt/.

/isímo/ por /isímos/, omisión de /s/.

8) Le *pusimo* el globo, que pinchó acá [producción ininteligible] y *tabajamo* con eso.

‘Le pusimos el globo, que acá (se) pinchó, y trabajamos con eso’.

/pusímo/ por /pusímos/,
/trabaxámo/ por /trabaxámos/, omisión de /s/.

9) *Ta* caminando con el perro.

‘Está caminando con el perro’.

/tá/ por /está/, ídem 2).

10) Anda bici.

‘Anda (en) bici’.

11) *Ta* sacando todo, todos, *poque* tiene canasta para tira la manzana ahí.

‘Está sacando todo, todos, porque tiene (una) canasta para tirar la manzana ahí’.

/tá/ por /está/, ídem 2).

/póke/ por /pórke/, ídem 1).

/tirá/ por /tirár/, omisión de /r/.

12) Chicos se juntaron, me cantaron *felí cumpleaños*.

‘(Los) chicos se juntaron, me cantaron (el) feliz cumpleaños’.

/felí/ por /felis/

/kumpleáño/ por /kumpleáños/, omisión de /s/.⁵

13) Fui a *ecuela*, me cantaron *felí cumpleaños* a mí.

‘Fui a (la) escuela, me cantaron (el) feliz cumpleaños a mí’.

/ekuéla/ por /eskuéla/, simplificación del grupo consonántico /sk/.

/felí kumpleáño/ por /felis kumpleáños/, ídem 12).

14) *Comimo tota* y papá y mamá *tomó* mate.

⁵ Variedad lingüística. Con respecto a este fenómeno, omisión del fonema /s/ en posición final, parecería razonable atribuirlo al tipo de variedad lingüística local.

fundamentos en humanidades

‘*Comimos torta y papá y mamá tomaron mate*’.

/komímo/ por /komímos/, omisión de /s/.

/tóta/ por /tórta/, simplificación del grupo consonántico /rt/.

/tomó/ por /tomáron/, singular por plural, falta de concordancia de número.

15) La nena *ta* dibujando, *escribiendo*.

‘*La nena está dibujando, escribiendo*’.

/tá/ por /está/, ídem 2).

/ekribiéndo/ por /eskribiéndo/, simplificación del grupo consonántico /kr/.

16) Carolina sabe *camina*, sabe *habla poque* tiene boca.

‘*Carolina sabe caminar, sabe hablar porque tiene boca*’.

/kaminá/ por /kaminár/

/ablá/ por /ablár/, omisión de /r/.

/póke/ por /pórke/, ídem 1).

17) Me *guta* hace tarea.

‘*Me gusta hacer (la) tarea*’.

/gúta/ por /gústa/, simplificación del grupo consonántico /st/.

/asé/ por /asér/, omisión de /r/.

18) Trabajo con *catilla*.

‘*Trabajo con (la) cartilla*’.

/katíza/ por /kartíza/, ídem 7).

19) Carolina me llama, ¡tía!. Me llama.

‘*Carolina me llama, ¡tía!. Me llama*’.

20) Sabe *llama* ¡papá! ¡papito! ¡papito!. Lo llama.

'Sabe llamar ¡papá! ¡papito! ¡papito!. Lo llama'.

/zamá/ por /zamár/, omisión de /r/.

21) ¿Cómo se llaman?

'¿Cómo se llaman?'.

22) La bebé toma teta, mi hermana da.

'La bebé toma teta; mi hermana (se la) da'.

23) Lavo pato, cocina, limpio todo yo.

'Lavo (los) platos, (la) cocina, limpio todo yo'.

/páto/ por /plátos/, simplificación del grupo consonántico /pl/.

/lípio/ por /límpio/, simplificación del grupo consonántico /mp/.

24) Ato papá e rojo

'(El) auto (de) papá es rojo'.

/áto/ por /áuto/, simplificación del grupo vocálico /au/.

/él/ por /és/, omisión de /s/.

