

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

fundamentos

EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
REPÚBLICA ARGENTINA

año IX - número I (17) 2008
san luis - argentina

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

Fundamentos en Humanidades

fundamentos en humanidades
año IX - número I (17) 2008
san luis - argentina

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

directores - editores
jorge ricardo rodríguez
carlos francisco mazzola
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: 250 ejemplares

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar
URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>
impreso febrero de 2009



fundamentos en humanidades
año IX - número I (17) 2008
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 IRICE. Rosario. Santa Fe - Argentina.
- Revista Espacios en Blanco. Buenos Aires - Argentina.
- Revista de Investigación Académica. Rosario - Argentina.
- Revista Temas y Debates. Rosario - Argentina. Canje de revistas y de índices.
- Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente. Buenos Aires - Argentina.
- Revista Argentina de Sociología. Salta - Argentina.
- Revista Escuela de Historia. Salta - Argentina.
- Anuario de Investigaciones en Psicología. Revista Universitaria de Psicoanálisis. 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 IX - número I (17) 2008
san luis - argentina

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

Claudia Beatriz Borzi (CONICET - UBA - Argentina) • 9

Las nociones de 'sintagma' y de 'sintaxis' en el Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure

The notions of 'sintagm' and 'syntax' in the Cours de linguistique générale by Ferdinand de Saussure

Beatriz María Suriani (UNSL - Argentina) • 27

El tratamiento de la variación lingüística en intercambios sociales
Linguistic variation in social exchanges

María Estela López - Ana María Tello (UNSL - Argentina) • 43

Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina)

Foreign languages in undergraduate programs of the Faculty of Human Sciences of Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Alvori Ahlert (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Brasil) • 71

La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann

Hope as the pivot of teacher training: the theology of hope by Jürgen Moltmann

Daniela Atairo (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) • 85

Trama sociopolítica del gobierno universitario: análisis del funcionamiento de los órganos de gobierno a partir de la implementación de una política universitaria

Socio-political interrelations of university administration: An analysis of its functioning framed within the implementation of a university policy

Iliana Delgado Azar - Alberto Hernández Baqueiro (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México) • **111**
Prácticas culturales, actores no estatales y el paradigma del Estado en la realización de los derechos humanos
Cultural practices, non-state actors and the State paradigm in the exercise of human rights

María José Sánchez Vazquez (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) • **145**
Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología
Ethics and professional practice: responsibility in terms of responsible prudence. The psychology case

Elina Nora Muñoz de Visco - Claribel Morales de Barbenza (UNSL - Argentina) • **163**
Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal
Self-knowledge groups as a resource for favoring personal development

Anna Rovella (UNSL - Argentina) - **Manuel González Rodríguez** (Universidad de La Laguna - España) • **179**
Trastorno de ansiedad generalizada: aportes de la investigación al diagnóstico
Generalized anxiety disorder: criteria for diagnosis

Silvina Valeria Caballero - Norma Contini de González (Universidad Nacional de Tucumán - Argentina) • **195**
¿Es posible evaluar la inteligencia de los bebés? Un estudio preliminar en contextos de pobreza
Is it possible to assess babies' intelligence? A preliminary study in contexts of poverty

**Marisa Viviana Ruiz - Ana Maria Scipioni - Daniel Fernando
Lentini (UNSL - Argentina) • 221**

Aprendizaje en la vejez e imaginario social

Learning in old age and social imaginary

**Graciela Elena Flores - Claudia Inés Campo - Silvina Alejandra
Marchisio - María Elena Yuli (UNSL – Argentina) • 235**

Un abordaje de la problemática del climaterio. Algunas consideraciones en relación a la incidencia del vínculo madre-hija en la modalidad de transitar esta turbulenta experiencia emocional

The climacteric period. Incidence of mother-daughter bond in this turbulent emotional experience

Libros / Books • 253

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 9/25

Las nociones de ‘sintagma’ y de ‘sintaxis’ en el *Cours de linguistique générale* de Ferdinand de Saussure

The notions of ‘sintagm’ and ‘syntax’ in the *Cours de linguistique générale* by Ferdinand de Saussure

Claudia Beatriz Borzi

CONICET

Universidad de Buenos Aires

cborzi@filo.uba.ar

(Recibido: 05/05/08 - Aceptado: 28/05/08)

Resumen

En el presente trabajo propongo desarrollar una problemática de interés para los gramáticos: la relación de las propuestas de Ferdinand de Saussure con la sintaxis. Intentaré dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿la lingüística saussureana considera la sintaxis como parte de su objeto de estudio?; ¿cuál es el lugar que la teoría le reserva?; cuando Saussure se refiere en el *Curso de Lingüística General* explícitamente a la sintaxis, ¿a cuál se refiere? ¿a una sintaxis posicional o a una sintaxis cercana a la lógica?

La lectura del texto no es ingenua, ofrezco una interpretación de la teoría que se basa en la convicción de que el *Curso* tiene por objetivo fundamental sentar las bases de la lingüística como ciencia. En consecuencia sostengo que todos los conceptos giran alrededor de los criterios para la delimitación del objeto de estudio y del método de descubrimiento y análisis de los elementos, y que en consecuencia el abordaje del signo y del lenguaje en su totalidad no persigue “describir” cómo son estos fenómenos en la realidad sino construir una argumentación que permita aislar un sistema fijo, autoconsistente y binario.

En principio, presento un análisis crítico de las nociones de la propuesta sausserana que fundamentan el tratamiento del sintagma y de la sintaxis. Paso luego a ocuparme en primer lugar de la definición, ubicación

y alcance del *sintagma*, así como de las acepciones que dicho término cobra en la obra del ginebrino. En segundo lugar, atiendo a los contextos y acepciones del término *sintaxis* en los contextos en los que Saussure se refiere explícitamente a esta como objeto de estudio y como disciplina.

Abstract

This work deals with the relation between Saussure's proposal and syntax, a topic of interest for grammarians. This work attempts to answer the following questions: Does Saussure's grammar consider syntax as part of its object of study? Which is its place in the theory? When Saussure explicitly refers to syntax, which one is he mentioning, a positional one or a syntax close to logic?

The author of this paper believes that the *Cours de Linguistique Générale* has the fundamental objective of laying the foundations of linguistics as science. Consequently, all the concepts are related to the criteria for delimitating the object of study and the method of identification and analysis of the elements. Therefore, this theory is not aimed at "describing" how the sign and language actually are but to construct an argumentation for individualizing a fixed, self-consistent, binary system.

At first, a critical analysis of the notions that support the *sintagma* and syntax is put forward. Then, the definition, location and scope of *sintagma* as well as of the meanings that such term has in Saussure's work are examined. Secondly, the contexts and meanings of *syntax* when Saussure explicitly refers to it as object of study and discipline are analyzed.

Palabras clave

Ferdinand de Saussure - *Curso de Lingüística General* - *sintagma* - *sintaxis*

Key words

Ferdinand de Saussure - *Cours de Linguistique Générale* - *syntagm* - *syntax*

En el presente trabajo planteo una problemática de interés para los gramáticos: la relación de las propuestas de Ferdinand de Saussure con la *sintaxis*. Intentaré dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿la lingüística saussureana considera la *sintaxis* como parte de su objeto de estudio?; ¿cuál es el lugar que la teoría le reserva?; cuando Saussure se refiere en el *Curso de Lingüística General* (1) explícitamente a la *sintaxis*, ¿a cuál se refiere? ¿A una *sintaxis* posicional o a una *sintaxis* cercana a la lógica?

La lectura del texto no es ingenua, ofrezco una interpretación de la teoría que se basa en la convicción de que el *Curso* tiene por objetivo fundamental sentar las bases de la lingüística como ciencia. En consecuencia sostengo que todos los conceptos giran alrededor de los criterios para la delimitación del objeto de estudio y del método de descubrimiento y análisis de los elementos, y que en consecuencia el abordaje del signo y del lenguaje en su totalidad no persigue “describir” cómo son estos fenómenos en la realidad sino construir una argumentación que permita aislar un sistema fijo, y autoconsistente con categorías discretas y binarias.

En principio, presento un análisis crítico de las nociones de la propuesta saussureana que fundamentan el tratamiento del sintagma y de la sintaxis. Paso luego a ocuparme en primer lugar de la definición, ubicación y alcance del *sintagma*, así como de las acepciones que dicho término cobra en la obra del ginebrino. En segundo lugar, atiendo a los contextos y acepciones del término *sintaxis* en los contextos en los que Saussure se refiere explícitamente a esta como objeto de estudio y como disciplina.

1. Breve introducción a las propuestas

Durante años los estudios del lenguaje centraron su interés en la lengua escrita. Adoptando como modelos ideales la gramática griega y la latina, trabajaron en la reconstrucción de lenguas. Buscaban las causas del cambio histórico de fenómenos individuales como los desplazamientos de pronunciación en la asociación espontánea o en la acción de la analogía.

Ferdinand de Saussure (1871-1913) provocó un vuelco en las concepciones acerca del lenguaje ya que, por un lado, revalorizó el papel del lenguaje en toda comunicación desentrañando así su naturaleza social y temporal. Rechazó la postura de los comparatistas (2), que creían en la progresiva desorganización de las lenguas, desplazando el interés de la evolución de las unidades aisladas (3) hacia el análisis de las relaciones sistemáticas entre los elementos. A partir de sus afirmaciones, como toda lengua comunicaba, tuviera o no tradición literaria, se volcó el interés hacia la lengua oral, y se abrieron entonces las puertas a lenguas como las africanas y las americanas, consideradas hasta el momento como “exóticas”. A su vez, por otro lado, sus aspiraciones de sistematización y de enunciación de los fundamentos, acordes con las tendencias positivistas de la época, lo obligaron a la delimitación estricta del objeto de estudio y elevaron el rigor en el método de trabajo. Fue así como la lingüística se erigió como ciencia independiente.

El presente trabajo va a sostener, en consonancia con A. Alonso (1977: 20), que Saussure sacrificó muchas veces certeras intuiciones acerca del lenguaje en defensa de la definición de un objeto de estudio homogéneo y del establecimiento de una metodología rigurosa.

Para superar las carencias conceptuales y metodológicas de los estudios de su tiempo, Saussure comienza por establecer en qué consiste la materia de la lingüística y cuál será su tarea (4). Formarán la materia todas las manifestaciones del lenguaje humano teniendo en cuenta en cada período, no sólo el lenguaje correcto y el ‘bien hablar’, sino todas las formas de expresión y los textos escritos. La tarea de la lingüística será hacer la descripción e historia de todas las lenguas y reconstruir, de ser posible, las lenguas madre de cada familia, enunciar las leyes generales y deslindarse y definirse ella misma. Es para cumplimentar este último requerimiento que Saussure considera necesaria la delimitación del objeto de estudio y de métodos precisos (5).

2. Las consecuencias de la delimitación del objeto de estudio

La lingüística se ocupará del lenguaje, sin embargo, ¿de qué parte del lenguaje? Cualquier palabra del español (*tabla*) puede ser abordada como sonido [#tá-βla#], como expresión de una idea ({"pieza de madera plana"}), como proveniente de una forma latina (*tabula*) o desde otros puntos de vista. La palabra, la materia, existen en la realidad, pero la ciencia lingüística deberá establecer de qué aspecto de su compleja naturaleza se va a ocupar. O sea que el objeto de estudio no precede al punto de vista que interesa a la ciencia, sino que “es el punto de vista el que *crea* el objeto” (Saussure, 1977: 49) (6). La lingüística no tiene un objeto dado de antemano como las ciencias naturales sino que este debe ser construido buscando “un todo en sí mismo”, es decir un sistema cerrado que posea inteligibilidad intrínseca y que a su vez sea un principio de clasificación que permita comprender (clasificar) mejor tanto la materia sonora como el pensamiento.

La exigencia de unicidad y de homogeneidad obliga a Saussure a dejar de lado todo aquello que sea individual, innovador, creativo, activo. Por otro lado, la exigencia de que el objeto sea un principio de clasificación estable lo obligará a dejar de lado todo lo que sea circunstancial y a buscar lo constante. En esa búsqueda se inscribe la interpretación de qué es lo sistemático. Saussure defiende una noción muy acotada de *sistema* ‘número finito de elementos coexistentes estables, distinguibles pero relacionados entre sí y con el todo’. El lingüista tendría que dar cuenta de ese

juego rápido y delicado de unidades que es el lenguaje, deteniéndolo en el tiempo por obra y gracia de la abstracción científica. Con estos objetivos, quedaron fuera del objeto de estudio el pasado y el futuro de un elemento aislado (lo diacrónico), y la lingüística debió ocuparse de las relaciones de los elementos en un estado de lengua, en un corte sincrónico, horizontal. Saussure fue incluso más allá, impuso otra restricción, que esas relaciones se establecieran entre dos elementos.

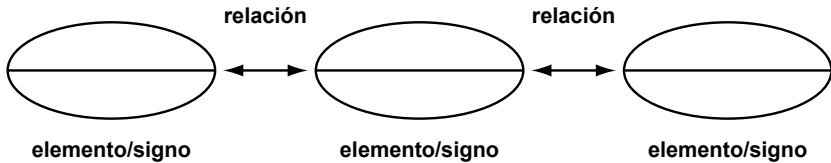
Fue así que para compatibilizar todas estas exigencias científicas positivistas con la función comunicativa del lenguaje, Saussure acuñó, en principio, una primera didáctica dicotomía (*lengua/habla*) que le permitió aislar el buscado objeto homogéneo (la *lengua*) de todo lo demás (el *habla*) (7).

Veamos ahora la metáfora saussureana de la realidad que nos lleva de la mano del fenómeno complejo que es el lenguaje al objeto de estudio y al método. Si analizamos el hecho concreto del lenguaje que se realiza en toda situación de comunicación, identificaremos en primera instancia el sonido. Como se desplaza a través del aire su estudio corresponderá a la física; pero ese sonido no es semejante al sonido del timbre en la calle sino que se trata de sonido articulado por el aparato fonatorio de un ser humano. ¿Es entonces materia de la fisiología? No, porque esas cadenas de sonidos llevan significados, ideas de naturaleza mental, ¿es entonces materia de la psicología?, no porque cuando un hablante los produce frente a un oyente permiten la comunicación. Hace falta una ciencia diferente, la lingüística que además dé cuenta de la complejidad del lenguaje: físico, fisiológico y psíquico, individual y social, activo y estable (8). ¿Y cómo va a resolver Saussure esta diversidad para lograr su punto fijo en el universo? Recortará de esa realidad una abstracción: la *lengua*, deteniendo el lenguaje en un estado sincrónico y diciendo metafóricamente que el objeto de estudio es un sistema fijo (9) susceptible de definición autónoma, que está localizado en la mente del oyente. Según esta concepción, el hablante *actúa* al construir el mensaje, pero no ocurre así con el oyente, quien solamente decodifica el mensaje asociando una imagen acústica (una cadena representativa de los sonidos) a un significado y esa no es considerada una actividad. ¿Por qué? Porque las imágenes acústicas y los significados ya están acuñados en la mente del oyente y porque Saussure logra así metafóricamente señalar el orden del análisis: de la imagen acústica al concepto. ¿Es realmente posible que Saussure haya creído que la decodificación es una tarea pasiva? Resulta difícil aceptar

que dentro de tantas intuiciones se le escape al autor que decodificar es también una actividad (aún cuando se interprete la comprensión como una lectura inversa del signo, del significante al significado). Insisto ¿por qué Saussure sostiene que la *lengua* está localizada en el fin del circuito de la comunicación y es pasiva? Porque para delimitar un objeto de estudio científicamente “estudiable” y “definible” necesita abstraer constantes y el circuito resulta una gran metáfora donde diferenciar didácticamente una zona activa de una zona pasiva en la que existe una totalidad en sí, un conjunto de elementos relacionados uno con el otro. Saussure sostiene que a ese conjunto de elementos y reglas corresponde interpretarlo como un todo organizado, como un *sistema*. Y como los elementos son los signos, la lengua resulta ser un sistema de signos.

Figura 1: La lengua como sistema de signos:

Pero cabe hacer otra pregunta, ¿por qué la lengua tiene que estar fija?,



porque el positivismo no puede imaginar un sistema inestable y porque *sistema* alude solamente a conjunto de reglas entrelazadas entre sí de manera autoconsistente, económica y no contradictoria. Una construcción teórica.

Hay además otros aspectos de la *lengua* que también derivan de la necesidad de definir un objeto homogéneo y unitario: los aspectos institucional y social. Tal como lo presenta el autor, el aspecto social va más allá del mero hecho de comunicación entre personas: se refiere en realidad a las consecuencias intralingüísticas de lo social, a lo convencional. El grupo de personas que quiere ponerse de acuerdo con miras a un fin común hace un contrato, en el lenguaje el contrato lo ha impuesto la tradición y es la *lengua*. En principio, lo contractual o convencional del lenguaje reside por ejemplo en la relación entre imagen acústica y concepto, entre significado y significante en el signo. El contrato obliga a todo hablante del español a asociar la cadena [sol] al significado {“estrella luminosa”} pero a un hablante del francés a asociar [s leʒ] con ese significado. La

lengua es así un código, un contrato que mantiene constante la relación convencional y arbitraria entre significante y significado en el signo (10). Contrato que, en consecuencia, garantiza la comunicación, descarta la posibilidad de que la lengua sea anterior a sí misma y aparece como un principio organizador heredado que recorta una parte de la sustancia sonora para asociarla a una porción de pensamiento. La lengua es así forma del lenguaje, dicta un ordenamiento y como ese ordenamiento es respetado cada vez que alguien se comunica verbalmente, la lengua cumple también una función normativa.

Pero lo social plasmado en convenciones no termina en esa *relación intrasignica de significación* entre significante y significado porque la lengua quedaría sino reducida a un conjunto de signos sin una lógica interna. Tal como se adelantó, se presupone que ese objeto de estudio homogéneo y unitario llamado *lengua*, que el investigador debe recortar para estudiar, tiene además una organización propia (11). Poseer una organización propia implica necesariamente que la lengua tiene elementos y que son estos elementos los que responden a ciertas reglas organizativas. Volvemos así a una noción ya introducida, los signos, elementos de la lengua, están organizados según reglas y constituyen un sistema. Lo que corresponde ahora es hilar un poco más fino para develar qué significa *sistema* en este contexto. Las reglas que rigen estos signos no funcionan de manera aleatoria, o sea, no ocurren a veces con algunos signos y otras veces con otros, o a veces sí pero a veces no. Estas reglas son válidas en algún sentido para todos los signos y constituyen entre sí un sistema, es decir, constituyen un todo y dependen del todo. Ese movimiento de las reglas entre sí y con el todo trae como consecuencia que si queremos definir alguna de esas reglas nos veamos obligados a describir su relación con las otras reglas y con el conjunto. En esto descansa la noción de *valor*.

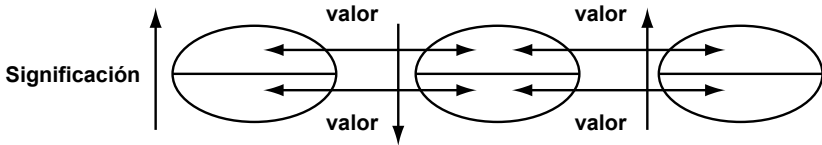
O sea que cuando el investigador debe descubrir y enunciar las unidades (los elementos) de la lengua (los signos), para aislarlas es imprescindible que describa el sistema que las hace ser lo que son. O sea, el sistema que les confiere su valor.

¿Y qué es el *valor* del signo? Es concretamente: 1. La capacidad que tiene cada signo de ser cambiado por otra entidad (externa a él): las cosas concretas de la realidad y 2. El principio según el cual el signo vale, que se deriva de la relación que hay entre las partes del signo entre sí (Saussure, 1977: 196). El significante del signo vale lo que no valen los restantes significantes de la lengua y por su lado, el significado del signo vale lo que no valen los restantes significados. El significante así definido por la negativa se une al significado también definido por la negativa para

constituir la única entidad positiva de la lengua: el signo (12). O sea que para que el lingüista identifique un signo necesita contar con todos los restantes significados y con todos los restantes significantes de manera tal de poder delimitar hasta dónde llega cada una de las partes del signo en cuestión.

Figura 2: La lengua como sistema de relaciones (cada flecha es una relación)

Es así que, como para delimitar un elemento hace falta contar con todos



los elementos del sistema, para segmentar *des-* que aparece en la cadena *deshacer* se necesita contar al menos con *descoser*, *deshacer*, *hacer*, y *coser*. En conclusión, para identificar *des-* necesito tener presentes todos los verbos españoles, todo el conjunto de significantes y significados que permiten segmentar *des-* porque evidencian una convención combinatoria general del español. La necesidad de contar con el resto de los significados y significantes para aislar elementos resulta más patente cuando aparece una alternancia, es decir una modificación del radical, de manera tal que el significante de un signo consiste en la alternancia: si pensamos en las cadenas [pod(er)] [pud(e)] [pued(o)], para responder a la pregunta ¿cuál es el significante del significado {"poder"}? No tengo más remedio que decir que el significante no tiene nada de positivo, que es solamente la diferencia que se da por ejemplo entre [pod(er)] [pud(e)] [pued(o)] y [sol(er)] [suel(o)]. El significante del significado {"poder"} es solamente lo que no son los restantes significantes: es negativo y relacional (13). Se advierte que la definición de la noción de *valor* arrastra consigo la descripción del Método de análisis y del Método de identificación de unidades.

Ocurre, sin embargo, que Saussure no presenta solamente un Método de análisis e identificación, también está exponiendo un Método de presentación de los datos. Es por eso que frente a la *lengua*, institución social y sistema, opone el *habla* esencialmente un acto individual de selección y actualización, un acto voluntario en el que distingue dos momentos: 1. El de la combinación de los signos del código de la lengua, con miras a

expresar un pensamiento personal (14) y 2. El del mecanismo psicofísico que permite exteriorizar esas combinaciones. La fonación, por ejemplo, no puede confundirse con la lengua, porque ni la institución ni el sistema se alteran porque un individuo hable en voz más alta o más baja, más rápidamente o más lentamente. El hecho de que se trate de una combinatoria permite que los signos se repitan de un individuo a otro, y se depositen en los sujetos de una misma comunidad constituyendo la lengua. El habla es así anterior a la lengua en el tiempo cronológico, provoca los cambios y por lo tanto favorece la evolución de la lengua.

En fin, Saussure presenta un panorama en el que ni la *lengua* existe sin el *habla*, ni el *habla* sin la *lengua*: el fenómeno lingüístico tiene lugar gracias a la constante interacción de sus dos componentes. El estudio del lenguaje se dividirá, entonces, en dos partes: la lingüística de la lengua (o lingüística interna) y la del habla (o externa), siendo que la segunda viene a subordinarse a la primera, porque la lengua es capaz de definición autónoma.

De esta manera, el juego dicotómico sirve fundamentalmente para definir por oposición dos ámbitos de estudio y para delimitar claramente el ámbito en el que se puede trabajar con elementos estables.

3. El lugar de las relaciones

La lengua entendida como sistema de valores, donde cada elemento depende de los restantes dentro de un todo, lleva directamente a la necesidad de definir en qué consisten esas dependencias o relaciones. Y Saussure se refiere a dos órdenes que se corresponden con dos formas de nuestra actividad mental: el orden sintagmático y el paradigmático (Saussure, 1977: 207-213).

En principio, la noción de relaciones sintagmáticas que presenta Saussure es tangible: las relaciones sintagmáticas se basan en la linealidad del significante que impide la posibilidad de pronunciar dos elementos a la vez. Acorde con esta definición de *sintagma*, Saussure comienza por ejemplificar dentro del ámbito de la oración que se construye con una palabra detrás de la otra. En la oración

“Saussure comienza por ejemplificar...”

primero aparece la palabra “Saussure”, después aparece otra palabra, “comienza”, y después otra y otra y otra. Y todas, más cortas o más largas son palabras.

De esto se sigue que el hablante forma un sintagma en la realidad ordenando consecutivamente elementos semejantes que están presentes todos de la misma manera.

Veamos primero el problema de la ubicación del sintagma en el conjunto heteróclito de los hechos del lenguaje. De manera muy explícita, Saussure se vuelca por ubicar el sintagma en el habla, es así que sostiene que “en el discurso, las palabras contraen entre sí, [...] relaciones fundadas en el carácter lineal de la lengua, que excluye la posibilidad de pronunciar dos elementos a la vez. Los elementos se alinean uno tras otro en la cadena del habla” (1977: 207) y hace mención expresa del *discurso* y de la *pronunciación* en la *linealidad* y del *habla*. También se refiere a la cantidad de elementos que pueden constituir el sintagma: “el sintagma se compone siempre, pues, de dos o más unidades consecutivas...” (1977: 207). Si el autor es tan explícito, ¿por qué dudar del lugar del sintagma?

Ocurre que poco más adelante es el mismo Saussure quien se pregunta por la naturaleza del sintagma. El autor ejemplifica el sintagma con palabras de más de un morfema, construcciones, frases, oraciones simples y complejas (15). Esto abre el interrogante de la ubicación del sintagma en el conjunto de los hechos del lenguaje. ¿La oración y la frase pertenecen a la lengua o al habla? ¿Y la palabra *recomponer*? ¿Y finalmente, el sintagma como unidad teórica pertenece a la lengua o pertenece al habla? Y ya en el plano de los objetos de estudio de las ciencias, si la lingüística estudia el signo lingüístico, y es la ciencia del morfema, de la palabra mínima o de la palabra morfema, el sintagma, ¿es objeto de estudio de la lingüística de la lengua o de la lingüística del habla?

Al abrirse este interrogante, vemos que un poco más adelante el autor sale de la linealidad y atiende a otro aspecto del sintagma, a las relaciones presentes dentro del sintagma.

La primera relación que surge es la que establecen las partes entre sí, o sea cómo influye *va* a las formas *a* y *salir*, en *va a salir*, y la segunda relación que cabe considerar es la relación de las partes con el todo, o sea qué relación establece el grupo *va a salir* con *va*, con *a*, y con *salir*. Dicho de otro modo, ¿qué aporta *va* al sintagma *va a salir* y qué hay en *va a salir* que no depende estrictamente ni de *va*, ni de *a* ni de *salir*? (16).

Estos dos movimientos (que ya mencionamos al hablar de *sistema*) son de suma importancia, porque se considera a Saussure un precursor del estructuralismo (17), escuela que sostiene una definición de *estructura* que depende de estas dos relaciones (18).

Saussure contesta entonces diferenciando el sintagma de la *oración* de otros tipos de sintagmas.

La oración, que es el tipo de sintagma por excelencia (al decir del propio autor) “pertenece al habla” (Saussure, 1977: 209), porque cada hablante puede construir un número infinito de oraciones diferentes.

Sin embargo, reconoce además otros tipos de sintagmas que también presentan una sucesión de elementos de la misma naturaleza, pero que ofrecen más trabazón entre sus miembros. Es así como de la linealidad del significante se pasa a la linealidad de la lengua

Dentro de estos sintagmas que presentan una mayor dependencia entre las partes, hay algunos que siguen las reglas del sistema (19), y otros que están fijados por convención.

Sin decir con seguridad cuál fue el primer motor inmóvil, y según las reglas del sistema, *deshacer* está construido a imagen y semejanza de *descoser* y *chatear* a imagen y semejanza de *amar*.

Al hablar de los otros sintagmas de alta trabazón fijados por la convención es cuando Saussure presenta explícitamente las dos condiciones, la libertad de combinación y que el significado total sea más que la suma del significado de las partes (dicho de otro modo, la composicionalidad o no composicionalidad del significado). “No todos los sintagmas son igualmente libres” (Saussure, 1977: 209), dice recién entonces. Ubica así en este grupo las frases hechas o giros en los que no se puede cambiar nada sin perder el significado: ¡*Vamos, che [no te creo nada de lo que dijiste]!* Oportunidad en la que nadie va a ninguna parte o ¡*salí!*, cuando nadie sale. Y presenta sucesivamente casos que pueden juzgarse como sintagmas con una cierta mayor libertad como ser *dolor de cabeza* o *pisar el poncho*. Alude a su vez a palabras que presentan alguna anomalía como *podrá* frente a *temerá* o *dificultad* frente a *facilidad* (20), pero que se mantienen “por la sola fuerza del uso”, habrá que entender por la fijación en la lengua por la convención (no por una proyección de las reglas del sistema).

De esta manera, el sintagma aparece en la zona limítrofe entre la lengua y el habla, en tanto, por un lado, muestra una cierta actividad, pero por otro, responde a combinatorias preestablecidas (21).

Pero la relación sintagmática no opera sola, baste retomar un ejemplo: *cantar* responde a una regla semejante a (o dictada por) *amar* y en un sentido, es esa misma regla vista verticalmente la que hace que el hablante agrupe *amar* con *cantar* (o viceversa) y forme el paradigma de la Primera Conjugación.

A las relaciones sintagmáticas se le oponen otras que no operan en la horizontal sino en la vertical: las relaciones asociativas. Saussure va a seguir en este caso también una forma de presentación de los fenómenos parándose en una dicotomía.

Las relaciones asociativas son grupos, de mayor o menor extensión, formados por asociación mental a partir de algo en común presente en todos los miembros de ese grupo. Ese algo en común puede comprometer tanto el significado (o una parte del significado), como el significante (o una parte del significante). Y todos los miembros de la serie en relación con esa característica en común son representantes equivalentes de dicha serie. Como ejemplo de verbos de la primera conjugación, tanto vale *amar* como *cantar* como *pintar*.

Falta mencionar dónde ubica Saussure las relaciones asociativas. Explícitamente el autor señala que están ubicadas en la mente del hablante (22). ¿Por qué? Porque estas relaciones son estáticas. *Amar, cantar y pintar* forman un conjunto que ya está presente en la mente del hablante, se trata de familias asociativas que son estables. Son la lengua (23).

También aquí corresponde ahondar más en los planteos del *Curso* desde la necesidad de establecimiento de un método y de definición de un objeto de estudio. Los principios básicos que rigen la construcción de los sintagmas con muy poca libertad de combinación (los fijos) son principios o reglas de la lengua. Y cuando el lingüista descubre (y enuncia) una serie asociativa ha encontrado una regularidad que es en sí misma una constante de la lengua. El juego de estos dos órdenes (el horizontal y el vertical) permite el análisis de las unidades, y estamos nuevamente en la descripción del método de análisis (24). Ocurre entonces que tanto la enunciación general de principios que rigen sintagmas fijos, como la enunciación de una relación que rige una familia asociativa constituyen la delimitación del Objeto de estudio o sea de la lengua y sostienen el Método de análisis.

La pregunta que puede plantearse ahora es ¿por qué preocuparse por el lugar en donde Saussure ubica las relaciones sintagmáticas y asociativas? Y la respuesta abre el apartado siguiente: el problema es la sintaxis.

4. Los elementos sintácticos en el modelo saussureano

El problema alrededor del cual gira este apartado se basa en el hecho de que la sintaxis es de por sí combinatoria, una noción que lleva de suyo actividad, mientras que la lengua es por definición pasiva. Dado esto, es adecuado preguntarse si la sintaxis pertenece a la lengua o al habla. Si la sintaxis pertenece, entonces, al sistema o no.

Voy a considerar seguidamente qué elementos sintácticos se desprenden de la noción de *sintagma* dentro del *Curso* y (siguiendo a Amacker, 1995) qué alcance tienen en Saussure los términos *sintaxis, categorías, partes del discurso y función*.

El desarrollo del sintagma lleva en más de una oportunidad a pensar que Saussure está diciendo que junto a los paradigmas formados por familias asociativas que surgen del significado y del significante (o de una parte de ellos) existen familias asociativas de reglas sintagmáticas combinatorias. O sea que dentro de la lengua como conjunto de familias asociativas hay familias asociativas de combinaciones sintácticas.

Es así que Saussure nos dice: “Nuestra memoria tiene en reserva todos los tipos de sintagmas más o menos complejos, de cualquier especie o extensión que puedan ser” (1977:217). Saussure se refiere en más de una oportunidad a los *tipos* sintagmáticos (aunque no los explica ni ejemplifica en concreto). Es así que dice, por ejemplo: “En el momento en que pronunciamos la oración ‘¿Qué te ha dicho?’, hacemos variar un elemento en un tipo sintagmático latente, por ejemplo, ‘¿Qué le ha dicho (a usted)?’, ‘¿Qué nos ha dicho?’, etc. Y es así como se fija nuestra elección sobre el pronombre te. Así en esta operación, que consiste en eliminar mentalmente todo lo que no conduzca a la diferenciación requerida sobre el punto requerido, están en juego tanto los agrupamientos asociativos como los tipos sintagmáticos” (Saussure, 1977: 218).

Amacker (1995) demuestra que Saussure tiene conciencia de las dos sintaxis vigentes a fines del siglo XIX, la sintaxis subjetiva, posicional o de orden táctico y la sintaxis que se ocupa de las relaciones lógicas. Sin embargo, es quizás la subjetiva o posicional a la que se refiere más el autor, recurriendo a ella no solamente para aludir a las relaciones discursivas sino también para aludir al ordenamiento de subunidades dentro de una palabra.

Saussure sostiene: “Si tomamos las palabras, las formas gramaticales, todo eso está bien fijado en un estado, dado en la lengua. Pero siempre está presente ese elemento individual que es la combinación que pertenece a la elección de cada uno para expresar su pensamiento en una frase. Esa combinación pertenece al habla, porque es una ejecución” (citado por Amacker, 1995: 71). La cita precedente en relación con lo reseñado acerca del sintagma y con los planteos de Amacker permite decir que la sintaxis como parte de la sintagmática es el lugar donde se combinan la lengua y el habla (25).

Respecto de las categorías gramaticales, como por ejemplo las clases de palabras, corresponde decir que Saussure las reconoce a lo largo de sus propuestas e incluso que describe su constitución como parte de la gramática: “Las categorías como el sustantivo, el verbo, eso es lo que se le puede pedir finalmente a la lingüística estática, pues es solamente por medio de estado(s) de lengua como se establecen las relaciones y las

diferencias tal como se las encuentra en la gramática general” (citado por Amacker, 1995: 72). Amacker sostiene que, sin embargo, no llega a redefinirlas para hacerlas compatibles con los principios que está enunciando.

Con la noción de *función* ocurre algo semejante, Saussure asocia la noción de *función* a la noción de *caso* (26), y cuando se refiere a *sujeto* o a *objeto* pareciera ser que toma los términos de la gramática tradicional con un objetivo didáctico sin llegar a reformularlo en el marco de sus propuestas (Amacker, 1995: 79-80). Sin embargo, lo que quizás sí se puede inferir de sus afirmaciones es que la *función* es una unidad convencional opositiva y negativa dentro de un sistema.

Si relacionamos la noción de *función* en el marco del *valor*, con lo dicho a propósito del sintagma y con las relaciones solidarias (que se dan dentro del sintagma) tenemos implícitamente fuertes principios de sintaxis enunciados: “Si estas [las “unidades igualmente presentes”] se siguieran sin ofrecer ninguna relación entre ellas, no las llamaríamos sintagmas” (citado por Amacker, 1995: 84), sin embargo, debemos decir para concluir que, en sentido estricto, no se encuentra en Saussure el desarrollo de una sintaxis. El *Curso*, como una gran metáfora que define un objeto de estudio y presenta un método de análisis y un método de presentación, sentó las bases para el posterior desarrollo de los estudios sintácticos tanto de sintaxis posicional, por la valorización que hace del principio de linealidad, como funcionales que descansan sobre las concepciones de valor y de sistema ♦

Notas

- 1- Las citas y referencias mencionadas en el presente trabajo fueron extraídas de la edición en español mencionada en la bibliografía, prologada por A. Alonso, por ser la de mayor difusión dentro de nuestra comunidad. Sin embargo, he controlado los pasajes pertinentes con el texto reproducido en la edición crítica del *Curso* preparada por Tullio de Mauro que se cita en la bibliografía.
- 2- Saussure rechaza tanto la concepción naturalista (sostenida por ejemplo por A. Schleicher) que considera la lengua un organismo con vida autónoma que crece y evoluciona internamente, como la postura de los comparatistas (como F. Bopp y A. Schleicher) para quienes la lengua se desorganiza paulatinamente por influencia de las leyes fonéticas unidas a la actividad de comunicación.
- 3- Los estudios acerca del lenguaje anteriores a las propuestas saussureanas se ocupaban de unidades aisladas con miras a describir su cambio histórico.
- 4- “La materia de la lingüística está constituida... por todas las manifestaciones del lenguaje humano, ya se trate de pueblos salvajes o de naciones civilizadas, de épocas arcaicas, clásicas o de decadencia, teniendo en cuenta... todas las formas de expresión”; “La tarea... será a) hacer la descripción y la historia de todas las lenguas...; b) sacar las leyes generales...; c) deslindarse y definirse ella misma” (Saussure, 1977:46).

- 5- En los Estados Unidos de Norteamérica, L. Bloomfield se propondrá también darle un lugar a la lingüística separándola de otras ciencias tales como la psicología o la antropología, delimitando el objeto de estudio e imponiendo, por un lado, un método riguroso de descubrimiento (que contempla la distribución de la forma) y, por otro, uno para la presentación de la teoría: el método de postulados.
- 6- Ténganse en cuenta también las siguientes afirmaciones: “Pero así como el juego de ajedrez está todo entero en la combinación de las diferentes piezas, así también la lengua tiene el carácter de su sistema basado completamente en la oposición de sus unidades concretas. [...] la lengua presenta, pues, el extraño y sorprendente carácter de no ofrecer entidades perceptibles a primera vista, sin que por eso se pueda dudar de que existan y de que el juego de ellas es lo que la constituye” (Saussure, 1977: 184).
- 7- Benveniste dirá (1966:40) “lo que hay de primordial en la doctrina saussureana, [...] un principio que supone una intuición total del lenguaje, total a la vez porque contiene el conjunto de su teoría, y porque abraza la totalidad de su objeto (subrayado mío, porque prueba que lo importante es la separación tajante del objeto de estudio y su constitución dicotómica) ese principio es que el lenguaje es doble, [...] partes que no valen una sin la otra” (subrayado mío, porque el texto hace hincapié en la noción de “relación” o “dependencia”).
- 8- El hecho de que Saussure ubique el objeto de estudio, la lengua, en la mente lo inscribe en la llamada ‘corriente mentalista’ opuesta a la ‘anti-mentalista’, de cuyos representantes cabe mencionar a Bloomfield. Este autor se ocupa de las formas observables, reconoce que el objeto de la lingüística es el sistema, pero trata de construir dicho sistema a partir de datos que, como en las ciencias naturales, existen previamente.
- 9- “En cada instante el lenguaje implica a la vez un sistema establecido y una evolución” (Saussure, 1977: 50).
- 10- Benveniste (1966) señala el hecho de que para el hablante, lo importante de la relación entre significante y significado es que no varía gracias a lo cual uno duerme tranquilo sabiendo que al día siguiente [sol] va a seguir significando {“sol”} y no {“luna”}. Sostiene así que esa es una relación necesaria y que en realidad, lo que resulta arbitrario es el lazo entre el signo y la realidad. Esta discusión acompaña la afirmación saussureana de que la lengua no es una nomenclatura o sea no es “una lista de términos que corresponden a otras tantas cosas” (Saussure, 1977: 127).
- 11- “[...] la lengua es un sistema que no conoce más que su orden propio y peculiar” (Saussure, 1977: 70); “...la lengua no puede ser otra cosa que un sistema de valores puros...” (Saussure, 1977: 191).
- 12- “Ahora se ve la interpretación real del esquema del signo. Así quiere decir que en español un concepto [como] ‘juzgar’ está unido a la imagen acústica juzgar; en una palabra, simboliza la significación; pero bien entendido que ese concepto nada tiene de inicial, que no es más que un valor determinado por sus relaciones con los otros valores similares, y que sin ellos la significación no existiría” (Saussure, 1977: 199).
- 13- En este punto es en el que la delimitación del objeto de estudio lengua se hermana con la metodología de identificación de elementos.
- 14- Corresponde prestar atención al alcance de la idea de uso del código que representa el habla y a la noción de creación que necesariamente se ve asociada. En la teoría saussureana el uso del código no representa una creación ex nihilo sino que es una mera actualización del código. Saussure, sin embargo, encuentra un acto de creación que sí atribuye al habla y que radica en el fenómeno de la analogía. Este consiste en la creación de “una forma hecha a imagen de otra, o de otras muchas, según una regla determinada”. Por ejemplo en español antiguo el participio de cocer era cocho, pero como la mayor parte de los verbos españoles inscriptos en la segunda conjugación tenían un participio en -ido, por analogía, “un sujeto aislado” creó el participio cocido. Coexistieron cocho y cocido durante un tiempo, pero prevaleció la forma analógica. Corresponde identificar aquí dos

fundamentos en humanidades

- momentos, un momento de lengua (“la comprensión de la relación que une las formas generadoras”, temer es a temido como correr es a corrido) y un momento de habla (el resultado de la comparación cocer > cocido).
- 15- En el Curso, dentro del pasaje en cuestión, se mencionan específicamente: re-leer; contra todos; la vida humana; Dios es bueno; si hace buen tiempo, saldremos.
- 16- “La totalidad vale por sus partes, las partes valen también en virtud de su lugar en la totalidad y por eso la relación sintagmática de la parte y del todo es tan importante como la de las partes entre sí” (Saussure, 1977:215).
- 17- Curiosamente, Saussure no utiliza el término estructura más que una vez en el Curso (según señala Tullio de Mauro en la edición anotada del Curso), preocupándole, sin embargo, el término construcción y todas sus implicancias en relación con lo que tiene construir de activo.
- 18- Estructura es “un conjunto finito de elementos solidarios entre sí y con el conjunto; la existencia de cada uno es función de la existencia de los demás y del todo (depende de ellos), y a la inversa, las relaciones constantes (=formales) entre los elementos determinan la estructura. La existencia de estructura implica la coexistencia de los elementos, o sea, sincronía” (Kovacci, 1977: 8).
- 19- Ejemplo facilidad::felicidad::prosperidad.
- 20- Temer > temer-á se diferencia de poder>podrá en que no forma *poder-á sino pod-rá, de la misma manera que difícil no forma *dificilidad sino dificultad.
- 21- La sílaba queda fuera del alcance de lo que Saussure considera sintagma porque se trata de fonemas y no de signos. Dice: “la entidad lingüística no existe más que gracias a la asociación del significante y del significado [...] ... la sílaba no tiene valor más que en fonología. Una sucesión de sonidos sólo es lingüística si es soporte de una idea; tomada en sí misma no es más que la materia de un estudio fisiológico. [...] Lo mismo ocurre con el significado, si lo separamos de su significante” (Saussure, 1977: 178). Confróntense también las apreciaciones de Ducrot y Todorov (1976: 129 - 130).
- 22- “Ya se ve que estas coordinaciones [enseñanza/enseña/enseñemos] son de muy distinta especie que las primeras [coordinaciones sintagmáticas]. Ya no se basan en la extensión; su sede está en el cerebro, y forman parte de ese tesoro interior que constituye la lengua en cada individuo. Las llamaremos relaciones asociativa” (Saussure, 1977: 208).
- 23- “En la lengua, todo se reduce a diferencias, pero todo se reduce también a agrupaciones” (Saussure, 1977:215).
- 24- “... La coordinación en el espacio contribuye a crear coordinaciones asociativas, y éstas a su vez son necesarias para el análisis de las partes del sintagma” (Saussure, 1977: 215-216).
- 25- Amacker menciona una cita presentada por Francis Joseph que podría inclinar la balanza a favor de la sintaxis como fenómeno del habla exclusivamente, cita que transcribo: “Siempre está presente ese hecho individual que es la combinación del habla y de la lengua: el uso individual del código de lengua” (sic).
- 26- También lleva a cabo una asociación entre función y uso que no resulta productiva.

Referencias bibliográficas

Alonso, A. (1977). Prólogo a la edición española. En F. de Saussure, *Curso de Lingüística General* (pp. 7 - 30). Buenos Aires: Losada.

Amacker, R. (1995). Y a-t-il une syntaxe saussurienne? En T. de Mauro y S. Sugeta, *Saussure and linguistics today* (pp. 67 - 88). Roma: Bulzoni Editore.

Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.

Kovacci, O. (1977). *Tendencias actuales de la gramática*. Buenos Aires: Marymar.

Saussure, F. de (1977). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Saussure, F. de (1979). *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro, Paris: Payot.

Ducrot, O. y Todorov, T. (1976). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mauro, T. de y Sugeta, S. (1995). *Saussure and linguistics today*. Roma: Bulzoni Editore.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 27/41

El tratamiento de la variación lingüística en intercambios sociales

Linguistic variation in social exchanges

Beatriz María Suriani

Universidad Nacional de San Luis

surianib@unsl.edu.ar

(Recibido: 05/04/08 - Aceptado: 31/07/08)

Resumen

En el presente trabajo se indaga, desde presupuestos teóricos de la sociolingüística, en torno a la problemática referente al tratamiento de la variación como propiedad inherente a todas las lenguas que cristaliza la estructura social. Este planteo implica que una comunidad lingüística es una unidad heterogénea, en tanto revela diversidad no sólo entre uno y otro individuo, sino también en un mismo individuo.

Por último, para favorecer el esclarecimiento de la temática tratada se analiza un texto a partir del registro de las huellas o marcas lingüísticas, que conforman su estructuración, y de los factores sociales y situacionales, vinculados al uso del lenguaje en interacción. Específicamente, en el marco de esta propuesta, el texto se aborda como un potencial de significado actualizado en un contexto, que implica porciones de realidad, valores y sentidos propios de un determinado grupo social, esto es, dependiente del entorno sociocultural en el que los sujetos se comunican.

Abstract

This work deals with theoretical perspectives of sociolinguistics related to variation as inherent to all languages expressing the social structure. This implies that a linguistic community is a heterogeneous unit in relation to its diversity, not only revealing it between two individuals but also within the individual himself. Then, from the linguistic marks and the social and situational factors related to the use of language in interaction, a text is analyzed as a potential of updated meaning in a context that implies rea-

lities, values and senses of a certain social group, i.e. depending on the socio-cultural environment in which subjects communicate themselves.

Palabras clave

sociolingüística - variación - texto - contexto - grupo social

Key words

sociolinguistics - variation - text - context - social group

Introducción

En el presente trabajo se plantea, a partir de los aportes provenientes del campo de la sociolingüística, la temática de la variación, concebida como una característica esencial a todas las lenguas que cristaliza la estructura social. Siguiendo esta perspectiva, una comunidad lingüística es una unidad heterogénea que depende de la interacción social, es decir, de los grupos sociales y de las funciones que estos cumplen en su seno.

Asimismo, en el marco del enfoque teórico seleccionado, junto a ciertas categorías lingüísticas pertinentes para el tratamiento de la problemática tratada, se propone el análisis de un texto. Específicamente, desde el registro de las marcas lingüísticas que lo estructuran y los factores sociales y situacionales vinculados al uso del lenguaje, el texto se aborda como un potencial de significado actualizado en un contexto que sustenta tanto la elección de opciones de comunicación como la interpretación de lo que se dice.

El tratamiento de la variación lingüística: planteo teórico

Frente al presupuesto del estructuralismo que ponía de relieve la homogeneidad del sistema lingüístico, estudios posteriores, principalmente sociolingüísticos, destacan la heterogeneidad del sistema, en tanto este presenta variaciones que dependen de los grupos sociales y de las funciones que estos cumplen en su seno.

De acuerdo con lo expuesto, la variación se concibe como una característica esencial a todas las lenguas que cristaliza la estructura social. Al respecto, se distinguen dos variaciones básicas estrechamente relacionadas: la llamada diastrática o de estrato social, que se corresponde con el sociolecto; la llamada diatópica o geográfica, que se corresponde con el dialecto. A su vez, ambas presentan variaciones diafásicas: de estilo o registro.

A los fines de este trabajo, en primer lugar resulta pertinente detenerse en la noción de dialecto, entendido como una variedad acorde con el usuario: “un dialecto es: lo que usted habla (habitualmente) determinado por lo que usted es (socio-región de origen y/o adopción), y que expresa diversidad de estructura social (patrones de jerarquía social)” (Halliday, 1982: 50). Entre las principales variables reguladoras que intervienen en la conformación del dialecto se destacan la clase social, la extracción (rural /urbana), la edad y el sexo.

Por otra parte, siguiendo a Halliday (1982), todo dialecto abarca dos clases de variedades subculturales, “estándar” y “no estándar”, que implican orientaciones distintas en cuanto al significado, a la vez que cada una actualiza sus propios registros.

La “variedad estándar”, también llamada “dialecto estándar” o “lengua estándar”, es aquella que está codificada, es decir, tiene una determinada gramática, y está relacionada con la escritura y la educación formal. Se refiere a la norma lingüística que se impone a todos los miembros de una comunidad, particularmente en el mercado académico y las situaciones oficiales. En términos generales, nadie habla la lengua estándar propiamente dicha, sino que se emplean variaciones socio-regionales, pero ciertos grupos sociales, al establecer un mayor contacto con las situaciones oficiales, se aproximan a una variedad de lengua más cercana a la estándar. Al respecto, Halliday advierte que “un dialecto estándar es aquel que ha alcanzado una posición distintiva, en forma de un consenso que lo reconozca como dialecto al servicio de funciones sociales (...) A causa de su posición especial, por lo general, a los hablantes les es difícil reconocer que el dialecto estándar en el fondo es ‘sólo un dialecto’ como cualquier otro” (1982: 205). Como consecuencia de esta posición, se trata de una variedad que no sólo tiene prestigio, porque está autorizada en tanto lengua oficial, sino que además crea autoridad. A partir de lo expuesto, es posible establecer vinculaciones entre la noción de variedad estándar y la noción de “lengua legítima” desarrollada por Bourdieu. Primeramente conviene precisar qué entiende este autor por legítimo: “es legítima una institución, una acción o una costumbre que es dominante y no se conoce como tal, es decir que se reconoce tácitamente” (1984: 132-133).