En relación con los aspectos gramaticales de los enunciados ofrecidos anteriormente se puede observar que:

En cuanto a lo Fonológico: omisiones: Del fonema /r/ en los enunciados (11), (16), (17) y (20). Del fonema /s/ en posición final en los enunciados (2), (3), (7), (8), (12), (13), (14), (23) y (24).

Simplificaciones: Consonánticas en los enunciados (1), (2), (5), (7), (10), (13), (17), (18), (22), (23) y (24). Y vocálicas en (5) y (24).

En cuanto a lo Sintáctico: Se observan omisiones de artículos, preposiciones, conjunciones y pronombres posesivos, en los enunciados (3), (5), (7), (10), (13), (17), (18), (22), (23) y (24). Y sólo en uno de los enunciados (14), se encuentra una sustitución de singular por plural.

En cuanto al Léxico: La única modificación léxica es la sustitución de la palabra *'distintivo'* por *'colegio'*; véase el enunciado 1).

Con relación a los aspectos Pragmáticos: Carla no presentó ninguna dificultad, ya que durante las conversaciones, no perdió en ningún momento el control. Todos sus enunciados resultaban comprensibles, y a su vez, ella comprendió todos los enunciados a los que estuvo expuesta.

El hecho de que hayan ocurrido algunos fragmentos no interpretados, no necesariamente indica un grado especial de inaceptabilidad, ya que en el uso común de la lengua no es infrecuente encontrar fenómenos semejantes.

En este caso particular, se puede observar que alteraciones sintácticas, no involucran alteraciones semánticas, ni tampoco pragmáticas. Es evidente también que presenta una buena comprensión del lenguaje, aunque existen ciertas dificultades en la producción lingüística. La única agramaticalidad semántica producida por una elección léxica idiosincrática, no afecta en absoluto la sintaxis ni la pragmática del enunciado.

Tampoco lo hacen los fenómenos fonológicos que produce en sus oraciones tales como simplificaciones consonánticas o vocálicas y omisiones. A pesar de los fenómenos lingüísticos descritos anteriormente, es evidente que su sistema fonológico está totalmente adquirido, ya que produce los dos tipos de vibrantes en español, la simple en /para/, y la múltiple en /pérro/.

Es interesante señalar que en ocasiones Carla produce fenómenos de uso infantil, en contraposición a enunciados típicamente adultos. Sorprende encontrar formas fonológicas tan marcadamente infantiles como /áto/ por auto y /cóto/ por acuesto (palabra reducida a dos sílabas) frente a construcciones sintácticamente tan sofisticadas como la subordinada temporal (6) 'No sé cuándo viene', o las causales en (11) '...porque tiene una canasta', y en (16) '...porque tiene boca', que como es bien sabido son tipos de oraciones de adquisición extremadamente tardía. Este fenómeno, ¿requeriría una explicación exclusivamente lingüística, o se debería apelar a otras áreas como la afectiva?.

Retomando a lo lingüístico, de este análisis se puede inferir que las particularidades de las producciones registradas se encuentran fundamentalmente en el nivel fonológico y en el sintáctico. Estas particularidades como ya se dijo, no afectan en general la interpretación de los enunciados producidos.

Así como en Antony, Curtiss llega a la conclusión de que las habilidades gramaticales son superiores a otras áreas lingüísticas como la pragmática, y que el desarrollo de lo sintáctico y de lo fonológico es mejor que el semántico, en el caso de Carla, se llega a la conclusión de que el

desarrollo de lo semántico y lo pragmático es superior a lo sintáctico y a lo fonológico. Es decir que nuestro caso resultaría perfectamente simétrico al de Curtiss citado precedentemente.

Esta simetría constituye sin duda evidencia positiva del mismo orden que la presentación de Curtiss (op. cit.). Las discrepancias entre diferentes niveles lingüísticos en ambos casos, ponen en evidencia la relativa independencia de los distintos sistemas lingüísticos, sostenidos por marcos teóricos que conciben la mente humana como un conjunto de facultades. En relación, a la pertinencia de estas conclusiones para un enfoque menos tradicional del Síndrome de Down, cabe señalar que si dentro de un área tan restringida como la del uso lingüístico se perciben discrepancias significativas, al salir de esta área, se esperarían discrepancias mayores.

Se trataría entonces, en cada caso, de investigar la especificidad de la deficiencia.

De hecho, se ha comprobado que se puede desarrollar un sistema de conocimiento en ausencia de otros: concretamente se desarrolló un sistema lingüístico inexistente en base al sistema conceptual.

La concepción modular de la mente brinda nuevas posibilidades terapéuticas y educativas, ya que la independencia de los distintos sistemas permite aprovechar los no afectados o los menos alterados, para equilibrar el desarrollo lingüístico de los niños con Síndrome de Down, dando prioridad a sus posibilidades y no a sus limitaciones ♦

Referencias Bibliográficas

Chomsky, N. (1983). *Reglas y Representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.

Curtiss, S. (1991). La adquisición anormal del lenguaje y la modularidad. En F. Newmeyer (Comp.), *Panorama de La Lingüística Moderna. II. Teoría Lingüística: Extensiones e Implicaciones*. Visor.

Curtiss y Yamada (1981). Selectively intact gramatical development in the retarded child. *UCLA Working papers in Cognitive Linguistics* 3, 161-75.

Curtiss (1982) Developmental dissociations of language and cognition. En L. Obler y L. Menn (Eds.) *Exceptional language and linguistic theory*. New York: Academic Press.

Miazzo, J. (1992) Aproximación generativista a la sordera. *Revista IDEA*, N° 11, 9-15.

Suardiaz, D. y Colavita, F. (1996). Formas poéticas como formas lingüísticas creativas. *Review Interamericana*. Vol. XXVI, N° 1-4.

Yamada (1983). *The independence of language: A case study*. UCLA.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 235/237

Matías Esteban Ilivitzky

Universidad de Buenos Aires

ilimati@yahoo.com

**El intento por asir lo inasible: La definición del vocablo
“Nación” en la teoría política.**

**Reseña de Campi, A. (2006) Nación. Léxico de política.
Buenos Aires: Nueva Visión.**

La imputación de un significado unívoco e inmutable a un vocablo es una tarea extremadamente compleja y de difícil concreción. Desde el desarrollo de la semiología moderna y especialmente a partir de las contribuciones de Ferdinand de Saussure (1984), la segregación entre el sentido de un concepto y el significante vacío al cual se desea anejarlo es patente. Este fenómeno atraviesa todas las facetas de la actividad humana, pero tiene un desarrollo muy particular en el ámbito de las humanidades y las ciencias sociales, las cuales requieren para incrementar el conocimiento producido una base de nociones compartida por su comunidad de practicantes. De esta manera, existen ciertas palabras que por su importancia intrínseca, por la recurrencia con la que son utilizadas y por la capacidad explicativa que poseen revisten especial importancia, y a su alrededor se producen, tal como lo desarrollase Laclau (2004), confrontaciones y discusiones en torno al alcance de sus implicancias y su potencialidad analítica.

La editorial Nueva Visión, a través de su colección “Léxico de política”, participa de esta empresa resemantizadora presentando, en este caso particular, una fundada exposición en torno a la nación realizada por el politólogo italiano Alessandro Campi, quien consciente de las complejidades de su tarea, manifiesta recurrir a la historia conceptual para verificar las constancias y modificaciones que posee esta expresión. La misma es de por sí problemática por la innumerable cantidad de dicciones y aplicaciones que conlleva a lo largo de cinco milenios de uso, a partir de su surgimiento en Israel, y su posterior generalización asimismo dentro de la antigüedad en Grecia y Roma. En este contexto se relaciona a la nacionalidad con componentes míticos, simbólicos, religiosos y culturales de formación de un “pueblo” (otro término paradójico y controversial) y su delimitación étnica respecto de distintas aglomeraciones poblacionales.