Siguiendo a Bourdieu, “un lenguaje legítimo es un lenguaje con formas fonológicas y sintácticas legítimas, es decir, un lenguaje que responde a los criterios acostumbrados de gramaticalidad, y que dice constantemente, además de lo que dice, que lo dice bien. Por ello lleva a creer que lo que dice es cierto...” (1984: 126). Desde esta perspectiva, se establece una relación directa entre la verdad de un enunciado y la variedad en que este

ha sido dicho. Asimismo, la lengua legítima es, en términos de Bourdieu (1985), “semiartificial”, porque está sometida a un trabajo de corrección permanente, por parte de las instituciones y de los locutores singulares designados para este fin. Otro aspecto determinante en la conformación de la legitimidad está dado por la existencia de: “emisores legítimos”, que reconozcan y manejen la competencia dominante y que sean reconocidos como tales; “receptores legítimos”, en el sentido de que el emisor los acepta como destinatarios aptos para recibir, frente a aquellos que quedan fuera de los universos sociales regidos por la lengua dominante o condenados al silencio; “una situación legítima”, asociada a la estructura del grupo y al espacio institucional en el que este funciona (Bourdieu, 1984).

En estrecha relación con el estudio sobre la lengua legítima surge el concepto de “mercado lingüístico”, desarrollado por Bourdieu (1984). Este autor afirma que “cualquier situación lingüística funciona como un mercado en el cual el locutor coloca sus productos y lo que él produzca para este mercado dependerá de sus previsiones sobre los precios que alcanzarán sus productos. (...) Nunca aprendemos el lenguaje sin aprender, al mismo tiempo, (...) qué tan redituable será en tal o cual situación” (1984: 122). Esto implica que, si bien hay una distribución desigual del capital lingüístico, hay cierta coincidencia en la evaluación positiva de la lengua legítima. En este mercado el intercambio de productos, es decir de palabras, no supone sólo una relación de comunicación, sino también una relación económica porque, como advierte Bourdieu, “...está en juego el valor del que habla...” (1984: 122): a través del costo de los productos del mercado, un grupo de personas lucha para conservar o ampliar su propio capital cultural, simbólico. Esto explicaría por qué la lengua puede convertirse en un instrumento a través del cual se defiende una identidad social o se acrecienta un poder político. Desde la perspectiva de este autor, el conocimiento de la lengua legítima y el reconocimiento de su valor es producto del “habitus” (1985), entendido como una disposición para la práctica, como un sistema que genera estrategias, esto es, acciones orientadas hacia un fin. Se trata de estrategias que surgen naturalmente en el sujeto dentro de su grupo familiar y de pares y que pueden ser transformadas.

Los significados que circulan, se legitiman y socializan son los que devienen de espacios públicos de poder. Al respecto Halliday expresa que “el concepto de lengua estándar es un concepto institucional: se refiere a la posición de un dialecto particular y a la gama de las funciones a las que sirve, no a cualesquier elementos intrínsecos en el propio dialecto” (1982: 211). En el mismo sentido, Bourdieu expresa que “es en el pro-

ceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial” (1985: 19). Todos reconocen a la lengua legítima, esto es, no se cuestiona su valor y se intenta acceder a ella, de lo que se deduce que el poder supone una “complicidad”, en el sentido de que sólo se puede ejercer con el acuerdo de los que tienen menos poder. De allí se deriva el hecho de que los propios sujetos dominados acepten las evaluaciones sociales y tomen como referencia al modelo prestigioso, incluso mediante ultracorrecciones. En relación con los significados que se legitiman y socializan, la escuela cumple un papel fundamental, porque “...tiene el monopolio de la producción masiva de productores-consumidores y, por consiguiente, de la reproducción del mercado del que depende el valor social de la competencia lingüística, su capacidad de funcionar como capital lingüístico” (Bourdieu, 1985: 31). Siguiendo esta perspectiva, como en el ámbito escolar los sujetos conocen las reglas del mercado intentan que los precios de sus productos sean bien evaluados o, de lo contrario, los retiran del mercado. Este último caso, de acuerdo con los resultados que muestran diversos estudios sobre escolarización, se revela como una de las principales causas de la aparente falta de interés, participación o estudio y, en casos más extremos, del mutismo.

Frente a la variedad estándar, que se vincula a la escritura y supone una norma lingüística estándar, la variedad no estándar se inscribe en el ámbito oral, de la lengua materna, e involucra distintas normas lingüísticas con sus correspondientes sociolectos. Ambas variedades difieren profundamente en el acento, el nivel fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, semántico y de estructura textual. En lo que respecta al nivel semántico, Bourdieu y Halliday sostienen que hay otras diferencias más específicas que no son tan directamente observables, y que estarían ligadas a las distintas asociaciones que establecen los diversos grupos humanos. Esto pone en evidencia la íntima relación existente entre lenguaje y pensamiento: distintas estructuras lingüísticas traen como consecuencia divergencias en las estructuras mentales. Al respecto, Halliday explica que la gente de la ciudad desapruueba formas de habla que se apartan de la lengua estándar, no precisamente por cuestiones de pronunciación o formación de palabras: “la gente reacciona ante el hecho de que otros signifiquen de modo distinto al suyo, y se siente amenazada por ese hecho” (1982: 211). En relación con esto último, el mismo autor refiere que “...lo que determina la verdadera configuración cultural y lingüística es, en esencia, la estructura social, el sistema de relaciones sociales en la familia y en otros grupos sociales claves, que es característico de la

subcultura particular” (1982: 37). Esta idea se sustenta en la noción de “contextos de socialización críticos”, propuesta por Bernstein y retomada en los trabajos de Halliday. Dichos contextos se definen como tipos de situación generalizados en los que el niño internaliza conductas, valores, nociones, construcciones del mundo, de acuerdo con lo que es relevante en el medio sociocultural en el que crece. Se distinguen cuatro: “regulador”, a través del cual el niño aprende a actuar; “de instrucción, referente al aprendizaje del mundo objetivo y subjetivo”; “imaginativo”, relacionado con la creación de mundos ficticios”; “interpersonal”, permite que el niño aprenda a relacionarse y reconocer a los que lo rodean (Halliday, 1982).

En relación con estos contextos, siguiendo a Bernstein (1993) se distinguen dos grandes tipos de familia: las “familias posicionales”, en las cuales los sujetos tienen roles fijos, altamente jerarquizados, de acuerdo con su posición; las “familias personales”, en las cuales las decisiones y roles que se cumplen dependen de las cualidades de los sujetos. Estos sistemas de relaciones familiares traen como consecuencia modos a partir de los cuales el lenguaje se enseña y el mundo se internaliza. A estos modos Bernstein los llama “códigos”: distintos dialectos socioculturales se corresponden con distintos códigos, porque difieren en sus modos de orientar los significados en determinadas situaciones, lo que supone reconocer en las variedades lingüísticas pertenencias a órdenes de significado distinto. Este autor establece una distinción entre el “código restringido”, posicional y previsible, y el “código elaborado”, no previsible y personal. El primero está asociado a significados sociales y comunes, y se refiere a prácticas lingüísticas atenuadas a un contexto inmediato de situación, por lo que se evidencia una dificultad para transformar en lenguaje las indicaciones de contexto. Esta dificultad se refleja en los textos mediante ciertas marcas lingüísticas, tales como abundancia de deícticos, falta de sinonimia, repeticiones léxicas y de construcciones, uso del relativo simple, entre otros. Por el contrario, el código elaborado está asociado a pensamientos, ideas individuales, y se refiere a un repertorio amplio que permite producir en las emisiones lingüísticas los contextos que no están presentes. Bernstein advierte que, más allá de estas diferencias, ambos códigos son igualmente importantes y necesarios para desenvolverse en la sociedad. Al respecto, cabe destacar que no todos los sujetos pueden apropiarse del código amplio, porque su vida de grupo se halla más próxima a relaciones contextuales inmediatas que a contextos diferidos. Si bien la capacidad de abstraer implica un esfuerzo cognitivo mayor, esto no significa que haya restricciones o límites de una capacidad mental, sino que entrafía operaciones que están estrechamente ligadas a los procesos de socialización de los sujetos.

Retomando lo expuesto respecto a las diferencias entre la variedad estándar y no estándar, es importante esclarecer por qué en el interior de ambas se evidencian variaciones diafásicas: de estilo o registro. Halliday define al registro como una “variedad ‘acorde con el uso’ (...) lo que usted habla (en un momento) determinado por lo que hace (naturaleza de la actividad social que realiza), y que expresa diversidad de proceso social (división social del trabajo)” (1982: 50). En otras palabras, los registros de lengua son distintos modos de habla, que se corresponden con las distintas situaciones en las que se produce la interacción, lo que implica que cada persona actualiza un registro distinto en función de lo que hace. Al igual que en un dialecto, también en un registro intervienen variables reguladoras, entre las que se distinguen: el “campo”, relativo al tipo de acción social que se lleva a cabo; el “tenor”, relativo a los roles que desempeñan los participantes; y el “modo”, relativo al canal de comunicación elegido (Halliday, 1982).

En relación con la noción de registro, la noción de estilo, desarrollada por Bourdieu, se aproxima a lo propuesto por Halliday: el estilo es “esa separación individual con respecto a la norma lingüística’, esa elaboración particular que tiende a conferir al discurso propiedades distintivas...” (1985: 12). Así concebido, el estilo sólo existe en tanto existan sujetos que puedan reconocer “las distinciones entre formas de decir diferentes” (1985: 13). Desde este planteo, lo que circula en el mercado lingüístico son discursos con una impronta estilística, que se ubican simultáneamente: del “lado de la producción”, en el sentido de que, a partir de una lengua común, cada locutor conforma un idiolecto; “del lado de la recepción”, en el sentido de que cada receptor participa en la producción del mensaje que recibe a través de sus propias experiencias.

En síntesis, desde el planteo abordado, el dialecto queda definido por referencia al hablante y refleja la diversidad de la estructura social, frente al registro que queda definido por referencia al contexto social –indica al hablante qué y cómo se debe decir– y refleja diversos procesos sociales, en función de las distintas actividades humanas. Esto pone en evidencia que el dialecto no puede ser concebido en forma independiente del registro y que ambas nociones son fundamentales para reconocer en las variedades lingüísticas pertenencias a órdenes de significados distintos.

A partir de las teorizaciones expuestas, es posible concluir con la idea de que una comunidad lingüística no es una unidad homogénea, sino que revela diversidad, no sólo entre uno y otro individuo, sino también en un mismo individuo. En palabras de Halliday: “una ciudad no es una comunidad lingüística, en el sentido clásico; obviamente no todos sus habitantes

se hablan los unos a los otros, no todos ellos hablan de manera semejante y, más aún, no todos significan de manera parecida” (1982: 212).

Una propuesta de abordaje desde el marco teórico de la sociolingüística

El trabajo propuesto parte de un texto de Beatriz Sarlo que se transcribe a continuación.

“En un pueblito de montaña, su protagonista me cuenta la siguiente historia: ‘Hace tres noches, me robaron el zaino de gran alzada, no el que traigo siempre acá, sino el otro, un caballo grande, de más de uno setenta, o casi. Se lo había prestado al cuñado de mi hermana, que se quedó sin caballos, porque los vendió para techar la casa, la que usted conoce, en el filo de la loma, antes de llegar a la ruta y a las canchas de tenis. Ahí estaba el caballo, el cuñado de mi hermana no tiene buenos perros, atado con una cadena. Se lo llevaron y dejaron la cadena. Por eso no me vio estos días; salimos a buscarlo, porque un amigo me dijo que seguramente era un grupito de traslasierra, que lo hacen de maldad, para andarlos un rato y si pueden, después, los venden, pero en general no los venden, porque son de traviesos nomás, pero traviesos mal encarados y, además, a mis caballos acá los conoce todo el mundo así que para vender el zaino se tenían que ir bien lejos. Lo buscamos todo el día y, a la tardecita, me volví. Estaba desensillando cuando viene mi amigo, con el cuñado de mi hermana que ya se había ido para su casa, y mi amigo lo paró por el camino. «Vieron tu caballo», me dice, «cerca del dique». Yo a la policía no fui a avisar porque nada más que llenan los papeles. Ensillo de nuevo y salimos con los perros míos, que algo pueden rastrear; en un potrero, como le habían dicho a mi amigo, en la costa del río, justo antes del dique, allí estaba el zaino, todo lastimado. Seguramente le habían hecho pechar un alambrado o correr alguna carrera entre ellos, pura maldad. No muy lastimado, pero lastimado en la paleta y también le faltaba una herradura, yo lo había calzado la semana pasada. Después, ayer a la tarde, volvió mi amigo y me dice: «Antes de anoche, vieron tu caballo en una fiesta del otro lado del dique, en la villa; una fiesta grande, algo de casamiento; el que lo vio, creyó que lo habías prestado, porque lo montaron en el desfile para llegar a la iglesia y después en la fiesta». Se ve que lo abandonaron cuando terminó el baile, llegaron borrachos, lo anduvieron por demás. Mi amigo me dice: «Me prometieron conseguirte el video de la fiesta; allí se tiene que ver bien tu caballo». Así que ahora estoy esperando el video, para reconocerlo al tipo; la policía no me va a poder decir que quién sabe el que me robó el caballo, y que por eso no lo busca. El

conocido de mi amigo le prometió el video para esta tarde. Yo lo que quiero es que me paguen la andada del caballo, dos días enteros, y la andada de los otros caballos buscando, y el coste de las lastimaduras, pobre animal, quién sabe cómo salió en el video. Usted vio que es un caballo de lo más aparente, pero justo hace quince días lo había tusado. Los muchachos del cable me dijeron de pasar el video en el noticiero de la tele de acá, para que la gente se ande precavida de esos ladrones. Después mire si vendo el caballo, que va a ser conocido. Seguro le saco buen precio" (1994: 107-109).

El análisis de este texto se inscribe en el marco teórico de la sociolingüística, expuesto en el apartado anterior, a la vez que recupera ciertas conceptualizaciones de orientación lingüística (Benveniste, 1985; Kerbrat-Orecchioni, 1997), en tanto estas contribuyen al estudio de componentes de la estructuración textual que resultan pertinentes para el tratamiento de la problemática tratada.

Quien escucha la historia y abre el relato pertenece al ámbito urbano y, más específicamente, a una cultura letrada. Puede ser caracterizada como una intelectual o estudiosa reconocida en el ámbito académico. Por otra parte, quien cuenta la historia, el "protagonista", pertenece al ámbito rural: un pueblito de la montaña, y, más concretamente, la zona de traslasierra.

Desde la perspectiva sociolingüística, el texto es concebido como un potencial de significado actualizado en un contexto. Así, en el caso particular del texto del "protagonista", el contexto rural permite actualizar determinados significados. A su vez, este contexto determina el registro: quien relata la historia es un hombre de campo, por lo que el uso del lenguaje estará ligado a la actividad campesina. En este sentido se evidencia una variedad no estándar, propia de una determinada región, que reivindica la identidad del hablante. Asimismo, no se debe perder de vista que, al tratarse de un texto oral, en gran medida, se sostiene e interpreta conforme al contexto inmediato de situación.

El texto está precedido por un enunciado mínimo de la autora, en primera persona, que, según se expuso más arriba, da paso a la historia que le cuentan, es decir, al relato propiamente dicho, también en primera persona. Si bien esta presenta un discurso desde la oralidad, respeta la norma lingüística estándar en lo que respecta a la fonética, la ortografía, los signos de puntuación y, en general, la concordancia de género y número. En cambio, toma en cuenta ciertas características sintácticas propias de la lengua oral en relación con un universo semántico ligado a una determinada comunidad de habla. Esto implica que las huellas o marcas lingüísticas que aparecen en el texto remiten tanto a la oralidad como a

un grupo social determinado. A continuación, se exponen algunas marcas que se registran a través del análisis del texto seleccionado:

- Deixis: relativa al papel que desempeñan los actantes del enunciado en el proceso de la enunciación y a la situación espacio-temporal del locutor y, eventualmente, del alocutario. En este texto se reconocen distintos tipos de deixis:

- Espacial: delimita la localización en el espacio, tomando como referencia la presente instancia de discurso. Por ejemplo: “no el que traigo siempre acá”/ “en el noticiero de la tele de acá”/ “Ahí estaba el caballo”. Mientras “acá” denota un lugar cercano y conocido por hablante y oyente; “ahí” denota un lugar menos cercano, pero también conocido.
- Temporal: marca la situación en el tiempo “anterioridad, simultaneidad, posterioridad” con referencia a la presente instancia enunciativa. Por Ejemplo: “Hace tres noches me robaron el zaino”/ “Hace quince días lo había tusado”/ “Ayer a la tarde, volvió mi amigo y me dice: «Antes de anoche, vieron tu caballo en una fiesta»”/ “Ahora estoy esperando el video”/ “Le prometió el video para esta tarde”. En los dos primeros ejemplos los deícticos indican anterioridad con respecto a la presente instancia enunciativa. En el caso del tercer ejemplo, “ayer a la tarde”, también especifica una ubicación temporal que implica anterioridad con referencia a la presente instancia enunciativa, pero “antes de anoche” debe interpretarse sólo a partir de la instancia enunciativa que tuvo lugar “ayer a la tarde”, es decir que implica una anterioridad que no toma como punto de referencia el “ahora” en que tiene lugar la situación comunicativa. En el cuarto ejemplo, el deíctico indica simultaneidad con respecto a la presente instancia discursiva, mientras que en el último ejemplo indica posterioridad.
- Personal: los pronombres personales implican a las personas que intervienen en la instancia concreta de discurso. Por ejemplo: “Yo a la policía no fui a avisar”; “Yo lo había calzado”. El tratamiento de Usted también se constituye en un ejemplo de deixis personal que refleja el tipo de relación e involucra al oyente: frente al “yo” aparece el “usted”, que significa el individuo al que se dirige el locutor en la instancia del discurso. El uso de este pronombre impone cierta distancia, respeto, pero, en este caso, no remite a un registro formal o elevado, en tanto la gente de campo acostumbra a emplearlo en distintas situaciones, y, por ende, su uso puede vincularse a una situación cotidiana, a una relación informal. Por ejemplo: “la que usted conoce”; “Usted vio”. Además, se emplean pronombres posesivos para designar a la persona gramatical,

que en este caso coincide con el hablante, y, a su vez, señalarla como poseedora: “mi amigo”, “mi hermana”, “mis caballos”.

- Formas verbales

- Cambio de los tiempos verbales: se evidencia una intercalación del tiempo pasado y presente. La elección de una forma verbal es de naturaleza deíctica, pero, además, comprende la manera subjetiva en que el hablante enfoca el proceso: lo puntualiza si lo considera acabado, lo dilata si lo concibe en su desarrollo, lo actualiza si lo vincula a hechos vigentes o que confieren a la experiencia mayor proximidad. Por ejemplo: me robaron el zaino de gran alzada, no el que traigo siempre acá/ “ayer a la tarde volvió mi amigo y me dice”. En el primer ejemplo, el verbo “robar” está expresado mediante un pretérito perfecto simple, es decir, denota lo sucedido en un momento pasado, terminado, anterior al instante en que se habla; el verbo traer está expresado mediante un presente habitual, porque se refiere a un hecho frecuente, aunque no se realice en el momento en el que se habla. En el segundo ejemplo, el verbo “volver” está en pretérito perfecto simple, y describe un proceso de desplazamiento: señala un acercamiento con respecto a un momento anterior a la situación comunicativa que se está llevando a cabo; el verbo “decir” se expresa en el llamado presente histórico, en tanto el sujeto se identifica con el hecho narrado y le confiere actualidad.
- Verbos de desplazamiento: “cuando viene mi amigo con el cuñado de mi hermana que ya se había ido para su casa...”. El verbo “venir” señala un acercamiento, con respecto a un momento anterior a la concreta situación comunicativa, en tanto que el verbo “ir” marca un proceso de alejamiento, también en un momento anterior.
- Verbos que señalan e involucran al usted-oyente: “Usted vio que es un caballo de lo más aparente”; “la que usted conoce”; “Después mire si vendo el caballo”.

- Estilo directo e indirecto: este estilo es utilizado por el locutor de la presente instancia enunciativa cuando reproduce, de manera directa o indirecta, las palabras de otro locutor que está ausente y que, por ende, pertenece a una instancia enunciativa anterior. En este caso el pronombre personal “me” se antepone al verbo “decir” conjugado. “Me” se refiere al hablante (forma flexional de “yo”) y también puede concebirse como otra forma de deixis personal. Ejemplos de estilo indirecto: “me dijo que seguramente”/ “me dijeron de pasar el video”. Asimismo, en este último ejemplo se advierte que, en lugar de la conjunción “que”, aparece la

preposición “de” seguida de infinitivo. Ejemplo de estilo directo: “... «Vieron tu caballo», me dice, «cerca del dique»”.

- Plano sintáctico

- Nivel oracional: se registran algunas oraciones que se apartan de la sintaxis propia de la norma estándar: “y salimos con los perros míos”. En otros casos, hay ejemplos de yuxtaposición de ideas dentro de los límites de la misma oración: “Ahí estaba el caballo, el cuñado de mi hermana no tiene buenos perros, atado con una cadena”/ “Cuando viene mi amigo, con el cuñado de mi hermana que ya se había ido para su casa, y mi amigo lo paró por el camino”.
- Abundancia del relativo simple “que”: implica soluciones poco formales, propias de la oralidad. Por ejemplo: “la que usted conoce”/ “era un grupito de traslasierra, que lo hacen de maldad”/ “al cuñado de mi hermana, que se quedó sin caballos”.

- Plano semántico

- Frases hechas: se registran enunciados propios de un contexto rural que imprimen una percepción subjetiva, relativa a determinadas experiencias vividas por el sujeto. Por ejemplo: “son de traviesos nomás, pero traviesos mal encarados”/ “que es un caballo de lo más aparente”.
- Enunciados con un matiz evaluativo: de forma similar el empleo de las frases hechas, ponen en evidencia un compromiso emocional del sujeto respecto del objeto denotado. Por ejemplo: “Yo a la policía no fui a avisar porque nada más que llenan los papeles”/ “Seguramente le habían hecho pechar un alambrado o correr alguna carrera entre ellos, pura maldad”/ “Se ve que lo abandonaron cuando terminó el baile, llegaron borrachos, lo anduvieron por demás”/ “Después mire si vendo el caballo, que va a ser conocido. Seguro le saco buen precio”.

- Mecanismos de cohesión textual

- Elipsis: remite a una información que debe ser recuperada. Se trata de un recurso propio de la oralidad porque comunica rapidez y energía a la expresión. Por ejemplo: “y la andada de los otros caballos buscando []”/ “Un caballo grande, de más de uno setenta, [] o casi”. Nótese además que, en el caso del primer ejemplo, el uso del participio no respeta el género masculino propio de la norma estándar.
- Reiteraciones léxicas y repetición de construcciones: se trata de mecanismos propios de la comunicación oral, ya que no hay una planificación previa, pero paralelamente entraña cuestiones más profundas, en tanto

fundamentos en humanidades

subraya las palabras que focaliza el sujeto a lo largo de su narración, y que, por ende, están estrechamente ligadas a una experiencia determinada en función del ámbito sociocultural en que el que este se inserta. Por ejemplo: “caballo”, “cadena”, “zaino”, “lastimado”, “fiesta”, “mi amigo”, “el cuñado de mi hermana”.

- Cohesión léxica por contigüidad: se distinguen tres campos semánticos privilegiados que posibilitan registrar los significados relevantes, pertinentes para esa socio-región:

CABALLO		
Componentes	Características	Actividades
<ul style="list-style-type: none">— paleta— herradura— cadena	<ul style="list-style-type: none">— zaino— aparente— de gran alzada— grande	<ul style="list-style-type: none">— correr— desensillar— ensillar— calzar— tusar— andar— montar

RELACIONES SOCIALES	ÁMBITO GEOGRÁFICO
<ul style="list-style-type: none">— hermana— cuñado— amigo— policía— muchachos del cable	<ul style="list-style-type: none">— traslasierra— loma— alambrado— potrero— dique— costa del río

Desde los aportes de la sociolingüística, es posible arribar a una serie de conclusiones que dan cuenta de la inscripción del texto abordado en un determinado contexto sociocultural:

- Se trata de un texto que actualiza un registro oral, pero no espontáneo, porque no expresa fielmente una narración que se puede contar en el interior

fundamentos en humanidades

- de una comunidad, sino que incluye cierta preocupación por la formalidad, impuesta por el interlocutor, investigadora, porteña, de sexo femenino.
- Los significados sociales que expone el texto han sido internalizados en el proceso de socialización primaria.
 - El texto encierra un potencial semántico que difiere del área urbana, por la manera en que se organizan, jerarquizan y relacionan los significados.
 - Los campos semánticos registrados aparecen como propios de un determinado grupo social y presentan un panorama acerca de qué es lo relevante en el entorno sociocultural en que esa lengua se usa.
 - Los órdenes de significados que se distinguen reflejan la identidad de un grupo social, esto es, una determinada configuración como ser social.

Por último, las distintas posibilidades que brinda el estudio de este texto, preferentemente a través de la comparación con otros textos, puede orientar la generación de propuestas didácticas, por ejemplo, en lo que respecta a la identificación de variedades lingüísticas, a la diferenciación entre lengua oral y lengua escrita, al reconocimiento de campos semánticos, en función de los órdenes de significados sociales y los modos de significar y conocer el mundo. De estos contenidos propiamente conceptuales se derivan además contenidos actitudinales, referentes al respeto por la diversidad lingüística y a la valoración de la identidad cultural, frente a cualquier forma de marginación social, étnica y cultural.

A modo de cierre

Los aportes provenientes del campo de la sociolingüística desarrollados en este trabajo posibilitan indagar en torno a las principales cuestiones vinculadas a las variaciones de lengua, que se inscriben en la heterogeneidad propia del sistema lingüístico.

Especialmente, la importancia de este enfoque radica en la posibilidad de reconocer la influencia de los factores sociales y situacionales en el uso del lenguaje. En este sentido, se amplía, a la vez que se enriquece, el abordaje del objeto de estudio, puesto que entran en juego la cultura, la subcultura y las normas contextuales, como factores que rigen tanto la elección de opciones de comunicación como la interpretación de lo que se dice.

Por último, no se debe perder de vista que el marco teórico expuesto ha contribuido notablemente al desarrollo de la investigación educacional, particularmente en lo que respecta al estudio de problemáticas relativas a la escolarización que se hallan estrechamente relacionadas con el uso del lenguaje en sociedad ♦

Referencias bibliográficas

Benveniste, E. (1985). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control* (vol. IV). Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.

Halliday, M. A. K. (1982). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de cultura económica.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1997). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.

Sarlo, B. (1994). *Culturas populares, viejas y nuevas. En Escenas de la vida posmoderna*. (pp. 107-109). Buenos Aires: Ariel.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 43/69

**Las lenguas extranjeras en carreras de
la Facultad de Ciencias Humanas de
la Universidad Nacional de San Luis
(Argentina)**

**Foreign languages in undergraduate programs of the Faculty
of Human Sciences of Universidad Nacional de San Luis,
Argentina**

María Estela López

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

Ana María Tello

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 26/11/07 - Aceptado: 07/07/08)

Resumen

El presente artículo comunica algunas conclusiones de un estudio efectuado en el marco del Proyecto de Investigación: "Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios" - N° 4-1-0001 (2003-2005) - Secretaría de Ciencia y Técnica, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis¹.

La propuesta de trabajo se ha centrado en explorar el sentido por el cual las Lenguas Extranjeras son incluidas, como asignaturas curriculares, en los Planes de Estudio de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Se realiza un análisis de documentos institucionales a la luz de Antecedentes y Fundamentos Teóricos concernientes a la temática del Currículum y la enseñanza de las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos a nivel universitario. Dichos documentos son: Planes de Es-

1 Nuevo período 2006-2008 - P.I.: "Trabajo Docente en la U.N.S.L. Un análisis desde las prácticas". Directora: Ana María Tello.

tudio que contemplan Cursos de Idioma, y Programas correspondientes a dichos Cursos (ciclos lectivos 2005-2006). Estos se abordan integrando tres aspectos: la comparación entre los Planes, la articulación Planes de Estudio-Programas para las Lenguas Extranjeras (LE), y la revisión de antecedentes sobre Propuestas del Área de Idiomas en relación con el diseño curricular. Del estudio llevado cabo han surgido criterios que contribuyen a esclarecer la relevancia de una Lengua Extranjera en relación con la formación disciplinar de las Ciencias Humanas.

Abstract

This paper reports some conclusions of a study carried out within the Research Project: "Evaluation Policies and their Consequences on the Teaching Practices of University Professors"- N° 4-1-0001 (2003-2005) - Secretary of Science and Technology, Faculty of Human Sciences, National University of San Luis.

It focuses on finding out why the Foreign Languages (FL) are considered as curricular subjects in the undergraduate programs of the Faculty of Human Sciences. Therefore, institutional documents such as the curricula including Foreign Language courses, and their corresponding syllabuses are examined. The analysis of such documents is framed within perspectives related to curriculum and the teaching of Foreign Languages for Specific Purposes at university level.

Three aspects of the above-mentioned documents are considered, namely the comparison among undergraduate programs, the correlation between them and FL syllabuses, and the review of the curricular design proposals put forward by the staff of FL professors. From this survey, some analysis criteria have come to light, elucidating the relevance of Foreign Languages as regards the student's formation in the field of Human Sciences.

Palabras clave

diseño curricular - lenguas extranjeras - propósitos específicos - articulación - formación disciplinar

Key words

curricular design - foreign languages - specific purposes - correlation - specific formation

Introducción

En esta comunicación se intenta resumir las acciones desarrolladas durante una pasantía realizada dentro del Proyecto de Investigación: "Políticas de Evaluación y la Práctica de los Docentes Universitarios" durante

el año 2005, el cual desde 2006 continúa bajo la denominación: “Trabajo Docente en la Universidad Nacional de San Luis. Un análisis desde las prácticas” (N° 4-1-0001, Sec. de CyT, Fac. Cs Humanas, U.N.S.L.).

A partir de la experiencia como docentes de Inglés de algunas Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, surge la inquietud de *explorar el sentido por el cual las Lenguas Extranjeras han sido incluidas como asignaturas curriculares en algunos Planes de Estudio*. Se considera entonces tanto el Proyecto Institucional como el Enfoque a través del cual los docentes del Área de Lenguas Extranjeras llevan a cabo su práctica.

El objetivo general de esta pasantía ha sido *construir una base documental y teórica que permita una aproximación crítica a los Planes de Estudio correspondientes a las distintas Carreras de dicha Facultad y la inclusión de las Lenguas Extranjeras con Fines Específicos*. Para ello se ha realizado un relevamiento de algunos documentos institucionales, a saber, Planes de Estudio en vigencia de aquellas Carreras que incluyen las Lenguas Extranjeras, y Programas para el dictado de las mismas correspondientes a los ciclos lectivos 2005-2006. Tales documentos se han constituido en objeto de estudio desde la perspectiva de algunos Antecedentes y Fundamentos Teóricos concernientes a la temática del Currículum y de los Idiomas con Fines Específicos en la universidad en el marco de la acción educativa como práctica social.

Antecedentes y fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos para el presente trabajo comprenden avances conceptuales respecto de la temática del *Currículum* en general y acerca del *Diseño Curricular de las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos en la universidad*, en particular. Por una parte, se alude a estudios e investigaciones -nacionales e internacionales-; por otra, se mencionan algunas propuestas específicas ante la institución de los docentes del área. Los conocimientos construidos a partir de las complejidades y desafíos propios de la práctica áulica han promovido la participación en Claustros de Departamento, Comisiones de Carreras a los fines de contribuir en la revisión o elaboración de Planes de Estudio.

La compleja problemática de los Planes de Estudio y su relación con el espacio disciplinar de las Lenguas Extranjeras nos lleva a abordar la noción de “currículum”. Su etimología latina de “carrera” o “caminata” que da la idea de continuidad y secuencia, genera una polisemia casi coincidente con la variedad de definiciones presentadas por los autores avocados a su análisis y producción teórica. Esta diversidad ha instado a

clasificarlas según el aspecto que se enfatice: programa o plan de estudios, organización de contenidos, planificación, fines u objetivos, sistema, experiencias de aprendizaje, actividades de enseñanza, proceso, producto, instrumento pedagógico-didáctico, cruce de prácticas, ámbito de reflexión e investigación, entre otros (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1985; Montoya, 1990; Salinas, 1995; Ander-Egg, 1996).

Algunas de las concepciones son “limitadas y parciales”, sin embargo, resulta interesante destacar la evolución del concepto con el tiempo, desde una visión prescriptiva y acotada a una perspectiva más flexible y de pluralidad conceptual (Viglione et al, 2001a). Indudablemente los cambios que se producen en la realidad social, económica, política y educativa a nivel mundial, han afectado el modo en el que se piensa y se concibe el currículum. Ante los numerosos desarrollos conceptuales que revelan la riqueza y la naturaleza compleja del campo curricular resulta necesario articular diferentes miradas teóricas en el contexto que concierne aquí, el de la universidad pública.

El conocimiento ha adquirido un poder que irrumpe en todas las esferas de la vida y demanda el desarrollo de capacidades para el procesamiento, reestructuración y recreación crítica de la acelerada difusión de la información. Esto requiere, a su vez, que las universidades nacionales devengan en sistemas más complejos y multifuncionales, que generen estrategias efectivas para reorientar el trabajo académico en lo referente a flexibilizar los diseños curriculares y actualizar contenidos, integrar las prácticas profesionales con los avances disciplinares, promover la interdisciplinariedad, entre otros.

Históricamente la problemática del currículum universitario se ha centrado en los “contenidos”, descuidando las “estrategias metodológicas”, es decir, las formas o modos a los que se recurre para que el conocimiento circule o se construya. Focalizar la discusión del currículum en torno a estas estrategias implica tener en cuenta un contexto sociohistórico globalizado y cada vez más contradictorio y competitivo (Edelstein y Litwin, 1993). Por esta razón, se escogen cuatro ejes que atraviesan el debate actual y que se han venido desarrollando durante las últimas décadas: 1- la banalización de contenidos científicos al traducirse en contenidos curriculares, conocimientos para ser enseñados y evaluados, vía “transposición didáctica” (Chevallard, 1978); 2- el problema del currículum nulo, “lo que no se enseña”, es tan importante como “lo que se enseña” cuando se evalúa una propuesta curricular (Apple, 1986); 3- la polémica de la interdisciplina ante el surgimiento de nuevos campos disciplinares y sus entrecruzamientos; y 4- las dificultades en la circulación de la información

aún dentro de la misma comunidad académica por razones socio-políticas y económicas.

Desde algunas interpretaciones el currículum es un documento y se reconoce el “texto curricular” como “recorte” de una disciplina o profesión que se realiza en un momento sociohistórico determinado. Sin embargo, se debe observar también, que pertenece al ámbito de la praxis y de la interacción entre docentes y alumnos en un proceso de enseñanza-aprendizaje. La complejidad del contexto exige que el docente elabore una propuesta de acción, a través de actividades que promuevan en el alumno procesos reflexivos y conflictos cognitivos hacia la construcción de conocimiento. Esta propuesta conforma la base de lo que se conoce como “construcción metodológica”. Este nuevo constructo, que otros autores inscriben como “estrategias de enseñanza y de aprendizaje”, según paradigmas epistemológicos y teóricos actuales “...implica el reconocimiento de que el método está imbricado en el contenido y que la teoría y la práctica se interrelacionan para la construcción del conocimiento” (Viglione et al, 2001b: 210).

Respecto a la temática de currículum, Díaz Barriga (1998) refiere a cuatro principios orientadores: 1- la incorporación de nuevos elementos conceptuales para la construcción de programas, 2- las nuevas articulaciones entre currículum y didáctica, 3- los programas de estudio como construcción coyuntural y 4- el vínculo entre la propuesta educativa y un proceso histórico-social determinado. Considera que el diseño de los programas de estudio constituye la “bisagra” entre didáctica y currículum en tanto que los mismos relacionan los problemas que emergen de la mirada didáctica con los de conceptualización que la teoría elabora.

Alicia de Alba (1998) aporta un abordaje integrador al debate existente a fines del siglo XX sobre la noción de “currículum”, desde su labor en el Centro de Investigaciones sobre la Universidad (CESU), U. N. Autónoma de México. Esta autora concibe el concepto de “currículum” como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (1998: 80).

Esta *síntesis* se logra en la sociedad en general y en el contexto de las instituciones educativas en particular, a través de mecanismos de lucha, imposición o negociación por parte de “sujetos sociales” que participan en el “proceso de determinación curricular”. Dicha autora reconoce como *sujetos de la determinación curricular* a quienes acuerdan los rasgos

esenciales del currículum, como *sujetos del proceso de estructuración formal* del mismo a aquéllos que le dan forma o lo estructuran, y como *sujetos del desarrollo curricular*, a quienes convierten un currículum en práctica cotidiana, principalmente maestros y alumnos.

De las reflexiones en torno al currículum universitario expuestas por Sonia M. Araujo (1994) se destacan algunas cuestiones centrales. Por un parte, que las políticas académicas y curriculares formuladas desde el Estado o a nivel institucional deben tener en cuenta las *dimensiones de poder* que se entretajan en la elaboración curricular así como *las dimensiones epistémicas*, o sea, *del saber de cada disciplina*, ya que median en la recepción de innovaciones. Más allá de consensuar fines y objetivos, habrá siempre un “interjuego” entre la multiplicidad de intereses de quienes tienen el poder de expresarse y/o decidir sobre contenidos temáticos especializados. Por otra parte, esta misma autora refiere a algunos “indicadores de calidad” que merecen considerarse en un análisis como el que se propone en este trabajo, tales como: la relación de los Planes de Estudio con las políticas académicas institucionales, el grado de actualización de dichos Planes y su consistencia interna con los Programas de las asignaturas.

Iniciar una investigación sobre el *Espacio Disciplinar Lenguas Extranjeras* requiere aludir, al *Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje y la Enseñanza de las Lenguas* (Conseil de l'Europe, 2001). Este brinda, desde un enfoque plurilingüe, accional y cultural, una base para la elaboración de los programas de lenguas vivas y define los niveles de competencia a evaluar - lingüística, sociolingüística y pragmática. Se debe destacar asimismo, la “perspectiva co-accional - co-cultural” que Puren (2002) plantea con posterioridad, cuando, sin relegar la relevancia de la *autonomía individual*, enfatiza la *dimensión colectiva* y la *finalidad social* de la acciones comunicativas dentro de lo que llama “didáctica compleja de las lenguas-culturas”.

Durante décadas, tanto a nivel internacional y nacional como local ha habido interés creciente y preocupación por lo que se conoce, precisamente como, *Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos* (“English for Specific Purposes” -ESP- o “Français sur Objectifs Spécifiques” -FOS-). Este campo de estudio aplicado a la enseñanza se consolida en las décadas del 60 y 70, caracterizadas por una diversidad de contextos, situaciones de enseñanza, objetivos, enfoques metodológicos. En la actualidad, se ha ido conformando con desarrollos teóricos y empíricos que amplían las perspectivas propias de los países de origen de las lenguas (Inglés, Francés, etc.) con una larga tradición en investigación en didáctica.

Tradicionalmente, lo que se conoce como “Inglés para Propósitos Específicos” (“English for Specific Purposes” -ESP-) se clasifica en dos áreas principales: “Inglés para Propósitos Académicos” e “Inglés para Propósitos Ocupacionales” de acuerdo con la disciplina o área profesional y con el propósito de estudio.

De la literatura existente sobre el tema, Dudley-Evans y St John (1998) recuperan aportes de autores como Hutchinson y Waters quienes conciben el ESP como un “enfoque” que se centra en el aprendiz y sus “necesidades”, entendidas como las razones por las cuáles se aprende la lengua extranjera. Además, consideran con Strevens que los cursos deben relacionarse con el contenido temático de disciplinas u ocupaciones determinadas y focalizarse en el léxico, sintaxis, semántica y características discursivas apropiadas a dichas disciplinas. A su vez, comparten con Robinson que los cursos de ESP no sólo deben desarrollarse a partir de un análisis de necesidades de quien aprende la lengua sino que estiman que deben estar “orientados a objetivos” y limitados a un período de tiempo. Recapitulando sostiene que, si bien los cursos de ESP han de diseñarse en respuesta a las necesidades específicas del estudiante, deberían reflejar la metodología y actividades propias de las asignaturas a las que sirve, centrarse en la lengua, habilidades, discurso y géneros apropiados a actividades específicas, estar destinado a grupos homogéneos, determinados por edad, nivel, entre otros factores (Dudley-Evans y St John, 1998).

Gisele Holtzer (en Berchoud y Rolland, 2004) realiza un interesante análisis de la variada terminología utilizada por autores franceses respecto de los enfoques para la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera, a saber, “Français Instrumental”, “Français Fonctionnel”, “Français de Spécialité” o “Français des Professions”, “Français sur Objectifs Spécifiques” -FOS. Esta autora refiere al “nudo de problemas” que se origina a partir de los diferentes matices en cada denominación y de la conformación del campo disciplinar, lo cual sin dudas ha respondido a paradigmas teóricos vigentes y también a las políticas de expansión y difusión cultural. A fin de ilustrar, el término “Francés Instrumental” es un tipo de enseñanza funcional del Francés que tuvo un gran desarrollo en América Latina a partir de 1960 y que, por la política de difusión del “Français de Spécialité”, en la década del 90 se extendió a otros países, entre ellos Mozambique.

La designación de “Français sur Objectifs Spécifiques” desplazó a las demás denominaciones y, de hecho, es la que se utiliza hoy como nombre genérico derivado de la expresión anglosajona “English for Specific Purposes”. Lo que ESP o FOS expresan es que no se trata de una lengua

particular que será “especial” sino de los usos particulares o específicos de esa lengua.

La perspectiva de la enseñanza del Francés como Lengua Extranjera ha impulsado una investigación muy fecunda con el transcurso del tiempo, tanto en Francia como en América Latina, sobre la comprensión de textos especializados para público experto y no experto. Se han promovido, por ejemplo, estudios de carácter metodológico basados en un enfoque global de la lectura como actividad semiótica, así como la correspondiente elaboración de material pedagógico sobre lectocomprensión de textos en Lengua Extranjera (Moirand, 1976; Álvarez, 1974; Souchon, 1997; Klett, 2000; Klett, 2001 y 2005; Klett y Dorronzoro, 2004b; Viglione, 2004).

A modo de síntesis, los *Cursos de Lengua Extranjera para Propósitos Específicos* se caracterizan por orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a determinados fines (Nunan, 1997; Dudley-Evans y St John, 1998; Berchoud y Rolland, 2004). Por lo que los Programas (*Syllabuses*) deberían diseñarse considerando:

- objetivos bien delimitados en base a intereses y necesidades específicas del estudiante;
- contenidos de las disciplinas de estudio y formación;
- géneros discursivos académicos y también, aspectos de la lengua extranjera (gramática, léxico, sintaxis, registro);
- competencias de la lengua, a saber, lectocomprensión, comprensión auditiva, expresión oral y/o expresión escrita.

En Latinoamérica, en particular, este campo reconocido como “Lenguas Extranjeras para Propósitos Académicos” adquiere características especiales y adecuadas al contexto. Se desarrolla a partir de la formación y de la experiencia de Docentes y Traductores de especialidad avocados a la enseñanza “instrumental” de los idiomas en Carreras Universitarias. En muchas Universidades Argentina se han desarrollado avances teóricos sobre el abordaje del proceso de lectocomprensión de textos académico-científicos, y se han elaborado documentos teórico-prácticos y materiales didácticos acordes al contexto de trabajo (Ramírez et al, 1994; López et al, 1995-2007; Tello et al. 1995-2007; Viglione et al. 2001b, 2003 y 2005; Viglione, 2004; Klett, 2001, 2004a y 2005; Klett y Dorronzoro, 2004b).

Igualmente se destacan algunas ponencias publicadas en las Memorias de los Congresos de la Asociación Venezolana de Profesores de Lenguas Extranjeras con Fines Específicos (Meyer et al., 1997):

* *The English Language and ESP Teaching in the 21st Century* (M. Bloor, University of Warwick, UK.) refiere a los antecedentes del Inglés para Propósitos Específicos y sintetiza logros y desarrollos en Cursos, Entrenamiento de docentes e Investigación en el área.

* *Texts for Academic Purposes: a Pedagogical Classification* (Hands y Cossé, Univ. de Carabobo, Venezuela) presenta una clasificación pedagógica de textos y géneros para ayudar en los procesos de enseñanza de la lectura y escritura en contextos académicos.

A Nivel Nacional, en el marco de las “IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior” (2003) en la Universidad de Buenos Aires se realizaron dos Foros con la participación de varias universidades nacionales, entre otras la U.N.S.L. (Klett et al, 2004a):

* *Lectocomprensión: programas, materiales y evaluación*, en el que se reflexionó sobre la elaboración curricular y sus potenciales destinatarios, los criterios en la selección de textos, el diseño de materiales didácticos, las dificultades y características de la evaluación.

* *Gestión Institucional de las Lenguas Extranjeras en el Currículo Universitario* en el que se discutieron problemas relacionados con el reposicionamiento del área de Idiomas en la enseñanza superior, la legitimación de los saberes de sus docentes y su representatividad en la gestión académica.

A Nivel Local y específicamente dentro del ámbito de la Universidad Nacional de San Luis algunos estudios sobre Enseñanza e Investigación en Lenguas Extranjeras cuyos resultados han sido publicados, marcan el inicio de una etapa de revisión profunda de la práctica docente en esta área disciplinar. En ellos se aborda la problemática del diseño curricular desde los constructos de una Nueva Agenda Didáctica, a saber, la clase reflexiva, la construcción metodológica, las prácticas metacognitivas, la negociación y la construcción de significados, la relación saber-poder y la correspondencia teoría-práctica y que, percibe, en consecuencia, el proceso de lectocomprensión atravesado por estos distintos ejes de manera flexible y estratégica (Viglione et al, 2001b: 210). A los fines de esta reseña, cabe mencionar:

* *La Práctica Docente en las Lenguas Extranjeras en la U.N.S.L.: Reflexiones desde un Enfoque Epistemológico y Metodológico* (Viglione et al, 1999) sintetiza la concepción de práctica de comprensión lectora como práctica social (praxis) establecida por una relación intersubjetiva vinculada a la experiencia vivida y como un proceso estratégico y reflexivo de construcción de conocimiento.

* *Reconceptualización Curricular de las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos* (Viglione et al, 2001a) constituye un punto de partida del presente trabajo al realizar un análisis crítico de los Programas 1999 de *Inglés y Francés para Propósitos Específicos*. Este estudio detectó la necesidad de proponer modificaciones curriculares sustentadas en paradigmas teóricos actuales, que conciben el currículum como conjunto de problematizaciones y reconceptualizaciones, y entienden la lectocomprensión como un proceso cognitivo complejo y de naturaleza estratégica.

* *Importancia del Desempeño Estratégico en la Lectura* (Viglione et al, 2003) plantea que, en virtud de la capacidad estratégica, el lector pondría en juego tres tipos de conocimiento: el conceptual, el procedimental y el contextual. Además, en este artículo se destaca el valor que adquieren la experiencia metacognitiva y las variables afectivas en el proceso de autorregulación de la comprensión, es decir, lo que Mar Mateos (2001) menciona como paso de la cognición fría (*cold cognition*) a la cognición caliente (*hot cognition*).

* *Implicancias de Diferentes Modelos de la Ciencia en la Comprensión Lectora* (Viglione et al, 2005) destaca, a su vez, cómo a partir de los diferentes modelos teóricos de la ciencia surgen concepciones de lectura diferentes, sea como conjunto de habilidades, como proceso interactivo o como proceso transaccional. Se explicita cómo desde la perspectiva de las Epistemologías Alternativas puede surgir un “sujeto lector” activo, participante, que reflexiona y construye sentido en base a sus conocimientos, a su experiencia previa y a su espíritu crítico.

A modo de cierre de este apartado, adherimos a Giroux (1990) en su noción de “sujetos sociales” y nos preguntamos, ¿de qué manera no sólo somos “intelectuales críticos” sino que actuamos en el propio contexto como “intelectuales participantes”, artífices de transformaciones en el campo del diseño curricular?

Retomando a De Alba (1998), nos pensamos *sujetos sociales* tanto del *proceso de desarrollo del currículum* como del *proceso de estructuración formal del mismo*. En este sentido, por un lado, hemos elaborado publicaciones de reflexión crítica - propositiva acerca de las interacciones entre el micro espacio del área de Lenguas Extranjeras y el contexto institucional de la Universidad Nacional de San Luis, a saber:

* *Análisis de la Dinámica del Centro de Lenguas Extranjeras en el Macroespacio de la U.N.S.L.* (Viglione et al, 2000) intenta realizar una reflexión de la dinámica del CELEX desde el paradigma de la complejidad. El análisis comprende “...el relevamiento, lectura y discusión de algunos

documentos formales -instituido- y su interrelación con la dimensión informal -instituyente- en tanto ambas conforman la comunicación institucional” (Viglione et al, 2000: 31). En él se estudian algunas ordenanzas que son también parte integral de la normativa pertinente a este trabajo.

* *Anteproyecto de Departamentalización de las Lenguas Extranjeras en la U.N.S.L.* (Viglione et al, 2002) presenta una propuesta de creación de un Departamento de Lenguas Extranjeras a partir de la reorganización de las estructuras formales existentes y de la revisión de la normativa vigente. Junto con el artículo antes mencionado, se han llevado a cabo reformulaciones permanentes del proyecto original de la estructura del CELEX.

Por otra parte, como fruto de la praxis y a partir de presentaciones formales, se han promovido modificatorias en el instituido tales como:

Ordenanza CS U.N.S.L. N° 032/89: Creación del *Centro de Lenguas Extranjeras* (CELEX) dependiente académica y administrativamente de la Facultad de Ciencias de la Educación, posteriormente Facultad Ciencias Humanas.

- Ordenanza CD F.C.H., U.N.S.L. N° 003/91: Creación del *Área de Lenguas Extranjeras* que desde esa fecha coexiste con el *CELEX*. Si bien estas constituyen dos estructuras formales diferentes, están integradas por los mismos actores institucionales y se rigen con objetivos y funciones similares.

- Ordenanza CD F.C.H., U.N.S.L. N° 004/99: *Nuevo Diseño de Cursos de Idioma por Niveles*. Reglamenta la implementación de Cursos de Lenguas Extranjeras (*Inglés, Francés, Portugués*) para alumnos de grado, de posgrado, docentes y no-docentes en el ámbito de la U.N.S.L. Además, los estructura en cuatro niveles: Niveles I y II (Cursos Curriculares) cuyo objetivo es *desarrollar la competencia lectora*; Niveles III y IV (Cursos Extracurriculares) cuyo objetivo es *desarrollar la competencia lingüística oral y escrita*.

- Ordenanzas CD F.C.H. N° 009/02 y CS U.N.S.L. N° 021/02, modificatorias para algunos Planes de Estudio, con el fin de unificar los Cursos de *Idioma Nivel I y Nivel II (Inglés y Francés)* en una única asignatura anual: *Inglés para Propósitos Específicos o Francés para Propósitos Específicos*. Se favorece, así, la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, la articulación de contenidos, el logro de objetivos así como gestiones académico-administrativas.

- Actuaciones N° 3039/07, 3040/07 y 3041/07, F.C.H., U.N.S.L. en las que se proponen la especificación de Objetivos y Contenidos mínimos comunes a las *Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) para Propósitos Específicos* en Lic./Prof. en Psicología, Ciencias de la Educación, Edu-

cación Inicial, Lic. en Educación Especial y Lic. en Fonoaudiología y la reubicación de las mismas en los Planes de Estudio correspondientes.

Finalmente, entendemos que como docentes de universidades públicas podemos y debemos ser “participes” del *proceso de transformación curricular* en tanto estemos decididos a hacerlo y tomemos conciencia de que como todo *proceso de determinación social* está sujeto a luchas, imposiciones, rupturas así también como a negociaciones.

Análisis de documentos institucionales

Los Planes de Estudio relevados, con sus respectivas modificatorias, aparecen listados en las Tablas N° 1 y N° 2 que se anexan, figuran también los Cursos de Lenguas Extranjeras y sus denominaciones específicas. Los Programas contemplados son los correspondientes a cursos que se han dictado durante los ciclos lectivos 2005-2006, en el marco de los planes bajo consideración.

De la lectura preliminar de dichos documentos surge una descripción que aporta información relevante y permite establecer comparaciones, contrastes, articulaciones, similitudes entre ellos. A saber, en el caso de Planes de Estudio, si bien no siguen el mismo diseño de organización, se consideran *la Fundamentación, los Objetivos y la Regulación o normativa de los Cursos de Lenguas Extranjeras en la Distribución Curricular y*, en lo que respecta a los Programas de los Cursos de Idiomas, se analizan *la Fundamentación, la Denominación de los mismos, los Objetivos y Contenidos*, entre otros.

Por lo tanto, se abordan de manera integrada tres aspectos (López y Tello, 2007):

- Comparación entre los Planes de Estudio,
- Articulación entre Planes de Estudio y Programas de los Cursos de Lenguas Extranjeras, y
- Antecedentes sobre Propuestas para la modificación del diseño curricular del equipo que conforma el Área de Lenguas Extranjeras de la U.N.S.L.

De los distintos Planes de Estudio analizados, han surgido los criterios para organizar los datos en las Tablas adjuntas. Ellas ofrecen una visualización global de la manera en que se insertan los distintos Idiomas, sintetizando las referencias explícitas a los mismos según los criterios identificados, a saber:

La Tabla N° 1, *Caracterización Carrera-plan-cursos de Lenguas Extranjera*, organizada en base a: carrera, número de ordenanza y de modificatoria/s por Plan de Estudio, denominación del Curso y carácter

(idioma obligatorio, optativo), año de dictado, crédito horario y régimen (cuatrimestral o anual).

La Tabla N° 2, *Objetivos y Contenidos Mínimos para Cursos de Lenguas Extranjeras según Plan de Carrera*, muestra en qué Planes de Estudio se han incluido en forma explícita los objetivos y contenidos mínimos para los distintos Cursos de Idioma.

Observaciones más relevantes en cada plan de estudio

(a) Plan de la Licenciatura en Psicología (N° 004/96)

- Prevé la aprobación de dos Cursos en *Idiomas Extranjeros* antes de terminar la carrera, sin especificar qué lengua extranjera.

- La modificatoria N° 021/99 estableció posteriormente que dichos cursos corresponden al *Nivel I y II* de un mismo Idioma (*Inglés o Francés*) con un crédito de 60 horas cuatrimestrales cada uno (*Tabla 1*).

- Es notable que no exista referencia ni a objetivo general ni a contenidos mínimos para dichas asignaturas (*Tabla 2*); a partir de lo cual resulta difícil inferir el sentido de tal inclusión en la formación profesional.

(b) Plan del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (N° 020/99 y 012/04)

- Contempla también la aprobación obligatoria de dos *Niveles I y II* de una *Lengua Extranjera (Inglés o Francés)* antes de terminar la carrera, con un crédito de 60 horas cuatrimestrales cada uno (*Tabla 1*).

- Se especifican sólo contenidos mínimos referentes a Competencia Lectora (*Tabla 2*).

(c) Plan del Profesorado de Educación Inicial (N° 001/99 y 018/02)

- Incluye dos Niveles (I y II) de *Idioma Extranjero (Inglés o Francés)* en el segundo año de la carrera, con un crédito de 60 horas cuatrimestrales cada uno (*Tabla 1*).

Establece tanto objetivos como contenidos mínimos para cada uno de los Niveles (*Tabla 2*).

(d) Plan de la Licenciatura en Educación Inicial (N° 019/99)

- Como en el caso del Profesorado de Educación Inicial, contempla dos Niveles (*I y II*) de *Idioma Extranjero (Inglés o Francés)* en el segundo año de la carrera, con un crédito de 60 horas cuatrimestrales cada uno (*Tabla 1*).

- Los objetivos y contenidos mínimos establecidos son idénticos a los del Profesorado (*Tabla 2*).

fundamentos en humanidades

- Prevé, además, un *Nivel III (Inglés o Francés)* en el cuarto año, con un crédito de 60 horas cuatrimestrales, cuyo propósito es el desarrollo de la competencia comunicativa (*Tabla 1 y 2*). No obstante, según consta en los Programas en los cursos de *Inglés* se profundiza la consolidación de estrategias de comprensión de textos de especialidad en pos de una lectura autónoma; en tanto que en los de *Francés* se estipulan como objetivos tanto la expresión oral como la lectocomprensión de textos de especialidad.

- Una de las mayores dificultades es que los Niveles I y II de las LE, actualmente integrados en una asignatura anual, se dictan en 2° año de la carrera, y recién en 4° año, se cursa el Nivel III, esta interrupción de un año ocasiona discontinuidad en el proceso de aprendizaje (*Tabla 1*).

(e) Plan del Profesorado de Educación Especial (N° 013/00)

- Tiene como requisito para el Título la aprobación de “al menos dos cursos correspondientes a Lengua Extranjera Nivel I y II totalizando una carga horaria de 120 horas de acuerdo con los contenidos establecidos en el Área de Lenguas Extranjeras...” (Ord. N° 013/00: 47).

- No especifica Idioma por el cual optar, tanto objetivos como contenidos son los establecidos por el Área de Lenguas Extranjeras. Por las características de la carrera, las opciones ofrecidas desde el Área son los cursos de *Inglés o Francés* cuyo objetivo es la lectocomprensión de textos de especialidad (*Tablas 1 y 2*).

- La ordenanza N° 003/05 (posterior) propone la *supresión de los Cursos de Lengua Extranjera* dado que no se estiman obligatorios en una carrera de Profesorado (*Tabla 1*), se los ha previsto en el tramo de una futura Licenciatura. Esta determinación se tomó sin consultar a los Profesores Responsables de Inglés y Francés.

Cabe aclarar respecto de los Planes de Estudio hasta ahora analizados que, si bien las distintas Comisiones de Carrera a cargo de su diseño, se basaron en la Ordenanza N° 004/99, Nuevo Diseño de Cursos de Idioma por Niveles, lo proyectado para los Cursos Extracurriculares resultó funcional, no así para los Cursos Curriculares de Inglés y Francés para Propósitos Específicos. En consecuencia, mediante Actuación “D N° 270/02”, surgen las modificatorias N° 009/02 y 021/02 referidas en Apartado anterior, que autorizan la unificación de los niveles de Idioma I y II, en una materia anual denominada Inglés o Francés para Propósitos Específicos (*Tablas 1 y 2*). La experiencia áulica ha demostrado que la división en materias cuatrimestrales genera una escisión en el proceso de enseñanza y de aprendizaje que trae aparejadas complicaciones de índole académico-administrativas en su aplicación.

(f) Plan de la Licenciatura en Fonoaudiología (N° 25/88)

- Considera el dictado de *Idioma I (Inglés o Francés)* en 3° año con un crédito anual de 180 horas y de *Idioma II (Inglés o Francés)* en el 1° cuatrimestre de 4° año con un crédito de 90 hs. (*Tabla 1*).

- No se establecen los objetivos pero sí los contenidos mínimos (*Tabla 2*).

- Este plan rige desde hace más de 15 años por lo que se han realizado adecuaciones implementadas en la práctica áulica y que se consignan en los Programas de los Cursos de Idioma correspondientes, teniendo en cuenta los enfoques lingüísticos actuales relativos a la comprensión lectora en Lengua Extranjera.

(g) Plan de la Licenciatura en Comunicación Social (N° 002/99)

- Incluye el dictado de:

* *Taller de Idioma Optativo (Francés, Portugués o Italiano)* en el 1° año de la carrera con un crédito de 60 horas anuales (*Tabla 1*).

* *Cursos de Inglés Nivel I y II* en 2° año y de *Inglés Nivel III y IV* en 3° año con un total de 90 horas anuales cada uno (*Tabla 1*).

- Se puede advertir que tanto en el caso de las Lenguas Latinas como en los Cursos de Inglés se especifican los Objetivos y Contenidos Mínimos correspondientes (*Tabla 2*).

A partir de estas observaciones, si bien se incluyen las Lenguas Extranjeras en los Planes de Estudio de las carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, las mismas aparecen poco o débilmente articuladas ya que no se explicitan las razones de dicha incorporación. Sin embargo, algunas argumentaciones en dichos planes, sobre todo de las Licenciaturas, permiten inferir la relevancia de desarrollar algún nivel de competencia en lengua extranjera, sea tanto para la Formación Profesional como para el desempeño en Investigación. Para ilustrar, se citan algunas referencias textuales de la *Fundamentación* y de los *Objetivos*, que tienen como marco general los *Objetivos Institucionales* expresados en documentos del Programa de Autoevaluación Institucional para el Mejoramiento de la Calidad (PAIMEC).

- “Adquirir los conocimientos y el dominio técnico de diferentes perspectivas teóricas o programas de investigación en la comprensión y explicación de las acciones humanas, en particular de la psicología cognitivo-comportamental y del psicoanálisis” (Lic. en Psicología, Ord. N° 004/96:14).

- “Dominar los desarrollos científicos y profesionales de la psicología contemporánea” (Lic. en Psicología, Ord. N° 004/96:15).

fundamentos en humanidades

- “Planificar, conducir y evaluar programas de formación, perfeccionamiento y actualización para el desempeño de distintos roles educativos” (Prof. y Lic. en Cs. de la Educación, Ord. N° 020/99: 2).

- “...una sólida formación teórico-práctica en el campo del conocimiento de las Ciencias de la Educación y en el quehacer investigativo referido al mismo, que les permita producir conocimientos con idoneidad y rigurosidad científica” (Prof. y Lic. en Cs. de la Educación, Ord. N° 020/99: 5).

- “El diseño curricular de la Lic. en Educación Inicial propone la formación de profesionales comprometidos, dispuestos a someter su conocimiento a la interpretación interdisciplinaria, a partir de un corpus de conocimientos, atravesado por la investigación, la reflexión y las propuestas de innovación educativa” (Lic. en Educación Inicial, Ord. N° 019/99: 6).

- “Asumir una actitud de revisión crítica respecto de los avances del conocimiento y los cambios sociales, incorporando a su quehacer profesional desarrollos científicos, humanos y tecnológicos” (Lic. en Educación Inicial, Ord. N° 019/99: 8).

- “Integrar equipos interdisciplinarios, con un sólido adiestramiento en el manejo de técnicas y métodos específicos para la atención de pacientes que presenten patologías de incumbencia fonoaudiológica” (Lic. en Fonoaudiología, Ord. N° 025/88: 1).

- “El egresado conocerá, comprenderá e interpretará: ‘La función, estructura y valor de todos los códigos y signos (lingüísticos, visuales, auditivos, gestuales, etc.) en el fenómeno comunicacional y sus diversas aplicaciones...’” (Lic. en Comunicación Social Ord. N° 002/99: 2).

- “Formar a nivel universitario profesionales especializados.... capaces de interpretar la realidad nacional en relación con el contexto latinoamericano y mundial y mundial, a fin de prestar un servicio efectivo acorde con las necesidades del medio” (Lic. en Comunicación Social, Ord. N° 002/99: 9).

- De estas citas podríamos deducir que se hace imprescindible el conocimiento de al menos una lengua extranjera para mantenerse actualizado, estudiar, producir conocimiento, intercambiar reflexiones, integrarse al trabajo en equipo, publicar a nivel académico-científico.

Observaciones sobre fundamentos y objetivos de los planes de estudio y programas de los cursos de lenguas extranjeras (ciclos lectivos 2005-2006)

La lectura reflexiva de los Documentos Institucionales relevados junto con la sistematización de las *Tablas 1 y 2*, nos permiten establecer correspondencias, articulaciones tanto explícitas como implícitas, así como observar algunas dificultades.

fundamentos en humanidades

De los *Objetivos*, surgen dos propósitos fundamentales que se relacionan específicamente con los intereses y las necesidades de cada especialidad o carrera de estudio:

Adquirir y afianzar conocimientos lingüísticos y textuales de nivel elemental a intermedio que faciliten el desarrollo de estrategias de lecto-comprensión de publicaciones de especialidad en la Lengua Extranjera.

Adquirir y afianzar conocimientos lingüísticos para desarrollar una competencia comunicativa de elemental a intermedia en la Lengua Extranjera.

De la *Denominación de los Cursos* se puede observar que, aún cuando los *Objetivos* y/o *Contenidos Mínimos* propuestos sean idénticos o similares, los “nombres” difieren:

Inglés Nivel I, Inglés Nivel II, Inglés Nivel III, Inglés para Propósitos Específicos, Inglés I y II, Inglés III y IV.

Francés Nivel I, Francés Nivel II, Francés para Propósitos Específicos, Francés-Italiano-Portugués (talleres optativos).

En general, se emplea el nombre de la lengua extranjera (Inglés, Francés, Portugués, Italiano) para denominar el Curso más allá de la especificidad del objetivo que se quiere lograr o de la/s competencia/s que se abordan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto en realidad, sucede en la mayoría de las Universidades Argentinas sea cual fuere la competencia lingüística en que se focalice la enseñanza.

Según se explicita en los *Fundamentos* de algunos de los programas, la denominación y las características de los *Cursos de Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos* han surgido en respuesta a las demandas de alumnos de nivel superior, de científicos y de técnicos de instituciones educativas que necesitan aprender a leer y comprender publicaciones en lengua extranjera para la apropiación de conocimiento de su especialidad, o bien demostrar competencia comunicativa elemental a intermedia con el propósito de desempeñar su papel social y laboral con eficiencia.

De lo sistematizado en la *Tabla 2, Objetivos y Contenidos Mínimos para Cursos de Lenguas Extranjeras según Plan de Carrera*, se observa que no existe homogeneidad en cuanto a la explicitación de objetivos y contenidos de los cursos. Los Planes de Estudio del Profesorado de Educación Inicial, Licenciatura en Educación Inicial y Licenciatura en Comunicación Social consignan ambos objetivos y contenidos. En tanto que, en los planes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Fonoaudiología se fijan solamente *Contenidos Mínimos*. Por otro lado, para la Licenciatura en Psicología y el Profesorado en Educación Especial se remite a los objetivos y contenidos especificados por el Área.

fundamentos en humanidades

En lo que respecta al *carácter de obligatorio u optativo* para el cursado de las Lenguas Extranjeras, el mismo varía según el Plan de Carrera y el Idioma (*Tabla 1* bajo *Denominación del Curso*). Cuando se ofrecen como *asignaturas optativas*, se plantea la obligatoriedad de optar por uno de los idiomas, por ejemplo, en la Licenciatura en Comunicación Social los estudiantes deben cursar en 1° año uno de los “Talleres Optativos de Lenguas Latinas” (Francés, Italiano o Portugués).

En cuanto al *régimen y crédito horario* establecido en los distintos Planes de Estudio (*Tabla 1*), en general, corresponde al propuesto desde el Área de Lenguas Extranjeras: 60 horas por cuatrimestre o sea 120 horas al año. En algunos casos, como la Licenciatura en Fonoaudiología figura un crédito horario de 180 horas anuales que, en la práctica áulica actual, es imposible de aplicar. La realidad académica histórica (falta de recursos humanos docentes y reducida disponibilidad horaria de los estudiantes, entre otros factores) ha llevado a que se organicen comisiones integradas por estudiantes de distintas carreras, obligando a unificar el crédito horario a 120 horas al año. A su vez, en la Licenciatura en Comunicación Social, un crédito anual de sólo 60 horas para los Talleres optativos de Lenguas Latinas, ha resultado insuficiente para el logro de todos los objetivos mínimos (comunicación oral y lectocomprensión) estipulados en el plan.

En cuanto al *año en que se cursan* las Lenguas Extranjeras, difiere según el plan de Estudio ya que los Idiomas no se han ubicado en el mismo año de la carrera debido a que, en la distribución curricular, se da prioridad a las Asignaturas de formación específica, postergando el lugar y condiciones ideales para el cursado de Lenguas Extranjeras. Que los alumnos elijan entre 1° y 5° año (Lic. en Psicología, por ejemplo) genera inconvenientes tales como la superposición horaria con otras asignaturas, heterogeneidad en edad, intereses y niveles de conocimiento de especialidad, grupos numerosos que llevan a la determinación de cupos en las distintas comisiones de trabajo, dando prioridad a alumnos de los últimos años. Por otro lado, aquellos Planes que establecen el cursado en 2° año de la carrera, desconocen que los estudiantes aún no han adquirido suficientes conocimientos de la especialidad para abordar textos académicos en Lengua Extranjera.

La ubicación más adecuada y coherente se da cuando se ubica a partir del 3° año de la Carrera ya que permite sentar las bases del Idioma y desarrollar algunas estrategias de lectura de textos de especialidad. De esta manera se facilita el proceso de comprensión de textos en Lengua Extranjera así como la apropiación y construcción de conocimientos de la disciplina.

A fin de sortear algunas de las dificultades referidas aquí en octubre del presente año las Profesoras Responsables de los Cursos de Inglés y Francés hemos elevado algunas sugerencias en lo que respecta a Denominación de los Cursos, reubicación en la curricula, y especificación de Objetivos y Contenidos comunes a través de las Actuaciones N° 3039/07, 3040/07 y 3041/07, F.C.H., U.N.S.L. ya citadas en el apartado anterior.

Reflexiones finales

La Práctica Docente como una de las problemáticas de la Educación Superior requiere por parte de quienes estamos interesados en el tema, profundizar estudios empíricos del propio campo. Reflexionar sobre el sentido que mueve a incluir las Lenguas Extranjeras en las Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, significa interiorizarse en las prácticas de las docentes del Área en el marco institucional de la Universidad Nacional de San Luis. Asimismo, implica abrir un espacio de análisis a fin de visualizar cuáles son las intenciones de la institución y de sus actores al decidir establecer determinados campos de estudio cuando se crean trayectos curriculares de formación, para lo cual se precisa una mirada no sólo desde lo disciplinar y metodológico específico, sino también supone cuestiones de orden epistemológico y político.

En consecuencia, este trabajo se ha focalizado en el abordaje de documentos que hablan de las “huellas” que los docentes involucrados dejan de sus prácticas; información ésta que aparece registrada en Documentos Institucionales que se constituyen en objeto de análisis, a saber, Planes de Estudio y Programas de los Cursos de Lenguas Extranjeras. Un recorte de este tipo ha llevado a realizar una exploración bibliográfica que dé cuenta de las concepciones de curriculum tanto en el marco pedagógico general como en el específico de la didáctica de las Lenguas Extranjeras para Propósitos Específicos.

A partir de este relevamiento se asume un posicionamiento reflexivo y crítico que permite destacar nociones como las de *construcción metodológica*, y de *sujetos sociales* en relación con los diseños curriculares. A su vez, se amplía conceptualmente el estudio hacia una *dimensión colectiva* de las acciones comunicativas en el marco de la didáctica de las Lenguas Extranjeras lo que conlleva, en el propio contexto institucional, la *interacción disciplinar en la lectocomprensión de textos académicos de especialidad para la construcción y producción de conocimiento*.

Esta primera lectura crítica ha permitido tomar conciencia de que las docentes-investigadoras del Área de Lenguas Extranjeras somos partícipes del proceso de construcción curricular como sujetos sociales,

fundamentos en humanidades

planteando necesidades e intereses de la comunidad universitaria y haciendo propuestas a nivel pedagógico y académico a la hora de la toma de decisiones.

Finalmente, tener una visión global de la *praxis* de los docentes en el contexto institucional, así como en el propio de las lenguas extranjeras, permite *revalorizar* la práctica de estos docentes, y genera aportes relevantes que serán de utilidad no sólo para futuros proyectos y revisiones curriculares, sino también para preparar el campo ante la inminente acreditación de las carreras de la facultad bajo consideración ♦

fundamentos en humanidades

TABLA N° 1: CARACTERIZACIÓN CARRERA-PLAN-CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS

CARRERA	N° DE PLAN - MODIFICATORIAS	DENOMINACIÓN del CURSO	AÑO	CRÉDITO HORARIO	RÉGIMEN
(a) Lic. en PSICOLOGÍA	004/96	INGLÉS I o FRANCÉS I (x modif. 21/99)	1° a 5°	60 hs.	Cuatrimestral
		INGLÉS II o FRANCÉS II (x modif. 21/99)	1° a 5°	60 hs.	Cuatrimestral
	009/02 y 021/02 (especif. Lenguas Ex)	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	1° a 5°	120 hs.	Anual
(b) Prof. y Lic. en Cs. de la EDUCACIÓN	020/99 012/04	INGLÉS I o FRANCÉS I	1° a 5°	60 hs.	Cuatrimestral
		INGLÉS II o FRANCÉS II	1° a 5°	60 hs.	Cuatrimestral
	009/02 y 021/02 (especif. Lenguas Ex)	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	1° a 5°	120 hs.	Anual
(c) Prof. de EDUCACIÓN INICIAL	001/99 018/02	INGLÉS I o FRANCÉS I	2°	60 hs.	Cuatrimestral
		INGLÉS II o FRANCÉS II	2°	60 hs.	Cuatrimestral
	009/02 y 021/02 (especif. Lenguas Ex)	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	2°	120 hs.	Anual
(d) Lic. en EDUCACIÓN INICIAL	019/99	INGLÉS I o FRANCÉS I	2°	60 hs.	Cuatrimestral
		INGLÉS II o FRANCÉS II	2°	60 hs.	Cuatrimestral
	009/02 y 021/02 (especif. Lenguas Ex)	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	2°	120 hs.	Anual
		INGLÉS III o FRANCÉS III	4°	60 hs.	Cuatrimestral
(e) Prof. de EDUCACIÓN ESPECIAL	013/00	INGLÉS I o FRANCÉS I	1° a 4°	60 hs.	Cuatrimestral
		INGLÉS II o FRANCÉS II	1° a 4°	60 hs.	Cuatrimestral
	009/02 y 021/02 (especif. Lenguas Ex)	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	1° a 4°	120 hs.	Anual
	003/05	SUPRIME IDIOMAS	—		

fundamentos en humanidades

TABLA N° 1: CARACTERIZACIÓN CARRERA-PLAN-CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS (Continuación)

CARRERA	N° DE PLAN - MODIFICATORIAS	DENOMINACIÓN del CURSO	AÑO	CRÉDITO HORARIO	RÉGIMEN
(f) Lic. en FONOAU- DIOLOGÍA	25/88	INGLÉS I o FRANCÉS I	3°	180 hs	Anual
		INGLÉS II o FRANCÉS II	4°	90 hs	Cuatrimstral
(g) Lic. en COMUNI- CACIÓN SOCIAL	002/99	FRANCÉS, PORTU- GUÉS o ITALIANO (optativos)	1°	60 hs	Anual
		INGLÉS NIVEL I y II	2°	90 hs	Anual
		INGLÉS NIVEL III y IV	3°	90 hs	Anual

fundamentos en humanidades

TABLA N° 2: OBJETIVOS y CONTENIDOS MÍNIMOS para CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS según PLAN de CARRERA

CARRERA- PLAN N°	CURSO	OBJETIVOS	CONTENIDOS MÍNIMOS
(a) Lic. en PSICOLOGÍA N° 004/96	INGLÉS I o FRANCÉS I	—	—
	INGLÉS II o FRANCÉS II	—	—
N° 009/02 y 021/02	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	—	—
(b) Prof. y Lic. en CIENCIAS de la EDUCACIÓN N° 020/99 y 012/04	INGLÉS I o FRANCÉS I	—	“Competencia lectora: Lectura y comprensión de textos de nivel inicial e intermedio afines a la carrera de los alumnos.” (p.31)
	INGLÉS II o FRANCÉS II	—	“Competencia lectora: Lectura y comprensión de textos de nivel avanzado afines a la carrera de los alumnos.” (p.31)
N° 009/02 y 021/02	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	—	Idem Inglés/Francés (Niveles I y II)
(c) Prof. de EDUCACIÓN INICIAL N° 001/99 y 018/02	INGLÉS I o FRANCÉS I	“Analizar los contenidos lingüísticos para la lectura de textos, relacionados con la educación infantil en un nivel básico-intermedio.” (p. 17)	“Introducción a la lectura de textos. Contenidos lingüísticos para la lectura de textos de nivel básico-intermedio relacionados a la especialidad.” (p.17)
	INGLÉS II o FRANCÉS II	“Profundizar las estrategias de comprensión lectora para el abordaje de textos relacionados con la especialidad.” (p. 18)	“Profundización de contenidos lingüísticos; estrategias de comprensión lectora para la lectura de textos de nivel intermedio y avanzados relacionados con la especialidad.” (p. 18)
N° 009/02 y 021/02	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	Idem Inglés/Francés (Niveles I y II)	Idem Inglés/Francés (Niveles I y II)
(d) Lic. en EDUCACIÓN INICIAL N° 019/99	INGLÉS I o FRANCÉS I	“Analizar los contenidos lingüísticos para la lectura de textos, relacionados con la educación infantil en un nivel básico-intermedio.” (p. 18)	“Introducción a la lectura de textos. Contenidos lingüísticos para la lectura de textos de nivel básico-intermedio relacionados a la especialidad.” (p. 18)
	INGLÉS II o FRANCÉS II	“Profundizar las estrategias de comprensión lectora para el abordaje de textos relacionados con la especialidad.” (pp. 19-20)	“Profundización de contenidos lingüísticos; estrategias de comprensión lectora para la lectura de textos de nivel intermedio y avanzados relacionados con la especialidad.” (pp. 19-20)
	INGLES PPE o FRANCÉS PPE	Idem Inglés Francés Niveles I y II	Idem Inglés/Francés (Niveles I y II)
N° 009/02 y 021/02	INGLÉS III o FRANCÉS III	“Desarrollar competencias relacionadas con la comunicación en temas referidos a la especialidad.” (p. 23)	“Desarrollo de competencias comunicativas en el plano oral y escrito de nivel elemental.” (p. 23)

fundamentos en humanidades

TABLA N° 2: OBJETIVOS y CONTENIDOS MÍNIMOS para CURSOS DE LENGUAS EXTRANJERAS según PLAN de CARRERA (Continuación)

CARRERA- PLAN N°	CURSO	OBJETIVOS	CONTENIDOS MÍNIMOS
(e) Prof. de EDUCACIÓN ESPECIAL N° 013/00	INGLÉS I o FRANCÉS I	No se explicitan en el Plan pero remite a los establecidos por el Área de Lenguas Extranjeras.	
	INGLÉS II o FRANCÉS II	No se explicitan en el Plan pero remite a los establecidos por el Área de Lenguas Extranjeras.	
N° 009/02 y 021/02	INGLÉS PPE o FRANCÉS PPE	No se explicitan en el Plan pero remite a los establecidos por el Área de Lenguas Extranjeras.	
(f) Lic. en FONOAUDIOLÓGIA N° 25/88	INGLÉS I o FRANCÉS I	—	“Enseñanza básica del idioma para traducción de textos” (p. 16)
	INGLÉS II o FRANCÉS II	—	“Ejercitación intensiva en la comprensión de textos. Traducción y lectura de textos de segundo nivel. Textos de interés fonaudiológico.” (p.16)
(g) Lic. en COMUNICACIÓN SOCIAL N° 002/99	FRANCÉS PORTUGUÉS o ITALIANO (optativos)	“Desarrollar la competencia de comprensión y expresión oral de nivel básico y elemental. Desarrollar la competencia de comprensión escrita de textos simples de actualidad.” (p. 21)	“Actos de habla necesarios para establecer una conversación (identificarse, pedir y dar opción, ofrecer, aceptar, rechazar, etc). Contenidos gramaticales: formas verbales de alta frecuencia, pronombres personales, pronombres interrogativos, artículos, adjetivos. Textos informativos sobre temas de actualidad.” (p. 21)
	INGLÉS NIVEL I Y II	“Desarrollar estrategias de comprensión de textos y de comunicación oral elemental.” (p. 23)	“Contenidos léxico-gramaticales para la comprensión de textos de tipo informativo de nivel elemental y para el intercambio de información en forma oral. Formas verbales de alta frecuencia. Pronombres personales. Adjetivos y pronombres posesivos. Estructura de los bloques nominales.” (p. 23)
	INGLÉS NIVEL III Y IV	“Desarrollar estrategias de comprensión de textos y de comunicación oral de nivel intermedio.” (p. 26)	“Contenidos léxico-gramaticales para la comprensión de textos de tipo informativo de nivel elemental” y para el intercambio de información en forma oral. Formas verbales en Presente, Pasado y Futuro. Voz Pasiva. Formas condicionales. Recursos de cohesión textual. Frases idiomáticas.” (p. 26) (*debería decir “nivel intermedio”)

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. (1974). L'enseignement du français en Amérique latine: Bilan et perspectives. *Le Français dans le Monde*. N° 102, janvier-février, 6-12.
- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. España: Akal.
- Araujo, S. M. (1994). Currículum universitario: notas para diseño, evaluación e innovación. *Revista Argentina de Educación*. Año XII, N° 22, 81-94. Buenos Aires: AGCE.
- Berchoud, M. y Rolland, D. (eds.) (2004). Français sur objectifs spécifiques: de la langue aux métiers. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*. Numéro spécial. Janvier, 8-24.
- Chevallard, Y. (1978). *La transposición didáctica: del conocimiento erudito al conocimiento enseñado*. Marseilles: IREM.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen común de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de La Coopération Culturelle. Comité de l'Education. Paris: Les Éditions Didier.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Díaz Barriga, A. (1998). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México: Paidós Educador.
- Dudley-Evans, T. y St John, M. (1998). *Developments in english for specific purposes. A multidisciplinary approach* (capítulos 1, 2 y 3). Cambridge: Cambridge University Press.
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículo universitario. *Revista Argentina de Educación*, Año XI, N° 19. Buenos Aires: AGCE.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gomez, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Editorial Akal.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Klett, E. y Vasallo, A. (2000). *Enfoques teóricos y metodológicos de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la universidad*. Buenos Aires: Univ. Nacional de Luján.
- Klett, E. (2001). Propuesta de lecto-comprensión en una segunda lengua extranjera. En L. Corradi et al, *Diseño curricular de lenguas extranjeras*

fundamentos en humanidades

(pp. 255-278) Buenos Aires: Secretaría de Educación, Gob. de la ciudad de Buenos Aires.

Klett, E. et al (comp.) (2004a). *Enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Enfoques y contextos*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

Klett, E. y Dorrnoro, M. I. (2004b). Prácticas en lectura en lengua extranjera y didáctica. En H. de Urtubey et al (comp.) *La didáctica de las lenguas. Reflexiones y propuestas* (pp. 130-137). Tucumán: U.N. de Tucumán.

Klett, E. (dir.) (2005). *Didáctica de las lenguas extranjeras. Una agenda actual*. Buenos Aires: Araucaria Editora.

López, M. E. et al. (1995-2007). Material didáctico elaborado para los Cursos de Inglés para Propósitos Específicos de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, U.N.S.L.

López, M. E. y Tello, A. M. (2007). Práctica docente en lenguas extranjeras y su relación con los diseños curriculares de carreras de la Facultad de Ciencias Humanas. Poster presentado en Seminario-Taller Hacia la Puesta en Valor de la Docencia Universitaria. U.N.S.L.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Meyer, F. et al (editors) (1997). *ESP in Latin America* (pp. 1-12 y 58-65). Mérida, Venezuela: CODEFRE.

Moirand, S. (1976). Approche globale de textes écrits. *Études de linguistique appliquée*. N° 23, 88-105, juillet-septembre.

Montoya, M. (1990). Algunas ideas acerca de la problemática curricular. Documento elaborado para la reunión de secretarios académicos de universidades nacionales de la República Argentina. U.N.S.L.

Nunan, D. (1997). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Puren, C. (2002). L'interculturel. *Langues modernes*. N° 3, 55-71. Paris: AVL P.

Ramírez de Perino et al (1994) *Introducción a la lectura en inglés*. Cuadernillos 1 y 2. Buenos Aires: Editorial DALE.

Salinas, D. (1995). Currículo, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (comp.) *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 21-59). Buenos Aires: Kapelusz.

Souchon, M. (1997). La lecture-compréhension de textes: aspects théoriques et didactiques. *SAPFESU*, 3-55.

Tello, A. M. et al. (1995-2007). Material didáctico elaborado para los Cursos de Inglés para Propósitos Específicos de Carreras de la Facultad de

fundamentos en humanidades

Ciencias Físico-matemáticas y Naturales, U.N.S.L.

Viglione, E. et al (1999). La práctica docente en las lenguas extranjeras en la UNSL: reflexiones desde un enfoque epistemológico y metodológico. *Revista IDEA*, Año 13, N° 29, 133-142.

Viglione, E. et al (2000). Análisis de la dinámica del centro de lenguas extranjeras en el macroespacio de la U.N.S.L. *Revista IDEA*, Año 14, N° 32, 31-39.

Viglione, E. et al (2001a). Reconceptualización del diseño curricular en las lenguas extranjeras para propósitos específicos. *Nueva Revista de Lenguas Extranjeras*, pp. 123-136. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

Viglione, E. et al (2001b). La construcción metodológica en el currículum de las lenguas extranjeras desde la nueva agenda didáctica. *Nuevos contextos interactivos para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas*, pp. 207-210. Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Prensa y Publicaciones de la Univ. Nac. de Río Cuarto.

Viglione, E. et al (2002). Anteproyecto de departamentalización de las lenguas extranjeras en la Universidad Nacional de San Luis. *Revista IDEA*, Año 16, N° 37, 59-65, versión online.

Viglione, E. et al (2003). La importancia del desempeño estratégico en la lectura. Actas de las IX Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior, pp. 304-306. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Viglione, E. (2004). Français sur objectifs spécifiques: de l'auteur au lecteur. *Actas VIII Congress des Professeurs de Français*. Septembre, 2004. Córdoba, Argentina.

Viglione, E. et al (2005). Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora. *Fundamentos en Humanidades*. Año VI, N° II (12), pp. 79-93.

Planes de Estudio (en vigencia) de Carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

- N° 004/96 Plan de la Licenciatura en Psicología.

- N° 020/99 y 012/04 Plan del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

- N° 001/99 y 018/02 Plan del Profesorado de Educación Inicial.

- N° 019/99 Plan de la Licenciatura en Educación Inicial.

- N° 013/00 Plan del Profesorado de Educación Especial y Ord. N° 003/05

fundamentos en humanidades

que propone posteriormente la *supresión de los Cursos de Lengua Extranjera* en dicho plan.

- N° 25/88 Plan de la Licenciatura en Fonoaudiología.

- N° 002/99 Plan de la Licenciatura en Comunicación Social Ord.

Otras Ordenanzas:

- N° 032/89 CS, U.N.S.L.: Creación del *Centro de Lenguas Extranjeras* (CELEX).

- N° 003/91 CD, F.C.H., U.N.S.L.: Creación del *Área de Lenguas Extranjeras*.

- N° 004/99 CD, F.C.H., U.N.S.L.: *Nuevo Diseño de Cursos de Idioma por Niveles*.

- N° 009/02 CD, F.C.H. y N° 021/02 CS, U.N.S.L., modificatorias de algunos Planes de Estudio para unificar los Cursos de *Idioma Nivel I y Nivel II (Inglés y Francés)* en una única asignatura anual: *Inglés para Propósitos Específicos o Francés para Propósitos Específicos*.

Actuaciones: N° 3039/07, 3040/07 y 3041/07, CELEX, F.C.H., U.N.S.L. para la especificación de Objetivos y Contenidos mínimos comunes a las *Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) para Propósitos Específicos* en Lic./Prof. en Psicología, Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Lic. en Educación Especial y Lic. en Fonoaudiología. y la reubicación de las mismas en los Planes de Estudio correspondientes.

Programas de Cursos de Lenguas Extranjeras: Inglés, Francés, Italiano, Portugués, Ciclos lectivos 2005-2006. Facultad de Ciencias Humanas. U.N.S.L.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 71/84

La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann

**Hope as the pivot of teacher training: the theology of hope
by Jürgen Moltmann**

Alvori Ahlert

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

alvoriahlert@yahoo.com.br

(Recibido: 25/08/08 - Aceptado: 15/10/08)

Traducción: Mirta Palma de Zuppa - CELEX -UNSL

Resumen

Este texto es el resultado de una investigación bibliográfica que estudia la esperanza como una contribución en el proceso de formación docente a partir de la Teología de la Esperanza de Jürgen Moltmann. Se entiende que la esperanza constituye un eje temático capaz de conducir y sustentar la resignificación y la revitalización de la reflexión en el seno de la formación docente. Los resultados de la investigación afirman la esperanza como un eje de reflexión capaz de contribuir en la formación de profesores críticos, reflexivos y autónomos, capaces de mirar más allá de los límites objetivos del enseñar y realimentar la dimensión subjetiva, lo que permite la superación de la resignación, desilusión, cansancio y desgaste que la tarea de enseñar y aprender ha sufrido diariamente.

Abstract

This work deals with a bibliographical research that studies *hope* from the Theology of Hope by Jürgen Moltmann as a contribution to teacher training process. Through *hope*, teacher training can be resignified and revitalized. The results of this research work indicate that *hope* contributes to educate critical, reflective, autonomous teachers capable of looking beyond the objective limits of teaching and of enriching their subjective

dimension, overcoming, thus, resignation, disappointment, tiredness, and attrition produced by teaching and learning processes.

Palabras clave

esperanza - teología de la esperanza - formación de profesores - crisis docente

Key words

hope - theology of hope - teacher training - teachers' crisis

Introducción

Es explícita e indiscutible la existencia de una crisis en la profesión docente. Dicha crisis se evidencia cada vez más por la baja autoestima de estos profesionales, por su baja eficacia, por la tímida intervención social de los docentes, por ser el primer número creciente de enfermedades entre maestros, por la desilusión y renuncia de los profesores en ver en su profesión un instrumento de transformación social, por la disminución en la búsqueda de esa profesión entre las nuevas generaciones, por la degradación de la imagen social del profesor, sin hablar de la baja valorización económica de esa profesión. Este cuadro de crisis de la profesión docente se constituye en uno de los fenómenos que más desafía la formación de profesores en la actualidad. Y la(s) respuesta(s) a los desafíos no serán proposiciones aisladas de una o dos áreas del conocimiento. Sin ninguna duda pasan por una nueva racionalidad, por concepciones ideológicas claras, por planeamientos políticos y técnicos, por teorías de enseñanza y aprendizaje, por una sinergia entre la Ciencia de la Educación y las otras áreas del conocimiento.

Pero, según Sá-Chaves (2002: 49 - 52) la situación de crisis y su discurso no es generalizable a todos los profesionales, pues existen casos personales de ruptura con esta realidad. Las alternativas de confrontación con la crisis deben tener en cuenta los factores estructurales, culturales, "placenteros" en el enseñar (ver que existen maestros que consiguen proponer a sus alumnos un proyecto de enseñar-aprender), la serenidad y la satisfacción personal de muchos docentes que se desdoblaron y superaron toda suerte de obstáculos para proporcionar a sus educandos el acceso a un conocimiento crítico, reflexivo e independiente. Esto significa reflexionar críticamente, desde el proceso de formación, sobre los tipos de conocimiento profesional y las estrategias de formación que sean motivadoras y

potenciadoras del desarrollo personal, social y profesional. En el contexto de los desafíos de la educación para el siglo XXI los docentes precisan tener el dominio sobre el papel determinante de las dimensiones ecológicas, social, personal y cultural en la construcción de un conocimiento profesional que facilite la comprensión de la realidad en las vertientes de la complejidad, de las incertidumbres y de la ambigüedad que caracterizan los actos educativos. Y eso también pasa por las cuestiones subjetivas, entre las cuales una de las cuestiones fundamentales es la esperanza. La esperanza es subjetiva. Está adentro de cada sujeto como forma necesaria de sobrevivencia en menor grado, y como impulso para avances y búsqueda de objetivos transformadores de la realidad en mayor grado. Pues la esperanza tiene estrecha relación con ausencia y carencia. Ella tiene referencias con la falta de algo para el sujeto o sujetos, y por eso, produce la convicción de solucionar esta carencia, accionando todas las posibilidades de lucha y construcción de alternativa y la creatividad para la construcción de nuevos modelos para una acción emancipatoria. Además de eso, la esperanza se transforma en redes de energía capaces de movilizar otras personas hacia una sinergia en favor de la superación de la crisis.

Metodología

Este trabajo tiene como objetivo investigar, a través de una búsqueda exploratoria y bibliográfica que, según Gil, “es desarrollada a partir de material ya elaborado, constituido principalmente de libros y artículos científicos” (1999: 65), la contribución de la esperanza para la formación del profesor, de modo que ésta capacite para enfrentar la complejidad que la sociedad actual exige de las funciones docentes en el contexto educacional de la sociedad occidental.

Consecuentemente, nuestro estudio enfoca la principal obra de uno de los principales pensadores de la teología europea del siglo XX. Se trata de la Teología de la Esperanza, de Jürgen Moltmann. Pretendemos hacer una lectura teológica de la esperanza, aproximándola a las ciencias de la educación con la intención de entender la esperanza como contribución fundamental para la formación docente frente a los desafíos de la educación en el siglo XXI.

Confluencias de la teología con la educación y su importancia en la universidad en tanto lugar de la formación docente

En Occidente el término Teología nace de la conjunción de las palabras Dios, en la lengua griega θεός, theos = dios, y de la palabra griega λόγος,

logos, = palabra, por extensión λόγια, λέγειν, logia, légein = verbo, palabra, discurso, estudio, conocimiento. La teología se constituye como ciencia a partir del siglo XII (Gutierrez, 1983:17). Desde el punto de vista cristiano, la teología es la reflexión que los cristianos hacen sobre la presencia de Dios en la historia de la humanidad, o el hablar acerca o a partir de Dios. En una perspectiva más actual, se puede hablar de reflexión crítica acerca de las relaciones que los seres humanos establecen, o hablan y piensan sobre dios o dioses, diosa o diosas. Por lo tanto, una ciencia que tiene como objeto la divinidad, lo sagrado, las relaciones de los seres humanos con la divinidad, con lo sagrado, el valor del ser humano, el valor de la vida y de la historia humana.

En la actualidad, esta reflexión teológica representa una importante contribución para la universidad. Los reflejos de la Modernidad todavía engeguen la realidad académica y las ciencias duras (naturales) y tecnológicas continúan teniendo la hegemonía de recursos y son todavía las preferidas de quien busca un lugar en la academia. El acoplamiento y la subserviencia a las ciencias duras, tecnológicas y biotecnológicas, al mundo sistémico, del poder y del dinero, han favorecido estas ciencias en la academia. Sin embargo, la humanidad, a pesar de todo el desarrollo científico y tecnológico continúa viviendo el horror de las guerras, de genocidios, del terror, de la violencia urbana, del hambre, de la miseria, de la soledad, de la enfermedad, de las catástrofes y de aquellas provocadas por la acción egoísta e incosecuente del ser humano.

Por eso, más que nunca, se hace necesario una reafirmación de las ciencias humanas en la academia y, por extensión, de la formación docente. Y entre las ciencias humanas la reflexión teológica puede ser una contribución importante, principalmente la de la crítica ideológica y, dentro de ella, el impulso para el diálogo interdisciplinar. Junto a otras disciplinas, como la filosofía, la antropología, la sociología, la teología puede contribuir para que la universidad mantenga y sustente su función histórica que es la búsqueda de la verdad. La función de la crítica ideológica de la teología puede enriquecer el diálogo actualizado sobre la interdisciplinariedad, pues la teología es la forma más radical de diferenciar entre lo eterno y lo efímero, entre dios/dioses y el ser humano. En este sentido, ella puede dar posiciones alternativas frente a la hegemonía absoluta y positivista de las ciencias duras en la universidad y por extensión en la formación de docentes, para que se garantice la reflexión de la diversidad constructivista de un conocimiento que posibilita una formación integral del ser humano.

El inmenso desarrollo tecnológico exige de las ciencias humanas, especialmente de la formación docente, una reflexión ética que traiga

equilibrio entre lo técnico y lo humano mediante la orientación sobre los valores necesarios para una vida con integridad y sustentabilidad. Es en este contexto que la teología puede contribuir en la construcción de una ética, de un conjunto de valores necesarios para una buena formación docente.

Además, es urgente desterritorializar los saberes. El positivismo todavía imperante en la universidad conserva cerrado los territorios de los saberes, manteniendo fronteras de control sobre los saberes. Pero la sociedad del conocimiento ha mostrado que estas fronteras del conocimiento están en crisis. Con el advenimiento del pensamiento complejo se introduce la dialéctica y las realidades se vuelven movimiento, lo que permite una transformación en los contextos de la investigación, de la enseñanza y del aprendizaje. Según Maria Teresa Pozzoli,

“Existe un nuevo concepto de frontera, que en la sociedad del aprendizaje no es la que separa los elementos antagónicos, es un tejido, poroso y transparente, a través del cual, en un proceso de ósmosis, los que hemos llamado ‘contrarios’ se mezclan y encuentran su lugar para el diálogo: el orden y el desorden, el vacío y la forma, lo que se piensa y lo que se siente” (2007: 179).

Asumir este modo de pensar significa adoptar un trabajo de desarrollo humano que tiene consecuencias éticas y estéticas. En este sentido, la interdisciplinariedad entre la teología y la pedagogía puede facilitar la articulación del pensamiento complejo en este tejido poroso y transparente, en el cual se mezclan los contrarios y se establece un diálogo entre el orden y el desorden, entre el vacío y la forma, entre lo que se piensa y lo que siente. La confluencia entre la teología y la pedagogía es histórica. Son compañeras de largo tiempo. Basta recordar aquí que el autor de la “Didáctica Magna”, Johann Amos Comenius era teólogo y pedagogo y escribió su gran obra en la confluencia de las dos áreas del conocimiento.

“Comenius fue teólogo y pedagogo en una única persona’ (Henkys, 1993, p.77) Sus escritos traían la marca del diálogo ininterrumpido entre teología y pedagogía. El concluye el largo capítulo de la obra Pampaedia con un verso del libro de Cánticos de Salomón: ‘Levántate, viento norte, y viene tú, viento sur; sopla en mi jardín para que se derramen sus aromas (Cantares 4.16a)’ (Comenio, p.51). Este fundamento avala su libertad de pensamiento. El viento norte y el viento sur representan el espíritu de Dios. El basó su reflexión en el espíritu divino. Y el espíritu sopla donde quiere. No puede ser

fundamentos en humanidades

secuestrado. La educación debe, pues, formar la juventud para la libertad. Una educación que no podría tener la persona como un objeto, sino como un sujeto que se constituye libre y autónomamente. De la misma forma, también finalizó la presentación de su mayor obra pedagógica, la Didáctica Magna, suplicando la bendición de Dios con el Salmo 66-67,1-2” (Ahlert, 2006: 53).

Así, la teología, comprendida como una educación “[...] construida sobre una visión de ser humano y de sociedad en la relación explícita con la fe cristiana en la perspectiva del Reino de dios” (Streck, 1994: 14), en confluencia con la ciencia de la educación dan la oportunidad a una reflexión interdisciplinaria cargada de resignificaciones para la educación. En este sentido la educación puede rescatar el sentido del ser humano, de los sueños de la humanidad, de las utopías sociales necesarias para una transformación eficaz de las estructuras que deshumanizan o disminuyen el ser humano. El diálogo sustentando en la esperanza como eje referencial posibilita rehacer la reflexión, superar las contradicciones, evidenciar nuevas preguntas y aumentar nuevas dimensiones a la formación docente como la meta de superar su crisis.

La Teología de la Esperanza de Jürgen Moltmann

Jürgen Moltmann es uno de los principales teólogos del siglo XX, reflexivo, aún vive en este inicio del siglo XXI. Nació en 1926, en Hamburgo, Alemania. Fue prisionero en un campo de concentración en Inglaterra. Estudió teología, transformándose en pastor de la Iglesia Luterana. En 1967 se recibió de profesor de teología sistemática en la Universidad de Tübingen. Como profesor de teología e investigador se transformó en el creador de la “Teología de la Esperanza”. En esta obra publicada en 1964, y que lo hizo conocido como uno de los grandes teólogos del siglo XX, desarrolla las ideas de la realización del Reino de Dios como promesa fundamental de la Sagrada Escritura cristiana. En ella afirma la importancia de la escatología en la doctrina bíblica del Nuevo Testamento, la escatología, no como creencia en hechos concretos remitidos a los inicios de los tiempos, sino como un impulsor para la teología que sustenta la acción cristiana en el mundo.