Asimismo, comienza a adscribírsele a un territorio determinado con una delimitación jurídica y política específicas, conectándola desde su misma génesis con el surgimiento de la guerra entre diversas comunidades enfrentadas por su *natio*, que en el sentido latino del término connota a la vez lazos de sangre y parentesco.

El autor encuentra que estos principios son retomados en la Edad Media en la que, debido al alto grado de disgregación política de la época, se comenzarán a delinear conformaciones nacionales que tengan tanto dimensiones reducidas con relación a las antiguas naciones del Imperio Romano, limitadas a ciudades o pequeñas provincias, como así también emergen implicancias universales, adscripciones que pretenden afirmar lazos comunes entre poblaciones distantes geográficamente entre sí. Ello conlleva la aparición de la “nación cultural”, visible en las afinidades establecidas de los grupos estudiantiles de las primeras universidades, entre los comerciantes y las congregaciones religiosas, los cuales recuperarán a la lengua, las tradiciones artísticas y las apreciaciones culturales compartidas como elementos de pertenencia comunitaria.

El comienzo de la modernidad delinearán nítidamente dos concepciones contrapuestas de la nación que retoman elementos y adscripciones previas redimensionándolas en una nueva matriz de sentido que provoca, a su vez, tres nuevos tipos nacionales. Por un lado se ubica la visión romántico-organicista, en línea con la nación cultural y la nación-comunidad, la cual se basa en los caracteres compartidos de tinte particularista (básicamente la lengua, la cultura y la tradición) que ligan a una colectividad a un territorio determinado, y que es anterior y distinta al Estado. Por otra parte se halla la perspectiva político-voluntarista, reflejada en la nación estatal, que enfatiza la posibilidad de construir “artificialmente” una maquinaria administrativa de lo público, una forma de coexistencia pacífica en el espacio socialmente compartido, de allí el tenor voluntario, creando *ad hoc* valores de pertenencia nacionales al interior del mismo, y en ese sentido puede también mencionarse su cualidad universalista y cosmopolita, potencialmente abierta a toda la humanidad. Ambas implican una disputa en relación a la apropiación legítima de una expresión acuñada en base a estos debates: la patria. Por último, Francia representa el caso paradigmático de la nación política soberana, por medio de la cual una entidad independiente y autónoma de ciudadanos representa el fundamento del poder político estatal, coincidiendo con éste. Esta es la alternativa que permite superar la dicotomía previa, constituyendo a la autoridad a la par que a la población que la instituye.

Durante el transcurso del siglo XIX éste será el fenómeno predominante, que hará equipararse a la nación simbólica y físicamente con el pueblo o

con la patria, lo cual implica la politización definitiva de la expresión analizada en la obra, integrando simbólico-culturalmente a la sociedad a través de la dotación de una fuerte identidad colectiva, de un único sentido de pertenencia intransferible a otras unidades políticas. Le ofrecerá al Estado un relato de continuidad histórica con un pasado trascendental que legitima su accionar contemporáneo y potencial, a cambio de recibir por parte de éste una difusión y defensa de sus valores mediante la institucionalidad consagrada legalmente.

En rebelión a este modelo, el surgimiento del marxismo puede verse como un cuestionamiento a la nacionalidad basándose en la uniformidad de las condiciones materiales de existencia humana, trascendentes a cualquier tipo de asociación política. La intensificación de esta controversia en la centuria sucesiva provocará una relectura por parte de diversas ideologías, lo que daría pie al inicio de la nación-nacionalista, quien se expresará en clave absoluta, homogénea e integral, purgada de cualquier indicio diferenciador que pudiera amenazar una identidad que, de por sí, comenzaba a resquebrajarse. En consecuencia, a esta concepción mesiánica y omnipotente de lo político son incorporadas variables como la expansión o la conservación de determinados territorios a fin de proteger la comunidad nacional, mientras que iniciativas de carácter biologicista son teorizadas e implementadas para justificar políticas discriminatorias tendientes a segregar a los *parias* de los ciudadanos legítimamente reconocidos, los únicos portadores y defensores insospechados e inquestionados de la nacionalidad. De esta manera, la nación-historia y la nación-naturaleza presentarán evidencias aplastantes para sostener argumentativamente estas prácticas.