Mientras que para los griegos la esperanza sale de la “Caja de Pandora” o, según Artístoteles, el “sueño de quien está despierto”, para la filosofía cristiana la esperanza es el habla escatológica del futuro con Jesucristo. Ella trabaja la realidad de la resurrección de Jesucristo y anuncia el futuro de lo resucitado. Se produce, así, una fe apoyada en la esperanza. Según Moltmann, “[...] mediante la fe, el hombre entra en el camino de la verdade-

ra vida, pero solamente la esperanza lo conserva en este camino” (1971: 8). Esta fe nada tiene que ver con la fuga del mundo, con resignación o desistimiento de luchar a favor de la vida. La fe apoyada en la esperanza lleva al ser humano a involucrarse, a implicarse con la realidad. Por la fe la esperanza lucha por una realidad corporal y terrena, pues cree en la resurrección corporal. De ahí que posee esta esperanza no se satisface más con las leyes y las necesidades de esta tierra. No se acomoda ante la inevitabilidad de la muerte, ni acepta que los males que generan otros males sean vistos como naturales e inmutables. Es una esperanza que no trae quietud, sino inquietud; no trae paciencia, sino impaciencia; no calma el corazón, sino que es el propio corazón inquieto en el ser humano. “Quien espera en Cristo no puede contentarse más con la realidad dada, pero sufre por causa de ella y comienza a contradecirla” (Moltmann 1971: 8).

Mientras tanto, según el autor, se vive una especie de desesperación de la esperanza que se configura en la silenciosa ausencia de sentido, de perspectiva, de futuro, de un ideal. Sobra apenas el *tedium vitae* - el tedio de la vida. En el siglo XIX la presunción se evidenció mediante el idealismo alemán. En la mitad del siglo XX la literatura existencialista desarrolló la apostasía de la esperanza. Se decretó el fin de la esperanza. Los poderes del mal y la maldad humana decretaron la muerte de Dios, restando apenas el “pensamiento claro”, sin ninguna esperanza. Como si el pensamiento pudiese ser claro sin esperanza. Solamente la esperanza perseverante y segura de sí puede producir fuerza capaz de construir renovación y nuevos caminos.

La esperanza toma en serio las imposibilidades que quieren presentarse en todo lo que es real. Ella permite ver el movimiento, la latencia, las múltiples e inacabadas transformaciones de las cosas. “Ella no toma las cosas como en su estática o inercia, sino como caminan, se mueven y son mutables en sus posibilidades” (1971: 13). Y la esperanza y el pensamiento no son una utopía en el sentido de un “sin lugar”, sino que orientan hacia aquello que “todavía no tiene lugar” y que puede llegar a tenerlo.

El realismo positivista es ilusorio en su utopía, pues ve el mundo como algo fijo, dado, acabado, hecho de realidades inmutables. De esta manera no percibe el mundo de la vida, de las cosas, de los hechos, un enmarañado de múltiples procesos que hacen posible las transformaciones.

El gran obstáculo para una teología de la esperanza, y ciertamente para una pedagogía de la esperanza resulta de la humilde y resignada aceptación del presente. El recuerdo en el presente toma el ser humano en el pasado y solamente la esperanza puede proyectarlo hacia el futuro, hacia lo que todavía no existe.

Acá la teología centrada en la esperanza se constituye en una actualidad que no tiene igual. Hoy se vive sólo el presente. Los seres humanos están cada vez más presos en el presente. Un presente congelado, sin compromisos, sin responsabilidades, sin deberes, sin otras posibilidades. Se puede decir que la pedagogía, así como las demás ciencias humanas viven en un presente, frustrándose la proyección de un futuro.

Milton Santos apunta hacia eso en el contexto de la educación, más específicamente en la realidad de ser profesor. Él nos recuerda que vivimos cada vez más bajo la tiranía del dinero y de la información en red que ha generado pobreza, exclusión y miseria. La técnica ha conducido hacia lo que se opone a la vida matematizando la existencia y desarrollando un pensamiento meramente calculador. Ante eso, él desafía a retomar la búsqueda por la libertad y por la verdad, lo que es el destino del educador. Cuanto más libre sea el trabajo del profesor, más estará educando la ciudadanía. Cuanto más esclavizado sea su trabajo, más estará produciendo individualidades débiles (Santos, 1998).

De ahí la necesidad de rescatar la utopía, la esperanza, creyendo que otro mundo es posible. Los profesores precisan asumir su lugar de intelectuales en la sociedad, y para eso deben investigar y trabajar. Este trabajo de intelectuales y educadores debe estar fundado en el futuro. Los intelectuales miran hacia el futuro. No buscan el aplauso, sino únicamente la verdad. Por eso son "inadministrables". Los profesores como intelectuales son levadura de una verdadera e intensa actividad de investigación - enseñanza - investigación. Jamás renuncian a la crítica, pues renunciar a la crítica significará permitir el asesinato interno de la democracia. Significa, en un esfuerzo de interpretar, revelar la realidad (Santos, 1998). De ahí que, como intelectuales, los profesores precisan hacerse individuos sin ser individualistas. El individuo fuerte busca perfeccionarse diariamente. Eso significa hacerse consciente del mundo, de su lugar, de su comunidad, de la sociedad, de sí mismo. Individuos fuertes no recusan opiniones opuestas, sino construyen otras y nuevas opiniones a partir de la confrontación de ideas, pues la crítica acelera la producción del pensamiento y eso se torna producción colectiva del pensamiento.

La formación docente está dentro del modelo del pensamiento del presente, lo que ha provocado grandes frustraciones, pues el resultado del proceso educativo es a largo plazo, o sea, no es instantáneo, en tiempo real como es la marca de la actualidad.

Según Moltmann, la objeción contra el futuro, contra aquello que todavía no existe, es un prolongamiento histórico del dios de Parménides, para quien "el mundo nunca fue, nunca será, pues ahora él existe como

un todo" (1971: 17). La filosofía, con Kierkegaard, intentó luchar contra el aparente engaño de la esperanza cristiana, afirmando la presencia sempiterna de Dios, capturado en el presente continuo.

Moltmann hace la misma acusación contra Ferdinand Ebner para quien "la vida eterna es simplemente la vida de lo absoluto presente, y concretamente es la vida del hombre en la conciencia de la presencia de Dios" (Moltmann, 1971:19).

Por eso la necesidad de abrirse camino en el tiempo y mover la historia, impulsado por la esperanza. La esperanza absorbe y sustenta los dolores de lo cotidiano y permite también esperar por lo inesperado. La esperanza empuja hacia el movimiento. Vivir en la fe y en la esperanza revela una vida que se hace historia y, de esta manera posibilita amar más allá de lo existente, de lo cautivo en el presente. Ella

"[...] hace posible un amor que es más de lo que philia, amor a lo existente y a lo semejante, pero ágape, amor hacia lo no-existente, amor hacia lo desigual, con lo indigno, sin valor, perdido, transitorio y muerto; un amor que es capaz de tomar para sí lo que hay de aniquilador en el dolor y en el alienamiento de sí, porque saca su fuerza de la esperanza en la creatio ex nihilo" (Moltmann, 1971: 21).

Esta esperanza significa la bienaventuranza para los excluidos. Constituyéndose en eje de sustento y conducción para cansados, sobrecargados, marginados, atormentados, hambrientos, desilusionados, depresivos, apuntando hacia una parusía fuera de este presente acabado. Y esta espera restaura la vida certificando que el presente no es un presente continuo, sino un abierto dialéctico.

En 2004 el propio Moltmann hizo un balance de los cuarenta años de su Teología de la Esperanza. Según él la Teología de la esperanza fue resignificada en los movimientos teológicos contextualizados, que buscaron revelar el sufrimiento humano, tanto en el "tercer mundo", como en países llamados desarrollados. En América Latina surgió la Teología de la Liberación, iniciada con Gustavo Gutierrez en 1971. En los Estados Unidos, en el contexto del Movimiento de Justicia Civil, tomó forma la Teología Negra con Jim Cone. Así también en Corea con Ahn,Byun-Mu nació la Minjung-Theologie, en la India la Dalith-Theologie, en Japón la Barakumim-Theologie. Todas ellas movieron su contexto comunitario y social. "Ellas produjeron teología y la trajeron a la tierra. Ellas hicieron la verdad concreta: la verdad es siempre concreta cuando se trata de la verdad que libera" (Moltmann, 2004: 65). En este balance, Moltmann llama

también la atención sobre una situación grave que surgió en las últimas décadas y que solapa la esperanza, la liberación. Según él los cursos universitarios se transformaron en meramente cursos profesionalizantes, haciéndose agencias para el desarrollo de competencias. De este modo desaparece del estudio la curiosidad, el interés por el objeto, el placer del conocimiento, la investigación científica, la reflexión y la autonomía del pensamiento crítico. Todo se resume hoy al desarrollo de competencias técnicas.

Desafíos para la formación docente

La formación docente, frente a los desafíos que la actualidad plantea a los profesores, precisa deshacer las viejas estructuras de formación e identificar los estrechamientos para construir nuevas esperanzas. Los profesores necesitan, cada vez más, desarrollar capacidad crítica, autonomía de pensamiento, conocimientos actualizados, discernimiento entre lo que es superfluo (basura) en la formación, y lo que es emancipador para las nuevas generaciones.

“La profesionalidad que las nuevas condiciones sociales exigen es la capacidad de asumir una perspectiva crítica que, trabajando con conocimientos actualizados, permita enfrentar con sabiduría los problemas complejos, tomar decisiones oportunas y adecuadas e implementar soluciones socialmente negociadas que puedan transformar positivamente las realidades de cada contexto” (Sá-Chaves, 2002: 53).

Esto exige una formación docente capaz de romper con el paradigma cerrado y acabado del positivismo tecnocrático, para asumir una nueva racionalidad epistemológica que coloque en el orden del día una perspectiva interpretativa, cargada de un relativismo subjetivo y que caracterice el pensamiento complejo actual. En la actualidad, la formación docente precisa correr los riesgos de la fe, o sea, pegar el salto hacia lo oscuro; salto que permite romper con el presentismo. Es preciso contraponer al paradigma positivista, asentado en los mitos de la racionalidad, objetividad y verdades universales, perspectivas más relativizantes, y coherente con la capacidad reflexiva y argumentativa del ser humano.

Según Sá-Chaves (2002: 53), significa asumir un fuerte carácter emancipatorio construido en la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, que busca la transformación de la autoconciencia de los individuos de modo

a constituirlos para ser capaces de determinar colectivamente el tipo de vida que desea y el tipo de acciones que precisan realizar, para concretar las condiciones sociales que posibilitan vivir estas elecciones.

Esto requiere un cambio conceptual en la formación docente que desarrolle la capacidad de pensar, de tomar decisiones, de elaboración de proyectos de acción consecuentes, solidarios e innovadores, de reformular y evaluar proyectos y de reincorporar las subjetividades de las tradiciones sapienciales de la humanidad. La fragilidad docente en el contexto actual está en el proceso limitado de su formación, que históricamente ha estado centrado en la escolarización que privilegia la adquisición y el desarrollo de técnicas de enseñanza.

A nuestro entender, esto obliga a introducir en la actual formación docente el rescate de la utopías, pues las utopías fueron castradas históricamente por el control político, social, económico, ideológico y profesionalizante de los modelos formativos de los docentes. Urge un paradigma eficaz capaz de hacer la interrelación entre la teoría y la práctica. Se necesita una formación docente sustentada en una nueva racionalidad, que tenga como uno de los pilares la reflexión genérica que provoque el despertar de la conciencia del profesor (Sá-Chaves, 2002: 78). Y eso significa recuperar la utopía como condición de la posibilidad, para accionar la función productora de lo posible, llevando hacia el desarrollo de un pensamiento que afirma el futuro como una alternativa, como la diferencia del presente dado y acabado, de la emancipación, de la flexibilidad y de la reconstrucción y construcción cultural.

Conclusiones

Entendemos que una aproximación de la teología de la esperanza de Moltmann con la educación en el contexto de la formación docente posibilita un diálogo esperanzado para rehacer la reflexión, superar las contradicciones, enfrentar y descubrir nuevas tensiones y aumentar nuevas dimensiones a la formación de los profesores en la búsqueda por la superación de la crisis docente.

En resumen, nuestra investigación sobre la importancia y el sentido de la esperanza en cuanto tema central en la reflexión teológica de Moltmann, oxigena los temas pedagógicos que tratan el papel y la formación del educador, las metodologías, los modos de adquisición de conocimientos y la evaluación de estos procesos formativos, pues sus principios constitutivos están inmersos dialécticamente en las realidades humanas y sociales, teniendo como telón de fondo la investigación, el estudio y la acción, el

papel del docente y educando como sujetos y la vida como un sistema dinámico que requiere el entendimiento de lo cotidiano, de los sueños, de los mitos y de las creencias.

La esperanza precisa ocupar el pensamiento para llevar el ser humano hacia la acción. Por eso la formación docente debe llevar hacia adentro de su subjetividad el tema de la esperanza, pues, como afirma Moltmann, “si es la esperanza que conserva la fe en la vida, la sustenta y la empuja hacia adelante; si es la esperanza la que introduce el creyente en la vida de amor, también debe ser la esperanza la que moviliza y empuja el pensamiento de la fe, el conocimiento y la reflexión sobre el ser del hombre, de la historia y de la sociedad” (1971: 23).

De esta manera, la esperanza se vuelve un eje sobre el cual se establece la interlocución de los saberes educacionales, como inquietud y tormento reflexivo. Con eso la esperanza abre horizontes de futuro, un futuro amplio y abierto.

La esperanza, según Moltmann, “[...] es llamada y capacitada para la transformación creadora de la realidad, pues posee una perspectiva que se refiere a toda la realidad” (1971: 25). De esta forma el autor incita la fe a un futuro abierto. Una esperanza de la fe que no se acomoda en las cosas del presente que,

“ [...] provoca y produce incesantemente ideales anticipatorios de amor a favor del hombre y de la tierra, modelando al mismo tiempo las nuevas posibilidades emergentes a la luz del futuro prometido, y tratando, en la medida de lo posible, de crear el mejor mundo posible, porque el que está prometido es posibilidad total. Ella, por consiguiente, siempre despierta la ‘pasión de lo posible’, los dones inventivos, la elasticidad en las transformaciones, la irrupción de la novedad después de lo viejo, el compromiso en lo nuevo” (Moltmann, 1971: 25).

A nuestro entender, esa esperanza nacida de la fe, que en la concepción de Moltmann se trata de la fe cristiana, también puede estar relacionada con la fe antropológica, pues, “[...] la fe es una dimensión antropológica inherente a todo el ser humano, sea cristiano, budista, ateo marxista, ateo secularizado, etc. Porque la fe es una estructura de valores significativos para la existencia humana, que muestra a cada uno lo que debe hacer y cómo debe estructurar su vida, además de ser un principio cognoscitivo que permite distinguir lo que es importante para cada uno” (Ahlert, 2007: 327).

fundamentos en humanidades

De esta forma la esperanza puede constituirse en un eje reflexivo para resignificar la formación docente y lanzar nuevas luces en la oscuridad en la cual se encuentra la profesión docente en nuestros días. Es preciso mirar más allá de los límites objetivos del enseñar y realimentar la dimensión subjetiva, para posibilitar la superación de la resignación, desilusión, cansancio y desgaste diario que la tarea de enseñar y aprender ha sufrido en estos tiempos tan inciertos, inseguros y complejos ♦

Referencias bibliográficas

Ahlert, A. (2006). Concepções sobre educação, ética e cidadania em Johann Amos Comenius. *Argos*. Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/cgi-bin/wxis.exe/iah/>

Ahlert, A. (2007). *Fé antropológica como ponte entre fé e ideologia em Juan Luis Segundo. Teología y Vida. V. 48, N° 4*, pp. 321 - 336. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S004934492007000300001&lng=pt&nrm=

Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas.

Gutiérrez, G. (1983). *Teologia da libertação: perspectivas*. 4 ed. Petrópolis: Vozes.

Moltmann, J. (1971). *Teologia da esperança*. São Paulo: Herder.

Moltmann, J. (2004). Ein Klage lied zur Provokation: Vierzig Jahre Theologie im Wandel der zeiten. *Zeitzeichen*. Stuttgart, Deutschland: Kreuz Verlag, vol. 11, 2004, pp. 64-67.

Pozzoli, M. T. (2007). Transformar el conocimiento en la sociedad globalizada (Pensamiento Complejo y Transdisciplinariedad). *POLIS. Revista de la Universidad Bolivariana, Santiago, Chile*, Volumen 5, N° 16, pp. 163-192.

Sá-Chaves, Idália da Silva Carvalho (2002). *A construção do conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra, Pt: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, M. (1998). O professor como intelectual na sociedade contemporânea. Anais Ix Endipe - Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino. V III, pp. 11-28, Águas de Lindóia: São Paulo.

Streck, D. R. (1994). *Correntes pedagógicas: aproximações com a teologia*. Petrópolis, RJ: Vozes/CELADEC.

Streck, D. R. (2001). *Pedagogia no Encontro de Tempos: Ensaios inspirados em Paulo Freire*. Petrópolis: Vozes.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 85/110

**Trama sociopolítica del gobierno
universitario: análisis del
funcionamiento de los órganos de
gobierno a partir de la implementación
de una política universitaria**

**Socio-political interrelations of university administration: an
analysis of its functioning framed within the implementation
of a university policy**

Daniela Atairo

Universidad Nacional de La Plata

danatairo@yahoo.com.ar

(Recibido: 28/07/08 - Aceptado: 17/09/08)

Resumen

Este artículo se propone caracterizar los procesos sociopolíticos que se desplegaron en una institución particular a partir de la implementación de una política universitaria en el marco de la emergencia del Estado Evaluador. Para ello, en primer lugar, se presenta brevemente las características del campo de los estudios de la educación superior y el lugar que ocupan las problemáticas del gobierno universitario. Luego, se presentan algunas conclusiones de una investigación que tuvo como principal objetivo el análisis de los procesos y dinámicas institucionales desplegadas en la Universidad Nacional de La Plata a partir de la implementación del Programa FOMECA (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad). Se trata de un nuevo mecanismo de distribución presupuestaria que articula con procesos de evaluación como expresión de la nueva relación entre Estado y universidad. En esta presentación, se privilegia el análisis sobre el funcionamiento de los órganos colegiados y unipersonales. Desde una perspectiva que privilegia cómo la universidad se desempeña efectivamente en lugar de interpelarla desde lo supuestamente estatuido.

Abstract

This work deals with the characterization of socio-political processes that the implementation of a university policy brought about in an institution framed within the Assessing State. This new mechanism of budget distribution is associated with assessment processes as the expression of a new relationship between the State and the University. In first place, the characteristics of higher education field of study and the problematic of university administration are set forth. Then, as a result of the analysis of institutional dynamics and processes in relation to the implementation of the Program for the Improvement of University Quality (FOMEQ) in Universidad Nacional de La Plata, some conclusions are put forward. This work focuses on the functioning of the bodies of one or more members analyzing how the university actually carries out its duties, instead of examining whether it complies with the regulations in force.

Palabras clave

universidad - estado evaluador - políticas universitarias - programa FOMEQ

Key words

university - assessing state - university policies - program

Introducción

Considerables cambios se han producido en el gobierno de las universidades argentinas desde las reformas impulsadas en los años 90 como producto de la nueva relación que estableció el Estado con las universidades. La complejización del gobierno del sistema a partir de la creación de organismos de amortiguación junto a la implementación de políticas universitarias de evaluación y financiamiento trastocaron los espacios donde se dirimían los procesos de toma de decisiones en las instituciones universitarias.

Los nuevos modos de intervención del Estado se superponen con una dinámica universitaria propia como es la forma de gobierno heredada de la Reforma Universitaria del '18. De allí que la instalación a nivel mundial del Estado Evaluador, que se propone regular a distancia, genera efectos diferentes en los sistemas de educación superior, en la medida en que estas configuraciones están mediadas por tradiciones y patrones nacionales. Las políticas implementadas instalaron nuevas dinámicas en la vida

universitaria que modificaron las prácticas de los actores universitarios, construyeron nuevos espacios para la toma de decisiones, instalaron temas en las agendas de manera heterónoma, al mismo tiempo, que se configuran nuevos estilos de toma de decisiones y de gobierno. En este sentido, no sólo se modificaron los viejos modos de gobierno universitario sino que también surgieron estructuras y actores que se superpusieron generando espacios complejos y opaco.

Este artículo tiene la intención de dar cuenta de las cuestiones de poder y autoridad en las universidades y descubrir las lógicas generalmente superpuestas sobre las que se reproduce nuestra universidad, a partir de comprender los procesos sociales que se desplegaron en una universidad particular como consecuencia de la implementación de una política universitaria que articula nuevos modos de financiamiento con procesos de evaluación. Una parte importante de las hipótesis que se presentan aquí derivan de una investigación que se preguntó por los procesos socio-políticos que se desataron a partir de la implementación del programa FOMECE (Fondo para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación superior) en la Universidad Nacional de La Plata.

Dicho programa (1) incorporó una nueva modalidad de distribución presupuestaria al mismo tiempo que articulaba con procesos de evaluación. El programa se implementó en 1995 desde la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en el marco del PRES (Programa de Reforma de la Educación Superior) con recursos que provenían de un préstamo del Banco Mundial / Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. El financiamiento, a partir de los primeros años de la década de los 90, combinó una subvención básica con una cantidad adicional destinada en forma deliberada a través de un cuerpo técnico-político independiente que buscaba aumentar la racionalidad en la distribución de fondos públicos a partir de introducir criterios objetivos que reemplazaran los viejos mecanismos de distribución automática (2).

La asignación de recursos a través de *proyectos* ha sido un mecanismo privilegiado para financiar la investigación, sin embargo, en el marco de las nuevas reglas de juego, el Estado utiliza este mecanismo extendiéndolo a otras funciones o áreas. El programa FOMECE estaba destinado a apoyar procesos de reforma y mejoramiento de la calidad de la enseñanza (3) de las universidades nacionales, a través de proyectos elaborados por las instituciones y, evaluados y seleccionados por la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU). El tipo de financiamiento *competitivo por proyectos* tiene como supuesto que la creación de un “cuasi mercado” (4), donde los mecanismos de evaluación incentivan la competencia entre las instituciones,

es condición necesaria para el mejoramiento de la calidad de la educación. Estos dispositivos permiten llevar adelante procesos de reforma o innovación focalizados en ámbitos específicos de la actividad académica e institucional; lo que incrementa la incidencia del Estado al utilizar los instrumentos financieros como una palanca de implementación de políticas.

Finalmente, la pregunta que orientó la investigación se centro en ¿cuáles fueron las estrategias que los actores institucionales desplegaron en relación a una política específica? Bajo el supuesto de que las dinámicas que se desarrollaron están en relación con las configuraciones de poder, la cultura institucional y los intereses y valores de los actores universitarios. El análisis privilegió la indagación sobre las configuraciones de poder y las lógicas que ordenan las posiciones de los actores sobre aquellos estudios que se centran en los aspectos formales de la estructura de gobierno preocupados por la representatividad en los órganos de gobierno como la fuente explicativa del poder en las universidades (5).

La orientación elegida tiene su fundamento en el convencimiento de que abordar estas cuestiones aclaran aspectos opacos y borrosos del gobierno universitario, al mismo tiempo que, contribuye a pensar los procesos de cambio en la universidad. La pregunta centrada en las *dinámicas institucionales* (6) y en las estrategias de los actores en la reproducción del poder en las instituciones universitarias nos permitirá observar la complejidad y densidad de los procesos de toma de decisiones en estas organizaciones complejas llamadas universidades.

En primer lugar, a partir de caracterizar brevemente el campo de los estudios de educación superior y las principales temáticas abordadas, se reseñan las primeras investigaciones que han iniciado un proceso de comprensión del real funcionamiento del gobierno de nuestras universidades argentinas. En segundo lugar, analizaremos los procesos de toma de decisiones en un órgano de gobierno de carácter colegiado como el Consejo Superior para luego descender a un nivel organizacional menor y analizar la forma de procesar programas especiales en los Consejos Académicos. Por último, el artículo indaga sobre las posiciones que adoptaron los órganos unipersonales y las relaciones que se establecen entre los distintos niveles de gobierno.

El campo de los estudios de la Educación Superior y las investigaciones sobre el gobierno universitario

Sin ahondar en el debate sobre la existencia o no de un campo de estudios específico de Educación Superior relativamente autónomo

de producción y circulación de conocimiento; sobre sus productores y la complejidad que éstos introducen al campo (Guadilla, 1996); sobre los alcances o limitaciones de los aportes multidisciplinares (Krotsch y Suasnábar, 2002; Chiroleu, 2002); o sobre si el espacio de producción de conocimiento es la esfera estatal o las universidades (Neave, 2001); nos interesa rescatar algunos rasgos de los estudios sobre Educación Superior en el contexto local.

La publicación de dos trabajos (Cano, 1985 y Perez Lindo, 1985) en la década del 80 marcó el inicio de la breve historia del campo de los estudios de educación superior en la Argentina. Hacia fines de esa década, se conformaron grupos de investigación en universidades tradicionales del país. Algunos de estos grupos impulsaron la creación de una revista especializada (7) y se organizaron en forma sistemática los congresos específicos (8). Ambas acciones comparten la característica de ser una iniciativa desde la base del sistema y la intención de romper con las perspectivas analíticas tradicionales. Estas formas y espacios de consagración junto con la separación de la tradicional investigación educativa, tanto en términos de los marcos conceptuales como de orígenes disciplinarios de los investigadores, permiten hablar de una rápida y creciente institucionalización del campo de los estudios de educación superior. A pesar de ello, este desarrollo tiene todavía un carácter difuso, en el cual convergen e interactúan un grupo de disciplinas y donde se desarrolla una producción académica fragmentada (Krotsch y Suasnábar, 2002; Chiroleu, 2002).

En los últimos años se ha desarrollado un conjunto de investigaciones que permiten comprender las dinámicas, conflictos y tensiones que atraviesan a la universidad como institución. Una parte de esta producción caracteriza las tendencias de crecimiento, diferenciación y complejización del Sistema de Educación Superior (SES), en cuanto a sectores (público-privado), oferta de carreras de grado y posgrado, matrícula y docentes-investigadores (Cano y Bertoni, 1990; Fanelli y Balan, 1994; Tiramonti y Nosiglia, 1993; Krotsch, 2001.; Chiroleu, 2002; G. de Fanelli, 1997; Diríé, 2000; Jeppesen y otros, 2004). Estos estudios permiten comprender las nuevas dimensiones y complejidad del SES argentino.

Otro grupo de investigaciones ha tomado como objeto de análisis el cambio en la relación entre Estado y Universidad que se produce en los años 90, centradas fundamentalmente en una problemática tradicional como es la autonomía universitaria. Los trabajos abordan la nueva normativa (Ley de Educación Superior 24521/95), la conformación de la agenda de reforma de la ES, así como también los principales actores en la construcción de la misma (Mollis, 1991; Iazzeta, 2002; Krotsch, 1993;

Chiroleu, 2004; Fernández y Ruiz, 2002; Paviglianiti, 1996). Las conclusiones a las que arribaron estas producciones han permitido comprender en qué medida los cambios han limitado la tradicional autonomía universitaria, herencia de la Reforma Universitaria de 1918. En la misma línea, existen trabajos sobre la complejización del gobierno del sistema, las políticas universitarias implementadas durante el período, en especial las políticas de evaluación (Puigrós y Krotsch, 1994; Krotsch, 2001, 2002; Suasnábar, 2000; Nosiglia, 2004), como también un grupo de investigaciones con importante base empírica analizan los cambios generados por la implementación de políticas específicas a nivel del SES como el Programa de Incentivos a la Investigación (Araujo, 2001; Carullo y Vaccarezza, 1997; Prati, 2003) o el Programa FOMEC (Castro, 2002; G. de Fanelli, 2001, 2004). En suma, una parte importante de la agenda de investigación se ha formulado vinculada a la agenda de reformas del sector.

La considerable producción que hemos señalado ha analizado los cambios producidos en el pasado reciente desde la esfera estatal y la orientación de las políticas universitarias. Con ello, se contribuyó a comprender la conformación del Estado Evaluador y los rasgos que adquiere el mismo en el contexto local pero, al mismo tiempo, ha velado la mirada sobre los cambios generados en las instituciones universitarias. En ese plano, consideramos necesario avanzar en esta línea de estudio que permita dar cuenta de los cambios que se produjeron en instituciones complejas como son las universidades en el contexto de una nueva relación entre Estado y universidad.

El campo de estudios de educación superior durante mucho tiempo estuvo dominado por la pedagogía y la didáctica, pero el desarrollo de distintas disciplinas, la amplitud de temas y problemas y el desarrollo de estudios empíricos han vuelto más complejos y multidisciplinarios los estudios del campo. En este sentido, los trabajos sobre el gobierno universitario y los procesos de toma de decisión están ocupando un espacio que se ha expandido en los años recientes lo que ha permitido una acumulación de conocimiento sobre el funcionamiento de nuestras universidades argentinas (9).

Las producciones que han surgido en los últimos años expresan la creciente preocupación por las tensiones y los conflictos presentes en el interior de la institución académica. Distintos grupos de investigadores de las universidades tradicionales han realizado trabajos empíricos sobre el gobierno universitario tomando como objeto de estudio sus instituciones de pertenencia. El análisis de casos aporta elementos para comprender los procesos institucionales, al mismo tiempo, que permite conocer las particularidades de las distintas universidades tradicionales del país.

En esa línea, Adriana Chiroleu y otros (2001), al analizar el Consejo Superior (CS) de la Universidad Nacional de Rosario, aportan insumos para comprender la especificidad de la universidad argentina en materia de gobierno universitario. El trabajo ha explorado las formas de poder en la universidad a partir de la identificación de estrategias de construcción de consenso y conformación de alianzas fundadas ya no sobre acuerdos políticos-ideológicos sino sobre un pragmatismo político centrado en el liderazgo personal del rector. Este trabajo señala acertadamente la presencia de prácticas clientelares y de lógicas político-partidarias y corporativas que desplazan la lógica académica como ordenadora de los procesos de toma de decisiones. Al mismo tiempo, sostiene que el CS es un espacio para legitimar decisiones que se adoptan en otros ámbitos más reducidos.

La idea de que “las decisiones se toman en otra parte” es compartida por Bianco (2004), quien analiza el funcionamiento del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Tucumán con el objetivo de desocultar lo no visible (lo que aparece detrás de lo normado) a partir de analizar tanto el plano formal como el informal de la interacción, confrontación y negociación. La investigación plantea un conjunto de hipótesis, entre las cuales se sostiene que el CS, al no tener capacidad de transformar la confrontación en la elaboración de políticas institucionales, funciona como instancia de convalidación de decisiones que se producen en otros espacios. Es así que, el sistema de lealtades se configura por fuera del cuerpo colegiado, al margen de los estatutos y ligados a los partidos políticos hegemónicos en la universidad. Al mismo tiempo, se observa cómo el cuerpo colegiado está fragmentado entre los consejeros natos y los elegidos como representantes. Por último, las conclusiones arribadas señalan que en las posiciones de los consejeros frente a los procesos de toma de decisiones, no sólo influye la pertenencia a un estatuto o grupo político-partidario, sino también los saberes específicos, el liderazgo y la experiencia acumulada.

Los sistemas de representación y las modalidades de elección han sido objeto reciente de estudio por Naishtat y Toer (2005), quienes en su investigación recogen las percepciones y opiniones sobre los órganos colegiados y la democracia universitaria de los representantes de los tres claustros de la Universidad de Buenos Aires. El estudio intenta distinguirse de los análisis sociológicos de corte realista a partir de postular que la forma colegiada del gobierno universitario al igual que la autonomía es un *principio normativo* propio de la enseñanza pública superior universitaria y, al respecto, se sostiene que la vocación democrática debe orientar el armado de estatutos y reglamentos. El estudio presenta una

evaluación de la contribución de los cuerpos colegiados al ejercicio de la democracia, a la representación y conformación de los claustros. En este plano, el análisis se centra en señalar el grado de desvío de un modelo ideal (las fallas, las ausencias, las carencias, los obstáculos, las críticas), lo que conduce a concluir que *“la UBA exhibe importantes dificultades para formar comunidad”*. Las expresiones utilizadas por los entrevistados para definir el funcionamiento del gobierno universitario son: “cerrojos de poder”, “decisiones unipersonales”, “intereses propios”, “quiosco y negocio”, “reclutamiento partidario”, “lógicas corporativas”, “transa política”, “amiguismo”, “clientelismo político”. Ésta caracterización de los procesos de toma de decisiones en la universidad pone en tensión la definición de *demos* universitario como *“una comunidad autogestionada de miembros solidarios”* propuesta por los autores. En líneas generales, el estudio sostiene el desmembramiento de cada claustro del todo universitario y define al gobierno universitario como una lucha corporativa que impide generar lazos entre los diferentes sectores y comprometerse con el entorno universitario, pues las intervenciones de los consejeros son un medio para alzar beneficios parciales, de grupos o de sectores.

Por su parte, el trabajo publicado por Carlos Mazzola (2007) aborda la problemática del sistema de representación y la forma de elección de las autoridades universitarias en la Universidad Nacional de San Luis. Desde una visión integrada y compleja del gobierno y la organización académica, se analizan tales temáticas en relación con las formas de construcción de poder académico. El autor preocupado por recuperar la especificidad de la universidad postula que la complejidad y singularidad de la universidad no permite trasladar las categorías de la democracia representativa como la forma de gobierno que caracteriza a lo universitario. En las conclusiones se postula que el cambio del tipo de mecanismo de elección indirecto al directo genera una lógica de competencias donde se explicitan y se hacen públicas las propuestas de los candidatos. A pesar de ello, el nuevo mecanismo no implicó una renovación política, dado que el cambio no alteró las estructuras de poder consolidadas y sostenidas institucionalmente. El análisis del cambio del tipo de elección permite conocer la dinámica institucional de la universidad como también la fragmentación institucional por facultades y los rasgos de gobierno universitario: el personalismo en la gestión, la lealtad como valor que orienta las distinciones de pertenencia y el clientelismo como estilo de distribución de recursos. Por último, el estudio sostiene que la división principal en la toma de decisiones responde a una diferencia entre oficialismo y oposición o entre mayoría y minoría. En términos generales, comparte la misma tesis que los anteriores trabajos:

que la universidad es un conglomerado yuxtapuesto de tipos diferentes de corporaciones.

En función de la breve reseña realizada es factible postular que se está produciendo una apertura hacia otras problemáticas no tradicionales. En esta nueva línea centrada en el gobierno universitario a nivel institucional, un aspecto a destacar es la preocupación por apoyar los análisis en información empírica y, por asumir una reflexión de carácter más bien analítico que propositivo y normativo. Asimismo, el estudio de casos aporta a la construcción inductiva de conocimiento acerca del gobierno de la universidad argentina.

Heterogeneidad conflictiva de intereses y valores en los órganos colegiados (10)

La modernización universitaria iniciada en los primeros años de la década del 90, la promulgación de una ley de Educación Superior con fuertes rasgos intervencionistas, así como también el activismo del ejecutivo a través de la SPU que avanzaba sobre la tradicional autonomía universitaria generó importantes debates en los órganos colegiados de las universidades irrumpiendo sus sesiones de rutina. En general, el Consejo Superior (CS) opera como un espacio que amortigua, procesa y filtra las vinculaciones entre el Estado y la universidad y, en este sentido, se constituye en un escenario privilegiado para reconstruir las reacciones y respuestas de la institución frente a las orientaciones de la política universitaria nacional (Chiroleu, 2001). En este sentido, el análisis de los procesos de toma de decisiones en un órgano de gobierno de carácter colegiado como el CS permite indagar sobre qué procesos, qué posturas y qué discursos se generaron a partir la introducción de otras reglas de juego relacionadas con los nuevos mecanismos de financiamiento que suponían procesos de autoevaluación y planificación en el marco de una nueva relación entre las universidades y el Estado. Se trata de un nivel de análisis que aporta una mirada no tanto de la burocracia institucional ni tampoco de la base del sistema sino de un nivel de gobierno de la institución universitaria de carácter colegiado, donde las lógicas estamentales, disciplinares, institucionales y político-partidarias lo atraviesan simultáneamente. A lo anterior se suma el alto grado de resonancia política que posee el órgano, pues lo dicho ahí adquiere “publicidad” (se hace público) ejerciendo influencia en el comportamiento de los actores.

La discusión en el CS a partir de la implementación del programa FO-MEC generó particularidades que permiten inmiscuirse en la dinámica de

los procesos de toma de decisiones en las universidades. La discusión alrededor de la adhesión o no al FOMECE generó arreglos institucionales particulares que se pueden presentar como resistencias, adaptaciones o asimilaciones defensivas ante la nueva modalidad que instala el programa. Si bien los resultados de la votación son contundentes (28 votos por la afirmativa, 5 por la negativa y 4 abstenciones), los mismos nada dicen sobre la complejidad, la heterogeneidad y los intereses que surgen o se manifiestan en la discusión que tuvo como resultado la adhesión al programa (11).

La *autonomía universitaria* fue el eje principal alrededor del cual giró la discusión constituyéndose como argumento tanto de la adhesión como de la oposición. Por otro lado, la apelación a la *reforma universitaria del '18* legitimó tanto uno como otro posicionamiento. Lo anterior evidencia los diferentes sentidos que se le adjudican al término *autonomía universitaria* así como también el poder de legitimación que posee, en el campo universitario, la apelación a los principios de la reforma del '18 para sostener modelos de universidades diferentes.

Del mapa de los actores se identificaron en principio dos grandes grupos: los "principistas" y los "pragmáticos". El primero apela en su discurso a valores como el de la libertad, la autonomía; en cambio, el segundo construye un discurso ligado a intereses sobre la base de cálculos racionales que les permiten maximizar beneficios. El grupo de los principistas está conformado por dos subgrupos diferenciados entre sí por los valores o normas a los que apelan. Los "cientificistas" actualizan de cierta manera el *ethos científico mertoniano* al apelar al *universalismo* centrado en el principio de que la objetividad excluye al particularismo y que, junto al comunismo, al desinterés y al escepticismo organizado son imperativos, transmitidos por el precepto y el ejemplo y reforzados por sanciones e interiorizados por el científico formando así su conciencia científica (Merton, 1964).

Por otro lado, el grupo denominado "autonomista" alude a valores que en general abogan los académicos como la *libertad de investigación* y la *libertad de enseñanza*. En este grupo existe una convicción de que deben ser mínimos los controles externos enfatizando la autonomía tanto individual como institucional. Estos valores tienden a generar la identidad del hombre académico constituyendo una unidad pues todos forman parte de una "comunidad de sabios" con intereses en común que los separa de los demás (Clark, 1992). Otros actores le otorgan a la idea de autonomía un sentido más delimitado en relación a la no injerencia de agentes externos a la universidad como los organismos internacionales de financiamiento,

los cuales tuvieron un papel central en la construcción de la agenda de problemas, elaboración de diagnósticos y de recomendaciones ligadas a préstamos para la ES. En general, la comunidad académica, y en especial los estudiantes, cuestionaron la aceptación de estos préstamos que engrosaban la deuda externa del país.

Por último, el grupo denominado “pragmáticos” considera al Programa como una oportunidad única de incremento del presupuesto relativo, en un contexto de inversiones crónicamente postergadas y con poco margen para la inversión en infraestructura o equipamiento. En el marco de esta situación, el FOMECE es visualizado como la posibilidad de acceder a recursos no disponibles a través de las asignaciones presupuestarias regulares. Dentro del grupo algunos consejeros analizan cuál sería el costo que podría tener para la UNLP no adherirse al programa si otras universidades aceptaran la propuesta. Con ello, concluyen que el costo sería muy alto pues el compromiso de endeudamiento existiría y el beneficio sería cero para la UNLP. Otra parte del grupo presenta un discurso más complejo basado en la comprensión de la nueva lógica en la cual se inserta el Programa, una lógica de la competencia donde se asocia calidad con la introducción de premios y castigos. Los actores analizan que la posición relativa de la UNLP en relación al conjunto de las universidades por su trayectoria académica y científica, hace que los beneficios posibles de obtener pesen más que los costos (12), lo que determina de alguna manera la posición ante el programa.

Finalmente, a pesar de las diferentes posiciones (13), el resultado de la votación, que significó la adhesión de la UNLP al programa FOMECE, evidencia la conformación de una alianza implícita e informal entre grupos con racionalidades diferentes. La alianza entre “cientificistas” que apelaban en su discurso a valores y los “pragmáticos” en quienes el componente calculador ordenaba se podría explicar si tenemos en cuenta las características de las comunidades disciplinares de las ciencias duras, donde el director de proyecto no sólo lidera académicamente el proyecto sino que adopta un perfil de gerente o *manager* por ser el encargado de buscar recursos financieros para el equipo (Suasnábar, Seoane y Deldivedro, 1999).

En términos generales, el proceso de toma de decisión en el CS muestra la heterogeneidad conflictiva de intereses y valores que subyacen a las posiciones de los actores. La densidad del proceso queda opacada si sólo observamos los resultados contundentes de la votación. En este sentido, el criterio democrático de la mayoría y minoría, expresión de la lógica del gobierno universitario, encubre la fuerte fragmentación que opera al interior del cuerpo colegiado. Una mira más ajustada a la dinámica de

poder al interior de la universidad permite observar a la universidad como arena de conflicto en la que los individuos tienen intereses específicos y se esfuerzan por imponerlos. También señala que las decisiones son producto de alianzas no siempre formales y explícitas, al mismo tiempo, que no siempre son producto de un consenso ni de objetivos comunes. En este sentido, el funcionamiento del CS se acerca al modelo de análisis propuesto por Baldrige (1983) en la medida en que el producto del proceso de negociación no es la resolución de un conflicto sino la realización parcial de las metas de cada uno de los sujetos en conflicto.

Finalmente, el resultado final de la votación obnubila la complejidad del proceso pues no permite comprender cómo una universidad que formaba parte del grupo de la oposición al gobierno nacional que impulsaba una reforma universitaria de orientación neoliberal y que tensionaba pilares centrales de la reforma universitaria del '18, resuelve la adhesión a un programa con un alto porcentaje de votos afirmativos. Al mismo tiempo, revela cómo frentes institucionales -la UNLP junto a otras universidades con un total consenso declararon anti-constitucionales algunos de los artículos de la Ley 24.521/95- se fragmentan a la hora de discutir programas específicos como el FOMECE que combina procesos de evaluación con la distribución de recursos.

Entrecruzamiento simultáneo de diferentes lógicas en los órganos colegiados

El gobierno en las universidades argentinas tradicionalmente ha adquirido un formato colegiado como pueden ser los Consejos Académicos y Superiores, los cuales distan mucho del gobierno colegiado de profesores o *comunidad de sabios* centrado en las estructuras horizontales propias de la comunidad académica, donde los roles se establecen en función de las especializaciones disciplinares y la autoridad es respaldada por la competencia y la autoridad técnico-académica. Como producto de la reforma universitaria de 1918 se cristalizó una forma de organizar y de imaginar la universidad argentina al introducir el principio del autogobierno; la representación de los estudiantes y graduados en el gobierno junto a la de los profesores complejizó la imagen "pluralista" de la organización académica al incorporar la lógica estamental con fuertes rasgos corporativos como los claustros (Suasnábar, 1999). Por otro lado, la organización de la universidad en facultades, le otorga a éstas últimas un grado importante de autonomía y de poder. Las disputas existentes entre las facultades están fundamentalmente dadas por su perfil entre aquellas de corte académico,

cuya fuente de poder es el posgrado y la investigación, y aquellas con perfil profesionalista que disputan los recursos por lo numeroso de su cuerpo docente y de sus alumnos. Las facultades introducen nuevos intereses que complejizan aún más el gobierno universitario en la medida en que cada decano (miembro nato) forma parte del órgano colegiado representando los intereses de su propia unidad académica sobre los del conjunto del cuerpo universitario. Por último, se agrega a todo lo anterior, la influencia de consideraciones político-partidarias (14) y de grupos de interés ajenos a las instituciones universitarias (como las corporaciones de profesionales) en la elaboración de las estrategias de gobierno de la universidad (Krotsch, 1993). En síntesis, el gobierno colegiado en las universidades argentinas adquiere ciertas particularidades originadas en su devenir histórico, que han ido complejizando los procesos de toma de decisión. La presencia de diferentes intereses disciplinares, político-académicos, político-partidarios, institucionales, estamentales, hacen que el gobierno de la universidad adquiera un carácter político importante, que se profundiza dado el sistema de elección del ejecutivo basado en las alianzas (abiertas u ocultas) que se construyen en la base del sistema.

Como se señaló en el apartado anterior, el análisis de cómo la UNLP procesó la decisión de adhesión al programa FOMEC evidenció la heterogeneidad de valores, intereses y supuestos a los que apelan los actores, los cuales están a su vez teñidos por lógicas presentes en las instituciones universitarias.

A nivel del Consejo Superior, el análisis de la discusión mostró que, si bien las universidades tienen una permeabilidad a la lógica de la cultura política nacional, el componente político-partidario quedó diluido en los discursos del CS en la instalación del FOMEC en la UNLP. La relativa ausencia de grandes fracturas entre el oficialismo y la oposición en esta coyuntura se relaciona con el alto consenso y apoyo a la conducción de la universidad más allá de las diferencias políticas partidarias (15). Por otro lado, hay indicios de que el único estamento que actuó en bloque en la discusión sobre el FOMEC fueron los estudiantes, siempre más proclives a conformar la oposición, aunque no se constituyeron como punto de veto que imposibilitara finalmente la adhesión de la Universidad al Programa. La mayoría estudiantil, identificada con el Partido Radical opositor al gobierno nacional que implementaba el programa, se retira del recinto luego de pronunciarse en contra del programa dado la injerencia de los organismos internacionales en la autonomía de la universidad. Lo anterior les permitió ser fiel al partido al cual también pertenecía el rector, quien generó las condiciones institucionales para la adhesión de la universidad al programa como veremos en el último apartado.

Si bien los votos de los decanos, como consejeros natos, y los profesores evidenciaron cierto consenso, sus posiciones se construyeron sobre una diversidad de discursos apelando a valores e intereses diferentes como se señaló anteriormente. En cuanto al claustro de graduados, la posibilidad de conocer sus posiciones y analizar la construcción de una postura como claustro es limitada al conocer sólo sus votos pues tuvieron una moderada participación en este nivel del gobierno a diferencia del papel central que jugaron en los consejos académicos.

En lo que respecta a la lógica institucional, el componente corporativo por facultad adquiere cierta relevancia en la conformación del mapa de posiciones. En la medida en que los consejeros se identificaron con su lugar de pertenencia donde ejercen la docencia y la investigación, las unidades académicas funcionaron en bloque apoyando la adhesión o no de la ULNP al programa FOMECE. Lo anterior no supuso la existencia de consensos al interior de las facultades, muy por el contrario el análisis del debate que se da en cada uno de los Consejos Académicos mostró la fragmentación de posturas y cómo son otras y nuevas lógicas las que estructuran las posiciones de los actores.

A nivel de los Consejo Académicos (16), la lógica estamental ordenó las posiciones de los consejeros en función de los intereses y recursos que poseen según su lugar en la institución. Los *estudiantes* sostuvieron un discurso ligado a lo ideológico-político, respetando el mandato de la agrupación a la que pertenecían, revelando la capacidad de construir frentes de oposición. En la medida en que los consejos estaban formados por militantes de Franja Morada, era aun mayor la homogeneidad del discurso, lo que revela una articulación entre la lógica estamental y la política-partidaria. Respecto de los *profesores*, en su mayoría adoptaron una postura más pragmática, con más presencia en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) que en la Facultad de Ciencias Naturales y Museo (FCNyM) (17), donde algunos consejeros consideraron que el programa era un subsidio y, como tal, una extensión de un mecanismo habitual y legítimo en el campo de la ciencia, lo cual los acerca al grupo de los “científicos”. Si, bien los consejeros analizaban la posibilidad de que el programa limitara la autonomía universitaria determinando el sentido de las reformas a llevar a cabo, al mismo tiempo visualizaron las posibilidades de mejorar sus condiciones de enseñanza y de producción de conocimiento a partir de la compra de instrumental, instalación de laboratorios, mejoramiento de las bibliotecas, consolidación de sus equipos de trabajo. Mientras que, la postura de los *decanos* se diferenciaba de la de los profesores por construir una posición más estratégica frente a la

SPU que permita obtener ventajas y posicionar a la facultad frente a los recursos para el desarrollo de las actividades de investigación y docencia. Es así que las autoridades (órganos unipersonales) fueron los actores que comprendieron más rápidamente las nuevas reglas de juegos que instalan los proyectos especiales como mecanismos de financiamiento deliberado en base a la evaluación de criterios objetivos. La mirada estrategia de las autoridades los convirtió en los actores centrales para la implementación del programa como se observara en el siguiente apartado.

Por último, el claustro de *graduados*, que a diferencia de su comportamiento en el CS, su posición en el CA fue definitoria en el resultado final a partir de adoptar posturas diferentes frente al FOMECE. Mientras que en el CA de la FAHCE los graduados construyen alianza con los profesores, en el CA de la FCNyM construyen alianza con los estudiantes. En los órganos de gobierno, los graduados deberían representar los intereses de los profesionales insertos en el mundo laboral, pero en la práctica representan a los auxiliares docentes en proceso de formación. De allí, que sus intereses en general son ambivalentes, lo que los hace construir alianzas, en función del tema, con el estamento estudiantil o con el profesoral. Por otro lado, una lógica que aparece con mayor presencia en este nivel de análisis es la lógica de la mayoría y minoría de los claustros pues a pesar de acordar en términos de discurso la minoría de profesores se abstiene en la votación sin vetar el resultado final. Lo anterior esta en relación con la conformación de una trama de intereses que se constituyeron con la normalización de las universidades durante la transición hacia la democracia (18). De allí que, no sólo diferentes lógicas ordenan los distintos niveles del gobierno universitario, sino que también la configuración de intereses locales influye en el devenir de la decisión.