El efecto retorno de esta reacción nacionalista será la exacerbación totalitaria nazi de la raza, de carácter eminentemente supranacional, que relegará en consecuencia el integralismo nacional a favor de la idolatría al líder y sus dictámenes. La Unión Soviética reprimirá simultáneamente cualquier reclamo de independencia basado en las antiguas nacionalidades que quedan relegadas en pos de la realización plena del ideal socialista, basado en la anulación de las clases sociales.

Con una referencia a las teorías actuales sobre la cuestión, incluyendo aquellas que postulan el fin de la nación y la eliminación de los límites fronterizos vía el internacionalismo de la globalización, Campi finaliza este estudio insistiendo en que, pese a todo, es en el Estado-Nación en donde solamente puede, por el momento, materializarse el espacio público y social que permite la convivencia pacífica del género humano ♦

Referencias bibliográficas

de Saussure, F. (1984). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Planeta-Agostini.

Laclau, E. y Mouffe C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año VIII – Número II (16/2007) pp. 239/242

José Luis Jofré

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

**Cullen, C. (Comp.) (2007). *El malestar en la ciudadanía*.
Buenos Aires: Stella – La Crujía. (246 páginas).**

El malestar en la ciudadanía es una obra colectiva de nueve autores que convergen en un proyecto de investigación común: 'La categoría ético-política de la ciudadanía como constructora del espacio público en la educación y el trabajo', con sede en la Universidad de Buenos Aires (Programación UBACYT, F062). Proyecto que dirige Carlos A. Cullen.

El título del proyecto describe el contexto que da origen a este libro. Mientras que el nombre de la obra inscribe, a esta compilación de trabajos, en un lugar que es performativo del punto de vista, el *malestar*. En este mirador, quien mira y quien es mirado, confluyen en la misma persona. Precisamente porque en la ciudadanía se encuentra, el investigador, como parte comprometida de aquellos que investiga. En otras palabras, consideramos que la ciudadanía, que se estudia aquí, incluye a los investigadores de este libro y, además de interpelarlos, les genera *malestar*. Posición que los emplaza como testigos y partes de la historia que les toca estudiar. Este doble emplazamiento constituye una característica peculiar de este trabajo.

Es dable señalar que el título de este libro evoca la influyente obra de Sigmundo Freud (1970) *El malestar en la cultura*. Es pertinente señalar, a su vez, que la ciudadanía es una construcción cultural y, como tal, encuentra un nexo con el texto de Freud. Como construcción cultural, la ciudadanía, aparece, desaparece, muta y reaparece, a través de la historia, de distintas maneras. Las variaciones se realizan sobre dos registros: el primero como práctica social y, el segundo, como teoría. Ambos registros no siempre se acompañan. Y es, precisamente, en este destiempo donde aparece la tensión percibida como *malestar*.

Es oportuno retomar *El malestar en la cultura*, con la finalidad de deslinda que entiende Sigmundo Freud (1970) por malestar: El autor sostiene que "hay ciertos tipos de enfermos que no perciben su sentimiento de culpabilidad, o que sólo alcanzan a sentirlo como torturante malestar, como

una especie de angustia, cuando se les impide la ejecución de determinados actos. Por eso también se concibe fácilmente que el sentimiento de culpabilidad engendrado por la cultura no se perciba como tal, sino que permanezca inconsciente en gran parte o se exprese como un malestar, un descontento que se trata de atribuir a otras motivaciones”.