En términos generales, el análisis evidenció que los procesos de toma de decisiones en la universidad son procesos políticos donde la negociación y el conflicto son los mecanismos mediante los cuales los diversos grupos con intereses entran en disputa por el control de los recursos materiales y simbólicos. En los distintos niveles de la institución la forma de procesar las políticas universitarias adquiere particularidades en función de las características propias de los órganos colegiados y de los intereses y recursos de los actores que participan del proceso de toma de decisión. Es decir, el predominio de una de las lógicas -político-partidaria, disciplinar, estamental o institucional- está relacionado con el nivel organizacional. Mientras que el componente corporativo por facultad, dada nuestra tradicional organización frente al modelo anglosajón de departamentos, adquiere relevancia en la conformación del mapa de posiciones

en el Consejo Superior; a nivel de los Consejos Académicos, es la lógica estamental la que ordena las posiciones en la toma de decisión, pues son los distintos estamentos los que adoptan una postura en función de los intereses y recursos que poseen según su posición en la institución. Por último, cabe destacar que las iniciales resistencias al Programa se diluyen en la medida en que nos acercamos al análisis de los la base del sistema, y más aún a aquellos con menor grado de consolidación y con menores condiciones materiales para su desarrollo.

Los organismos unipersonales como articuladores entre la cúspide y la base de la institución

En las universidades argentinas tradicionalmente los órganos colegiados resultan ser además instancias ejecutivas que delegan la gestión de sus decisiones a determinados miembros elegidos para tal fin como secretarios, decanos o rectores. Aunque en los últimos años se han producido cambios que trastocan los sentidos de esta división de tareas. Según Bianco (2003) la relación entre los órganos unipersonales y colegiados está mediada por dispositivos de funcionamiento que generan una tendencia a trasladar el poder de decisión de los órganos colegiados a los órganos unipersonales de las instituciones. A su vez, la ley de Educación Superior en el artículo 52 establece una división de funciones entre las figuras unipersonales y los cuerpos colegiados. Para estos últimos establece la responsabilidad de legislar y controlar, mientras que para las figuras unipersonales establece las responsabilidades ejecutivas. Lo que, según Mazzola (2002) limita el poder de los cuerpos colegiados y desconoce que las universidades acreditan históricamente una tradición parlamentarista.

En las universidades argentinas, el decano de cada facultad como autoridad máxima de la misma participa en el órgano colegiado de la universidad como consejero nato que aprueba las políticas institucionales y distribuye el presupuesto. En este sentido, los intereses de la facultad están representados no solamente por los distintos claustros sino además por quien conduce la unidad académica. De allí, que los decanos funcionen como una bisagra articulando la cúspide con las base de la institución.

El presidente, decanos y otras autoridades visualizaron en el FOMECA la posibilidad de obtener recursos y, por lo tanto, se movilizaron estratégicamente tras el objetivo de mejorar las condiciones presupuestarias de la universidad. Ellos fueron los principales actores en la construcción de la trama política que tuvo como resultado la adhesión al Programa. Por un lado, el presidente de la universidad que asume en 1992 desarrolla

una actividad, que luego se profundizará como promesa de campaña y que lo llevará a la reelección, ligada a la recuperación presupuestaria de la UNLP pues bajo la forma de financiamiento tradicional la universidad había perdido su posición relativa en la distribución del presupuesto (19). El modo de distribución del presupuesto fue materia de negociación en el CIN (Consejo Interuniversitario Nacional), espacio de representación de las universidades nacionales atravesado por conflictos vinculados a la pertenencia política partidaria, al tamaño, a la tradición y al territorio donde se encuentra emplazada cada universidad. En la discusión instalada en el seno del CIN, el presidente de la UNLP se había constituido como un actor importante a la hora de lograr acuerdos en la distribución del presupuesto representando los intereses de las universidades “rezagadas” respecto a la distribución del presupuesto (20).

Si bien la UNLP se veía beneficiada por la nueva forma de distribución, y participaba a través de su actividad en el CIN de la elaboración de la política presupuestaria, el diseño y la forma de implementación del programa FOMECE eran cuestionados por poner en tensión la autonomía universitaria, lo que su sumaba a una profunda resistencia y sospecha en la comunidad universitaria platense (Seoane, 1999) sobre las distintas acciones implementadas por la Secretaría de Políticas Universitarias. A pesar de ello, en un contexto de presupuesto restrictivo, desde la presidencia se generaron las condiciones político-institucionales que permitieron la adhesión de la UNLP al programa FOMECE. Lo anterior supuso la construcción de consensos previos a formar parte del orden del día del Consejo Superior, por ejemplo el Secretario de Ciencia y Técnica a cargo de la implementación del programa, visitó distintos consejos académicos.

Por su parte, los decanos ocuparon lugares estratégicos en la adhesión en los distintos órganos colegiados al participar como consejeros natos en el Consejo Superior y, al mismo tiempo, presidir el Consejo Académico. Por otro lado, fueron quienes promovieron y facilitaron la presentación de proyectos de sus unidades académicas, al mismo tiempo, que articularon a los grupos académicos en la elaboración y presentación de los mismos.

El papel activo de los órganos unipersonales en la decisión política de adhesión al Programa no supuso mayor consistencia institucional como coordinación y elaboración de proyectos colectivos. En este sentido, la elaboración de los mismos no impulsó una nueva dinámica institucional que supusiera definir un proyecto institucional, decidir en común orientaciones y prioridades en base a diagnósticos, como suponen los promotores de este tipo de políticas. Los proyectos FOMECE respondieron en su mayoría a desarrollos fragmentados por disciplinas y, en general, las condiciones

que hicieron posible la elaboración y presentación de proyectos fueron el producto combinado de la existencia de un grupo de académicos dinámicos, posibles articulaciones con las autoridades de las facultades y condiciones estructurales y competencias propias de la disciplina.

Por último, este tipo de dispositivo, junto con otras políticas (21), parecería haber modificado la percepción de las alternativas de acciones posibles y cambiaron la estructura institucional y los estilos de gestión comenzado a instalar prácticas ligadas a una “cultura institucional de búsqueda de recursos”. Lo cual desata importantes procesos de toma de decisiones y provoca el despliegue de una dinámica institucional que pone en movimiento una compleja trama de poder donde distintos sectores introducen diferentes intereses y valores que justifican los discursos. El financiamiento FOMECA, a pesar de no representar un porcentaje importante respecto del presupuesto de pago de salarios y gastos operativos, otorga un mínimo margen de maniobra y, por ende, adquiere importancia en la medida en que genera posibilidades para el cambio. Es así, que las nuevas reglas de juego generan nuevos roles para las autoridades y para los grupos académicos de las instituciones universitarias.

Algunos comentarios finales

De acuerdo con la perspectiva seleccionada, que enfatiza la indagación en las estrategias y posicionamientos de los actores, se intentó develar la trama del proceso de toma de decisión que desató la implementación de una política universitaria en el marco de una nueva relación entre el Estado y la universidad. Lo anterior, permitió inmiscuirse en la vida interna de las universidades y, al mismo tiempo, observar la complejidad de la implementación de una política universitaria.

La dinámica que adopta el gobierno universitario se caracteriza por la complejidad y la heterogeneidad conflictiva de intereses y valores que subyacen a los discursos y las posiciones de los actores. Los resultados de las decisiones fueron producto de alianzas y negociaciones entre grupos con intereses y valores aparentemente divergentes que generaron la adhesión de la UNLP al programa implementado por la SPU. Pareciera que la trama sociopolítica local genera un proceso que dista mucho de ser lineal y unidireccional más bien la institución, los actores y sus motivaciones producen procesos de apropiación, resistencia o ajustes.

Por otro lado, el análisis del proceso de toma de decisión evidenció el funcionamiento fragmentado de los espacios colegiados, así como también, las distintas lógicas que ordenan las posiciones y el predominio de

algunas de ellas según el nivel organizacional. La trama local de intereses y valores en conflicto evidencia una densidad política en los órganos colegiados y la complejidad de la construcción de consensos. Al mismo tiempo, los órganos unipersonales, que adoptaron posiciones más bien estratégicas, se constituyeron como bisagras entre la cúspide y la base del sistema en la media en que funcionaron articulando ambos niveles.

Desde una perspectiva inductiva que intenta indagar las cuestiones de cambio universitario ligadas a las cuestiones del poder de la universidad, esperamos haber aportado a comprender estas instancias de gobierno universitario que, en general, aparecen borrosas u oscuras. Así como también, contribuir a la conformación de un campo que toma como objeto de estudio a la universidad y que avanza en la comprensión de las cuestiones de gobierno universitario, al mismo tiempo, que construye condiciones para pensar cambios en estas instituciones complejas como son las universidades ♦

Notas

- 1- Sobre el programa FOMEC y su impacto véase Castro, 2002 y García de Fanelli, 2004.
- 2- Los modos tradicionales de asignaciones consistían en un “subsido en bloque” sin exigencias más allá del cumplimiento regular de sus funciones, de allí que este tipo de transferencia o de subsidios institucionales hayan sido denominados “benevolentes” (Brunner, 1996).
- 3- Entre los objetivos generales del FOMEC se privilegiaba la modernización curricular, fortalecer el grado y estimular el desarrollo del posgrado, estimular y facilitar la formación y actualización del cuerpo docente e impulsar la inversión en infraestructura y modernizar el equipamiento.
- 4- Los *cuasi mercados* mantienen el principio de financiamiento público, al mismo tiempo, introducen elementos que imitan al mercado (capacidad de elección, competencias, participación de proveedores privados, sistemas de incentivos y desincentivos económicos, etc.) con el objetivo de dar más estímulos y generar mayor eficacia y responsabilidad (Calero y Bonal, 1999; Morduchowicz, 2004).
- 5- Lo anterior no significa que la discusión sobre la estructura del gobierno no sea relevante, muy por el contrario actualmente las universidades nacionales están involucradas en procesos de reforma estatutaria donde el gobierno es un tema central de la agenda de democratización de la vida universitaria. La discusión aborda las cuestiones sobre composición de los órganos de gobierno, porcentajes de representación, ciudadanía universitaria y modalidades de elección de los órganos unipersonales.
- 6- Entendemos por dinámica institucional a la complejidad universitaria en movimiento, de ahí el recorte por los procesos de toma de decisiones y las lógicas presentes en diferentes niveles de la institución.
- 7- Hacemos referencia a Pensamiento Universitario, creada en 1993. Además, es importante destacar que la temática universidad ha ocupado espacios importantes en otras revistas especializadas en temas de Educación, Ciencias Políticas y Sociología. El relevamiento de estos artículos supondría un importante avance en la descripción de la conformación

fundamentos en humanidades

del campo de Estudios de la Educación Superior.

- 8- "La Universidad como objeto de investigación" se ha realizado de forma sistemática. El primer congreso fue en 1995 y el segundo en 1997, ambos en la Universidad de Buenos Aires; en el 2002 se retoma aquella iniciativa en la Universidad Nacional de La Plata; en el 2004 se realizó en la Universidad Nacional de Tucumán y, finalmente el año pasado en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- 9- En México existe una considerable producción sobre el gobierno de las instituciones universitaria conformando un subcampo de estudios. Entre las publicaciones se puede mencionar: Kent, 1990; Ordorika, 1995; Hirsch, 1992; Didriksson, 1994; Ibarra Colado, 2001, 2004; Acosta Silva, 2000; López Zarate, 2002.
- 10- Este apartado presenta las principales ideas de un artículo de Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007).
- 11- La sesión que fue objeto de análisis se realizó el 30 de agosto de 1995. La misma fue precedida por una sesión interrumpida por manifestaciones violentas desde la barra, luego de haber dado lectura a los dictámenes de las distintas comisiones. De allí que en la primera parte de la sesión objeto de análisis se realizó un repudio a la violencia apelando a la democracia y a los principios de la reforma universitaria.
- 12- La participación en programas especiales mediante convocatorias de proyectos evaluados por pares en base a criterios de calidad, favorecía la situación relativa de la universidad en relación con las nuevas universidades del país. Por ejemplo, el programa de Incentivos a la Investigación implementado en 1993 por la SPU era un antecedente que indicaba que, por medio de programas especiales, la UNLP podía mejorar su posición relativa en la distribución del presupuesto nacional.
- 13- Las posiciones de cada uno de los grupos se construyeron sobre las definiciones acerca de lo que cada uno interpreta de qué es el FOMECE y a partir de allí construyeron su posición ante la idea de autonomía universitaria y sus limitaciones. En general, quienes definían de forma más precisa al FOMECE como *proyectos especiales* pertenecen al grupo que hemos llamado "*pragmáticos*", quienes conocen cuáles son las nuevas reglas de juego que se instalan en los años '90. Por otro lado, los "*autonomistas*" definen al FOMECE como un *préstamo* a partir de lo cual elaboran el discurso de la dependencia de la institución del Estado y de los organismos internacionales de financiamiento. Por último, los "*cientificistas*" consideran que es un *subsidio*, por lo tanto, una extensión de un mecanismo legítimo de financiamiento en el campo científico.
- 14- La tensión político-partidaria divisoria de aguas en las universidades grandes y tradicionales, según Barletta (2001) tiene su origen en el peronismo de los '70: la tarea universitaria tenía una definición estrictamente política que se complementaba con la militancia fuera de la universidad. Los procesos de partidización de las perspectivas estudiantiles y académicas se profundizaron y fueron reapropiados con el retorno de la democracia en 1983 por los cuadros políticos del partido de la Unión Cívica Radical, quienes llevaron adelante los procesos de normalización universitaria y adquirieron presencia en el gobierno y en la burocracia de la universidad (Stubrin, 2001).
- 15- La discusión alrededor del programa se realiza unos meses después de que el rector fuera reelegido por una mayoría casi absoluta (134 contra 15). Lo anterior no supone sostener que esta lógica no ordene otras instancias en la UNLP: la tradicional relación del Rectorado con la Facultad de Ciencias Médicas y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación estuvo mediada por la porosidad de la política nacional en la vida universitaria.
- 16- En la investigación se analizaron los procesos desplegados en tres facultades de la Universidad Nacional de La Plata: la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, la Facultad de Ciencias Naturales y Museo y la Facultad de Ciencias Médicas. Sin embargo, en esta última el proceso de implementación del programa no tuvo una instancia formal de decisión a nivel del Consejo Académico según informaron sus autoridades. Por lo tanto,

el análisis que se prestan esta circunscripto a los procesos que se dieron en los órganos colegiados de las dos primeras facultades.

- 17- Es importante destacar, que el predominio de una lógica más pragmática donde se evalúa costo y el beneficio en el CA de la FAHCE se construye sobre la base de las características de recursos académicos y materiales con los que cuentan las disciplinas “blandas” en general y, en particular, las disciplinas de la FAHCE con respecto a FCNyM, en el marco de un presupuesto restrictivo. Mientras la FCNyM tenía el 77% de sus docentes con dedicación exclusiva y el 40% poseían el título de doctor, la FAHCE tenía el 33% en esa situación y sólo el 8% de sus docentes alcanzaba el título de doctor. Aquí se evidencia mayor peso de la disciplina.
- 18- Durante el proceso de normalización de las universidades nuevos intereses y viejas disputas se hacen presentes en los Consejos Académicos donde se discutió la adhesión al programa Fomec. En la FCNyM el conflicto alrededor de la continuidad del decano normalizador generó dos fracciones políticas antagónicas que disputaron la conducción de la facultad y la definición de su perfil orientado hacia la producción de conocimiento básico o aplicado. El decano electo en 1986 asume con el apoyo de la minoría de profesores y mayoría de graduados y alumnos; mientras que la mayoría del claustro docente había postulado la continuidad del decano normalizador. Mientras que, en la FAHCE, la conformación de tres listas a la salida de la “prolongada” normalización evidencia la conformación de diferentes grupos políticos dentro del claustro de profesores en el cual hasta el momento había primado la unanimidad. La elección del decano, que gestiona la facultad durante el proceso de implementación del programa FOMECE, se concretó vía una alianza entre dos grupos donde, a la cuestión generacional se sumó el enfrentamiento con el Rectorado. La alianza se conformó entre el grupo que indicaba la continuidad de la gestión del decano normalizador y aquellos profesores con importante articulación con graduados. El otro candidato formaba parte de la gestión del Rectorado y era apoyado por la agrupación estudiantil Franja Morada y por un grupo de profesores que se identificaban con el partido radical. En este sentido, el Consejo Académico donde se decide la adhesión al programa FOMECE estaba conformado por cuatro profesores de la mayoría y dos graduados, y la oposición se conformaba por dos profesores de la minoría y los cuatro estudiantes.
- 19- En 1982 la UNLP participaba del 8.06% (Cano, 1985, Cuadro N° 59: Evolución del presupuesto 1976-1982) y en 1991 participaba de 5.8%; había perdido más de dos puntos (Anuario 1996 SPU - Dirección Nacional de Economía e Información Universitaria. Cuadro 5.4. Evolución de los créditos del tesoro nacional clasificados por año, según Universidad).
- 20- La intensa actividad del rector de la UNLP en el CIN se manifiesta tanto al presidir la Subcomisión de Pautas dentro de la Comisión de Presupuestos (creada en 1992, Acuerdo Plenario N° 74) como en la elaboración de documentos sobre la utilización de pautas objetivas (alumnos, carreras ofrecidas, investigadores, publicaciones, proyectos de investigación y de transferencia) en la distribución del presupuesto para las universidades nacionales.
- 21- Estas prácticas de búsqueda de financiamiento externo se potencian, por ejemplo, con las políticas que incentivan la articulación de la universidad con el mundo productivo por medio de la venta de servicios o de transferencia tecnológica.

Referencias Bibliográficas

Acosta Silva, A. (2000). *Estado, políticas y universidades en un período de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Fondo de Cultura Económica.

Araujo, S. (2001). Los universitarios bajo la lupa: evaluación de la calidad, incentivos a la actividad investigadora y sus efectos en la profesión académica. *Pensamiento Universitario*, N° 9.

Baldrige, V. (1983). Alternative models of governance in higher education. In *Ashe reader on organization and governance in higher education*. University of Michigan. Traducción al español: Tello, A. M. (1997) en *Revista Alternativas-Serie Espacio Pedagógico*, Año 6 (26), Universidad Nacional de San Luis.

Barletta, A. (2001). Peronización de los universitarios (1966-1973). Elementos para rastrear la constitución de una política universitaria peronista. *Pensamiento Universitario*, Año 9, N° 9, Buenos Aires.

Bianco, I. (2003) La gestión en el espacio organizacional universitario. Mecanismos de lucha y negociación entre los órganos [uni] personales y colegiados. Ponencia presentada en Congreso Latinoamericano de Educación Superior en el Siglo XXI, Universidad Nacional de Tucumán.

Bianco, I. (2004). El proceso de toma de decisiones en la universidad. Condiciones, componentes y criterios de la organización académicas en la Universidad Nacional de Tucumán. Tesis Doctoral, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán.

Brunner, J. J. (1996). La economía política de los sistemas. En R. Kent (compilador), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*, México: FLACSO, Chile y Fondo de Cultura Económica.

Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: Flaco/Cresal/Unesco, Edit. Latinoamericano.

Cano, D. y Bertoni, M. (1990). La educación superior argentina en los últimos veinte años: tendencias y políticas. *Propuesta Educativa*, N° 2.

Carullo, J. C. y Vaccarezza, L. (1997). El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I + D. *REDES*, Revista de estudios sociales de la ciencia, Vol. IV, N° 10.

Castro, J. (2002) Fondos competitivos y cambio académico en las universidades

públicas argentinas. El caso del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad Universitaria (FOMEC). Tesis de Maestría. Universidad de Palermo.

Chiroleu, A. y otros (2001). El ejercicio de la autonomía y el cogobierno en la Universidad Nacional de Rosario. En A. Chiroleu (2001). *Repesando la educación superior*. Rosario: Editora UNR.

Chiroleu, A. y otros (2002). Reflexiones en torno al desarrollo del campo de la Educación Superior en Argentina: algunas dudas, algunas deudas. Ponencia presentada en el panel central "Horizontes y perspectivas de la investigación en el campo de la Educación superior", en el Tercer Encuentro La Universidad como objeto de investigación, La Plata.

Chiroleu, A. (2004). La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia. *Fundamentos en humanidades*, Año V, N° I.

Clark, B. ([1983] 1992). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. México: Nueva Imagen.

Didriksson (1994). Universidad y poder: Una visión global de las formas de gobierno y la elección de autoridades en los actuales sistemas universitarios. *Perfiles Educativos*, N° 64, Abril-Junio.

Dirié, C. (2000). Mapa de la oferta de educación superior en la Argentina del 2000. Trabajo solicitado por la Comisión de Mejoramiento de la Educación Superior con sede en el Ministerio de Educación de la Nación.

Fanelli, A. y Balan, J. (1994). *Expansión de la oferta universitaria: nuevas instituciones, nuevos programas*. Documento CEDES/106. Bs. As.

Fernández, M. y Ruiz, G. (2002). La ley de educación superior: un análisis a partir de su contenido. *Revista IIICE*, N° 19.

García de Fanelli, A. (1997). Las nuevas universidades del conurbano bonaerense: misión, demanda externa y construcción de un mercado académico. *CEDES / 117*. Serie Educación Superior.

García de Fanelli, A. (2001). La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales. Documento de Trabajo N° 80, Universidad de Belgrano, Departamento de Investigación.

García de Fanelli, A. (2004). El diseño de los contratos programa en la Argentina: Agenda de temas a discutir. Documento IIPE-UNESCO.

Guadilla, C. (1996). Conocimiento, educación superior y sociedad en América Latina. Caracas: CENDES, Nueva sociedad.

Hirsch, A. (1992). *Educación y burocracia: la organización burocrática en México*. México: Gernika.

lazzeta, O. (2002). La recreación de la dimensión pública de la universidad. *Pensamiento Universitario*, N° 9.

Ibarra Colado, E. (2001). *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*, UNAM.

Ibarra Colado, E. y De Vries, W. (2004). La gestión de la universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 9, N° 22.

Jeppesen, C.; Nelson, A. y Guerrini, V. (2004). Diagnóstico y perspectiva de los estudios de posgrado en Argentina. IESALC - UNESCO.

Kent, R. (1990). *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. México: Nueva Imagen.

Krotsch, P. (1993). La universidad argentina en transición ¿del Estado al mercado?. *Sociedad*, N° 3.

Krotsch, P. (2001) Gobierno de la Educación Superior en la Argentina. La política pública en la coyuntura. En A. Mendes Catani (comp). *Novas perspectivas nas Políticas de Educacao Superior na América Latina no limiar do Século XXI*. Porto Alegre: Editora Autores Asociados.

Krotsch, P. y Suasnábar, C. (2002). Los estudios sobre la Educación Superior: una reflexión entorno a la existencia y posibilidades de construcción de un campo. *Pensamiento Universitario* Nro. 10, Bs. As.

Krotsch, P., Camou, A. y Prati, M. (2007). *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, evaluación y cambio institucional en la universidad argentina y latinoamericana*. Bs. A.: Prometeo.

Ley de Educación Superior 24.521/95. Ministerio de Cultura y Educación.

López Zarate, R. (2002). Formas de gobierno y gobernabilidad institucional. Análisis comparativo de seis instituciones universitarias. *ANUIES*. Serie Investigaciones.

Mazzola, C. (2002). Análisis comparativo de los órganos de gobierno de distintas universidades argentinas. Ponencia presentada en el III Congreso la Universidad como objeto de investigación, La Plata.

Mazzola, C. (2007). *La república universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis*. San Luis: Ed. Nueva Editorial Universitaria, UNSL.

Merton, R. (1964). La ciencia y el orden social. En *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Mollis, M. (1991). El sutil encanto de las autonomías. Una perspectiva histórica y comparada. *Pensamiento Universitario*, N° 4/5.

- Morduchowicz, A. (2004). *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Naisthat F. y Toer, M. (2005). *Democracia y representación en la universidad. El caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*. Buenos Aires: Biblos.
- Neave, G. (2001). Prevenir o curar. La universidad como objeto de estudios. En *Educación Superior: historia y política*. Barcelona: Gedisa.
- Nosiglia, M. (2004). Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional. *Fundamentos en humanidades*, Año V, N° 1.
- Ordorika, I. (1995). Organización, gobierno y liderazgo universitario. *Universidades*, 45.
- Paviglianiti, N. (1996). *La política universitaria del período 1989-1995 en la Argentina. Una lectura desde la legislación*. Bs. As.: Mimeo.
- Perez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Prati, M. (2003). *El programa de incentivos a los docentes investigadores: formulación, implementación e impacto*. Tesis de maestría, FLACSO, Buenos Aires.
- Puigrós, A. y Krotsch, P. (1994). *Universidad y evaluación. Estado del debate*. Cuadernos, Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Secretaría de Políticas Universitarias. Dirección Nacional de Economía e Información Universitaria. Anuario 1996.
- Seoane, V. (1999). Organización académica, valores y creencias: las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia. En *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. Series Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de La Plata.
- Stubrin, A. (2001). La política de partidos y las universidades públicas en la Argentina 1983-2000. En A. Chiroleu. *Repesando la educación superior*. Rosario: Editora UNR.
- Suasnábar, C. (1999). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales. Problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. En *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. Series Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de La Plata.

fundamentos en humanidades

Suasnábar, C., Seoane, V. y Deldivedro, V. (1999). Modelos de articulación académica. Culturas e identidad de los docentes-investigadores de la UNLP. En *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*. Series Estudios e Investigaciones, Universidad Nacional de La Plata.

Suasnábar, C. (2000). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades nacionales: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educação*, N° 17.

Tiramonti, G., Nosiglia, C. y otros (1993). La nueva oferta universitaria. *Revista IICE* N° 3.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 111/144

Prácticas culturales, actores no estatales y el paradigma del Estado en la realización de los derechos humanos

Cultural practices, non-state actors and the State paradigm in the exercise of human rights

Iliana Delgado Azar

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
iazar@itesm.mx

Alberto Hernández Baqueiro

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
albherna@itesm.mx

(Recibido: 19/05/08 - Aceptado: 22/08/08)

Resumen

Tradicionalmente, la protección de los derechos humanos, se ha vinculado con el papel del Estado desde dos perspectivas, a saber, la de respetar él mismo los derechos de su población y la de protegerla de violaciones a sus derechos humanos provenientes de otros actores sociales. Estas obligaciones son normalmente aceptadas y procuradas por los gobiernos, tanto en la protección de los derechos humanos de los individuos con respecto a la acción del Estado, como en la garantía de ciertos derechos económicos, sociales y culturales. Sin embargo, la protección efectiva de los derechos humanos requiere de la acción de otros agentes que generalmente son diferentes de los Estados, y que no caen claramente bajo la supervisión de las agencias internacionales ni las organizaciones civiles de derechos humanos (éstas últimas tienden a centrar su atención en los casos de violaciones perpetradas por los Estados). Estos actores no estatales (ANE) en ocasiones son el principal obstáculo para la vigencia de un régimen de vigencia efectiva de los derechos humanos y van desde las grandes empresas transnacionales, hasta los individuos, iglesias, co-

fundamentos en humanidades

munidades locales y otros grupos sociales. Subsiste una falta de claridad a nivel internacional sobre la forma en que los ANE deben ser llamados a cuentas con relación a su participación en la promoción o violación de los derechos humanos. Insistir en que los derechos humanos constituyen un paradigma ético mínimo obliga a todos los actores sociales a velar por su realización y no sólo a los Estados, aunque esto puede llevar a contradicciones importantes con tradiciones y costumbres arraigadas en culturas específicas, como en los casos de la población *dalit* en la India y la preferencia china por los hijos de sexo masculino.

Abstract

Traditionally, human rights protection has been linked to the role of the State from two different perspectives, namely, the State respecting the rights of its population, and the State protecting its population from the violation of human rights by other social actors. These duties are generally accepted and pursued by governments in relation to the protection of individuals' human rights from the State actions as well as the guarantee of certain economic, social, and cultural rights. However, the effective protection of human rights needs other non-state agents' actions, which are not explicitly supervised by human rights' international agencies or civil organizations which tend to focus on cases of the State's violations. These non-state actors -going from international enterprises to individuals, churches, local communities and other social groups- are sometimes the main obstacle for the implementation of a human rights regime. There is not a clear international policy with respect to how these non-state actors should account for their participation in the promotion or violation of human rights. If it is emphasized that human rights constitute a minimum ethical paradigm, every social actor -not only the states- will be obliged to protect them, although this can lead to significant contradictions regarding traditions and habits of specific cultures, such as the case of *dalit* population and Chinese preference for sons.

Palabras clave

derechos humanos - actores no estatales - ética - multiculturalismo - prácticas culturales

Key words

human rights - non-state actors - ethics - multiculturalism - cultural practices - liberalism

Estado y derechos humanos, una monogamia insuficiente

Tradicionalmente los derechos humanos han sido vistos como límites a la acción de los Estados. Ese límite tiene como finalidad evidente el impedir el abuso, por parte del poder político, de su monopolio en el uso de la fuerza y los privilegios derivados de él. Esa es la idea que se encuentra en el liberalismo desde los tiempos de su fundación por J. Locke: el poder político se distingue porque sólo a él corresponde establecer la pena máxima, y por tanto las otras penas menores que caben para preservar el derecho de todos en la sociedad (Locke, 1690, c.1, 3). Pero tal poder tiene límites inviolables en los derechos individuales a la seguridad, la propiedad y la libertad (Locke, 1690, c. 7, 87). Aunque sin duda hay diferencias entre ese planteamiento antiguo y los conceptos que animan el régimen de los derechos humanos que surgió después de la Segunda Guerra Mundial, al menos un rasgo sigue presente: la noción de que los derechos individuales deben ante todo protegerse de las tendencias despóticas que puedan originarse en la acción de los gobiernos. Esa noción sencilla y fundamental se encuentra en la base de toda una concepción acerca del modo como deben estructurarse las instituciones sociales para asegurar la protección de las personas. Tal concepción establece un sistema internacional en el que los actores protagónicos, sino es que únicos, son los Estados nacionales. Ellos tienen las dos obligaciones, tanto la de respetar los derechos de sus propias poblaciones, como la de proteger a su gente de violaciones a sus derechos que provengan de otros actores. Sin embargo, estas dos obligaciones han sido percibidas por los agentes gubernamentales de diferente manera. La primera obligación consistiría en no cometer acción contraria a los intereses básicos de sus pueblos. En ese sentido, los derechos humanos constituyen generalmente un cuerpo de estándares mínimos obligatorios para todos los gobiernos. La violación de esos derechos mínimos constituye una fuente de deslegitimación que todos los gobiernos tratan de evitar a fin de ser aceptados y aceptables ante sus propias poblaciones y ante otros gobiernos.

En cambio, en cuanto a la segunda obligación, los gobiernos estarían vinculados a la promoción de los derechos humanos en un sentido activo. Ellos mismos no deben violar los estándares mínimos, pero también deben procurar la vigencia de un orden legal en el que todos los otros actores sociales también respeten los derechos básicos de todas las personas, además deben crear las condiciones que permitan el disfrute de los bienes y libertades básicos en forma de libertades reales, positivas o accesibles. Normalmente ese aspecto es el que ilustran más fácilmente los derechos económicos, sociales y culturales.

fundamentos en humanidades

Todo esto es generalmente conocido, pero es todavía insuficiente. Los esquemas de protección doméstica e internacional de los derechos humanos centrados en la actuación de los gobiernos no proporcionan elementos suficientes para su protección efectiva, pues dejan de atender la acción de entidades no estatales que muchas veces son responsables tanto de la violación como de la promoción de los derechos básicos (1). Si atendemos este primer aspecto, el de las violaciones contra los derechos humanos, hallaremos entre esos agentes no estatales (ANE) tanto individuos, grupos y corporaciones. Entre ellos se encuentran, primero, algunas de las principales amenazas a la vigencia efectiva régimen de derechos humanos, tales como el terrorismo internacional, el narcotráfico y el crimen organizado (en temas tan graves como la trata de personas), y segundo, así como otros agentes violadores de derechos que tienen un perfil más discreto, como las entidades empresariales que incumplen las disposiciones legales pertinentes, algunas iglesias, las familias y otras formas de organización comunitaria. En contraste con lo que ocurre con los actores estatales, este otro tipo de agentes sociales no estatales no suelen ser monitoreados por las agencias internacionales ni tampoco por las organizaciones civiles de derechos humanos, pues casi por definición las primeras se ocupan solamente de las acciones de los estados, mientras que las segundas aunque no están obligadas a limitarse a la vigilancia sobre los gobiernos, de hecho se mueven también dentro del mismo paradigma que privilegia el rol del estado casi en exclusiva. Sin duda, las condiciones de seguridad geo-política han sido alteradas por la aparición de una “guerra anti-terrorista” en la que las pretensiones de un Estado neo-imperial son frontalmente desafiadas por redes internacionales de terrorismo. En estas condiciones, la protección de los derechos básicos de las poblaciones civiles requiere estrategias nuevas e imaginativas.

Por otra parte, si atendemos a la tarea de promoción de los derechos básicos, encontramos que la acción de los estados es insuficiente para hacer efectivo el acceso a muchos bienes y libertades, y que es necesaria la cooperación de la sociedad para permitir la realización de esa clase de derechos. La sociedad de hecho participa continuamente en esas tareas. Quizás los actores más visibles sean las organizaciones no gubernamentales o las organizaciones civiles, pero ellas son solamente una pequeña parte de los actores involucrados. La acción de la sociedad civil se realiza a través de las organizaciones civiles pero todavía más a través de las iglesias, las familias, los medios de comunicación, las empresas y otras instituciones. Toda esa heterogénea gama de actores sociales están llamados a contribuir en el cambio social hacia una sociedad más decente

en términos del respeto a los derechos básicos, pero de hecho no siempre es ese el caso. En ocasiones los actores no estatales no solamente no secundan la acción del Estado a favor de los derechos humanos, sino que se oponen a ella. Tanto los actores de la sociedad civil como los de la "sociedad incivil". Por diferentes motivos, incluso aquellos originados en creencias tradicionales o en percepciones particulares del cambio social, o por el simple interés propio, los actores no estatales llegan a ejercer una acción contraria a la vigencia de los derechos humanos que resulta tanto más difícil de registrar y de modificar cuanto que esos actores no se presentan como interlocutores concretos, no están interesados en convertirse en sujetos de derecho, ni en tener una representación ante los organismos internacionales o los tribunales. De allí la enorme dificultad para que sean llamados a cuentas y castigados o reprimidos cuando sería necesario. Piénsese por ejemplo en lo que ocurre con los "derechos especiales", como los derechos de la infancia o quienes padecen una discapacidad intelectual. En muchas ocasiones es la ignorancia de sus familias el primer obstáculo que hay que superar para que esas personas puedan acceder al ejercicio de sus derechos básicos en sus condiciones especiales.

El paradigma de los derechos humanos centrado en la acción del Estado, apunta a una realidad que no puede ser desatendida, a saber, el papel central de los gobiernos como garantes de los derechos básicos. Durante mucho tiempo, el modo como se ha entendido la tarea de defender los derechos humanos, es el crear estrategias capaces de llevar a los estados a rendir cuentas en función de los estándares legales que ellos mismos han aceptado previamente. Pero esa realidad no es la única que debe tenerse en cuenta. Además del Estado, otros actores sociales son esenciales como agentes obligados a respetar los estándares mínimos que imponen los derechos básicos y como posibles colaboradores y/o opositores poderosos en la tarea de promoción y acceso al conjunto de los derechos. En la configuración actual de la legislación internacional de derechos humanos, no hay claridad sobre el tratamiento que corresponde a los casos en que intervienen actores no estatales. A nivel doméstico, muchos gobiernos son incapaces de enfrentar a los actores transnacionales poderosos de manera efectiva, ya sea en la forma de organizaciones delictivas internacionales, o de grandes corporaciones empresariales. El seguimiento de la acción de estas últimas, puede resultar un verdadero desafío para las capacidades tanto de las organizaciones defensoras de los derechos humanos, como de muchos Estados pobres. De hecho, las grandes compañías transnacionales afectan la vida de miles o millones de personas, lo que ha hecho pensar a muchos que su responsabilidad de cara a la vigencia de los derechos

básicos de la gente no se limita al respeto de ciertos mínimos laborales hacia sus empleados, sino que debería tener un mayor alcance, por ejemplo respecto de las comunidades en las cuales operan, o respecto de los derechos de sus consumidores. Posiblemente el caso más famoso a este respecto sea el del gigante petrolero Shell, que fuera acusado de corromper a funcionarios de regímenes represivos en el norte de África. A propósito de la acción de las grandes compañías, ya están en marcha diversas iniciativas auspiciadas por organismos internacionales y también algunas generadas desde el propio sector empresarial. Quizás lo más llamativo en cuanto a las iniciativas internacionales sea el Pacto Mundial (Global Compact) impulsado por las Naciones Unidas desde 1998. En resumen el pacto consiste en diez compromisos que voluntariamente asumen las empresas para conducirse decentemente. Ellos se refieren a cuatro rubros: respeto a los derechos humanos, a las condiciones laborales justas, cuidado del medio ambiente y combate a la corrupción. Aunque el principal objetivo para esta iniciativa son las empresas privadas, se admiten otros ANE y también gobiernos. En cuanto a las iniciativas de la propia parte empresarial, los diferentes movimientos que llaman a la responsabilidad social corporativa se nutren en muchas ocasiones, de los derechos humanos como contenidos de ética profesional mínimos. Se puede poner en entredicho la eficacia de estos llamados a la conciencia o a la responsabilidad moral voluntariamente asumida. Sin embargo, la principal deficiencia de ella es la ausencia de mecanismos claros de información y sanción por las acciones y omisiones. No existen medios de rendición de cuentas para hacer efectivo el compromiso de tales agentes, y menos aún de las corporaciones que ni siquiera se suman a esas promesas y buenas intenciones. La estrategia tradicional de exposición de las malas conductas ante la opinión pública puede llegar tener algún efecto frente a las grandes corporaciones que son sensibles ante las asociaciones de consumidores o los grupos civiles. Algunas veces una campaña internacional bien orquestada ha sido relativamente exitosa para promover cambios en las prácticas de compañías transnacionales fuera de sus países de origen. Los ejemplos más sonados son los de Nike y Reebok, que ahora sólo subcontratan los servicios de compañías locales que no exploten mano de obra infantil o respeten algunos estándares en las condiciones laborales de las obreras. Sin embargo, muchas compañías no tienen la piel tan sensible.

Por otra parte, además de este aspecto “público” de la vigencia de los derechos básicos, está el problema más sutil de la esfera “privada”. En esta última, muchos grupos se encuentran en una situación de exclusión que los hace particularmente vulnerables, en especial las mujeres y otras

minorías culturales, pues los ámbitos donde se dan las violaciones son considerados ajenas a la acción estatal.

Una frontera de otro tipo se encuentra en las nuevas tecnologías. La ingeniería genética ha creado posibilidades tecnológicas que plantean retos bioéticos, al mismo tiempo que preguntas acerca de los derechos básicos que van más rápido que la capacidad estatal para solventarlos. Son cuestiones acerca de la privacidad y accesibilidad a nuevas terapias, eugenesia, consumo y estratificación social. De modo paralelo, surge el problema del acceso a la salud o mejor, a los medios para la salud, que están obviamente condicionados por circunstancias e intereses económicos, entre otros.

El nuevo contexto internacional hace que los grandes temas de la agenda pública como la seguridad, el narcotráfico y el crimen organizado a escala internacional, así como la movilidad de las grandes compañías transnacionales, no puedan ser enfrentados por los estados aislados y ni siquiera por los estados en su conjunto. También es un factor a considerar el que podemos empezar a llamar una “sociedad civil global”. Sus manifestaciones son todavía incipientes y los resultados de su acción inciertos, pero sin duda tiene un valor simbólico y una función que desempeñar en la futura conformación de los foros internacionales en muchos órdenes, desde la protección del medio ambiente y el impulso al desarrollo sustentable, hasta la protección de los derechos humanos. Como ha propuesto R. Falk (2006), el combate a la “sociedad incivil” necesita la participación de una sociedad civil mundial que impulse la adherencia a la legislación internacional en el marco de la cooperación internacional y que resista las tendencias inciviles hacia todas las formas de totalitarismo, también el que proviene de los actores no estatales, así como a las pretensiones imperiales del gobierno de los Estados Unidos. Esta es una nueva sociedad civil, en busca de nuevos métodos de democratización a escala global que supone una nueva forma de política donde los Estados no sean los únicos actores y, muy especialmente, donde existan marcos legales e instituciones que hagan efectiva la rendición de cuentas de cara a los derechos humanos, de su violación tanto como de su promoción. Hablamos pues de un ejercicio nuevo de ciudadanía mundial, donde la acción solidaria rebasa los confines tradicionales del propio país, hacia un interés más amplio pero simultáneamente más realista cuando la realidad está “mundializada”.

Cuando se pone atención en la acción de los ANE en relación con los derechos humanos, se nos revela un mundo de gran diversidad. Las motivaciones para la acción de los ANE son variadísimas y algunas de ellas están enraizadas en las culturas, tradiciones y prácticas locales. En otras

palabras, tenemos que enfrentar el problema de qué criterios han de adoptarse cuando determinadas prácticas violatorias de los derechos básicos no son perpetradas por el Estado, sino por ANE que a su vez reivindican los propios derechos humanos como argumentos de defensa de sus prácticas. El asunto no está completamente confinado a los países pobres. También puede encontrarse situaciones semejantes en el seno de países occidentales. Por ejemplo, Davis (2006) ha mostrado que los ANE son un violador importante de los derechos básicos, ante la ausencia del Estado, en relación con las mujeres de color en los Estados Unidos. En todos los continentes, incluida Europa, es posible encontrar graves violaciones de los derechos básicos relacionados con la intolerancia religiosa ejercida por ANE, con o sin la complicidad de los Estados. En este trabajo nos interesa destacar especialmente estos aspectos, en tanto que son un llamado a tomar conciencia de que la mejor vigencia de los derechos básicos para todos es una tarea que requiere un cambio cultural, que no pueden realizar los gobiernos solos, y que en buena medida es una tarea que necesita marcos de promoción y de rendición de cuentas que incluyan a los ANE en su compleja diversidad. Hemos de establecer claramente que los derechos humanos constituyen un código de conducta moralmente obligatorio para todos los agentes sociales, tanto estatales como no estatales. Enseguida argumentaremos a favor de considerar a los derechos humanos como paradigma ético que establece protecciones mínimas para bienes y valores básicos y esquemas de convivencia en la pluralidad.

Los derechos humanos como paradigma ético de mínimos

Los derechos humanos constituyen el “mínimo común denominador ético” del mundo. Desde luego, son también más que eso. Son un recurso de legitimación política, una fuente de legislación y un ideario moral. Sin embargo, en este momento de nuestro discurso nos interesa dar por sentada su validez universal y por consiguiente su obligatoriedad moral para todo agente social, no solamente para los gobiernos. Proponemos aquí que no se trata solamente de la obligación legal que existe para toda persona sujeta a una legislación positiva, y por ello mismo convencional. No hablamos sólo de una obligación legal convencional. En el caso de los derechos humanos hablamos de la obligación moral que persiste incluso en ausencia de una legislación positiva o un poder político capaz de imponer su observancia.

Sin embargo, los derechos humanos no son directamente valores o bienes morales. En cambio, consideramos a los derechos humanos como

prerrogativas de acceso a ciertos bienes y valores básicos. Ellos resguardan, mediante ciertas normas o reglas, algunas libertades y bienes que son indispensables para el cumplimiento de cualquier plan de vida (Rawls, 1999), y por consiguiente son condiciones para la realización de la buena vida humana en general. Es decir, si bien los derechos humanos no constituyen un contenido moral por sí mismo, se consideran necesarios para la realización de los contenidos morales de las personas en su enorme diversidad y pluralidad. Digámoslo de esta forma: cuando hablamos de “libertad de pensamiento”, no se indica directamente qué ideas hay que sostener; cuando decimos “participación en la cultura” no especificamos cuál cultura; al hablar de “acceso a los medios para la salud” sí nos referimos a medios concretos, pero la salud no es un contenido moral sino un bien necesario, por debajo o más allá de la ética.

De esta forma, los derechos humanos se presentan como una condición de posibilidad para el ejercicio de la ética que es requerida por todos y construida por todos. De manera más obvia por el poder político, pero también por todos los demás actores sociales, en la medida que todos somos para los demás una condición que apoya o impide la realización de sus planes. Cada uno no está obligado directamente a ayudar en la realización de los deseos de los demás, pero sí está obligado a respetar las reglas de funcionamiento de la sociedad, que en su nivel más básico están dirigidas a permitir que cada uno pueda “jugar sus naipes” del modo que le parezca más conveniente, y a que cada uno tenga al menos algunos naipes para el juego. Las reglas del juego y los naipes de entrada mínimos son establecidos por los derechos humanos.

Por otra parte, los derechos humanos, en la medida que son “derechos” (cosas jurídicas), garantizan el acceso a ciertos bienes que son necesarios para que cualquier persona -no una abstracción sino individuos reales- pueda vivir humanamente. Así, en cuanto son exigencias reconocidas por el sistema legal, los derechos humanos funcionan como legitimadores de la vigencia de ciertos valores básicos en la convivencia social (Villoro, 1995: 11). Esto implica que tales valores son anteriores al sistema jurídico y político que constituye al Estado y comprenden prerrogativas para la realización de toda buena vida humana individual, en cuanto que reconocen ciertas libertades formales necesarias (como los derechos civiles y políticos), ciertos bienes sociales (los llamados derechos sociales) y ciertas garantías para la colectividad en la que se concretan las acciones individuales (lo que se conoce como derechos humanos de “tercera generación”).

Refirámonos brevemente a los contenidos morales que subyacen en los derechos humanos del tipo “libertades básicas”. Dos valores son

constantemente invocados en la *Carta de los derechos humanos*, la igualdad y la libertad (Hernández Baqueiro, 2006). En el contexto de los derechos humanos, debemos entender la igualdad como lo opuesto a la discriminación. La Organización Internacional del Trabajo considera que la discriminación es: “cualquier distinción, exclusión o preferencia basada en motivos de raza, color, sexo, opinión política, ascendencia nacional u origen social...” (OIT, Convenio 111).

La igualdad es el valor con el que inicia la *Declaración universal de los derechos humanos*; todas las personas tienen todos los derechos y todas las libertades comprendidas en la declaración y para ello no puede ser obstáculo ninguna diferencia de raza, sexo, color, nacimiento, ni ninguna otra condición. El artículo 7 de la Declaración dice aún más: “Todos tienen igual derecho a la protección contra la discriminación y contra toda provocación a tal discriminación”. Esta variante tiene su importancia: el derecho a ser protegido contra toda incitación o tentativa discriminatoria. Por eso, no puede admitirse en virtud de los derechos humanos el intento de ningún grupo, partido o persona que pretenda limitar los derechos fundamentales de los demás basándose en una práctica discriminatoria sin importar que tal grupo sea una minoría influyente o la mayoría de la población.

Por su parte, la libertad y los correspondientes derechos individuales derivados de este valor, son los que mayores consecuencias llevan en la práctica de los llamados “derechos civiles y políticos”: libertad de creencias, de investigación, de publicación, de tránsito, de participación en el gobierno. Así como la *Carta de los derechos humanos* proscribía la discriminación en todas las múltiples formas que ésta adopta, existen dos prácticas concretas que están prohibidas de manera explícita debido a que son completamente contrarias a la libertad y la igualdad: la esclavitud y la servidumbre.

En suma, cuando hablamos de derechos humanos, está presente, aunque sea de manera subyacente, una serie de convicciones éticas mínimas, válidas para toda sociedad respetuosa de los derechos humanos. De tal forma, los derechos humanos demandan un mínimo estándar entre los actores sociales, al establecer ciertos mínimos éticos necesarios para la convivencia y para la realización de lo que se considera una buena vida humana. Este mínimo de homogeneidad implícito en la idea de derechos humanos, ha sido un punto problemático cuando se considera desde la perspectiva de la diversidad cultural y los derechos humanos de tercera generación, porque parecería que en ocasiones (al menos) la diversidad cultural estaría enfrentada con la idea de unos derechos universales, mínimos comunes obligatorios que trascienden la supuesta “inconmen-

surabilidad” de las distintas culturas. Empero, vistas las cosas desde la perspectiva que presentamos, se ve que se trata de condiciones mínimas generales y no de imposiciones de contenidos morales particulares de un grupo sobre otros grupos.

Los derechos humanos como propuesta de convivencia ética

Los derechos humanos, ¿son solamente un conjunto de prohibiciones mínimas y un listado de libertades formales? Ya hemos anunciado que sí establecen protecciones. Ahora afirmamos que también proponen una serie de condiciones deseables para mejor alcanzar los contenidos o metas de toda cultura y de cada moral. La *Carta de los derechos humanos*, aunque todavía de manera general, da cuenta de que la realidad de los individuos es social y, por lo tanto, son agentes dentro de una situación cultural concreta. La acción del individuo está condicionada por las creencias y valores de la sociedad inmediata en la que se desarrolla su existencia y, por consiguiente, las cargas que esa sociedad transmite al individuo son determinantes para que éste concrete sus elecciones en una dirección. De allí que, además de los valores mencionados en el apartado anterior, se estén protegiendo valores relacionados con esa realidad concreta y la acción de los individuos en su sociedad: identidad (no una identidad particular, sino potencialmente cualquier identidad), diversidad y tolerancia (limitadas sólo por los estándares mínimos que el propio cuerpo de derechos establece). Asimismo, puede sugerirse una forma de entender la convivencia entre los seres humanos en su diversidad, que va más allá de la tolerancia convencional (esto es, la tolerancia entendida como sufrir o soportar un mal menor), para llegar al pluralismo (aprecio y valoración de la diversidad). Una manera de realizar esa convivencia es ejercer dos principios prácticos: la subsidiariedad y la solidaridad.

Tolerancia es el término que usó el siglo XVII para reivindicar el derecho a la diferencia. En principio, tolerar significaba soportar, aguantar algo desagradable. En la época de las guerras de religión europeas, la tolerancia religiosa fue una solución práctica al problema de las diferencias de credo entre los príncipes y súbditos.

Las personas que vivían bajo un régimen de tolerancia religiosa eran afortunadas ya que podían conservar sus creencias sin ser perseguidas, siempre y cuando restringieran el ejercicio de esas creencias a la estricta práctica privada, sin pretensiones de trascendencia pública y sin pretender la protección de su creencia por parte del estado, y se comprometieran a la obediencia política y civil de los poderes establecidos. Pero ni los inte-

grantes de una minoría religiosa, ni tampoco la mayoría dominante veían aquella situación como una ideal, ni daban su aprobación al bando contrario. Era una situación del “mal menor”, admitida sólo en aras de la paz.

Junto con la idea de que todas las personas poseen la misma dignidad y valor fundamental, se desarrolló la convicción de que las distintas maneras de ser, mientras sean respetuosas de los demás, son asimismo dignas de respeto. Dado que las culturas son formas de adaptación de las personas a sus entornos, y habiendo muchísimos entornos y estrategias para alcanzar la adaptación, es inadecuado hablar de culturas superiores e inferiores y muchos menos se podría utilizar una supuesta superioridad para justificar cualquier modo de opresión, explotación o discriminación de unos grupos humanos sobre otros. Esto no impide reconocer que determinadas manifestaciones culturales, como las técnicas y tecnológicas, son susceptibles de desarrollos y perfeccionamiento en la consecución de fines utilitarios. Pero estas manifestaciones de la racionalidad técnica no indican por sí mismas la calidad moral de la sociedad que las crea. El régimen nazi valoraba en mucho los avances científicos y tecnológicos.

Los criterios pluralistas piden dejar atrás los esquemas que buscaban la uniformidad cultural y la homogeneidad de las formas de ser como un ideal. Tal perspectiva inspiró en el pasado muchas políticas públicas y privadas en relación con grupos humanos minoritarios: la función civilizadora de un agente histórico, cualquiera que éste fuera, se concretaría en la conversión de un grupo humano considerado atrasado, a las creencias y prácticas de otros grupos catalogados como civilizados.

Frente al modelo homogeneizador, los derechos humanos, por medio de sus diversos instrumentos legales internacionales, proponen un modelo de pluriculturalismo, donde todas las formas culturales tienen derecho a existir y desarrollarse, a no ser discriminadas y a decidir sobre sí mismas (OIT, Convenio 111). Por eso se ha hablado del derecho a ser diferente. Se entiende “diferente” respecto de las formas culturales mayoritarias o dominantes. En primer término, tal derecho a la diferencia encuentra una clara aplicación en las etnias que persisten en medio de todos los grandes estados nacionales, pero además, se ha planteado desde una perspectiva que atiende al individuo, que reconoce el derecho a una forma de vida distinta, no diferenciada por criterios étnicos, como puede ser el caso de las creencias religiosas, la orientación sexual, las convicciones morales, etcétera.

Los instrumentos legales principales señalan que los estados donde existan minorías étnicas religiosas o lingüísticas deben respetar el derecho a que éstas tengan su propia vida cultural y a practicar su propia religión

y lengua (2); a participar en la vida pública sin discriminación alguna (3); y a cultivar los valores y prácticas sociales que esos grupos determinen por sí mismos que son necesarios para mantener su identidad (4).

El pluralismo y la tolerancia en su sentido moderno implican más que eso. En una sociedad no confesional la presencia de distintas formas de pensar, vivir y ser constituye una riqueza; es mejor tener esa diversidad dentro de nuestras sociedades que perderla y es incluso peor tratar de erradicarla con pretensiones de uniformidad. La diversidad proporciona a la sociedad moderna mayores recursos, más oportunidades de dar respuestas a los problemas que se presentan, con más ideas y diferentes sensibilidades. Sin embargo, modernidad no es contemporaneidad. Apenas a finales del siglo XX todavía encontramos sociedades altamente tecnologizadas en donde ser diferente equivale a cometer un delito. No en África central sino en Rusia, que mantuvo vigente la ley que prohibía la homosexualidad hasta 1993, y que todavía en el 2007, prohibió una manifestación pública para la celebración del aniversario de la despenalización de la homosexualidad en ese país, reprimiendo violentamente la marcha tras haber negado el gobierno la autorización para que se llevara a cabo.

Hablemos un poco de los principios prácticos de subsidiariedad y solidaridad. El principio de subsidiariedad procura regular la ayuda que un agente social más fuerte puede prestar a otro agente social de menores recursos cuando éste no puede cumplir con su función propia y mientras dure dicha incapacidad, pero la ayuda prestada debe ser tal que contribuya a que el ayudado supere su limitación.

Las circunstancias actuales de un mundo globalizado, tienen dos clases de efectos en la aplicación de este principio: a) la disminución de la capacidad de los estados, pues ya no son la última instancia social ni en el ámbito económico y, a veces, ni siquiera en el político y; b) la emergencia de nuevas instancias allende los estados que, como consecuencia de su mayor poder, deben intervenir subsidiariamente para ayudar a los más débiles. Muchas organizaciones civiles que hoy juegan un papel fundamental en el universo de los derechos humanos se encuentran en ambas situaciones: en la defensa solidaria de los derechos de grupos minoritarios así como promoviendo subsidiariamente el acceso a ciertos bienes que los gobiernos no pueden o no quieren garantizar.

Mientras que el principio de subsidiariedad regula las relaciones entre agentes de diferente nivel o capacidad, la solidaridad vincula a los agentes que son iguales. La solidaridad se funda en la simpatía que existe entre los iguales y que les lleva a compartir los recursos ante la necesidad común y a tratar de solucionar sus problemas con la ayuda de todos. La solidaridad

va más allá de la mera repartición a partes iguales de una carga aritméticamente dividida. Cada uno aporta según su capacidad para afrontar la empresa compartida. En muchas ocasiones la única forma de que la sociedad más amplia llegue a percibir las problemáticas de los grupos oprimidos es por medio de la intervención de organizaciones solidarias que surgen en el seno de las propias minorías. Los estados difícilmente se moverán hacia la atención de problemáticas que no son políticamente redituables a menos que otros actores sociales sean capaces de llamar la atención sobre ellas. Pongamos el caso de las organizaciones civiles gays que actúan en varios países del mundo, pero que son siempre minorías dentro de sus propias sociedades. Otro caso, al que prestaremos mayor atención más adelante, es el de las organizaciones *dalits* en la India, que a pesar de la discriminación de la que son objeto por parte de la sociedad, mediante la organización de redes de apoyo interno, han conseguido colocar su caso en la agenda política india y condenar la práctica de la intocabilidad.

Como puede observarse, pluralismo e identidad son conceptos complementarios. El pluralismo es un valor que afirma que la diversidad de modos de ser, las múltiples identidades, constituye una riqueza del conjunto social. Ése es el aspecto ético más retador en la práctica de estos valores: adquirir una visión de la sociedad en la que defender una identidad, ser “uno mismo”, puede significar “ser diferente”, pero no significa ser enemigo de los otros.

Las tradiciones culturales frente a los derechos humanos de tercera generación

Los derechos humanos de tercera generación son derechos básicos que se efectúan o realizan por medio y “en medio de” una colectividad. Así que la reflexión acerca de ellos constituye un terreno adecuado para ubicar la acción de los ANE en relación los derechos básicos, tanto de los individuos como de los grupos. Aunque la idea de unos derechos básicos universales es manifiestamente producto de una concepción del ser humano como persona, y por consiguiente como individuo, encontramos discursos tradicionalistas y nacionalistas que echan mano de los derechos humanos para defender posiciones donde los individuos pasan a segundo plano. Esto provoca un problema: aunque la idea de derechos humanos se suponga neutral en cuanto a doctrinas religiosas y políticas (en el sentido de lucha por el poder), vemos que grupos religiosos y organizaciones políticas pueden invocar los derechos para defender sus puntos de vista.

Lejos de no coincidir con la idea de derechos básicos, la mayor parte de las posiciones morales concretas esgrimen los derechos universales como argumento en su favor. Siendo neutrales desde el punto de vista doctrinario, los derechos humanos pueden ser reclamados como patrimonio común de todos; no obstante, las inconsistencias a que ello conduce, hacen comprender que es necesario aclarar en qué circunstancias no es válido invocarlos para romper las condiciones políticas neutrales que protegen. Esto llega a ocurrir en las reivindicaciones de colectivos culturalmente homogéneos y cerrados, en ocasiones minorías (pero no siempre), que en virtud del derecho a la propia cultura excluyen determinadas libertades u otros derechos de los individuos que se encuentran en su interior. Veremos el caso de los *dalits* en la India. Son un grupo altamente discriminado por el resto de la sociedad en virtud de una cultura que los considera "impuros" y sólo aptos para los trabajos más denigrantes, a pesar de la prohibición de las prácticas discriminatorias contemplada en la legislación India, es decir, a pesar de la intención explícita del Estado indio.

La aceptación más o menos generalizada de los derechos individuales universales se replantea en términos semejantes a los siguientes: ¿cómo hay que entender el ideal de los derechos humanos, en concreto de los derechos humanos de tercera generación, ante realidades como la globalización y la pluralidad del mundo? ¿De qué modo afectan estas realidades la lectura liberal y democrática de los derechos humanos? Aquí se propondrá que una forma renovada de liberalismo es capaz de aportar una interpretación satisfactoria para el escenario planteado.

Los problemas que hoy enfrenta el régimen internacional de los derechos humanos se hallan por lo menos en dos ámbitos: el de las relaciones entre países con desigual nivel de desarrollo, y el de la convivencia entre identidades o minorías al interior de las sociedades actuales. En otro lugar hemos propuesto una revisión de la idea de derechos humanos de tercera generación, destacando que entre ellos se cuentan derechos propiamente básicos (Hernández Baqueiro, 2005). En ambos terrenos -el de las relaciones internacionales y el de las relaciones entre grupos domésticos- se pone en juego el lenguaje de los derechos democráticos, de las libertades fundamentales y de la justicia social.

Dicho en otros términos, tendrá que explicarse que la idea actual de los derechos humanos debe implicar una neutral o política (en el sentido rawlsiano, como instituciones públicas estatales y no como competencia por el poder) de la justicia social. Esto significa que los derechos humanos constituyen un ideal regulatorio, son el sentido desde el cual se deben dirigir los esfuerzos sociales (no solamente los del Estado), pero su vigencia no

es una meta en el futuro ni se imponen como una “cultura hegemónica”, sino que son una condición necesaria para la decencia del régimen social. Son requisito y son ideal. No hay en ello petición de principio porque en cuanto libertades formales, civiles y políticas, tienen que ver con la legitimidad de la constitución social. La legitimación que proveen los derechos humanos, supone la acción y la elección individuales, de modo que éstas no pueden ser sustituidas por la mediación de corporaciones del Estado y otras entidades que excluyan esta participación de los individuos. De tal forma que los estándares mínimos implícitos en la idea de derechos humanos como expresión de ciertos valores básicos, están dados por el respeto a la libertad y capacidad de acción de los individuos y constituye la base para la construcción de todo plan de vida humano. En el dilema de prioridades entre individuos y grupos, habrá que tomar partido a favor de la prioridad axiológica y ontológica del individuo.

Entre los derechos humanos debe haber lo que Rawls llamó un “orden lexicográfico”. Los derechos básicos no pueden ser violentados por la aparición de derechos ulteriores. Los derechos básicos tienen prioridad sobre los derechos derivados. Por otra parte, reconocemos que no todos los derechos individuales son derechos básicos (no vemos que el derecho al consumo irrestricto pueda ser considerado un derecho fundamental) y simultáneamente que algunos derechos colectivos serán derechos básicos, ¿cuáles son estos? Para ser considerado fundamental, un derecho colectivo debería “comprender las condiciones mínimas que hacen posible cualquier asociación política libre de coacción”, diríamos, por un lado, el respeto a la autonomía de la comunidad cultural que se reconoce como unidad identitaria, aun siendo minoría en un país (la autonomía adquiere diversas formas por debajo de la soberanía política estatal) y por otro, el reconocimiento de su capacidad para mantener su cultura y cierto control de sus recursos en su territorio (Villoro, 1995: 17). Este primer enunciado de lo esencial de los “nuevos” derechos nos conduce de inmediato a detenernos en la descripción de los llamados derechos de tercera generación.

La idea de cuáles son derechos básicos ha cambiado a través del tiempo. Tomemos la noción de “derechos sociales”: frente al individualismo más radical, pronto en el siglo XIX se pudo advertir que la mera protección de las libertades de elección o libertades individuales, da lugar a injusticias en el ámbito social. La reacción contra el liberalismo radical hizo comprender que la finalidad de la sociedad no podría consistir sólo en garantizar las libertades individuales para luego dejar que la competencia entre individuos decidiera el éxito de algunos más “fuertes”, sino que la sociedad se constituye para alcanzar alguna clase de bien social,

y que tal bien podría consistir, al menos en forma parcial, en permitir que las personas cuenten con los medios necesarios para poder llevar a cabo sus elecciones.

Así, los derechos sociales son tan tempranos en la teoría de los derechos humanos como la obra de Montesquieu. El Estado tiene obligación de dar a cada ciudadano “una subsistencia asegurada, alimentos, vestido conveniente y un género de vida que no sea contrario a la salud” (Montesquieu, 1748, L. 22, c. 29). Campillo Sáenz (1995) apunta además como claros, aunque efímeros, antecedentes de la legislación sobre derechos sociales la declaración francesa de los derechos de 1793 y, sobre todo, la constitución de 1848. Pero más que un golpe decisivo, afirma, la incorporación de los derechos sociales como derechos básicos fue un proceso gradual, debido al mayor protagonismo social y político de las clases trabajadoras que habían sido ignoradas por el individualismo liberal. El reconocimiento de estos derechos estaba encaminado a resolver la “cuestión social”, y es una consecuencia de las luchas sociales.

En el catálogo de los derechos de tercera generación, encontramos de manera sobresaliente, el derecho a la paz y al desarrollo que permita una vida digna, también a la autodeterminación, la independencia económica y política, la identidad nacional y cultural (referido a veces como “derecho a la diferencia”) (5), la cooperación internacional, la justicia internacional, el uso del patrimonio científico de la humanidad y a un medio ambiente sano. En esta versión de los derechos humanos, ya no se trata de derechos individuales, sino colectivos. No son derechos que una persona pueda reclamar para sí sin la participación de otros, sino derechos “de los pueblos” que tendrían como sujetos a colectividades que se diferencian del Estado, o bien, que se asimilan a él como en el caso de los estados nacionales.

En un sentido diferente, para Carpizo se trata de derechos tanto individuales como colectivos: los derechos de tercera generación postulan que todo ser humano los detenta, ante su Estado y ante el mundo, en lo individual y como parte de la humanidad. Pero este grupo de derechos no habría alcanzado su madurez jurídica completa, pues los instrumentos legales internacionales que lo amparan son aún insuficientes, mientras que en la esfera local o estatal es incluso menor el grado de protección jurídica del que gozan. Que se halla en una etapa “declarativa” lo prueba el que los principales documentos que refieren tales derechos son declaraciones de la ONU “Declaración universal de los derechos de los pueblos” (1976), señaladamente el derecho a la paz y el derecho al desarrollo (respectivamente 1978 y 1984), pero no existe aún un derecho de los derechos humanos de tercera generación, internacional y jurídicamente establecido (6).

Otra manera, quizá más sencilla, de ubicar los derechos de tercera generación en el marco de los derechos humanos, es postular que entre los derechos humanos hay algunos que son condicionantes para la realización de los otros. Estos derechos deberían llamarse derechos básicos con mayor propiedad, puesto que constituyen la base para llevar a cabo todos los derechos, en tanto que otros sólo son ejercidos con plenitud si se cumplen aquellas condiciones esenciales. Se diría, de acuerdo con Garzón (1993) y Villoro (1995), que el “núcleo” de bienes básicos es una condición necesaria y previa para el acuerdo social y que es requisito indispensable para la realización de todo plan de vida, es decir, para la actuación del individuo como agente capaz de cualquier elección o acuerdo.

Debemos considerar como parte de los bienes primarios y por consiguiente dentro de los derechos básicos de las personas en cualquier sociedad justa, tanto un número de libertades esenciales como el acceso efectivo a ciertos bienes primarios, amparado por una estructura social diseñada ex profeso. A esto contribuye poderosamente el que Rawls (1999) reconozca entre los bienes primarios tanto los satisfactores de índole más económica, aquellos que permiten la subsistencia, como los bienes más básicos que no se refieren en primer lugar a la distribución de riquezas, sino a las oportunidades y a la pertenencia a las comunidades que otorgan a las personas un lugar y un sentido, y permiten a todos la posibilidad del respeto propio, la autovaloración y la contribución al bien común.

Las relaciones entre derechos humanos y desarrollo, así como entre derechos humanos y democracia son motivo de debate en nuestros días, pero en la realidad ese debate ha sido constante desde mediados del siglo pasado, sólo que en aquel entonces era reflejo de la confrontación capitalismo/socialismo, mientras que ahora se lleva a cabo en el ámbito de la pluralidad frente a la globalización y la homogenización culturales. El “choque de las civilizaciones” (en la desafortunada versión de Huntington) sería una de las manifestaciones extremas de esa dinámica de confrontación entre las identidades culturales.

A pesar de esa visión de la incompatibilidad entre culturas, no es verdad que en el pasado o fuera de Occidente no hubiera respeto por las personas o que las sociedades tradicionales no procurasen la justicia (incluso en el medioevo occidental). Significa que el universo cultural en el cual se daban esos afanes era diferente de éste en el que brota la actual cultura de los derechos humanos. Y el universo cultural de hoy está tironeado por fuerzas verdaderamente hercúleas que suelen ir en sentidos contrapuestos. Por un lado, una serie de realidades sociales de gran dinamismo que tienden a la mundialización o a la globalización, y por otro la resistencia, también

la resistencia desesperada y violenta, de grupos humanos que no quieren ser borrados de la historia y de su lugar en el mundo.

El lenguaje de los derechos humanos de tercera generación en sus documentos principales -las declaraciones de las Naciones Unidas- se refiere de manera destacada a los estados y a las relaciones entre estados desarrollados y en vías de desarrollo. Todavía más, recuerda Villoro (1995), la función histórica de la promulgación del “derecho de los pueblos” fue legitimar el proceso de descolonización posterior a la Segunda Guerra Mundial. “Pueblo” adquirió el sentido de “Estado nacional”. De allí que la autodeterminación y la no injerencia extranjera, que son atributos de la soberanía estatal, se enumeren como derechos de los pueblos. Como De Lucas (1995) advierte, existe cierto grado de confusión entre términos relacionados, aunque no idénticos, como “pueblos”, “minoría”, “etnia”, “grupos nacionales”, y en las expresiones compuestas como “derechos de las minorías”.

Empero, en nuestros días la frontera de la discusión acerca de los derechos se ha desplazado desde ese punto hacia el problema de la diversidad que también existe al interior de los propios estados nacionales y obliga a separar a los pueblos -unidades de identidad- de los estados -unidades de soberanía política-. El problema del multiculturalismo o del pluralismo que caracteriza cada vez más a las democracias liberales, podría parecer un reto a los fundamentos doctrinarios del liberalismo, así como también “una dolencia congénita de la doctrina de los derechos humanos, pues parecería una contradicción reconocer derechos particulares para grupos dentro de una sociedad, mientras se sostiene la neutralidad y universalidad de los derechos y valores defendidos por el Estado” (Sermeño, 1998: 365).

La relación entre legitimidad democrática y derechos de las minorías supone, asimismo, resolver el conflicto entre dos exigencias aparentemente opuestas: el universalismo ético y jurídico, con su inherente mínimo de homogeneidad social (7), y el respeto a las diferencias. Frente a los estados liberales y democráticos, lo que pone en entredicho el problema de las minorías es la condición de la ciudadanía y los derechos y deberes unidos a ella. La ciudadanía liberal es homogénea, mientras que la preservación de las minorías conlleva heterogeneidad y, potencialmente, derechos especiales. Los favorecidos en un sistema de privilegios son parte interesada en la conservación del sistema.

El multiculturalismo representa un punto de discusión teórica y un asunto político y pragmático completamente vivo. En cuanto derecho humano, implica la dificultad, apenas en proceso de solución, para articular la

protección de los derechos colectivos basados en la identidad cultural y el resto de los derechos humanos, en particular los derechos individuales. El conflicto entre la tutela de minorías culturales y la garantía de los derechos humanos individuales se resuelve de manera opuesta por las dos familias ideológicas, los liberales y los comunitaristas. De acuerdo con Comanducci (1995), la ideología liberal que se adhiere al individualismo deontológico, ofrece soluciones a las minorías adscribiéndoles derechos individuales y, en ocasiones, también sociales y culturales negativos (tolerancia) contra la discriminación y la exclusión forzada; las formas de igualdad son igualdades entre individuos. Por su parte, el comunitarismo que se adhiere al holismo deontológico, ofrece soluciones a las minorías adscribiendo derechos culturales positivos contra la opresión y la inclusión forzada, en tanto las formas de igualdad son, sobre todo, igualdades entre grupos y culturas.

Desde luego, existe un problema de orden práctico para definir qué constituye una minoría tal que pueda reclamar derechos positivos. Las propuestas más a la mano apuntan a las identidades culturales o étnicas. Así, De Lucas (1995) propone tres grandes criterios definitorios: uno de orden cuantitativo, otro que tiene que ver con los elementos de identidad, objetivos y subjetivos y, por último uno que se refiere a la dominancia contextual (8).

Las versiones liberales del multiculturalismo afirman que es legítimo complementar los derechos humanos tradicionales con los derechos de las minorías. Estos últimos son derechos colectivos, pero se encuentran en una especie de lugar intermedio, pues establecen relaciones externas respecto de la sociedad más amplia en la que se inscribe el grupo, y relaciones internas en relación con los individuos que forman el grupo. Los derechos emanados de las relaciones externas no suponen peligro para los derechos individuales; no obstante, en las relaciones internas podría darse una interferencia del grupo que limite los derechos individuales. Para evitar que esa interferencia se convierta en una contradicción al interior del cuerpo de derechos, los derechos colectivos deben ser limitados por los principios de libertad individual y justicia social (Kymlicka, 1996).

Veamos ahora qué ocurre si el problema se plantea desde el punto de vista del sujeto del derecho. Tiene sentido hablar de derechos colectivos, mas ¿qué ocurre cuando se presenta un conflicto entre los derechos básicos individuales y los derechos culturales positivos -los que responden a una reivindicación de prestaciones y conductas por parte del Estado y de los individuos- que favorece a un grupo o minoría al interior de una sociedad más amplia, con objeto de preservar la identidad de tal minoría? En tal caso se pone en juego la prioridad de la persona y cabría exigir que

se relegue a un segundo término la pretensión fundada en la cultura, con el fin de proteger la integridad de los derechos personales.

En último término, parece haber una coincidencia en que la solución mínima, de corte liberal, al aparente conflicto, estriba en entender los derechos de las minorías como derechos de los individuos que pertenecen a tales minorías. Esos derechos son explicitados en virtud de que son negados o al menos se pone en peligro su ejercicio para los individuos que pertenecen al grupo precisamente debido a que pertenecen a ese grupo (De Lucas, 1995: 95).

En consecuencia, sólo las minorías que son respetuosas de esta prioridad del individuo podrían ser presentables como sujetos, a su vez, de derechos especiales. En opinión de J. Raz (1995), el mínimo exigible para establecer un deslinde sobre la base de derechos individuales fundamentales sólo admitiría a minorías que respeten el principio de libertad de elección para pertenecer o abandonar la minoría, que respeten la libertad de expresión al interior de la minoría y que sean tolerantes respecto de los extraños a la minoría. De hecho, esa es precisamente la dificultad en muchos casos en que los ANE originados culturalmente violentan los derechos humanos, a saber, que el “espíritu de cuerpo” de cierta colectividad reacciona negativamente ante la presencia de personas o grupos que no comparten algún rasgo que aquel grupo considera irrenunciable. Pero ese no es el único caso en el que una creencia o tradición alimenta la violación de los derechos de otros. Hay muchas formas de no aceptar la igualdad de la humanidad del otro, a pesar de lo que digan las declaraciones internacionales y a pesar de las disposiciones estatales al respecto.

Cuando el Estado no es “el malo de la historia”, ¿quién es?

La incorporación de los derechos humanos en las comunidades no liberales implica problemas importantes de resistencia cultural. La cuestión fundamental es que el paradigma actual de los derechos humanos, excesivamente centrado en el papel del Estado, es incapaz de lidiar con los múltiples problemas originados en la acción de los agentes sociales no estatales que violentan el ejercicio de los derechos básicos. De otro modo, con los acercamientos actuales de los que disponemos, no es posible modificar las formas establecidas culturalmente y socialmente que constituyen maneras abusivas de tratar los derechos de las personas.

Encontramos, en estas sociedades, casos alarmantes de violación de los derechos humanos de alguna minoría por parte de una sociedad que conserva formas culturales contrarias al reconocimiento y respeto de los

derechos básicos de todos los grupos sociales. Dos casos representativos pueden ser el de la población femenina en China, y el de la comunidad *Dalit* en la India.

Sin duda una de las situaciones que hay que considerar cuando hablamos de las violaciones a los derechos humanos que pueden darse a partir de prácticas que tienen un componente cultural es el caso de las dificultades por las que atraviesa la población femenina en la República Popular de China, en especial las niñas.

A mediados de septiembre de 1980, el Quinto Congreso Nacional del Pueblo, ratificó la política de “un solo hijo” (Mosher, 2006; Kong, 1991) como instrumento oficial para reducir el crecimiento poblacional de China. La ratificación y estricta implementación de esta política, dio pie a una de las situaciones de discriminación más alarmantes contra la mujer en el mundo.

Ante la preferencia de las familias chinas por engendrar hijos varones y ante la imposibilidad de engendrar más de un hijo por familia, la población ha ejercido una serie de prácticas violatorias de los derechos humanos de las mujeres. Estas prácticas van desde el aborto selectivo de fetos femeninos, hasta el infanticidio.

La preferencia de las familias chinas por los hijos varones se desprende de una valoración mayor del hombre sobre la mujer en la sociedad y de la tradición de que los hijos varones se hacen cargo de los padres en la vejez, mientras que el trabajo de las mujeres beneficia sólo a la familia de su esposo (CNN, 2007).

Los resultados de la política de “un solo hijo” en combinación con la preferencia de las familias por los hijos varones se ha traducido en una desproporción en los abortos entre niños y niñas, dando lugar a situaciones alarmantes como el hecho de que el 97.5% de los fetos abortados en China son mujeres. Asimismo, se ha observado una modificación en la proporción natural de nacimientos entre la población femenina y masculina, que desde la implementación de la política de “un solo hijo”, pasó de 106 niñas por cada 100 niños en 1980 a 120 niños por cada 100 niñas en 1998. Más aún, la Comisión estatal de población y planificación familiar china, reportó el 11 de enero de 2007, que para el 2020, habrá 30 millones de hombres más que mujeres en edad de buscar una pareja (CNN, 2007).

En respuesta a esta serie de prácticas discriminatorias hacia las mujeres por parte de la sociedad china, cuyos efectos las hacen más que evidentes, el gobierno chino ha impulsado una serie de políticas que buscan reevaluar a la mujer en la sociedad. La constitución de la República Popular de China sostiene que todos los ciudadanos son iguales ante la ley y establece que la mujer goza de los mismos derechos que el hombre en todas las esferas de

la vida. Luego, desde el punto de vista oficial del Estado chino, se excluye toda preferencia del hombre sobre la mujer. Asimismo, en 1992, se promulgó la *Ley para la protección de los derechos e intereses de la mujer*, que establece que las mujeres gozan del mismo estatus e iguales derechos que los hombres en todos los aspectos de la vida política, económica, cultural, social y familiar, así como la inviolabilidad de los derechos a la vida y a la salud de las mujeres (Center for reproductive rights, 2005). Otras políticas orientadas a proteger y promover los derechos de la mujer incluyen cuotas de género en puestos gubernamentales y planes y programas gubernamentales para el desarrollo de la mujer china en torno a temas como educación, matrimonio, trabajo y propiedad personal. Algunas de estas políticas han dado resultados efectivos, generando mejores condiciones de vida para las mujeres, de tal manera que, por ejemplo, en el rubro educativo, la tasa de asistencia escolar femenina alcanzó en el 2002 un porcentaje del 98.53% y en los últimos 60 años, la tasa de analfabetismo en mujeres, pasó del 90% en 1949 a 14% en el 2002.

Sin embargo, a pesar de estos avances, al interior de la sociedad china, las mujeres siguen siendo discriminadas y desplazadas a los escalafones más bajos de valoración social. Muestra de ello es la discriminación que se ejerce sobre las niñas antes y después de su nacimiento. Por ejemplo, al brindar atención médica y alimentaria de mejor calidad a los niños sobre las niñas, de tal manera que el número de muertes en niños de menos de 5 años, es mayor entre la población femenina a razón de 47 de cada 1000 mujeres contra 39 de cada 1000 varones.

Estas prácticas han llevado al gobierno Chino a establecer políticas que buscan aminorar los efectos de esta preferencia. A finales de la década de los 90, el gobierno chino prohibió el uso de aparatos de ultrasonido con fines de conocimiento del sexo del feto y en algunas provincias como Shandong incluso se prohibió a los médicos la posesión de aparatos de ultrasonido. Sin embargo, las tasas de nacimiento de varones siguen siendo considerablemente más altas que las de las mujeres. Asimismo, a finales de los 80, en algunas provincias rurales y en respuesta a los altos índices de infanticidio ejercido contra las niñas, el gobierno contempló algunas excepciones a la política de “un solo hijo”, permitiendo a las familias procrear un segundo hijo siempre y cuando cumplieran con un periodo de espera de cuatro años y su primer hijo fuera mujer (Mosher, 2006). Sin embargo, se ha visto que esta permisión, sólo ha trasladado el problema al segundo embarazo, pues las parejas tienen a su primera hija y posteriormente abortan todos fetos hasta que se detecta que concibieron un varón.

En septiembre de 2002, entró en vigor la *Ley de población y planificación familiar*, que le otorga carácter de ley a la antigua política de “un solo hijo”. La nueva ley prevé algunas consideraciones para la protección de la mujer, tales como la prohibición de la discriminación y maltrato a mujeres infértiles o que den a luz niñas, la tipificación como delito al abandono de infantes femeninos y la prohibición de la determinación del sexo del feto y el aborto selectivo por género. Sin embargo, mantiene la política de “un solo hijo” y prescribe como un acto criminal el hecho de tener más de uno, a menos que se que se caiga en algunas pocas excepciones, como que el primero tenga alguna discapacidad que le impida trabajar o que sea mujer (Center of reproductive rights, 2007).

Otro caso representativo de la dificultad que se da en la incorporación de los derechos humanos en culturas no liberales, es el del sistema de castas y la situación de los dalits en la India. “Más de 160 millones de personas en la India [el 16% de la población] ven negados sus derechos fundamentales diariamente y de por vida. Prefieren llamarse dalits (oprimidos) frente al nombre que les da la sociedad hindú, ‘intocables’, que responde a la prohibición de tocarles ya que este simple acto humano trae la impureza a las personas de casta superior” (UNICEF, 2003).

A pesar de los esfuerzos del gobierno indio para eliminar el sistema de castas, la sociedad India parece renuente al abandono de esta forma de clasificación de la población. El sistema de castas en la India es una práctica milenaria cuyo origen se discute entre una cuestión de carácter religioso, la historia social del país y argumentos de carácter biologicista. Independientemente de su origen, el hecho es que la sociedad india se divide en cuatro castas, a saber, Brahmanes, Kshatriyas, Vaishyas y Sudras. Cada una de estas castas ocupa un lugar dentro del esquema social de la India y le son propias ciertas tareas expresadas en el Código Manu, que reúne las normas jurídicas que rigen el sistema de castas. Así, los Brahmanes se ocupan de labores intelectuales que tradicionalmente se asocian con la interpretación y enseñanza de textos religiosos. Los Kshatriyas tienen por encargo la defensa y el gobierno de la sociedad. Los Vaishyas se vinculan al comercio y a la producción de artesanías. Por último, a los Sudras les corresponde la labor del campo y del servicio a las otras castas.

Sin embargo, este sistema de castas no abarca a toda la sociedad india, existe un grupo de personas que queda fuera de la jerarquía contemplada por el Sistema, son los excluidos, el estrato más bajo de la sociedad, los “intocables”. Se les considera impuros y que cualquier persona quedará contaminada por el mero hecho de tocar a un *dalit* o *intocable*. Dado que

son impuros, los trabajos que la sociedad india considera propios de estas personas son aquellos que tienen que ver con las “corrupciones” del cuerpo, según el Código Manu. Esto es, trabajos tradicionalmente considerados sucios o degradantes, como aquellos que implican contacto con sangre, excrementos o cuerpos muertos.

La constitución india de 1950 prohíbe la discriminación de castas y la práctica de la “intocabilidad”, lo mismo que la *Ley de castas catalogadas y tribus catalogadas* (prevención de atrocidades), promulgada en 1989. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos del gobierno indio, la discriminación no ha cesado y los *dalits* siguen siendo un grupo muy marginado dentro de la sociedad.

La discriminación y abusos que sufren los *dalits*, se traducen, entre otras cosas, en un importante rezago económico y educativo de ese sector de la población, tal que el 90% de las personas pobres son *dalits*, lo mismo que el 95% de la población analfabeta (UNICEF, 2003). La situación no parece estar cambiando pues se estima que aproximadamente la mitad de los niños y más de la mitad de las niñas *dalits*, no pueden completar su educación básica debido, por una parte, a que muchos de ellos trabajan en condiciones de semiesclavitud para pagar deudas contraídas por sus familias y por otra, a la serie de humillaciones que estos niños sufren al interior de los centros educativos. Se han reportado casos en que a los niños *dalits* no se les permite entrar al salón de clases, por lo que deben sentarse fuera de él (Guru, 2001). A pesar de que la presidencia de la India fue ocupada en 1997 por un *dalit*, Kocheril Raman Narayanan, los reportes sobre la situación de los “intocables” siguen siendo alarmantes.

Conclusiones

El conjunto de los ANE comprende una gama muy variada de actores sociales que tienen una importante influencia en la vigencia efectiva de los derechos humanos en la sociedad contemporánea. Las organizaciones no gubernamentales defensoras de los derechos humanos son las más notorias, para bien y para mal, pero de ninguna manera son las únicas. Las ONG de derechos humanos han jugado un papel importante al presionar a los estados para que respeten las reglas mínimas que impone la legislación sobre derechos humanos, tanto las nacionales como la internacional. Esa ha sido una contribución histórica. Empero, la acción de estas organizaciones se ha movido dentro de un marco conceptual limitado, en la medida que sólo presta atención a la acción estatal y pasa por alto las intervenciones de otros actores. En los reportes de las ONG

de ese tipo se llega a mencionar a otros actores sociales violadores de derechos básicos, pero normalmente se les incluye como parte de la demanda para una mayor o más enérgica acción estatal. Permanece la necesidad de establecer los medios por los cuales se puede alcanzar la rendición de cuentas de esos otros actores.

Insistamos en que los derechos humanos imponen ciertos mínimos que son criterios para juzgar sistemas morales y jurídicos específicos, y actores sociales más allá de los gobiernos. Los derechos humanos no son compatibles con todo. Ellos proporcionan criterios para excluir prácticas violatorias, así como las disposiciones legales, administrativas y económicas que las avalan. Los bienes y libertades básicos individuales no pueden quedar estructuralmente disminuidos en aras de identidades colectivas, tradiciones, creencias, religión y otras fuentes de valores afincadas en el grupo precisamente en cuanto tal grupo. Esto es un aspecto a considerar en la discusión acerca de los “derechos de tercera generación”, que han venido a sumarse al *corpus* de los derechos humanos, pero que añaden una lógica nueva a las tradiciones socialista, liberal y democrática que habían alimentado la reflexión sobre los derechos humanos hasta mediados de la centuria pasada. Nos estamos refiriendo a la inclusión de la diferencia cultural y a la debida valoración de las comunidades humanas en la realización de las personas concretas.

Los derechos humanos de tercera generación comprenden mejor lo que se necesita para que las personas puedan llevar a cabo sus planes de vida. Empero, la aparición de los derechos colectivos no implica la suspensión de los derechos individuales. El área de conflicto la constituye la convergencia del derecho a la identidad y a la diferencia cultural (que se ejercen en colectividad) con los derechos a la diferencia individual y a las libertades individuales. Nuestra propuesta es que las diferencias culturales serán protegidas como un derecho básico de los individuos, por tanto son derechos fundamentales junto a las libertades más básicas y el acceso a los bienes indispensables para toda existencia humana. Y a su vez, las prácticas culturales (que son necesariamente sociales) serán respetables sólo en la medida que no impidan el acceso a los derechos básicos para los individuos pertenecientes a esa cultura. En caso contrario, las prácticas culturales en conflicto deben ser modificadas, como de hecho lo han sido a lo largo de toda historia cultural, para salvaguardar los principios morales fundamentales implícitos en los derechos humanos. Las prácticas discriminatorias y excluyentes que marginan a grupos o individuos en virtud de cualquier creencia contraria a los principios éticos fundamentales de los derechos humanos no deben ser avalados por la

legislación local ni internacional, por los organismos internacionales ni los gobiernos locales, ni deben solaparse en aras del respeto a la privacidad, la autonomía familiar o la libertad de creencias.

Algunos de los ANE responsables de transgresiones graves contra los derechos básicos de las personas incluyen grandes compañías que no respetan los derechos laborales básicos o que apoyan a regímenes violentos en aras de la obtención de ventajas mercantiles. A ese respecto, existen algunas iniciativas de organismos de las Naciones Unidas y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico para el respeto de derechos labores, la erradicación de la corrupción y la acción de las multinacionales en los países en vías de desarrollo. Empero, tales iniciativas sólo disponen de una limitada capacidad coercitiva pues, como ocurre con el Pacto Mundial de la ONU, son acuerdos de adhesión voluntaria y no prevén medios de sanción más allá de la exposición pública de las malas conductas.

También son ANE las familias. En ocasiones, una tradición popular se puede convertir en promotora de violaciones contra los derechos básicos de una parte de la población. En algunas comunidades tradicionales, las relaciones entre hombres y mujeres están marcadas por un sino de desigualdad que favorece a los varones. Es muy difícil trabajar en el establecimiento de medidas de rendición de cuentas en esos casos. En el caso de la discriminación de las niñas en China, hay concepciones ancestrales sobre los deberes familiares que han sobrevivido las transformaciones culturales de ese país durante siglos. El gobierno chino ha dispuesto una serie de medidas para evitar las prácticas que favorecen a los niños sobre las niñas dentro de la política de un solo hijo por familia, y sin embargo la información de que se dispone muestra que tales prácticas persisten.

Grupos sociales más amplios también pueden convertirse en importantes ANE en contra de los derechos humanos. La existencia de la discriminación contra los *dalits* en una sociedad dividida en castas pone a prueba el empeño del gobierno de la India para introducir en su sociedad el principio de la igualdad fundamental entre las personas. También en este caso, la posición del gobierno es actuar conforme a los derechos básicos, pero es una parte de la sociedad la que se resiste a adoptarlos. Estos dos casos muestran claramente que la incorporación de los derechos humanos en algunas sociedades requerirá que se modifiquen prácticas que pueden estar ancladas en tradiciones locales y antiguas, pero que no por ello son aceptables.

El segundo aspecto a considerar en relación con los derechos humanos y su relación con los ANE es tan importante como el anterior, aunque lo

enunciemos en segundo lugar. Se trata de la promoción y la vigencia de los derechos. En este tema, incluso es posible que la importancia de los ANE sea aún mayor, pues el Estado está limitado en su capacidad para promover el cambio cultural. Incluso, se vuelve muy sospechoso cuando pretende hacerlo. De acuerdo con una explicación ahora frecuente entre nosotros, la diferenciación entre los ámbitos estatal, mercantil y civil está dada precisamente por el respeto de las fronteras que dividen cada una de las esferas (en expresión de M. Walzer). Es decir, al Estado corresponde la gestión del poder, mientras que a la sociedad civil corresponde el mundo de la cultura y la creación de valores. Así lo han explicado los filósofos desde Husserl (quien hablara del “mundo de la vida” o *lebenswelt*) hasta Habermas. En ese sentido, la acción de los ANE es indispensable para que se produzca la integración de los derechos humanos a las culturas de hecho existentes.

Como consecuencia de esa relativa separación entre los distintos ámbitos, no podemos esperar que la tarea de promoción de los derechos humanos recaiga exclusivamente sobre los estados. Otra vez, no estamos abogando por la renuncia de parte de los gobiernos a la tarea de promoción, que claramente les imponen todos los documentos que constituyen la Carta de los derechos humanos; sino a favor de alentar a otros actores sociales para que participen en ella. Uno de los terrenos en que eso puede hacerse es el de la responsabilidad social de las corporaciones. Algunas de las iniciativas surgidas desde el seno de la comunidad empresarial han conseguido limitar las prácticas incorrectas al exponer a sus autores frente a los consumidores. Por desgracia, es cierto que no todas las empresas son igualmente sensibles frente a la opinión pública.

Para otros ANE como iglesias, familias y medios de comunicación el problema de cómo obligarles a dar cuenta de sus acciones es más difícil. Posiblemente una de las estrategias faltantes ha sido el de las políticas públicas en relación con la promoción de derechos humanos. No nos referimos a la acción directa del gobierno, sino a la capacidad que el gobierno tiene para orientar a otros actores en un determinado sentido, mediante el establecimiento de incentivos y facilidades. Así, es posible que los gobiernos no tengan que imponer nuevas obligaciones legales para las empresas, sino que establezcan reconocimientos que premien a las compañías, organizaciones o familias que lleven a cabo acciones que fortalecen la vigencia de los derechos humanos. Por otra parte, no cabe esperar que todos los ANE van a actuar espontáneamente de forma correcta. ¿Qué puede hacerse para impulsar la clase acciones que deseamos e inhibir las indeseables? La respuesta inmediata, pero en nuestra

opinión inconveniente, es pedir más intervención estatal. Tal respuesta es inconveniente porque la acción del Estado es por definición política, en el sentido coercitivo al que aludimos antes, y esa clase de intervención es muy peligrosa, porque puede destruir lo que tratamos de proteger, que es la actuación propiamente moral de los agentes sociales. En este contexto, "propiamente moral" quiere decir una actuación autónoma, no obligada por un agente externo, y por consiguiente nos referimos a unos clase de actuación que los agentes sociales mantendrán y promoverán por sí mismos incluso sin la presencia de un agente estatal que los obligue.

Si el la intervención estatal no es la respuesta que estamos buscando para la supervisión y motivación de los ANE, entonces la respuesta tiene que provenir de los actores civiles. De hecho así ha ocurrido siempre. Las iglesias, por ejemplo, son ANE que en el pasado han desempeñado el papel de agentes moralizadores capaces de educar pero también de imponer sanciones hacia determinadas conductas y de proveer motivaciones que otros agentes sociales adoptan e interiorizan. Otros ANE también están cumpliendo una semejante función de liderazgo y guía para la acción social. Sería necesario potenciar su capacidad para respaldar una cultura de los derechos humanos. No hay riesgo de excederse en este énfasis: para influir en la acción de los ANE hace falta la intervención de otros ANE, dentro de un marco legal, político y administrativo previsto por el Estado. Pero hay que tener cuidado de no caer en una respuesta circular. Es decir, podríamos incurrir en una especie de petición de principio: para que los ANE se conduzcan de acuerdo a los derechos fundamentales, es necesario que otros ANE los ayuden, ¿y de dónde van a salir estos segundos agentes maduros y comprometidos? No puede esperarse que las soluciones vayan a venir de la sociedad civil sin ningún costo, entre otras razones, porque la sociedad civil en muchas ocasiones carece de la capacidad para llevar a cabo esa tarea. Por la mayor parte de las ocasiones, una acción efectiva de parte de los ciudadanos tendrá que ser una acción organizada, con un cierto grado de especialización y ejercida sobre una capacidad de acción institucional. Es decir, algo que en muchas sociedades todavía es una meta por alcanzar.

La idea general en este punto es que el Estado no sólo tolere sino que facilite que otros actores realicen actividades de promoción, vigilancia y operación de los derechos básicos, de manera general pero también en áreas especiales, y reconozca de manera clara la contribución que ellos hacen. De manera particular en México, es notoria la carencia de comprensión por parte del gobierno de la contribución de las organizaciones civiles a la vida social en múltiples terrenos (9). Todavía hay políticos y servidores

públicos para quienes las organizaciones civiles son sinónimo de “grupo rebelde”. Como consecuencia de tal incompreensión, es muy difícil para los ciudadanos asociarse para promover cualquier iniciativa. Irónicamente, en México parece más fácil asociarse al amparo de las leyes, políticas y procedimientos para la búsqueda del poder político, que asociarse para contribuir al bien social al margen de la competencia política.

Los medios de transformación social de que disponen los Estados no parecen ser suficientes para impedir el abuso de algunos actores contra los derechos básicos de ciertos grupos. Uno de los medios de transformación social más importante en la sociedad contemporánea son los medios de comunicación masiva y, vinculada con ellos, ese gigante nebuloso llamado la opinión pública. Los medios de comunicación no siempre sirven a una agenda de respeto a los derechos de todos los actores sociales dentro del marco de la ley. Es más bien frecuente que se pongan al servicio de intereses mercantiles y políticos. Las verdades y mentiras que el público conoce son moldeadas, al menos parcialmente, por los medios de comunicación. ¿Qué reglas deben limitar el ejercicio de la libertad de expresión para proteger otros derechos fundamentales? El tema constituye un dilema que supera los límites de este ejercicio, pero es claro que afecta de modo importante la capacidad de una sociedad para responder ante unos problemas o ignorarlos. En la sociedad de la información, la importancia de un asunto parece estar dada por su capacidad de ocupar el espacio de las pantallas televisivas, en lugar de que ocurra a la inversa, como pediría el sentido común. Por una parte, se trata del derecho de los comunicadores a expresarse con fidelidad a su conciencia y su ética profesional, pero también se trata del derecho de las audiencias a ser informadas tan honradamente como sea posible. Los universos de significados que son creados por los medios de comunicación de hecho sancionan, para bien o para mal, algunas conductas que luego son reproducidas en la vida social. Es un lugar común que los medios de comunicación educan, pero no por eso se ha previsto suficientemente esa función suya a la hora de buscar su inclusión en una cultura de los derechos humanos. Una vez más, no es cosa que se arregle (sólo) con más legislación, sino con criterios y políticas públicas y sociales que sancionen y respalden las conductas de los ANE.

Hemos incluido dos casos notorios de violaciones de los derechos básicos que involucran ANE cuya actuación se encuentra de alguna forma “aprobada” social y culturalmente, en contradicción con los derechos fundamentales: la discriminación contra las niñas en China y contra la población dalit en la India. En ambos casos, los abusos contra los derechos básicos se dirigen a grupos muy importantes de la población y en contra

de las disposiciones explícitas de sus respectivos gobiernos. También en ambos casos se trata de prácticas que están ligadas con tradiciones más o menos antiguas. Pero en ninguno de esos casos puede aceptarse que tales prácticas quedan legitimadas por su vínculo con culturas milenarias cuyo valor no está en duda. Desde luego, situaciones similares pueden hallarse en otras latitudes, y México no está exento de ofrecer alguna ilustración de este tipo, como ocurre con el ejercicio de los derechos individuales de las mujeres o de las minorías religiosas en algunas comunidades indígenas. La línea que separa el derecho de los pueblos indios según “usos y costumbres” y el abuso de los derechos individuales podría ser, en algunas ocasiones, muy tenue.

La revaloración de las contribuciones de los ANE en materia de derechos humanos, tanto las presentes como las potenciales, deben llevarnos a modificar nuestra concepción del papel que corresponde a la sociedad y al Estado en la meta moral común de crear una sociedad donde todas las personas puedan ejercer sus libertades fundamentales y dispongan de los bienes necesarios para realizar sus planes de vida. Los ANE pueden contribuir para bien y para mal, porque su variedad es enorme, tanta como ocupaciones son posibles. Sin embargo, la vida humana en la pluralidad, la libertad, el respeto y la solidaridad pasa por la potenciación de las capacidades civiles y la minimización de la “sociedad incivil”. Por eso, hay que repensar el modelo de los derechos humanos centrado en el protagonismo del Estado. Hay que construir más sociedad ♦

Notas

- 1- Ver el magnífico volumen *Non-State Actors in the Human Rights Universe* (2006) incluido en la bibliografía.
- 2- “Pacto internacional de los derechos civiles y políticos” y “Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas.”
- 3- “Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial”.
- 4- “Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales” y “Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes”.
- 5- Leopoldo Zea manifiesta: “Los hombres son iguales entre sí por ser distintos...” (1994: 21). El hombre es hombre por ser expresión concreta de lo humano y no por una ‘racionalidad’ supuestamente homogénea de todos los seres humanos, pero invalidada por las diferencias culturales convertidas en subterfugio para justificar la dominación por parte de los poderosos.
- 6- ¿Qué sería un estatuto jurídico bien establecido? Javier de Lucas (1995) ha sugerido en este sentido que el estatuto jurídico de los derechos de las minorías debería comprender un marco jurídico que incluya: a) elementos de definición y pertenencia al grupo que es sujeto

fundamentos en humanidades

- de derechos; b) derechos y deberes de los individuos que pertenecen al grupo (minoría) y derechos y deberes del grupo mismo, y de los estados y organismos internacionales; c) un sistema de protección que incluya una instancia jurisdiccional.
- 7- E. Garzón Valdez define así la homogeneidad social a la que nos referimos: “una sociedad es homogénea cuando todos sus miembros gozan de los derechos directamente vinculados con la satisfacción de sus necesidades básicas” (1993: 45), los cuales, a su vez, constituyen un “coto vedado” a la negociación y a las decisiones mayoritarias.
- 8- Lo esencial de cada criterio: a) cuantitativo, el grupo es numéricamente reducido en relación con una sociedad mayor; aunque éste es un criterio relativo, como muestra intuitivamente el problema de las élites; b) los elementos de identidad, especialmente culturales, de tipo objetivo, pero de un modo muy importante elementos subjetivos como la conciencia de grupo y el deseo de mantenimiento de la unidad y la identidad, el desarrollo de sus características y la presencia de vínculos solidarios; c) En principio, una minoría no tendría un carácter dominante sobre la sociedad (minoría blanca en un sistema de apartheid), por ello la condición minoritaria es relativa al contexto social, jurídico-político e institucional que define lo que es normal o desviado y, en consecuencia, valora o devalúa las diferencias específicas.
- 9- A modo de ejemplo de una larga historia de incomprensión, la propuesta de reforma fiscal del gobierno federal en 2007 contemplaba la desaparición de las deducciones al impuesto sobre la renta de los donativos hechos a favor de organizaciones filantrópicas. Tal medida sería un golpe mortal para muchísimas organizaciones civiles que ya subsisten en condiciones de gran carencia. La “Ley de fomento de las actividades de las organizaciones civiles” de 2004 no se ha visto traducido en políticas efectivas de fomento, sino sólo de control de los recursos entregados por el Estado a algunas organizaciones civiles.