Inscrito en esta mirada, nos recuerda Cullen, en la Introducción del libro, que en la modernidad la ciudadanía es constituida como resultante del pacto/contrato social (sea cual fuere la variante, entendido como *autoconservación* por Thomas Hobbes, 2004; como *autorrealización* por John Locke, 2004; o como *autolegislación* por Jean-Jacques Rousseau, 1996). Acuerdo por el que los hombres entienden que deben desplazarse de ‘naturales’ a ‘ciudadanos’. Desplazamiento que realizan en busca de seguridades que conjuren la amenaza de la guerra y el despojo de lo propio. En términos teóricos, y de manera convergente, la ciudadanía es entendida como principio de ‘bienestar’ (‘estar bien’, siguiendo a Cullen), sin embargo, teoría y práctica histórica no siempre van de la mano. En ese desencuentro la ciudadanía parece, más bien, generar malestar. En otras palabras, Carlos Cullen sostiene que la condición de ciudadanos es, hoy, escurridiza. Y como tal, lejos de generar bienestar es fuente de malestar.

Algunos de estos malestares son consecuencias de algunas variaciones en las condiciones históricas. En concordancia con otros estudios, el autor señala que una de estas condiciones se relaciona con el desfase entre ciudadanía y territorio nacional. Los flujos migratorios, los procesos de globalización, la violencia global, rompen el vínculo entre ciudadanía, pertenencia e identidad (Cullen, 2007c).

La condición de ciudadano se asocia, además, con el principio de igualdad ante la ley. Principio que se desdibuja en la cotidianidad. Como escribe Alfredo Zitarrosa en la *Ley es tela de araña*: “Siempre oí mentar que ante la ley era yo igual a todo mortal. Pero hay su dificultad en cuanto a su ejecución”. Esta suerte de desigual igualdad, también, es origen de malestar.

Conjuntamente con la igualdad y la identidad, la ciudadanía remite a su vínculo con el estado y la mediación de los representantes. En el modelo de democracia representativa la ciudadanía gobierna a través de representantes. Pero, tal como señala Adela Cortina (1997), la democracia representativa yerra en su propia definición ya que los representantes, lejos de la voluntad de sus votantes, no representan mas que sus propios intereses.

Finalmente, señala Cullen, que la última mutación de los ciudadanos es hacerlos devenir consumidores. Tensión que Néstor García Canclini

recoge en *Ciudadanos o consumidores* (1995). Sin embargo, la incapacidad de consumir trastoca a muchos ciudadanos en 'mendigos'. Germen de nuevos malestares.

Tomando como punto de partida estos malestares –que por cierto no son excluyentes del tratamiento de otros en este libro– los investigadores se proponen una tarea que insertan en la tradición genealógica, sistematizada por Foucault (1992) y fundada por Nietzsche (1972), la genealogía de la microfísica del malestar en la cultura. “Parfraseando a Foucault, esta investigación –sostiene Cullen (2007b)– intenta algo así como *una microfísica del malestar en la ciudadanía*, que consiste en no depositarlo solamente en la cultura (jurídica), sino que intenta ver cómo opera en las prácticas políticas, sociales y morales, donde el derecho (o el poder) se anuda con el no-derecho (o el no-poder)”.

Sin dudas quien lea estas notas, compartirá que la proclama del *fin de la historia* se constituye, en estos días como el malestar mayor de la ciudadanía. El efecto más radical de la profesión de fe expresada por los 'pos' es la clausura de sentido del futuro como posibilidad de modificación que se inscribe progresivamente en el presente. Volver a cristalizar los mundos humanos, nomológicos, históricos, construidos, en mundo regidos presuntamente por leyes naturales, como las del mercado, implica afirmar que nada podemos hacer y nada podemos cambiar. Exitosa labor de los intelectuales escépticos que operan como 'funcionarios' de la Razón cínica, según la interpretación de Enrique Dussel (1993).

Este libro trata estas cuestiones, devolviéndole a la ciudadanía su carácter de quehacer histórico y de producción social. Propone el ejercicio de ciudadanía plena como respuesta al malestar. En palabras de Cullen (2007b) la propuesta, que se recoge en diez capítulos, es *transformar el malestar en pensamiento crítico*.

El libro está organizado en tres partes, según describe el compilador: en la primera, los investigadores ahondan en el concepto mismo de ciudadanía en relación con la ética y la política. La segunda parte, circula la lectura de la ciudadanía desde una lectura, foucaultiana, de la 'microfísica del malestar'. Los últimos trabajos se agrupan en el empalme de la ciudadanía con la educación.

Quisiera, antes de concluir la presentación de este libro, hacer un comentario sobre algunas características de esta obra. Tal como podemos ver, cada vez con más frecuencia, encontramos títulos de obras que ya no son privativos de un autor individual sino que, ahora, remiten a 'autores', en plural. Las obras se tornan manifestación de la construcción social de conocimiento.

El carácter polifónico, dimensión estudiada por Bajtín, hace evidente que en el texto de un autor habita una multiplicidad de voces que trasciende la autoría individual. Sin embargo, la polifonía habita en *El malestar en la ciudadanía* de una manera nueva. Como obra colectiva no sólo remite a múltiples voces, ahora las contiene, les da lugar. A la vez, no son sólo múltiples voces, sino también diversidad de puntos de vistas y delimitaciones disciplinares. De esta manera, es posible reconocer, en este texto, una segunda característica, su marca Interdisciplinar. Multiplicidad que constituye una manera concreta de ejercer y construir la ciudadanía.

Capítulos del libro:

1. Carlos Cullen, Ciudadanía *urbi et orbi*. Desventuras de un concepto histórico y desafíos de un problema contemporáneo.
2. Daniel Berisso, Los límites del concepto de ciudadanía en el marco de una ética social.
3. Diego Gojzman, Mediación narrativa y construcción Intersubjetiva de la identidad ciudadana.
4. Ariel Fazio, Hacia una ética de la inmanencia
5. Augusto Romano, Diseños del sujeto y evanescencias claras y distintas.
6. Eva Carrizo Villar, En busca del compromiso perdido: Sartre y el problema de los intelectuales.
7. Miguel Andrés Brenner, Lo ciudadano, lo público y el maestro.
8. Nora Graciano, Información, saber y conocimiento: algunas precisiones y distinciones necesarias para el campo pedagógico.
9. Miguel Andrés Brenner, Filosofía 'pos'. ¿La 'pos' identidad neoconservadora? ¿Y la ciudadanía? ¿Y la escuela?
10. Javier A. García, Aspectos de la construcción de ciudadanía en la escuela: Las formas de convivencia generada entre adolescentes y adultos y el disciplinamiento escolar ♦

Referencias Bibliográficas

- Cortina, A. (1997). Dos conceptos de democracia: hombre económico frente a hombre político. En A. Corina. *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cullen, C. (2007b). Introducción. En C. Cullen (Comp). *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: Stella – La Crujía.
- Cullen, C. (2007c). Ciudadanía *urbi et orbi*. En C. Cullen. (Comp). *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: Stella – La Crujía.
- Cullen, C. (Comp.). (2007). *El malestar en la ciudadanía*. Buenos Aires: Stella – La Crujía.
- Dussel, E. (1993). Del escéptico al Cínico. En E. Dussel. *Apel, Ricouer, Rorty y la filosofía de la liberación. Con respuestas de Kart Apel y Paul Ricouer*. Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Freud, S. (1970). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza.
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multi-culturales ende la globalización*. México: Grijalbo.
- Hobbes, T. (2004). *Leviatán*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- Locke, J. (2004). *Segundo ensayo sobre el gobierno civil*. Buenos Aires: Ediciones Libertador.
- Nietzsche, F. (1972). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
- Rousseau, J-J. (1996). *El contrato social*. Madrid: Ediciones Alba.

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*, Nº 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:

Cuando en el cuerpo del texto hay citas textuales, se debe aclarar el/los número/s de página, con el siguiente formato:

(Mate, 2003: 133)

(Agambem, 2007: 81-82)

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 3^{1/2}, para PC, en Word (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con Word. Deben ser presentados escritos con interlineado sencillo, sin ningún tipo de margen, 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. Las cursivas sólo se utilizarán para palabras, expresiones o frases en otro idioma distinto del castellano.

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

fundamentos en humanidades

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.

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.

Los artículos que no cumplan con las instrucciones para la admisión serán devueltos para su corrección antes de ser enviados al evaluador/a.

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