Referencias bibliográficas

- Andreopoulos, G.; Kabasakal, Z. y Juviler, P. (eds.). (2006). *Non-State Actors in the Human Rights Universe*. Kumarian Press. EUA: Bloomfield.
- Campillo Sáenz, J. (1995). *Derechos fundamentales de la persona humana, derechos sociales*. México: Comisión Nacional de Derechos Humanos.
- Center for reproductive rights (2005). *Women of the world: East and Southeast Asia*. Obtenido el 20 de abril de 2007 en http://www.reproductiverights.org/pub_bo_seasia.html
- Center of reproductive rights (2007). *China Turns One-Child Policy into Law*. Obtenido el 22 de abril de 2007 en http://www.reproductiverights.org/ww_asia_1child.html
- CNN (2007). Niñas chinas: condenadas antes de nacer. Obtenido el 22 de abril de 2007 en http://www.cnnplus.com/codigo/noticias/ficha_noticia.asp?id=88988
- Comanduci, P. (1995). Derechos humanos y minorías: un acercamiento analítico neoilustrado. *Isonomía*, (3), 21-42, octubre.
- Davis, D. A. (2006). Violating dignity. Welfare reform, black women, and non-state violators. En G. Andreopoulos, Z. Kabasakal y P. Juviler (eds.). (2006), *Non-state actors in the human rights universe* (pp. 117 - 140). Kumarian Press. EUA: Bloomfield.
- De Lucas, J. (1995). Las minorías: de los derechos individuales al estado jurídico. *Isonomía*, (3), 71-108, octubre.
- Falk, R. (2006). Global civil society actors and 9/11. En G. Andreopoulos; Z. Kabasakal; P. Juviler (eds.). (2006). *Non-State Actors in the Human Rights Universe* (pp. 117 - 140). Kumarian Press. EUA: Bloomfield.
- Garzón Valdez, E. (1993). El problema ético de las minorías étnicas. En L. Olivé (comp.), *Ética y diversidad cultural*. México: UNAM-FCE.
- Guru, G. (2001). *El apartheid oculto en la India*. Correo de la UNESCO, obtenido el 30 de abril de 2007 en http://www.unesco.org/courier/2001_09/sp/doss22.htm
- Hernández Baqueiro, A. (2005). Liberalismo, democracia y derechos de tercera generación. En M. del R. Guerra (coord.). (2005). *Ética y derechos humanos*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Hernández Baqueiro, A. (2006). Ética y derechos humanos. En A. Hernández (coord.). *Ética actual y profesional. Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI*. México: Thomson Iberoamericana.

fundamentos en humanidades

Kong, W. (1991). The Population Policy of China. En Wang Jiye and Terence H. Hull (eds.) *Population and Development Planning in China*.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.

Locke, J. (1690). Ensayo sobre el gobierno civil.

Montesquieu, Ch. L. De Secondat barón de. (1748). *El espíritu de las leyes*.

Mosher, S. (2006). China's One-Child Policy. Twenty-five Years Later. *The Human Live Review*.

OIT, Organización Internacional del Trabajo. Convenio número 111, relativo a la discriminación en materia de empleo y ocupación, adoptado el 25 de junio de 1958 por la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo.

Rawls, J. (1999). *The Law of Peoples*. EUA: Harvard University Press.

Raz, J. (1995). El problema de la naturaleza del derecho. *Isonomía*, (3), 131-151, octubre.

Sermeño, Á. (1998). La ciudadanía multicultural. *Metapolítica*, vol. 2, Nº 6, pp. 365-372.

UNICEF (2003). *Dalits en la India: impuros por naturaleza*. Obtenido el 30 de abril de 2007 en http://www.enredate.org/enredate/actualidad/historico/dalits_de_la_india_impuros_por_naturaleza/

Villoro, L. (1995). Sobre derechos humanos y derechos de los pueblos. *Isonomía* (3), octubre 1995.

Zea, L. (1994). Derechos humanos y problema indígena. *Cuadernos Americanos*, n.e. Año 8, 3 (45), 11-31.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 145/161

Ética y profesión: la responsabilidad en términos de prudencia responsable. El caso de la psicología

Ethics and professional practice: responsibility in terms of responsible prudence. The psychology case

María José Sánchez Vazquez

Universidad Nacional de La Plata

mjsanchezvazquez@hotmail.com

(Recibido: 06/03/08 - Aceptado: 23/06/08)

Resumen

Desde la ética aplicada el artículo realiza aportes teóricos al campo de la deontología profesional en general y del ejercicio de la profesión en Psicología en particular. Se trabaja, por un lado, la noción central de responsabilidad extendiendo su análisis más allá de los ámbitos jurídico-legales, para arribar a un tratamiento ético-antropológico que reinterpreta su sentido a partir de tres dimensiones: intrasubjetiva, intersubjetiva y colectiva. Por otra parte, se retoma el concepto aristotélico de *phronesis* (la virtud de la prudencia) como modo de respuesta de quien ejerce una profesión en su saber-hacer frente a la responsabilidad que le es siempre demandada. El ejercicio de un juicio moral en situación (o búsqueda del *justo medio*) permitiría al profesional una actitud ética que evalúa las posibles acciones a seguir, eligiendo aquella más cercana a la consideración del otro en su dignidad universal pero también en su particularidad. La Psicología, como disciplina y profesión del campo de las ciencias humanas, se convierte en un caso ejemplar porque la presencia del 'objeto de estudio' -otro sujeto- invita a adoptar una intención ética de responsabilidad prudente. El pensamiento ético-hermeneúutico de Paul Ricoeur ha sido la principal fuente de referencia en la confección del presente trabajo.

Abstract

Framed within Applied Ethics, this work puts forward theoretical contri-

butions to the field of professional deontology in general, and of the practice in psychology, in particular. It analyzes the central notion of responsibility beyond the legal area from an ethical-anthropological view, interpreting its meaning from three dimensions: intrasubjective, intersubjective and collective. On the other hand, the work examines the Aristotelian concept of *phronesis* (the virtue of prudence) as a response of the professional practice to demanded responsibility. A moral judgement seeking the *happy medium* would show an ethical attitude from the professional assessing the possible actions to be taken and choosing the best one in relation to the other's universal dignity and particularity. Psychology as a discipline and professional practice within the field of human sciences becomes a good example because the presence of its object of study -another subject- invites the psychologist to have an ethical attitude of responsible prudence. This work is based on Paul Ricoeur's ethical-hermeneutics.

Palabras clave

ética - profesión - psicología - responsabilidad - prudencia

Key words

ethics - profession - psychology - responsibility - prudence

Introducción

Desde la perspectiva de ética aplicada (1), la responsabilidad se ha convertido en un concepto clave en ámbitos de la deontología profesional. Ya sea por cuestiones filosóficas, psicológicas, semánticas o jurídicas, entre otras, el término ha cobrado cierto protagonismo en los análisis actuales respecto de 'cómo debería' manejarse un profesional hoy para establecer que su acción ha sido responsable; en especial, si los destinatarios de su acto son otros sujetos. Esta pregunta en términos del deber ser tiene consecuencias importantes, las que sobrepasan los ámbitos netamente disciplinares para ser evaluadas desde ópticas jurídico-legales. La estimación de las consecuencias de un acto profesional vía la responsabilidad determina muchas veces la imputación al profesional por mala praxis; cuestión no menor por sus efectos en los fueros civiles y penales.

La psicología, como parte de las ciencias de lo humano, se ve interrogada desde la responsabilidad de modo particular puesto que su objeto de estudio es, a su vez, otro/s sujeto/s. Se trata siempre de una práctica profesional y de investigación donde se ven implicados, al menos, dos

actores: psicólogo-paciente, investigador-investigado, evaluador-evaluado, entre otros. Esta modalidad propia -aunque no exclusiva- nos conduce aquí a delimitar diferentes dimensiones, las que nos permitan visualizar distintos campos específicos de la interacción humana. Nos referimos a: 1) la dimensión intrasubjetiva, 2) la dimensión intersubjetiva, y 3) la dimensión colectiva de la responsabilidad.

El abordaje original que realiza el pensador francés Paul Ricoeur (1913-2005) desde su lectura de antropología filosófica y hermeneútica nos ha permitido ver de qué manera se despliega, en los innumerables formatos que toman las relaciones humanas, la responsabilidad entendida como *pr-hrónesis*, esto es, en sentido aristotélico. En el presente trabajo intentaremos aplicar al campo de la deontología profesional en Psicología los interesantes desarrollos ricoureanos, de modo tal que podamos pensar que la 'responsabilidad prudente' -como hemos de denominarla- sea un *modus operandi* siempre presente guiando la acción especializada del psicólogo actual.

Las dimensiones de la responsabilidad. Delimitación y entrecruzamiento

Dentro de la diversidad de las relaciones humanas, se puede pensar la noción de responsabilidad desplegada en al menos tres dimensiones, diferenciadas pero también entrecruzadas. Por un lado, la tarea de delimitar categorías puede ayudar a realizar mejores evaluaciones respecto de las acciones y sus consecuencias, cuya adscripción va desde los sujetos individuales hasta las sociedades enteras. Por otra parte, esta estrategia metodológica que permite desagregar la responsabilidad en distintas dimensiones tiene por objeto suavizar la pesada carga que muchas veces trae aparejada el tema de su imputación (2), tanto en el plano privado como público.

Coincidimos con la afirmación de Apel (2007) sosteniendo con él que hoy día es insuficiente el tratamiento del concepto de responsabilidad desde su visión tradicional y moderna, esto es, como mera responsabilidad individual. Aunque no pueda prescindirse de su uso -siempre se trata de personas individualizadas imputables en el marco de las instituciones-, las argumentaciones éticas en torno a esta problemática no pueden girar sólo en el nivel de la atribución de responsabilidad a un sujeto autárquico, puesto que los problemas y fenómenos actuales -la nueva agenda moral- corresponden a conglomerados (grupos, comunidades, instituciones, sociedades) que sobrepasan en mucho el punto de vista solipsista, siendo entonces una co-responsabilidad.

Hablamos entonces de “dimensiones de la responsabilidad” teniendo siempre presente el constante interjuego de acciones realizadas y padecidas entre un yo y un alter-ego en el marco de las instituciones que los habitan. Estas dimensiones posibles pueden enunciarse, brevemente, del siguiente modo: 1) Responsabilidad intrasubjetiva, 2) Responsabilidad intersubjetiva y 3) Responsabilidad colectiva.

1) Dimensión de la responsabilidad intrasubjetiva:

Desde una perspectiva de antropología filosófica el agente actuante es el que se asume de distintas maneras en torno a la responsabilidad requerida, dando cuenta de una “posición subjetiva” al respecto.

La Psicología desde sus diferentes desarrollos teóricos y áreas aplicadas se ocupa de la génesis del pensamiento y de la personalidad moral (3). En estos desarrollos siempre aparecen, con matices distintos, la necesaria articulación individuo-sociedad; puesto que los sujetos sólo pueden constituirse en el seno de una comunidad sociocultural, la conciencia moral y los valores, las nociones de lo correcto-incorreto, lo prohibido-permitido, lo justo-injusto, el bien-mal, reflejan y refractan todo el mundo normativo y valorativo vigentes en un determinado tiempo histórico.

Las personas asumen de diversas maneras este mundo moral que han construido a partir de las interacciones con el otro. La Psicología también investiga, describe y explica los modos en que los sujetos pueden hacerse cargo o no de las consecuencias de sus actos; esto es, pueden tomarse como responsables en el sentido no sólo de la imputación externa sino como parte de un proceso de identificación que permita apropiarse de las elecciones propias, sean estas conscientes o no.

En el terreno de la reflexión ética y teniendo en cuenta estas variables psicológicas y sociohistóricas, es interesante el punto de vista según el cual “la acción no es un territorio ocasionalmente atravesado por los sujetos, sino una de las dimensiones constituyentes de su identidad [en cierto sentido] somos aquello que hacemos” (Cruz, 2000: 77).

Las variadas y múltiples posiciones encontradas en esta dimensión respecto de la responsabilidad subjetiva conforman un vasto abanico de posibilidades, las que van desde la extrema culpabilidad -lo absoluto del mártir sacrificado asumiendo las culpas de todos en carne propia-, pasando por el inocente victimismo -aquellos eternos agraviados ubicados en una interminable “minoría de edad”- hasta llegar al insolente canalla autoexculpador -pensamos aquí en el genocida, el criminal o el estafador a gran escala, aquellos que no se sienten culpables de nada, ni siquiera de las posibles consecuencias nefastas de su acción aún reconociéndose como su autor-.

En función de una responsabilidad asumida subjetivamente es necesaria, como dice Ricoeur (1999), una instancia de asignación. La operación de asignación permite responder ante la pregunta: “¿quién es el autor de tal acción?” en términos de primera persona, donde “esto que he provocado, me compete a mí”, puesto que “soy yo y no otro en mi lugar”; formas narrativas todas que denotan la estrecha relación entre lo asignado -el acto- y la identidad propia -el sujeto-. Ser responsable significa aquí que alguien singular se asume como agente moral porque se reconoce en su obrar frente a otro que lo reconoce como tal (4). Esta última afirmación nos permite el paso entonces a la siguiente dimensión, porque “autoaserción no significa solipsismo” (Ricoeur, 2004: 315); muy por el contrario, sólo puede existir la autoafirmación frente a la presencia de otros que me identifican como otro-yo.

2) Dimensión de la responsabilidad intersubjetiva:

La primera dimensión delimitada sólo puede entenderse si es a partir de esta segunda categoría. En Ricoeur leemos:

“La capacidad de designarse a sí mismo como el autor de sus propias acciones se inscribe, en efecto, en un contexto de interacción donde el otro figura como mi antagonista o mi adversario, en relaciones que oscilan entre el conflicto y la interacción. (...) Las historias de vida están en este punto entretejidas las unas con las otras de tal modo que el relato que cada uno hace o recibe de su propia vida se convierte en el segmento de otros relatos que son los relatos de los otros” (1999: 44-45).

No hay acciones humanas privadas, como no hay -estrictamente hablando- lenguajes privados (Cruz, 2000). Desde la antropología filosófica que considera la intersubjetividad como constitutiva de lo humano, una acción privada sería aquella que careciera de efectos; y aquí la pregunta: ¿existiría tal acción? (5). Ricoeur utiliza la analogía entre la acción humana y el texto narrativo, lo cual ilustra el modo en que la acción -como un texto escrito o narrado- siempre se dirige a otro que significa, interpreta su sentido, interpellando a ese yo como siendo su autor; de allí su determinación intersubjetiva. Toda acción -o su omisión, la inacción- es una marca, se inscribe en el curso de los acontecimientos, de la vida de sus protagonistas y, es por ello mismo, memoria e identidad dirigida a otros y reinterpretada constantemente (Etxeberria Mauleon, 1995).

En la vía del reconocimiento recíproco que constituye al sujeto humano, la responsabilidad surge como el gozne de una relación particular entre los individuos y sus acciones. Cuando, al actuar aparece otro que demanda responder, se instala una relación yo-tú mediada por el tercero, las instituciones. Entender este carácter de horizontalidad de la responsabilidad en esta dimensión trae a cuenta la problemática de la consideración de aquel otro. Es el alter el que es “promovido al rango de objeto de preocupación” (Ricoeur, 1999: 68), una preocupación entendida aquí como el cuidado y respeto de ese otro-yo que, como yo, es también un “yo”.

3) Dimensión de la responsabilidad colectiva:

Las dos dimensiones anteriormente mencionadas se despliegan aquí en un tipo particular: la relación establecida entre alguien que asume el rol del profesional (6) y otro sobre quien recae su acto especializado. Es en esta dimensión donde aparece la deontología profesional. En su significado ampliamente aceptado, esta última da cuenta en términos ideales del deber-ser profesional dentro del marco de su desempeño. Dos cuestiones importantes en este plano:

Por un lado, actualmente, al menos en nuestras sociedades occidentales, el alto nivel de normatización dado en los distintos campos profesionales puede leerse como una de las consecuencias a mediano y largo plazo del llamado “Fenómeno de los Derechos Humanos” (Rabossi, 1991). Cuando este nuevo paradigma se instala y trae la novedosa concepción de sujeto de derecho -una noción con intención de alcance universal-, todos los ámbitos de injerencia pública quedan marcados por este fenómeno. En lo que respecta a las profesiones, se asiste a una creciente reglamentación de cada práctica vía los denominados Códigos de Ética. Estos documentos asumen, en sus fundamentos, los principios generales de la filosofía de Derechos Humanos (dignidad, igualdad, respeto mutuo, autodeterminación, entre otros). Desde ya, asumir una práctica profesional concordante con los Derechos Humanos significa sostener la preocupación ética por reunir ciertos principios universales de valoración y respeto por el pluralismo axiológico existente y aceptado hoy día (Cullen, 1999). Es tener presente que la dignidad (principio universal) tiene múltiples formas de realización en las comunidades y sujetos (nivel particular/singular).

Por otra parte, esta dimensión de responsabilidad colectiva inserta a las profesiones en la vía de lo público. Tal como sostiene la filósofa Adela Cortina (1998), el denominado “ámbito de lo público” ha dejado de ser sólo lo político para pasar a comprender al menos otros cuatro tipos de instituciones pertenecientes a la sociedad civil: las entidades económicas,

la opinión pública, las asociaciones cívicas y las actividades profesionales. Poder pensar, entonces, responsablemente en una sociedad mejor, más justa, con mayor equidad y calidad de vida, exige optar no sólo por uno sólo sino trabajar desde cada uno de estos ámbitos, entendiendo que no puede haber una sola dimensión de la realidad social que sea determinante, puesto que esta es básicamente poliárquica. En este marco ampliado de lo público, la reflexión desde una ética de la profesión contribuye siempre a elevar su nivel de excelencia. La responsabilidad en esta dimensión implica entonces anteponer al mero “ethos burocrático” -el que se atiene al mínimo legal- el llamado “ethos profesional” -el que está atento a la excelencia en el trabajo con las personas concretas-. La profesión es un tipo de actividad social que posee los siguientes rasgos públicos: prestación de un servicio específico a la sociedad en forma institucionalizada; compromiso con los bienes internos de la profesión -los que le dan legitimidad social y que ninguna otra puede proporcionar-, aptitud y formación continua personal, teórica y técnica para el buen desempeño profesional. Desarrollar atentamente estos rasgos es, desde ya, un acto de responsabilidad pública.

Como ya hemos señalado, las tres dimensiones de la responsabilidad forman un entramado, de modo tal que la dimensión que hemos denominado colectiva también depende de la posición subjetiva (dimensión intrapsíquica) que el profesional asuma frente a ese otro que padece su acción y que le demanda responsabilidad por su práctica (dimensión intersubjetiva).

La *prudentia* (7) desde la perspectiva de la responsabilidad ética

La inquietud por una actitud responsable incluye, como se sostuvo en el apartado anterior, la preocupación por el otro. Ese otro se convierte, en términos jurídicos, en un sujeto de derechos; y, en términos morales, en un sujeto de estima y respeto (Ricoeur, 1999).

Desde su sentido jurídico-legal, el tema de la responsabilidad se centra fundamentalmente en los efectos de la acción y su necesaria reparación si esos efectos han sido dañinos para los otros afectados; la conocida fórmula atribución-imputación-retribución sintetiza aquí el circuito que debería recorrer una acción jurídica justa ligada a los Derechos Humanos cuando se identifica al agente responsable (8). Este circuito, además, puede cruzarse con el nivel moral en tanto aparezca, en el horizonte de la

acción realizada, la culpa o la recompensa vehiculizada por la conciencia moral del imputado (Etxeberria Mauleon, 2002).

Realizando el deslizamiento hacia el sentido ético -interés prioritario del presente trabajo- aparecen dos nuevas situaciones que introducen el tema de la estima y el respeto:

En primera instancia, la responsabilidad ya no se basa solamente en la imputación, en encontrar los autores del daño objetivo, sino en poner en consideración al otro. Intentando salir de una visión solipsista, se es responsable por el prójimo, por aquellos con los que se entabla algún tipo de relación. Desde este punto de vista, existe un autor de la acción y aquel que la padece; lo cual instala una disimetría siempre alternante. Es aquí donde aparece la idea de cuidado del otro, como intención ética del sujeto actuante sobre el sujeto vulnerable, real o posible.

Como segunda cuestión acuciante, la responsabilidad parece expandirse de modo tal que tiene ahora alcances ilimitados. Las acciones cotidianas y sus efectos ligan a los autores no sólo con los otros presentes, sino con los que vendrán, con la fragilidad futura del hombre, con el ecosistema amenazado, con los efectos colaterales por lo cual también se es responsable (9).

En este panorama tan extendido de la responsabilidad donde el agente actuante parece ser responsable por todos y por todo, aparecen los siguientes problemas:

En primer lugar, una pregunta que sobreviene como colorario en la fenomenología de la acción propia es la siguiente:

“¿Hasta dónde se extiende en espacio y en tiempo la responsabilidad de nuestros actos? (...) ¿Hasta dónde se extiende la cadena de los efectos perniciosos de nuestros actos que podemos considerar implícitos en el principio, el comienzo, el inicio del cual un sujeto es tenido como autor” (Ricoeur, 1999: 68).

Si, como se dijo anteriormente, no hay acciones privadas propiamente dichas, establecer el límite de un autor determinado en la cadena de efectos virtualmente infinitos de una acción se vuelve problemático. En primera persona, es el hombre el que se interroga a sí mismo: ¿hasta dónde el carácter “mío” de las consecuencias de la acción realizada?. La intención ética de la responsabilidad avanza entre estas dos posibilidades: o el agente autor ignora las consecuencias extendidas de su acto (10) o se hace cargo de todas ellas, incluidas las opuestas a la intención original.

Sin embargo, tal como recuerda Ricoeur, la responsabilidad no tiene que ver ni con un acto negligente y deshonesto (la ignorancia de los posibles efectos) ni con el fatalismo exacerbado (la asunción indiscriminada de los posibles efectos).

En segundo lugar, la dimensión intersubjetiva a la que nos enfrenta el tema de la responsabilidad supone incluir el principio fenomenológico de la reciprocidad. Puesta en primer plano, la reciprocidad da cuenta de una contundente paradoja humana: por un lado, cada uno reconoce al otro como un sujeto “capaz de” (11), como aquel que puede hacer, desear, narrar, decidir. Sin embargo, por otra parte, a cada forma de capacidad, de autonomía, siempre corresponde una figura determinada de fragilidad humana, de vulnerabilidad. Si la capacidad es una potencia mayor, porque el hombre es el que se reafirma, el que atestigua con su acción su existencia, su identidad; la vulnerabilidad, a diferencia, aparece como una potencia menor -no como un déficit-, porque demuestra los límites de cada uno, las constricciones que impone el otro en la interacción. En la relación intersubjetiva, cada uno es, alternadamente, el que puede y el que padece la acción del otro. Estos dos aspectos no se oponen, sino que se complementan, en una visión antropológica donde, “la autonomía es la de un ser frágil, vulnerable; y la fragilidad sería sólo patología, si no fuese la fragilidad de un hombre llamado a tornarse autónomo, porque él lo es siempre de cierta forma” (Ricoeur, 1997: 1).

La acción responsable no implica sólo la prevención, la precaución, de posibles daños o efectos no queridos, sino del ejercicio de la *prudencia* en su sentido aristotélico. Frente a los conflictos e incertidumbres que trae este entramado de relaciones humanas y donde los agentes-pacientes deberán ser fuente de respeto mutuo bajo el principio de reciprocidad, la respuesta ricoureana retoma la vía de la *prótesis* aristotélica o virtud de la prudencia. Sin ninguna intención nostálgica premoderna, Ricoeur apela a la llamada “razón prudencial” en función de que la acción humana no quede atrapada en los límites de lo legal estatuido (Moratalla, 1999).

Recordando el pensamiento aristotélico, entendemos la *prótesis* como la virtud intelectual que le permite al ciudadano moverse en el marco de “lo que puede ser de otra manera”, es decir deliberar y actuar entre lo contingente. El prudente es, pues, el que actúa deliberando desde su mundo interior -espacio desde donde se imagina y configura las distintas posibilidades entre las que hay que elegir- en función del “vivir bien” de la polis (Lledó, 1988).

Aristóteles dice en su *Ética Nicomáquea*:

fundamentos en humanidades

“La prudencia se refiere a cosas humanas y a lo que es objeto de deliberación. En efecto, decimos que la función del prudente consiste, sobre todo, en deliberar rectamente, y nadie delibera sobre lo que no puede ser de otra manera, ni sobre lo que no tiene un fin, y esto es un bien práctico. El que delibera rectamente, hablando en sentido absoluto, es el que es capaz de poner la mira razonablemente en lo práctico y mejor para el hombre. Tampoco la prudencia está limitada sólo a lo universal, sino que debe conocer también lo particular, porque es práctica y la acción tiene que ver con lo particular” (1985, EN, VI, 7 1141b 8-15).

Según Guariglia (1996), la definición aristotélica de la prudencia abarca la idea de “aquel que sabe juzgar lo que es bueno” en dos direcciones: i) respecto de la totalidad de la vida, y ii) en relación no sólo a él mismo, sino también para todo ser humano. Esta definición coloca a la *phrónesis* como virtud privilegiada por la capacidad que otorga de sopesar y armonizar los bienes parciales individuales entre sí y con los intereses de los demás. Prudente es aquél que puede pasar discursivamente de “lo que es bueno para mí” a “lo que es bueno para todos”.

La actitud ética se muestra aquí como una responsabilidad que considera necesaria un arbitraje concreto, la búsqueda de un justo medio -nada en demasía, nada en defecto- que evalúe el poder hacer del hombre capaz y vulnerable a la vez. Un equilibrio necesario que conduzca al juicio moral en situación:

“A esta prudencia, en el sentido fuerte de la palabra, se remite la tarea de reconocer entre las innumerables consecuencias de la acción aquellas de las que legítimamente podemos ser tenidos como responsables, en el nombre de una moral de la medida” (Ricoeur, 1999: 74).

Entre la huida ante la responsabilidad por las consecuencias y la inflación de una responsabilidad infinita, es preciso la deliberación seguida de acción -la actitud del hombre prudente- que evalúe los efectos previsibles y controlables y la visión larga de efectos a futuro, teniendo en cuenta el carácter finito de la voluntad subjetiva. El prudente, finalmente, es el sujeto actuante que se pregunta: “¿hasta dónde llega mi poder?”, entendiendo que “los efectos míos no agotan la consecuencialidad de la acción” (Ricoeur, 1999: 72). Esta pregunta final posiciona al hombre que actúa ante su modo de responder, de ser responsable ‘frente a’ y ‘junto a’ otros seres actuantes.

La Psicología y el ejercicio ético de una responsabilidad prudente

A partir del análisis de la responsabilidad en sus diferentes dimensiones y de su relación con la prudencia, nos permitiremos en este apartado tomar el caso de la Psicología.

Tanto en ámbitos internacionales como nacionales, la Psicología responde a los crecientes cánones de normatización respecto de su quehacer especializado (12). Como ejemplo cercano de ello, en nuestro país, esta disciplina profesional ha sido declarada recientemente carrera de interés público por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (Resol. 136/04) quedando su formación y actividad regulada por el Estado a partir de su inclusión en el régimen establecido por la Ley de Educación Superior (Ley N° 24.521 art. 43). En el último documento elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Nacionales (AUAPsi, 2007), con asesoría del Ministerio, se da tratamiento prioritario a los criterios académico-profesionales exigidos y su regulación (contenidos curriculares básicos, carga horaria mínima, formación práctica, acreditación y actividades reservadas al título). Este nuevo contexto normativo reacomoda, por cierto, el tema de la responsabilidad en su dimensión colectiva, el que ningún psicólogo nacional hoy día puede desatender.

Además de este marco externo regulatorio -necesario porque otorga ciertas garantías a la población general-, la Psicología como actividad especializada delimita una situación de encuadre con particularidades a considerar. El encuadre psicológico establece como condición central el encuentro de, al menos, dos sujetos: el psicólogo profesional y el consultante paciente o investigado. En un trabajo anterior (Sánchez Vazquez, 2005) se ha desarrollado la idea de que la puesta en marcha de un dispositivo psicológico -sea clínico, de investigación, etc.- presenta, desde el punto de vista ético, una configuración dilemática, a saber:

1) El acto profesional del psicólogo debe proceder en acuerdo con el respeto del nivel universal. A partir de ello, se espera de él una defensa inestimable del llamado 'sujeto de derecho'. Esta afirmación aparece de modo constante en toda normativa deontológica, en concordancia con la proclama de los Derechos Humanos. Pero este tratamiento del sujeto no puede agotarse en su enunciación formal, el problema de la sustancialización del principio siempre está: ¿Quién es ese sujeto que se presenta ante nosotros y al que respetamos *prima facie* sus derechos universales?. Dilema situacional donde la consideración del "igual que a todos" -formulación de raigambre kantiana que recuerda el principio de

dignidad- no puede olvidar el “uno por uno, cada uno” -aserto particular que entiende que el sujeto psíquico tiene múltiples y variadas formas de realizar la dignidad proclamada-. La acción profesional del psicólogo muchas veces consiste en la realización prudencial de un acto de la excepción, pero fundamentada en principios universales. Es difícil prevenir todas las consecuencias posibles de la acción, porque cada caso -cada sujeto- es único; por ello mismo, el sentido aristotélico de la *prhónesis* aparece aquí como la actitud alerta del psicólogo en el intento de realizar un equilibrio entre los posibles cursos de acción a seguir y sus efectos en el otro, en un margen de incertidumbre que queda siempre como ‘resto’ moral (13).

2) Desde el punto de vista operativo, el encuadre profesional que se establece entre el psicólogo y el otro al que trata o investiga genera una situación paradójica de tipo disimétrica y simétrica a la vez. Por una parte, queda claro lo necesario de la disimetría operante; es decir, que efectivamente haya un profesional que posee un saber especializado y un paciente/investigado que acepte esto (14). Sin embargo, el encuentro con otro supone una condición de intersubjetividad simétrica, tal como fue expuesto en el apartado anterior. La afirmación antropológica que predica de los sujetos la autonomía y la vulnerabilidad alternante -como dos caras de una misma moneda- toma su forma peculiar en un contexto donde la disimetría es condición de posibilidad para poder operar profesionalmente. En este tipo de profesiones la fenomenología de la reciprocidad se caracteriza por la presencia de un otro que muestra su faz frágil a partir de un sufrimiento vivido como singular y expresado en el síntoma. La vulnerabilidad se muestra aquí como una potencia menor de modo patético. El psicólogo, desde el poder que le otorga su saber-hacer, se encuentra siempre en la posición de tener que equilibrar esa disimetría operante. Las relaciones donde la disimetría es predominante pueden configurarse como una forma de intimidación, de manipulación, y hasta de instrumentalización del otro-paciente, y verse así corrompida la relación básica de servicio (Ricoeur, 1997). Estas formas no son sino violencias ejercidas sobre el otro, ‘objeto’ de la práctica profesional.

En este ámbito disciplinar vale, pues, recordar la propuesta ética siempre actual de Bentham: “La pregunta no es ¿pueden razonar?, ni ¿pueden hablar?, sino ¿pueden sufrir?” (en Guisán, 1988) (15).

Desde esta lectura de antropología ética, pensar esta situación desde la responsabilidad prudencial es tener en cuenta en cada acto que el individuo al que el psicólogo se dirige es un ser autónomo porque es básicamente un sujeto capaz de conducir su vida de acuerdo a un plan de vida; pero, también un ser sufriente, vulnerable, que intenta narrar su vida de otro

modo y así, construir identidad propia. El justo medio, el juicio moral en situación, alerta en no apurar ni abolir los tiempos subjetivos desde un lugar de saber-hacer con el padecer del otro o desde un paternalismo paralizante.

El psicólogo que da cuenta de una responsabilidad prudente en su ejercicio profesional sostiene la convicción ética provista por H. Arendt, a saber, que la paradoja pluralidad humana es la paradoja de los seres únicos (Arendt, 1993).

Conclusión

La propuesta de responsabilidad prudencial ricoureana invita a pensar que, en cada acción, la presencia de la alteridad es innegable; esta “alteridad que nos conmina de muchas maneras, porque el rostro del otro no tiene sentido unívoco” (Maceiras Fafián, 1999: XIII).

Para el profesional psicólogo que opera desde su saber y práctica especializada son rostros demandantes, sufrientes, vulnerables, frágiles pero, también, son individuos capaces, en cuyo “esfuerzo por preservarse y existir” -al decir de Spinoza (1957)- muestran su atestación subjetiva, su identidad propia.

A partir de la operación posible de asumirse responsable profesionalmente hemos querido sintetizar de qué manera la responsabilidad lleva a la necesidad de salir de un postura solipsista para atravesar una situación de interpelación entre interlocutores reflexivos y deseantes, donde ambos responden en primera persona. Pero, también, en una situación relacional disimétrica donde el otro es solicitud de iniciativa al reconocimiento mutuo.

Una responsabilidad profesional entendida no sólo como un mandato heterónomo, sino desde el sentido que otorga la prudencia no instrumental; esto último aboga en favor de la consideración y el respeto del ‘a todos’ y del ‘a cada uno’, volviéndose así una respuesta ética cercana a lo justo ♦

Notas

- 1- Más allá de establecer una definición acabada, seguimos la idea de A. Bonilla (1998: 46-47.) al caracterizar la ética aplicada como un campo de investigación con ciertos rasgos distintivos, a saber: el establecimiento de un *continuum* teórico-práctico, el carácter interdisciplinario y no sólo multidisciplinario, el interés por el esclarecimiento de problemas presentados en el seno de las sociedades contemporáneas y el carácter dialógico como actitud metodológica para la búsqueda y solución de las problemáticas actuales.
- 2- Ricoeur (1999) señala de qué modo la palabra ‘imputar’ recuerda, en su definición, la metáfora de la cuenta. Imputar conduce a la idea de cálculo, cómputo (del latín *putare*).

fundamentos en humanidades

Respecto de la acción atribuida al agente, se trataría aquí de una extraña contabilidad o registro moral de méritos y deméritos, al modo de un expediente; idea que retorna a la figura mítica del Gran Libro de las Deudas (el libro de la Vida y de la Muerte) en el que, al final de la vida de cada persona, se realizaría el cómputo de todas las faltas cometidas y glorias realizadas para merecer o no el cielo eterno. Esta imputación exterior se va interiorizando hacia la era moderna y se trastoca entonces en la idea de que los individuos poseen un fuero interior o conciencia moral desde donde repasan sus acciones en términos de castigos y recompensas.

- 3- Dado que un estudio exhaustivo de las distintas posturas en Psicología respecto a la génesis y desarrollo del mundo moral en los sujetos excede las intenciones del presente trabajo, sólo mencionaremos como casos referenciales a Freud y Piaget. Véase, por ejemplo, Freud S. (1914) *Tótem y tabú*; (1923) *El Yo y el Ello*, (1930) *El malestar en la cultura*; y Piaget J. (1932) *El criterio moral en el niño* y (1976) *Autobiografía*.
- 4- La presentación de la antropología filosófica del último tiempo del pensamiento de Ricoeur sería aquí una empresa excesiva. Recordamos algunos textos claves de su producción donde el autor trabaja el tema de la identidad en su relación con la singularidad (*el ipse*) y la temporalidad y permanencia (*el idem*); ellos son *El sí mismo como otro* (1996), *Autobiografía intelectual* (1995) y *Caminos de reconocimiento* (2004).
- 5- Esta afirmación de la relación entre una acción y sus efectos permanece indiscutida y es muy difícil demostrar su contraria. Como diría Von Wright en *Explicación y Comprensión* (1972), citado por Cruz: "la conexión entre una acción y sus resultados es intrínseca, lógica, y no ya causal (extrínseca). Si el resultado no se materializa, la acción no ha sido simplemente ejecutada" -el subrayado es nuestro- (Cruz, 2000: 69).
- 6- Entendemos aquí "profesional" en su sentido amplio, como el rol público especializado asignado por las instituciones -portadoras de significaciones sociales- a cada miembro de su comunidad, en función de sus elecciones personales. La idea del profesional y lo público es desarrollada en este mismo apartado.
- 7- El término latino *prudencia* fue la traducción realizada por Cicerón del vocablo griego *prhronesis*. La *prudencia* corresponde a la capacidad de deliberación en torno de la acción orientada a la consecución de una buena vida y feliz. Según Guariglia (1996), se mantiene en este significado la finalidad aristotélica de lograr cierto equilibrio entre los bienes a los que aspiramos y los males que se desean evitar gracias a un criterio deliberativo.
- 8- Actualmente, tal como sostiene Ricoeur (1999), esta idea de responsabilidad ha sufrido una renovación en el plano jurídico. Una estrategia fundamental consistió en separar las nociones de castigo y de falta. La despenalización de la responsabilidad daría lugar a una responsabilidad sin falta e incluiría, en su lugar, conceptos tales como solidaridad, seguridad y riesgo, evitando la idea de culpabilidad. Coincidimos aquí en la crítica acertada sobre si este viraje desde la falta hacia el riesgo no traería, en el campo del Derecho Civil, una total des-responsabilización de la acción. La noción de 'riesgo' desplaza el foco de atención desde el autor del daño hacia la víctima y su reparación -generalmente, la indemnización-. Esta postura es fundamentada por las alternativas Teorías de la Compensación (Tamburrini, 1996), apareciendo finalmente una apreciación objetiva del daño en detrimento de una evaluación subjetiva. Tal como dice Ricoeur, esto vuelve muy sutil el paso de la decisión en la acción hacia la fatalidad, anulando finalmente el concepto de responsabilidad:

"(...) en los procesos que dan lugar a la indemnización, son las relaciones contractuales las que están mayoritariamente en juego (...) si la victimización es aleatoria, su origen tiende también a serlo, en virtud del cálculo de probabilidad que sitúa todos los casos bajo el signo del azar. Así, desconectada de una problemática de la decisión, la acción se ve ella misma colocada bajo el signo de la fatalidad, lo cual es exactamente contrario de la responsabilidad. La fatalidad no es nadie, la responsabilidad es alguien" (Ricoeur, 1999:

fundamentos en humanidades

65) -el subrayado es nuestro-

- 9- Hans Jonas es el exponente actual más representativo de esta lectura de la responsabilidad con extensión de alcance infinito. El nuevo imperativo ético jonaseano es el siguiente: “No pongas en peligro las condiciones de la continuidad indefinida de la humanidad en la Tierra”; y para ello: “Obra de modo tal que los efectos de tus acciones no sean destructivos para la futura posibilidad de esa vida” (Jonas, 1995: 40).
- A Ricoeur le parece que esta extensión ilimitada vuelve inoperante la responsabilidad misma. La responsabilidad orientada al futuro diluye la relación del agente con los efectos de la acción, donde el sujeto atesta de sí designándose precisamente como el autor de tal acción ante la interpelación del otro próximo.
- 10- Los denominados “efectos colaterales”, según la denominación de clásica de Spearmann (en Ricoeur, 1999: 71).
- 11- Ricoeur (1997) retoma el concepto de “hombre capaz” para hablar del sujeto ético en el sentido del *conatus* spinozeano: en su Tercera Parte de la Ética, Spinoza define al *conatus* como “toda sustancia finita que se esfuerza por existir y preservarse” (1957, Proposición VI). Desde el punto de vista fenoménico esa capacidad se desarrolla en los múltiples dominios de intervención humana: es el poder decidir sobre el curso de los acontecimientos o de influenciar sobre otros; es también el poder de reunir la vida en una narrativa subjetiva, otorgando sentido a los propios actos y reconocerse como su autor. De este modo, la potencia -el ‘ser capaz de’- reafirma, reivindica al sujeto; porque se presenta como convicción práctica. El sujeto se designa a sí mismo como aquel que puede.
- 12- Una excelente síntesis respecto del estado de la cuestión en las relaciones entre la Psicología y la creciente normatización de la profesión corresponde al trabajo de A. Ferrero (2000), *La ética en psicología y su relación con los Derechos Humanos*.
- 13- Recordamos aquí las palabras Løgstrup, citado por Bauman: “más todo se resume en el hecho de que una persona nunca puede estar segura de haber actuado correctamente” (Bauman, 2004: 94).
- 14- Lo que ampliamente podemos denominar “situación transferencial”, objeto de indagación y tratamiento en diversas teorías psicológicas, en especial, en el Psicoanálisis.
- 15- El interrogante a modo de exordio de Bentham (en Guisán, 1988: 463; Gruñe, 1995: 472) es formulado en su *Introduction to the principles of moral and legislation* a propósito de su hedonismo ético no subjetivista, de alcance universal.

Referencias bibliográficas

Apel, K-O (2007). *La globalización y una ética de la responsabilidad. Reflexiones filosóficas acerca de la globalización*. Buenos Aires: Prometeo.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Aristóteles (1985). *Ética Nicomáquea*. Madrid: Gredos.

Asociación de Unidades Académicas de Psicología (2007, 23 de marzo). Documento: Título de licenciado en psicología o psicólogo. Resolución N° 136/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires: AUAPsi.

Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bonilla, A. (1998). La ética aplicada. En revista *Enoikos*. Año VI, número 13. (pp. 42- 48). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Económicas, UBA.

Cortina, A. (1998, 20 de Febrero). Ética de las profesiones. *ÉTNOR*, con autorización expresa de © El País, S.L.: <http://www.etnor.org>

Cruz, M. (2000). Responsabilidad, responsables y respondones. En M.J. Bertomeu, R. Gaeta, G. Vidiella (Comp.), *Universalismo y Multiculturalismo*. pp. 57-80. Buenos Aires: Eudeba.

Cullen, C. (1999). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. (2ra. ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Etxeberria Mauleon, X. (1995). *Imaginario y derechos humanos desde Paul Ricoeur*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Etxeberria Mauleon, X. (2002). *Ética de las profesiones*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Ferrero, A. (2000). La ética en psicología y su relación con los derechos humanos. *Fundamentos en Humanidades*, Año I, N° II, pp. 21-42.

Gruñe, L. (1995). Los animales. En P. Singer (ed), *Compendio de ética* (pp. 469-482). Madrid: Alianza.

Guariglia, O. (1996). *Moralidad. Ética universalista y sujeto moral*. Buenos Aires: FCE.

Guisán, E. (1988). El utilitarismo. En V. Camps (ed) *Historia de la ética*. Vol. 3. pp. 457-499. Barcelona: Crítica

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

Lledó, E. (1988). Aristóteles y la ética de la "polis". En V. Camps (ed), *Historia de la ética* (pp. 136-207). Barcelona: Crítica.

Maceiras Fafián, M. (1999). Reciprocidad y alteridad. En P. Ricoeur. *De otro modo. Lectura de De otro modo que ser o más allá de la esencia de Emanuel Levinas* (pp. VII-XIII). Barcelona: Antrhopos.

Moratalla, A. (1999). Introducción. En P. Ricoeur, *Lo justo* (pp. 9-15). Madrid: Caparrós.

Rabossi, E. (1991). El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. En D. Sobrevilla (comp.), *El derecho, la política y la ética* (pp. 198-221). México: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1995). *Autobiografía intelectual*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, P. (1997). Autonomía e vulnerabilidade. Sessão inaugural do Seminário do Instituto de Altos Estudos sobre a Justiça, 6 de novembro de 1995. Texto publicado em *Philosophie dans la cité. Hommage à Hélène Ackemans*. Publicações das facultades universitárias Saint-Louis, 73.

Ricoeur, P. (1999). *Lo justo*. Madrid: Caparrós.

Ricoeur, P. (2004). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. México: FCE.

Sánchez Vazquez, M. J. (2005). Ética, responsabilidad científica e investigación psicológica. Tesis de maestría no publicada, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Spinoza, B. (1957) *Ética*. Buenos Aires: Aguilar.

Tamburrini, C. (1996). *Crime and punishment?*. Sweeden: Akademityck AB, Edsbruk.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 163/178

Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal

Self-knowledge groups as a resource for favoring personal development

Elina Nora Muñoz de Visco

Universidad Nacional de San Luis

nmvisco@unsl.edu.ar

Claribel Morales de Barbenza

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 18/02/08 - Aceptado: 20/05/08)

Resumen

El objetivo de este trabajo fue indagar si los grupos de autoconocimiento y desarrollo personal favorecen el mejoramiento de estilos funcionales y adaptativos de la personalidad y si posibilitan el incremento de la esperanza y la autoestima en jóvenes universitarios. Se trabajó con dos grupos cerrados de estudiantes ingresantes en la Universidad, de ocho y siete miembros respectivamente, utilizando recursos facilitadores de autoconocimiento de extracción gestáltica y cognitiva, durante ocho sesiones, a lo largo de cuatro meses. Con el fin de evaluar estilos de personalidad -funcionales o disfuncionales- se aplicó el Inventario Millon de Estilos de Personalidad (Millon, 1997); para indagar acerca del grado de Esperanza-Desesperanza se utilizó el test desarrollado por Pereyra (1996). El nivel de autoestima fue evaluado mediante el Cuestionario de autoestima de Rosenberg (1966). La investigación se llevó a cabo en tres instancias: 1. Pre-test. Se aplicaron los instrumentos de evaluación psicológica mencionados. 2. Utilización de recursos facilitadores de autoconocimiento durante ocho sesiones con los grupos de estudiantes. 3. Post-test. Se aplicaron nuevamente los instrumentos de evaluación psicológica.

El análisis de los resultados mostró un incremento significativo en los niveles de la esperanza y de la autoestima y en las puntuaciones representativas de estilos funcionales de personalidad.

Abstract

This work is aimed at finding out whether the groups of self-knowledge and personal development favor the improvement of functional and adaptive personality styles, and whether they increase university students' hope and self-esteem. The sample was made up of freshmen divided into two closed groups of eight and seven members, respectively. Facilitator resources of self-knowledge from the Gestalt and cognitive perspective were used for eight sessions in four months. To assess personality styles -functional / dysfunctional, Millon Inventory of Personality Style (1997) was applied. To learn about the level of Hope /Despair, Pereyra's test (1996) was applied. Self-esteem level was assessed by Rosenberg's Self-esteem Scale (1966).

The research work was carried out in three stages: i) Pre-test stage, in which the abovementioned psychological instruments were applied, ii) facilitator resources of self-knowledge were used during the eight sessions with the groups of students, and iii) post-test stage, in which the psychological instruments were once again applied. The results show a significant increase of hope and self-esteem levels and of scores of functional styles of personality.

Palabras clave

grupos de autoconocimiento - optimo desarrollo personal - estilos de personalidad - autoestima - esperanza / desesperanza

Key words

self-knowledge groups - optimal personal development - personality styles - self-esteem - hope / despair

Introducción

En su carácter de docentes de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, e integrantes del Centro Interdisciplinario de Servicios, las autoras de este trabajo han investigado durante varios años las características de personalidad de los jóvenes ingresantes a la universidad que se relacionan, en algunos aspectos, con su adaptación a la vida universitaria y con la elaboración de un proyecto de vida personal. La experiencia acumulada condujo a la decisión de ofrecer un espacio de trabajo terapéutico donde los jóvenes puedan plantear y manifestar las dificultades que generalmente enfrentan en este nuevo tramo de sus estudios. En la presente comunicación se fundamenta y se describe la labor realizada con un grupo de alumnas.

A su ingreso, los estudiantes se encuentran en una etapa vital crítica, comprometidos en la elaboración de un proyecto de vida propio, que los

urge a encontrar respuestas a interrogantes acerca de su vida y de numerosas experiencias actuales y por venir.

La adolescencia es un período de suma importancia para el desarrollo psicológico; es un trayecto vital en que la actividad psicológica, que transcurre a un ritmo acelerado, implica un trabajo de procesamiento que requiere un nuevo aprendizaje. Se producen cambios muy significativos en los patrones de significado de sí mismo y del mundo; de allí la necesidad de que se establezca contacto con sus posibilidades reales.

El abordaje de este estudio se basa en desarrollos de un enfoque humanístico-cognitivo. En 1977 Simpson, desde la perspectiva de la psicología humanística, afirmaba que

“...el concepto de sí mismo, la satisfacción de las necesidades y la búsqueda de sentido y desarrollo personal son bases científicas y filosóficas para la definición de la naturaleza humana y la posibilidad de cambio” (1977: 69).

Por su parte, veinte años más tarde, Fernández Alvarez, psicólogo integrativo, afirmaba que los cambios centrados en los significados de la autonomía llevan a la necesidad de generar de alguna manera un guión personal (1992).

Marco teórico

Una manera de favorecer el proceso de desarrollo personal es facilitar en los jóvenes ingresantes el conocimiento de sus potencialidades y de sus limitaciones; para ello es necesario incrementar en cada uno de ellos su autoconocimiento y su autoaceptación, propiciando de este modo el desarrollo de su autoestima.

Para lograr el objetivo planteado se considera fundamental abordar el análisis de la autoestima. Desde la perspectiva de Carl Rogers (1966) la autoestima implica el conocimiento, la aceptación y el aprecio de características personales, y se relaciona estrechamente con la posibilidad de desarrollar las propias potencialidades. Frank (1988) considera que la autoestima se basa en la percepción y convicción de que se es capaz de controlar los propios estados internos y moderar, en alguna medida, las relaciones con los otros.

En la labor que se ha emprendido se pone énfasis en el potencial humano, en la necesidad de que las personas encuentren caminos para manejar sus propias experiencias. Cuando pueden aceptarse y desplegar sus potenciales encuentran el sentido de su propia existencia y se genera en ellas una actitud esperanzadora acerca del futuro.

fundamentos en humanidades

La llamada de un sentido potencial que está esperando ser desarrollado despierta inevitablemente diferentes niveles de tensión. Cierta grado de tensión es inherente al ser humano. Jourard, psicólogo humanista, decía:

“Sé que estoy listo para crecer cuando experimento alguna disonancia entre mis creencias, conceptos y expectativas del mundo, y mis percepciones del mundo. Y también estoy listo para crecer cuando experimento aburrimiento, desesperación, depresión, ansiedad o culpa. Estas emociones me informan que mis objetivos y proyectos han perdido significado para mí” (1965: 13).

Otro aspecto relevante, y no suficientemente explorado, relacionado con el bienestar psicológico, es la actitud esperanzadora que las personas logran en su vida. Según Lazarus (1991) la esperanza consiste en una expectativa positiva acerca de la posibilidad de superar un estado o situación negativa. Otros autores consideran que no siempre la expectativa se dirige a la solución de situaciones negativas, sino que cualquier objetivo que aun no se ha alcanzado, implica un estado de esperanza.

Relevantes figuras de la psiquiatría dieron importancia al papel de la esperanza en terapia. El terapeuta ayuda al paciente a desarrollar un sentimiento de esperanza y la creencia en que los problemas que lo acucian durante su vida no son irremontables. (Frank, 1988; May y Ellenberger, 1958).

Podría caracterizarse a la esperanza como la fe depositada en el futuro, que permite el uso de estrategias y modos positivos para enfrentar diferentes situaciones angustiosas o dolorosas, que lleva a una actitud más productiva y a mayor confianza en sí y en otros y mayor capacidad para disfrutar de la vida. Es una actitud que permite orientarse hacia el futuro haciendo proyectos, proponiéndose objetivos y metas.

La desesperanza puede ser descrita como derrotismo, abatimiento, humor disfórico: Una percepción negativa del futuro, una tendencia a orientarse hacia el pasado recordando situaciones traumáticas. Abramson, Metalsky y Alloy (1989) conceptualizan la desesperanza como la expectativa negativa acerca de la ocurrencia de un evento valorado como muy importante, unida a sentimientos de impotencia ante la imposibilidad de cambiar ese hecho.

Los eventos negativos actúan como ocasión propicia para que la gente pierda la esperanza. Sin embargo, las personas no siempre caen en la desesperanza. Teorías cognitivo-sociales aseveran que la gente hace tres tipos de inferencias por las cuales puede o no caer en desesperanza: a) inferencias acerca de las causas que produjeron el evento (atribución cau-

sal); b) inferencias acerca de las consecuencias posibles de la ocurrencia del evento y c) inferencias acerca del *self*.

Respecto a atribución causal, si las causas inferidas son estables, globales e importantes, hay más probabilidad de que se produzca desesperanza que cuando los eventos son atribuidos a causas pasajeras, específicas y de menor importancia. En cuanto a inferencias acerca de las consecuencias del evento, las consecuencias inferidas de la ocurrencia de eventos negativos pueden generar desesperanza, sobre todo si esta consecuencia es considerada importante, irremediable, y afecta varias áreas de la vida. Cuando la consecuencia negativa afecta sólo un área específica de la vida es probable que, en lugar de una desesperanza generalizada, se produzca sólo un pesimismo circunscrito. Por último las características negativas inferidas acerca del *self* frente a la ocurrencia de eventos negativos, pueden producir también desesperanza, ya que se trata de inferencias que una persona realiza acerca de su propio valor, capacidad, personalidad, que tienden a producir una disminución de la autoestima. Sobre todo si la persona cree que las características negativas de su *self* no son remediables y que afectan a varias áreas de su vida. Cuando la característica negativa es vista como afectando un área limitada de la vida aparecerá un pesimismo relativamente moderado en lugar de desesperanza generalizada.

Weiner (1986), en su teoría atributiva de la motivación y la emoción, sostiene que los estados emocionales pueden ser resultado de la manera en que las personas evalúan las causas de los hechos. Se ha observado relaciones entre modos cognitivos y diferencias individuales en estilos atribucionales. Cuanto menos negativo sea el estilo cognitivo de una persona, tanto más negativo tendrá que ser el evento para interactuar con aquel estilo y contribuir a la desesperanza. En personas cognitivamente vulnerables, hasta la ocurrencia de eventos menores o aun los disgustos cotidianos pueden servir de disparadores para socavar la esperanza.

Es altamente probable que ambas variables, autoestima y esperanza-desesperanza, se encuentren relacionadas entre sí.

Además de los factores mencionados, otros factores de carácter interpersonal, sociocultural, del desarrollo e inclusive genético, pueden influir sobre la probabilidad de que una persona desarrolle esperanza o desesperanza.

Desde una perspectiva humanística se considera que la categoría esperanza- desesperanza es muy importante en el diagnóstico y pronóstico de la salud mental. Las puntuaciones elevadas en esperanza se relacionan con mayor grado de salud mental y las puntuaciones elevadas en desesperanza, con menor grado de bienestar psicológico.

Las características de personalidad constituyen un factor de relevancia en el presente estudio, dado que en los distintos niveles de interacción de los participantes en los grupos de autoconocimiento, se ponen de manifiesto diferentes reacciones ante los mismos o distintos estímulos (Barceló, 2004). El grupo de autoconocimiento es un agente de cambio cuyos propósitos se dirigen a facilitar la comprensión cognitiva y la expresión de las vivencias, promover la autoaceptación, los cambios favorables y perdurables en hábitos y relaciones interpersonales, tendientes a un mayor grado de autorrealización y de despliegue del potencial humano. Los grupos de autoconocimiento, como otros grupos de desarrollo personal o terapéutico, tienen como objetivo "... facilitar un espacio interactivo entre los miembros, que favorezca la actualización de los problemas que cada uno de ellos atraviesa en la vida cotidiana..." (Fernández Alvarez, 2004: 236).

Objetivos

- Detectar niveles de esperanza-desesperanza en una muestra de ingresantes universitarios.
- Explorar estilos de personalidad característicos de los integrantes de la muestra.
- Evaluar su grado de autoestima.
- Indagar acerca de la incidencia de la terapia grupal utilizando recursos facilitadores de autoconocimiento en el incremento de la esperanza, de la autoestima y de estilos de personalidad considerados funcionales.

Método

Muestra

En el presente trabajo se exponen los resultados obtenidos por una de las muestras a las que se aplicó la técnica grupal mencionada. Este grupo estuvo compuesto por 15 mujeres ingresantes en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, de 18 a 23 años, clientes del Centro de Servicio Psicológico de la Universidad.

Instrumentos de evaluación psicológica

1. Test de Esperanza-desesperanza (TED) (Pereyra, 1996). Es un instrumento de administración individual o colectiva para adolescentes y adultos, compuesto de 28 ítems que presentan 5 opciones cada uno. En cada ítem el sujeto debe señalar la opción que mejor describa su manera de ser guiándose por las siguientes opciones: siempre, muchas veces, a veces sí, a veces no,

muy pocas veces, nunca. La evaluación correspondiente arroja una medida global de Esperanza-Desesperanza, y una medida de sus factores.

El test está compuesto de tres escalas: una escala global (TED-G), una escala de esperanza (TED-E) y otra de desesperanza (TED-D). El análisis factorial realizado por su autor arrojó seis factores; cuatro de ellos corresponden a desesperanza: pesimismo, regresión, desconfianza y fatalismo y dos de ellos refieren a la esperanza: optimismo y actitud prospectiva. Los baremos fueron elaborados a partir de una muestra heterogénea que incluyó individuos con trastornos mentales y de comportamiento, personas normales, y personas normales que afrontaban una situación especial de altos niveles de estrés. Las puntuaciones obtenidas en la muestra normativa sirven de apoyo y orientan acerca de un posible diagnóstico que, por supuesto, debe ser apoyado con otros recursos diagnósticos.

2. Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS), (Millon, 1997). A fin de evaluar los estilos de personalidad en las jóvenes ingresantes se aplicó este instrumento que evalúa la personalidad de sujetos adultos, entre 18 y 65 años de edad. Es un cuestionario de aplicación individual o colectiva compuesto por 180 ítems; el sujeto debe determinar de qué manera estas aseveraciones se aplican a su personalidad, marcando si son verdaderas o falsas.

Este inventario se basa en el modelo de personalidad de la teoría biosocial y evolutiva de Millon. Consta de doce pares de escalas que se distribuyen en tres grandes áreas: Metas Motivacionales, Modos Cognitivos y Conductas Interpersonales. Las escalas referidas a Metas Motivacionales indagan la orientación a obtener refuerzos del medio: el primer par evalúa en qué medida la conducta del sujeto se orienta a buscar refuerzo positivo (apertura) o a evitar estimulación negativa (preservación). El segundo par indaga en qué medida sus conductas reflejan una disposición a cambiar su entorno (modificación) o a acomodarse a él (acomodación). El tercer par indaga la fuente del refuerzo, si el sujeto está motivado por metas relacionadas con él (individualismo) o relacionada con los otros (protección).

Las escalas incluidas en Modos Cognitivos evalúan los estilos de procesamiento de la información. Dos de estos pares, introversión o extraversión y sensación o intuición, indagan las estrategias para recolectar información. Los dos pares restantes, reflexión o afectividad y sistematización o innovación indagan diferentes estilos de procesamiento de la información.

Las escalas correspondientes al sector Conductas Interpersonales evalúan el modo de relacionarse con los demás: retraimiento o comunicatividad, vacilación o firmeza, discrepancia o conformismo, sometimiento o control e insatisfacción o concordancia.

3. Escala de Autoestima (Rosenberg, 1966). Esta escala está compuesta por diez ítems que contienen afirmaciones acerca de sí mismo. La persona debe marcar, en una escala de 1 a 5, el número que mejor representa su nivel de autoestima. La puntuación obtenida se ubica en uno de los siguientes parámetros: de 13 a 32 puntos, autoestima baja; de 33 a 39 puntos, autoestima media y de 40 a 50 puntos, autoestima alta.

4. Recursos facilitadores de autoconocimiento.

- a) A modo de presentación, en la primera sesión y como cierre en la última, se utilizaron las máscaras. En cada una de estas sesiones, las integrantes del grupo debían confeccionar una máscara que los representara. En la primera sesión el objetivo de su uso fue favorecer la presentación de cada una al resto del grupo. La máscara “devela” y “oculta”, tiene un efecto enmascarador y desenmascarador, de despersonalización y repersonalización. Se produce un encuentro dinámico con aspectos conscientes e inconscientes de la persona. Al trabajar con máscaras se trabaja con espejos: el efecto visual que la máscara produce permite momentos de desintegración y posterior integración de la imagen (Buchbinder y Matoso, 1994). En la última sesión los sujetos elaboraban una nueva máscara que luego comparaban con la confeccionada en la primera sesión y de ese modo podían darse cuenta de los cambios ocurridos.
- b) Técnicas de expresión corporal. En varias sesiones se incluyeron técnicas de relajación en reposo o en movimiento. Se trabajó con ritmo y movimiento para explorar formas no habituales de comunicarse con otros. Algunas sesiones estuvieron dedicadas a la expresión corporal de emociones y sentimientos. La exploración de los movimientos del cuerpo permite conectarse con la energía innata y estar concientes del propio cuerpo (Sánchez Bodas, 1993).
- c) Focusing (focalización en las sensaciones). Es un proceso mediante el cual se establece contacto con un modo de conocimiento conciente, interno y corporal. Previa relajación se inducía a las jóvenes a descubrir sensaciones corporales, hacerlas concientes, familiarizarse y sentir que tenían conocimiento y control de sí mismas. El proceso de focalización -mental y kinestésico-, hace posible la fusión del saber mental y el visceral. Permite el encuentro con material no simbolizado que se encuentra en el límite de la conciencia (Frezza, 2004).
- d) Ensueño dirigido e imaginería. Ambos recursos son eficientes para destrabar y desinhibir emociones y reacciones, dado que permiten acceder a planos profundos de la conciencia y descubrir autorrecursos para

superar dificultades que parecen insuperables (Sánchez Bodas, 1993).
e) Recursos facilitadores del contacto y la comunicación. Es importante que las personas descubran y acepten sus formas habituales de tomar contacto con el ambiente y con los demás e indagar cómo se sienten estableciendo contacto o alejándose de ellos. Para el logro de tal fin se realizaron ejercicios vivenciales de contacto y comunicación (Perls, 1976).

Procedimiento

El total de integrantes se distribuyó en dos grupos de 7 y 8 personas respectivamente. El trabajo, que se realizó durante ocho sesiones quincenales de dos horas de duración, se llevó a cabo en tres instancias: 1) Pre-test; 2) sesiones de trabajo grupal; 3) pos-test.

1. En la instancia pre-test se procedió a aplicar a todas las participantes los instrumentos de medición psicológica.
2. Durante todas las sesiones de trabajo grupal se realizaron intervenciones aplicando los recursos facilitadores de autoconocimiento y desarrollo personal. La experiencia fue llevada a cabo en la Cámara Gesell de la Facultad de Ciencias Humanas. En cada una de las sesiones se aplicaron los recursos en idénticas condiciones en ambos grupos, en horario vespertino. Los jóvenes que así lo necesitaron fueron acompañados con terapia individual.

Los ejercicios aplicados en los grupos se realizaron en dos fases: una fase vivencial y luego una fase de reflexión y significación de la experiencia, que se llevaba a cabo con la participación de todo el grupo.

3. En la instancia de pos-test, cada integrante de los grupos fue evaluado mediante los mismos instrumentos utilizados en el pre-test.

Resultados

En la Tabla 1 se muestran los resultados obtenidos mediante la aplicación del test de Esperanza-Desesperanza en las instancias Pre-test y Post-test. En la puntuación global y en la correspondiente a las variables Esperanza, Desesperanza, Regresión y Fatalismo, las diferencias entre ambas instancias son altamente significativas. Se observan también diferencias significativas en los valores de las variables Optimismo y, en menor grado, Pesimismo. No se registra una diferencia significativa entre los valores alcanzados en ambas instancias en las variables Prospección y Desconfianza.

La Tabla 2 registra los valores de las diferencias entre las puntuaciones medias obtenidas en las variables del Inventario Millon de Personalidad y de la Escala de Autoestima de Rosenberg. Considerando las instancias

fundamentos en humanidades

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas mediante la aplicación del Test de Esperanza-Desesperanza (TED), en las instancias pre-test y post-test. Valores de t de Student y significación de las diferencias entre las puntuaciones medias. N = 15.

	Pre-test		Post-test		t	p
	M	DE	M	DE		
Esperanza	37.93	9.71	47.53	6.24	-4.58	.000
Desesperanza	27.13	8.07	16.47	5.25	4.88	.000
Puntaje global	76.00	19.35	94.13	11.27	-4.34	.001
Optimismo	25.67	6.13	32.33	4.48	-4.08	.005
Pesimismo	8.00	6.61	2.73	3.75	3.31	.033
Regresión	7.93	1.94	6.73	1.83	2.36	.001
Prospección	9.80	1.93	10.20	1.26	0.72	.470
Desconfianza	0.93	2.54	0.06	1.86	1.62	.127
Fatalismo	4.40	1.88	1,80	1.57	5.15	.000

Pre-test y Post-test, se observan diferencias de elevada significación estadística en las puntuaciones medias obtenidas en las variables Apertura, Modificación, Acomodación, Individualismo, Afectividad, Innovación, Vacilación, Discrepancia y Concordancia. Se observan, asimismo, diferencias significativas en las variables Preservación, Conformidad, Sometimiento e Insatisfacción.

No se registran diferencias con significación estadística entre los valores medios de las variables Protección, Extroversión, Introversión, Sensación, Intuición, Reflexión, Sistematización, Retraimiento, Comunicatividad, Firmeza y Control.

En la escala de Autoestima se observa una diferencia altamente significativa entre la primera y la segunda instancia de evaluación.

Discusión

Analizando los resultados obtenidos en ambos grupos en las instancias pre-test y post-test, se observa que se produjeron modificaciones positivas al finalizar las ocho sesiones de trabajo grupal.

Test de Esperanza-Desesperanza

Los resultados indican que se produjo un incremento en el grado de esperanza que, de un nivel bajo ascendió a normal, a la vez que disminuyó el grado de desesperanza, quedando dentro de los límites normales.

fundamentos en humanidades

Tabla 2. Medias y desviaciones estándar de las puntuaciones obtenidas mediante la aplicación del Inventario Millon de Estilos de Personalidad y de la Escala de Autoestima, en las instancias pre-test y post-test. Valores de t de Student y significación de las diferencias entre las puntuaciones medias. N = 15

	Pre-test		Post-test		t	p
	M	DE	M	DE		
Apertura	41.20	25.40	59.86	15.50	-5.72	.000
Preservación	53.93	27.15	40.67	14.08	2.98	.010
Modificación	38.73	25.38	58.13	19.80	-5.77	.000
Acomodación	59.60	24.57	41.20	21.90	3.57	.003
Individualis.	55.60	18.96	67.00	15.23	-3.14	.007
Protección	40.33	20.18	33.40	18.71	1.35	.199
Extroversión	39.40	22.01	46.13	12.78	-1.45	.168
Introversión	51.53	23.76	48.40	11.94	0.75	.464
Sensación	47.86	28.43	57.26	18.28	-1.21	.247
Intuición	49.00	21.07	40.87	22.11	1.68	.115
Reflexión	38.93	34.24	47.67	25.58	-1.37	.193
Afectividad	58.93	27.31	45.73	18.83	3.36	.005
Sistematizac.	42.73	28.44	36.27	16.62	1.24	.236
Innovación	39.40	21.23	58.46	17.62	-4.39	.001
Retraimiento	60.13	21.42	50.40	19.10	2.01	.064
Comunicat.	40.60	21.91	44.13	17.97	-2.07	.057
Vacilación	61.33	24.61	41.86	20.17	5.66	.000
Firmeza	43.47	23.47	48.87	20.84	-1.03	.320
Discrepancia	51.20	21.09	63.66	13.47	-4.91	.000
Conformidad	48.52	19.64	40.06	15.33	2.38	.032
Sometimiento	50.47	26.49	39.46	16.76	2.83	.013
Control	48.40	28.02	47.46	23.13	0.38	.708
Insatisfacción	65.33	27.79	51.60	23.71	2.52	.024
Concordancia	57.13	17.03	50.00	13.42	4.46	.001
Autoestima	26.73	1.70	34.20	2.56	9.22	.000

Nota: Organización de las Escalas del MIPS

Metas Motivacionales: Apertura-Preservación; Modificación-Acomodación; Individualismo-Protección

Modos cognitivos: Extraversión-Introversión; Sensación-Intuición; Reflexión-Afectividad; Sistematización-Innovación

Conductas Interpersonales: Retraimiento-Comunicatividad; Vacilación-Firmeza; Discrepancia-Conformismo; Sometimimiento-Control; Insatisfacción-Concordancia.

Se produjo un incremento del optimismo, cuyo nivel era bajo antes de comenzar las sesiones, llegando a niveles normales al finalizar, resultado que mostraría un aumento en la fe depositada en el futuro, en los recursos para enfrentar situaciones conflictivas y una mayor confianza en sí mismos. Estos cambios favorables coinciden con una marcada disminución del pesimismo, que implica una visión menos negativa del futuro y una posición superadora de actitudes derrotistas.

Dentro del marco de los parámetros normales se observa un descenso de la regresión; este resultado implicaría un cambio favorable en la orientación hacia el pasado y en el recuerdo de experiencias desagradables, cambio que se ve acompañado por un leve incremento de la actitud prospectiva, indicadora de una tendencia a orientarse hacia el futuro y a proponerse metas u objetivos que se buscan y se espera alcanzar.

Se observa también que al finalizar las sesiones de trabajo grupal disminuyó en forma muy significativa el fatalismo que, de una puntuación alta en la evaluación Pre-test, descendió a un nivel bajo en el Post-test. Este resultado indica una notable disminución de las ideas vinculadas con un destino prefijado y trágico.

Inventario Millon de Estilos de Personalidad (MIPS)

Si bien en el presente trabajo se presentan los resultados obtenidos por el grupo total en cada una de las variables del Inventario Millon de Estilos de Personalidad, cabe mencionar que los resultados individuales evidencian una marcada diferencia entre los componentes del grupo.

Con respecto a las diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en las dos instancias de evaluación de los estilos de personalidad se observa que al finalizar las sesiones de trabajo grupal, en lo referente a Metas Motivacionales se detectó un incremento en la puntuación de apertura, resultado que indicaría que los miembros del grupo se muestran más optimistas respecto al futuro, pudiendo establecer un mayor y mejor contacto con sus semejantes y disfrutar de la interacción con ellos. Se incrementa también la modificación, revelando la existencia de una actitud activa tendiente a producir cambios favorables en su entorno; en consecuencia, se habría producido una disminución de la acomodación, es decir una menor tendencia a la aceptación de las situaciones creadas por otros, a la vez que una menor condescendencia y pasividad. De la misma manera, se reduce la preservación, consistente en la tendencia a agravar los problemas y a generar expectativas de que las cosas salgan mal. Aumenta el individualismo, que revela una predisposición a satisfacer las necesidades propias en mayor medida que las ajenas, dando menos

importancia a las opiniones de los demás e incrementando la independencia propia.

Con referencia a los Modos Cognitivos, en la instancia post-test los resultados indican que se habría producido en el grupo de estudiantes una disminución en la tendencia a tomar decisiones y a formar juicios basados en la afectividad; ha disminuido la tendencia a considerar en forma preponderante las propias reacciones afectivas frente a las circunstancias que afrontan. Se ha incrementado la capacidad de innovación: las integrantes del grupo se muestran más creativas y dispuestas a asumir riesgos, a producir cambios y a afrontar las consecuencias de sus actos.

En el sector Conductas del MIPS, los resultados indican que ha disminuido la vacilación, dando lugar a un menor grado de timidez, reduciendo el temor al rechazo, la tendencia a aislarse y la desconfianza hacia los otros. Aumenta la discrepancia, la tendencia a actuar de modo más independiente, más audaz y menos conformista; estos cambios beneficiosos se ven acompañados de la tendencia a la formalidad y a la condescendencia, y de la reducción del sometimiento y de la actitud complaciente. Se observa también un descenso en el grado de insatisfacción, que conlleva una disminución en la actitud pasivo-agresiva, en el malhumor y en la sensación de ser incomprendidas y poco apreciadas.

No se produjeron modificaciones significativas en la meta motivacional protección, en los modos cognitivos introversión, extroversión, sensación, intuición, reflexión y sistematización, y en las conductas interpersonales retraimiento, firmeza y control.

Test de Autoestima

En la aplicación del Test de Autoestima se obtuvo una significativa superioridad en el valor de la puntuación media en la instancia de post-test, en relación con la de pre-test.

Los resultados indicarían que el trabajo con grupos de autoconocimiento es fructífero. Dado que los jóvenes ingresantes a la universidad se enfrentan a nuevas modalidades de relaciones humanas, que les exigen adaptación y flexibilidad en sus conductas, la experiencia del trabajo en grupos puede ser un recurso que les facilite la adecuación al nuevo contexto.

Conclusiones

En momentos de fragmentación social, como el que se vive actualmente, se ven favorecidos el aislamiento y la alienación interpersonal; es

tarea de los psicólogos trabajar en nuevas maneras de entretener la trama humana. El grupo, como base de apoyo mutuo, ofrece un potencial poder benefactor en estos sectores.

En el grupo la persona se encuentra expuesta a diversos niveles de vivencia en una situación peculiar: las vivencias de sí mismo y de su interacción con otros. En cada uno de esos niveles el individuo encuentra desafíos y límites reales que son reproducción de los límites y dificultades que encuentra en su vida cotidiana.

En el grupo encuentra, además, un ambiente de sostén y comprensión que le procura apoyo y estímulos naturales para explorar y hacer frente a las dificultades. En cada integrante del grupo se produce un proceso de ampliación de la conciencia de sí y de sus necesidades y la ampliación de la conciencia de sus potenciales recursos para satisfacerlas. El grupo se transforma para la persona en un laboratorio experiencial de sí mismo, donde puede vivenciarse en forma concreta y en modos alternativos de ser y actuar; “facilita un espacio interactivo entre los miembros, que favorece la actualización de los problemas que cada uno de ellos atraviesa en la vida cotidiana, sobre los que esperan obtener cambios significativos” (Fernández Alvarez, 2004). El grupo mismo, como la aplicación de técnicas específicas de intervenciones terapéuticas, sirve como instrumento de cambio.

Por lo expuesto se puede concluir que el trabajo en grupo utilizando los recursos facilitadores de autoconocimiento seleccionados propició un incremento en el grado de esperanza en las jóvenes participantes, modificaciones en estilos de personalidad considerados funcionales o adaptativos, y un notable incremento en su autoestima.

No obstante los resultados positivos del trabajo en grupo, se considera pertinente realizar una tarea de seguimiento de los sujetos que participaron en esta experiencia, a fin de detectar si los cambios observados se mantienen con el paso del tiempo ♦

Referencias bibliográficas

- Abramson, K., Metalsky, G. y Alloy, L. (1989). Hopelessness depression: A theorybased subtype of depression: *Psychological Review*, 96, 358-372.
- Barceló, R. y Torrens, F. (2004). La intervención por contacto en la facilitación de grupos. De la no directividad al experiencing. Actas del IX Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona. 99-137. Argentina: Ediciones Suárez.
- Buchbinder, M. y Matoso, E. (1994). *Las máscaras de las máscaras*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Fernández Alvarez, H. (1992). *Fundamentos de un modelo integrativo en psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Alvarez, H. (2004). Terapia de grupo y trastornos de personalidad. En H. Fernández Alvarez y R. Opazo (comp.), *La integración en psicoterapia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Frank, J. (1988). Elementos terapéuticos compartidos por todas las psicoterapias. En M. J. Mahoney y A. Freeman (Eds.), *Cognición y psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Frezza, E. (2004). La pertinencia del Focusing en el ECP. Actas del IX Foro Internacional del Enfoque Centrado en la Persona, 203-216. Argentina: Ediciones Suárez.
- Jourard, S. (1965). Growing awareness and the awareness of growth. In H. Otto, J. Mann (Eds.), *Ways of growth*. New York: Grossmann.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: McGraw-Hill.
- May, R. A. E. y Ellenberger, H. (1958). *Existence*. Basic Books: New York.
- Millon, T. (1997). *MIPS Inventario Millon de Estilos de Personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pereyra, M. (1996). Desarrollo y validación de un instrumento de medición de la esperanza-desesperanza. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42, 3.
- Perls, F. (1976). El enfoque gestaltico. Santiago de Chile: Cuatro vientos.
- Rogers, C. (1966). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1966). *Society and the adolescent self-image*. Princeton: University Press.
- Sanchez Bodas, A. (1993). Metodologías del counseling. En A. Sanchez Bodas y otros, (Eds.), *Crear salud o curar enfermedad*. Buenos Aires: Holos.

fundamentos en humanidades

Sanchez Bodas, A., Frezza, E., Kapel, J., Kogan A., Olivieri, R., y otros (1993). *Crear salud o curar enfermedad*. Buenos Aires: Holos.

Simpson, E. L. (1977). Humanistic psychology: An attempt to define human nature. In D. D. Nevill (Ed.). *Humanistic Psychology. New frontiers*. New York: Gardner Press.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer Verlag. En M. Hewstone. *La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas* (p. 87). Barcelona: Paidós.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 179/194

Trastorno de ansiedad generalizada: aportes de la investigación al diagnóstico

Generalized anxiety disorder: criteria for diagnosis

Anna Rovella

Universidad Nacional de San Luis

arovella@unsl.edu.ar

Manuel González Rodríguez

Universidad de La Laguna

(Recibido: 19/05/08 - Aceptado: 17/09/08)

Resumen

Este trabajo revisa los últimos aportes en relación a las características generales y criterios diagnósticos del Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG). En esta revisión teórica, analizamos la situación actual de la concepción psicopatológica de este trastorno, considerando los aportes de diferentes grupos de investigación, el impacto de sus conclusiones a partir de la publicación de la cuarta versión del DSM-IV-TR (APA, 2000), los datos epidemiológicos y las variables cognitivas y somáticas asociadas al mismo.

Abstract

In this theoretical review, the general characteristics and criteria for diagnosis of Generalized Anxiety Disorder (GAT) are analyzed, in particular, the psychopathological perspective. The following is taken into account: the contributions of several research groups, the impact of their conclusions after the publication of the fourth version of DSM-IV-TR (APA, 2000), the epidemiologic data and cognitive and somatic variables associated to this disorder.

Palabras clave

ansiedad - diagnóstico - psicopatología - investigación

Key words

anxiety - diagnosis - psychopathology - research

La comprensión del Trastorno de Ansiedad Generalizada (TAG) ha evolucionado considerablemente en el curso de las dos últimas décadas, íntimamente relacionado con la publicación del DSM-IV-TR (APA, 2000) donde se realizaron mayores precisiones al diagnóstico, fundamentalmente con relación a las variables cognitivas (Seidah, Dugas y Leblanc, 2007).

La causa principal del desarrollo del TAG en una persona no está basado en un solo elemento, en la etiología del trastorno confluyen factores genéticos, biológicos, ambientales y psicológicos (Newman y Anderson, 2007).

El TAG se caracteriza por ser el trastorno de ansiedad básico, y su estudio podría tener importantes implicaciones para la comprensión del resto de los trastornos de ansiedad y para aspectos fundamentales de la ansiedad como emoción (Rapee, 1991).

La ansiedad es en un principio un conjunto de procesos adaptativos, reacciones defensivas innatas garantes de la supervivencia de las personas y a la vez es la reacción que produce la mayor cantidad de trastornos mentales, conductuales y psicofisiológicos. (Fernández Abascal, 1997). Hay quienes consideran que la ansiedad es una característica central en casi todos los trastornos psicopatológicos (Sandín y Chorot, 1995), y proponen considerar los trastornos de ansiedad en un continuo, donde los distintos tipos de ansiedad no serían más que manifestaciones de un mismo trastorno básico. Esta consideración se apoya en que los aspectos nucleares de este trastorno, representan procesos fundamentales de todos los trastornos emocionales (Zinbarg y Barlow, 1991).

Borkovec afirma que el TAG impacta en otros trastornos de ansiedad y del estado de ánimo, porque tiene relación con otros trastornos negativos de la emoción. Un factor común que se encontró en las personas con este padecimiento es que presentan un rol invertido con los cuidadores primarios, un tipo de apego inseguro y desorganizado. Y que la naturaleza del trastorno radica en el sistema verbo lingüístico, que no da la posibilidad de pensar en el pasado y futuro, no permite manejar el tiempo, y cuando este aspecto no funciona estamos frente a una gran dificultad. Como en las personas con diagnóstico de TAG el pensamiento no está estrechamente vinculado a la fisiología, interfiere con los procesos emocionales, generando uno de los principales problemas que se observan en la clínica. "En el TAG sucede que el lenguaje se apura en vez de estar en silencio" (Borkovec, 2006).

Rapee (1991) puntualiza que desde una perspectiva psicológica raramente se ha estudiado la tendencia general a ser ansioso. Este autor distingue entre la ansiedad generalizada y el trastorno de ansiedad generalizada (TAG). La primera puede ser identificada en todas las personas en mayor o menor grado y el segundo puede ser un trastorno relativamente puro. Algunos autores coinciden en que la ansiedad crónica está presente de manera más obvia en el TAG, pero también en toda clase de psicopatología, ya que es un rasgo esencial, una dimensión de muchos síntomas diferentes, que puede encontrarse en la depresión mayor, trastorno bipolar, esquizofrenia, abuso de sustancias, bulimia, trastornos psicofisiológicos y muchos otros trastornos (Barlow y Di Nardo, 1991). De todas formas, el grado de coincidencia de los mismos está abierto a la investigación.

Se sospecha que la edad de inicio es generalmente temprana, y muchas personas informan que lo han padecido toda su vida. Por eso, algunos autores se refieren a éste como un fenómeno de largo término, pero aún no se ha logrado precisar esta afirmación (Hoehn-Saric y Masek, 1981; Rapee, 1985, 1991; Raskin, Peeke, Dickman y Pinsker 1982; Torgersen, 1986). Aunque varios estudios señalan que la edad media de inicio se sitúa entre la adolescencia y los veinte años (Anderson, Noyes y Crowe, 1984; Barlow, Blanchard, Vermileya, Vermileya y Di Nardo, 1986; Rapee, Craske y Barlow, 1989). Este no sería un dato relevante ya que muchos relatan experimentar síntomas durante toda la vida. Debido a que el inicio del TAG es gradual, es posible cotejar en el estudio que Rapee publicó en 1985 como personas con TAG no pudieron recordar específicamente el inicio de sus problemas de ansiedad (Rapee, 1985).

Algunos investigadores afirman que es probablemente el trastorno de ansiedad más normal, y resulta arduo definir un punto de corte que distinga cualitativamente la ansiedad normal de la ansiedad patológica (Hoehn-Saric, Hasselt y MacLeod, 1993). Otros como Borkovec aseveran que la diferencia sustancial entre los ansiosos normales y clínicos se relaciona con el tipo de preocupaciones que desarrollan, preocupaciones que conducen a evitar ciertas emociones que los incomodan y así los distraen de esas emociones (Borkovec, 2006). Por eso, en la actualidad se admite que el TAG produce un aumento significativo de los niveles de angustia que interfiere en el plano personal, social y financiero (Koemer, Dugas, Savard, Gaudet, Turcotte y Marchand, 2004).

Entre los trabajos que han explorado este trastorno desde esta perspectiva, podemos citar dos estudios que investigaron el comienzo de la patología en dos muestras diferentes, en uno de ellos, es el de Hoehn-Saric, Hazlett y MacLeod (1993), que contrastaron pacientes con TAG

que tenían síntomas que comenzaron antes de los 20 años con pacientes cuya sintomatología comenzó después de los 20 años. La primera muestra mostró más problemas conyugales en los padres, mayor inhibición en la infancia, mayores puntuaciones en rasgo de ansiedad, mayor sensibilidad interpersonal, depresión, neuroticismo y fobias, en relación con la segunda muestra. Sin embargo, en el otro estudio de Brown, O'Leary y Barlow (1993) no encontraron tales diferencias y fracasaron al replicar estos resultados. Es posible encontrar otros trabajos que también varían en indicar la media de edad de inicio del TAG, en unos casos la ubican a la mitad de la adolescencia y en otros alrededor de los veintiún años (Anderson, Noyes y Crowe, 1984; Barlow y otros, 1986; Rapee, 1985; Rapee, Sanderson y Barlow, 1988; Raskin, Peeke, Dickman y Pinsker, 1982). Rapee ha informado que entre el 10% y el 30% de los sujetos con TAG informan de un inicio del trastorno anterior a los 11 años de edad, estos datos son coincidentes con la idea que el trastorno de ansiedad generalizada tiene un aspecto de ansiedad rasgo, aunque hay que reconocer que el 80% de los sujetos con esta patología no recuerdan el inicio de su trastorno (Rapee, 1985).

Torgersen (1986) encontró que estas personas informan más que en otro trastorno de ansiedad, de la muerte de alguno de sus progenitores antes de los 16 años, pero no se ha descubierto ningún otro factor de corte psicológico que permita observar claramente cómo se inicia la psicopatología.

Brown (1997) afirma que ni la raza, la religión, el nivel de educación y/o el ingreso están asociados con riesgo de TAG, pero sí encontró que aquellas personas mayores de 24 años que han tenido un matrimonio anterior, es decir, que están separados, divorciados o viudos, desempleados, y se ocupan de las tareas de la casa correlacionan significativamente con este trastorno. Las conclusiones de este estudio parecen indicar que la presencia de estresores múltiples puede actuar como desencadenantes de este trastorno, este sería un factor más a verificar.

Respecto a los adultos mayores, los datos existentes indican que el TAG es un problema de salud mental significativo en este grupo de edad, lo sorprendente es que la investigación se ha centrado más en la depresión dejando relegado el estudio de los trastornos de ansiedad. Se sabe que, en adultos jóvenes, el TAG revela alta comorbilidad psicopatológica, problemas conductuales difusos y depresión elevada (Rapee y Barlow, 1991) pero no han sido muy estudiados en adultos mayores, aunque la evidencia inicial sugiere que el TAG puede ser uno de los trastornos más comunes en los ancianos (Beck, Stanley y Zebb, 1996). Estos mismos

autores encontraron en un estudio con adultos mayores que las personas con diagnóstico de TAG diferían de los controles no clínicos en alcanzar mayores niveles de ansiedad, preocupación, depresión y miedos sociales. Por lo tanto, contrariamente a los estereotipos acerca de adultos mayores, los controles informaron bajos niveles de ansiedad, preocupación y depresión, sugiriendo que el envejecimiento normal no necesariamente está acompañado de malestar afectivo (Butt y Beiser, 1987).

Por lo tanto, las medidas psicológicas y sociodemográficas de pacientes jóvenes y ancianos con TAG parecen similares, sugiriendo una continuidad en los rasgos asociados al trastorno, pero se requiere más investigación acerca de si existen o no diferencias en cuanto al contenido de las preocupaciones, la percepción de incontrolabilidad y la sintomatología específica.

Una de las características que distingue a los sujetos TAG es el no estar centrados específicamente en su ansiedad, como es el caso del pánico, sino que responden a un amplio rango de estímulos con aprensión, estímulos que aparentemente no están relacionados. Del estudio sobre el contenido de las preocupaciones de las personas afectadas por TAG se desprende que la amenaza social y física está a la base del padecimiento.

Se ha estudiado la correlación entre TAG y rasgo de ansiedad (Borkovec, Robinson, Pruzinsky y DePree, 1983), pero en menor medida con ansiedad estado. Es complicado determinar cuándo una característica particular como la ansiedad se convierte en trastorno. Se sugiere que la ansiedad generalizada es similar a la ansiedad rasgo o que puede ser considerada una disposición de rasgo, pero no se sabe qué elicitó la angustia y desencadena el padecimiento. No es sencillo precisar el momento exacto en que esta característica de personalidad se convierte en trastorno en la vida de un sujeto. Puede suceder que los cambios sutiles en la vida comiencen a experimentarlos como problemáticos o que se produzcan cambios reales decisivos (estresores) que provoquen que aquellos aspectos que los caracteriza se agraven (Rapee, 1991).

Las personas con alto rasgo de ansiedad reaccionan y se comportan con una regularidad predecible frente a la amenaza percibida, tienen un umbral bajo para reaccionar con ansiedad, es más probable que experimenten ansiedad en un rango de situaciones mínimas de amenaza y experimenten altos niveles de ansiedad en comparación a personas con bajo rasgo de ansiedad. Spielberger y cols. (1970, 1984 y 1985) consideró al rasgo de ansiedad como una disposición latente para responder ansiosamente. Cuando se hace alusión a rasgo de ansiedad se habla de las diferencias individuales entre las personas en la forma de percibir el mundo y responder a él, mientras que el estado de ansiedad es tran-

itorio, ocurre cuando se evocan estímulos amenazantes y usualmente dura solamente un período limitado de tiempo, después desaparece la amenaza (Rachman, 1998).

Un concepto que contribuye al rasgo de ansiedad es la noción de sensibilidad a la ansiedad, dicho concepto ha encontrado un lugar importante en el enfoque cognitivo de la ansiedad (Reiss y Haverkamp, 1996; Taylor, 1995) que indica miedo a sensaciones corporales que son interpretadas como consecuencias de daño físico o psicológico potencial y da lugar a una ansiedad significativa (Rachman, 1998). McNally (1995) argumenta que la sensibilidad a la ansiedad es una sensación específica para responder con miedo a las propias sensaciones, mientras que el rasgo de ansiedad es una tendencia más amplia de amenaza potencial. Taylor (1995) concluye que la sensibilidad a la ansiedad es uno de los tres principales factores que contribuyen al rasgo de ansiedad. Estos tres factores son: sensibilidad a la ansiedad, sensibilidad a la enfermedad y miedo a la evaluación negativa, todos contribuyen a un rasgo general de ansiedad.

Diversos autores han sugerido que las personas con alto rasgo de ansiedad o puntuaciones altas en preocupación poseen esquemas de amenaza o peligro almacenados en la memoria a largo plazo (MLP) (Butler y Mathews, 1983, 1987). Estos esquemas filtran las percepciones y guían los juicios basados sobre las experiencias de vida individuales (Kendall e Ingram, 1987). Sugieren que los esquemas de amenaza de los más preocupados difieren de aquellos menos preocupados en la manera como es estructurada la información y en el contenido de la información almacenada en la memoria a largo plazo (Mathews, 1990). Los esquemas de amenaza de los más preocupados podrían estar más elaborados y estructurados, y contener material más amenazante en su contenido. Esencialmente, esto significa que los más preocupados pueden tener más información relacionada con la preocupación y la amenaza en la MLP y que esta información es almacenada en redes fijas. De acuerdo a la teoría de Bower (1981) sobre memoria y ánimo, la información que es almacenada en redes fijas es más accesible. Así, los esquemas fijos de amenaza almacenados son fácilmente recuperados por los más preocupados cuando tienen estados ansiosos (Provencher, Freeston, Dugas y Ladouceur, 2000).

Si bien este concepto no es nuevo, se ha sugerido que el factor más importante en la determinación del número y duración de los episodios de preocupación experimentado por una persona, depende del número y grado de elaboración de sus propias informaciones en la memoria a largo plazo (Eysenck, 1984; Pratt, Tallis y Eysenck, 1997). Así, un mejor entendimiento de las características de almacenamiento de la preocupación y

esquemas de amenaza de los más preocupados puede llevar a un mejor entendimiento de la fenomenología de la preocupación y proveer de ayuda en el desarrollo del tratamiento (Provencher y otros, 2000).

Hay evidencia de algunos estudios que el elevado estado de ansiedad puede ser crítico en la determinación de la presencia de una codificación ventajosa para la información amenazante (Mogg, Mathews y Eysenck, 1992). El elevado estado de ansiedad está implicado en la mediación de los sesgos en el procesamiento selectivo mostrado por los pacientes ansiosos, sin restarle importancia a la contribución que pueda hacer el alto rasgo de ansiedad. De hecho, los datos sugieren que en personas con bajo rasgo de ansiedad, el estado de ansiedad elevado es más probable que elicite evitación atencional automática de la información amenazante (MacLeod, 1996).

Otro aspecto bien establecido, es que las personas con altos niveles de ansiedad frecuentemente muestran déficits en el desempeño de tareas cognitivas. Algunos modelos teóricos (Eysenck, 1992; Eysenck y Calvo, 1992) atribuyen la reducción en el desempeño cognitivo al componente de activación de la ansiedad, fundamentalmente debido al estrechamiento atencional característico de los estados más activados. El mal desempeño en la ansiedad se debe a que las tareas requieren mayor información y debido al estrechamiento atencional es probable que resulte en un fallo en la codificación de señales relevantes para esa tarea. Además, las evidencias acumuladas sugieren que es el componente de la preocupación de la ansiedad elevada, tanto como el componente de activación, los más fuertes predictores de mal desempeño cognitivo (Deffenbacher, 1980; Morris, Davis y Hutching, 1981). A esto se le suma el incremento de pensamientos amenazantes y de naturaleza intrusiva que también se asocian a déficit en el desempeño de tareas intelectuales (Hunsley, 1987). Los TAG poseen muchas reglas, son personas muy lógicas, y constantemente tratan de encontrar la perspectiva negativa a la realidad que observan (Borkovec, 2006).

Podemos concluir que los patrones de déficit en el desempeño de las personas con ansiedad se ve incrementada por la presencia de pensamientos intrusivos relativos a amenaza o peligro, debido que sus sistemas cognitivos procesan preferencialmente información irrelevante para la tarea (MacLeod, 1996). Las diferencias individuales en el procesamiento selectivo pueden jugar un papel funcional en la experiencia emocional y puede representar un sustrato cognitivo del rasgo de ansiedad.

Respecto a los síntomas fisiológicos del TAG, se observa que estos sujetos experimentan un número de sensaciones somáticas como parte de su

trastorno (Rapee, 1991; Breslau y Davis, 1985), los más importantes son la tensión motora, la hipervigilancia y la hiperactividad autonómica (Echeburúa, 1993), aunque éstas no parecen ser definitorias del trastorno. Se advierte que los síntomas informados por las personas TAG son básicamente los mismos que aparecen en las medidas generales de ansiedad (Hamilton, 1959). Esto se constata en estudios experimentales donde estas personas tendieron a tener electro-mioencefalogramas frontales (EMGS) y tasas cardíacas inferiores a los sujetos con trastorno de pánico (Barlow, Hayes y Nelson, 1984).

La aparición de unos u otros síntomas parece estar relacionado a factores como: a) pautas de respuesta familiar: fruto de la herencia o de las semejanzas en el tipo de vida; b) de perfil reactivo psicossomático individual: tiende a ser constante y varía de acuerdo al organismo de cada persona, guarda relación con resolución de experiencias emocionales en los primeros años de vida; y c) del tipo de emociones implicadas: cómo se manifiestan en el organismo los distintos conflictos afectivos (Rojas, 1989, citado en Echeburúa, 1993).

Diversos trabajos informan que no encuentran diferencias significativas entre las personas con TAG y los controles normales en cuanto a tasa cardíaca, conductancia de la piel y respiración en estado relajado (Hoehn-Saric, McLeod y Zimmerli, 1989), pero sí observaron altos niveles de tensión muscular, aunque distintos estudios que emplearon otras medidas no pudieron constatar estos mismos resultados (Barlow y otros, 1984; Rapee, Craske y Barlow, 1989).

Podría afirmarse que los individuos que padecen TAG son proclives a mostrar mayor activación fisiológica que los controles no ansiosos, pero no muestran diferencias respecto a las personas normales con alta ansiedad rasgo (Rapee, 1991)

La persona que padece TAG responde a señales internas cognitivas y/o somáticas, y a señales externas de amenaza muy sutiles y de amplio rango de contenidos (Borkovec y Costello, 1993). Además de la naturaleza de la respuesta de amenaza, el TAG se caracteriza por la percepción de la falta de control sobre los eventos amenazadores (Barlow, 1988). Muchos estudios han demostrado que los eventos incontrolables son más aver-sivos que aquellos sobre los que el individuo tiene control (Miller, 1979; Mineka y Kihlstrom, 1978).

El individuo con TAG se caracteriza también por presentar reacciones de activación autónoma mucho más modestas que en el resto de pacientes con ansiedad y que en ellos predominan los síntomas somáticos relacionados con estados mantenidos de tensión y vigilancia (Borkovec, Shadick y Hopkins, 1991; Rapee, 1991).

Hay informes que sugieren una asociación entre eventos negativos inesperados y significativos y el comienzo del TAG. En los datos del Epidemiological Catchmen Area Program ECA (Regier, Narrow y Rae Regier, 1990), notaron que uno o más eventos negativos inesperados incrementaban el riesgo de desarrollar TAG en los años siguientes, tanto en mujeres como en hombres. Encontraron también que los hombres con TAG reportaron entre 4 o más eventos vitales negativos y aquellos que no informaron TAG habían experimentado entre 0 y 3 eventos negativos, pero tales asociaciones no fueron encontradas para el grupo de mujeres. Una investigación encontró que el TAG interfiere sustancialmente en la vida de los pacientes, y que las personas que padecen TAG informan de mayor búsqueda de ayuda profesional y mayor uso de medicación (Wittchen, Zhao, Kessler y Eaton, 1994).

Ben-Noum se interesó en el estudio del ambiente familiar y su influencia en el desarrollo del TAG, específicamente su objetivo era investigar la relación de TAG con disfunción familiar, porque si bien el TAG ocurre en familias que funcionan bien, es más prevalente en familias que funcionan mal. Encontró que el TAG se asocia con pobre relación de pareja, violencia física y verbal. Sugirió que los conflictos familiares afectan en mayor medida a las mujeres que a los hombres en términos de desarrollo de TAG, pero que no había diferencias significativas en edad de la pareja, nivel educativo, número de hijos, empleo o país de origen. Finalmente, concluyó que existe relación entre familia disfuncional y desarrollo de TAG en sus miembros (Ben-Noum, 1998).

Poco se conoce acerca de los factores psicológicos implicados en el inicio del TAG, a pesar de ello, se dispone de algunos datos. En cuanto a los factores cognitivos que favorecen su mantenimiento, se señala prioritariamente a las preocupaciones como las máximas responsables, que se caracterizan por ser excesivas y no realistas. Borkovec y otros (1983), informan también de la incapacidad que poseen estas personas para desconectarse y controlar sus preocupaciones. Esto puede explicarse porque entre las funciones que cumplen, está la de comportarse como estrategias de resolución de problemas.

De hecho, se ha evidenciado en el trabajo clínico que algunos sujetos con TAG inician y mantienen intencionalmente la preocupación con el supuesto de que así pueden evitar la amenaza. La preocupación patológica está asociada con la percepción de que el mundo es amenazante y que no es posible afrontarlo o controlar esos eventos negativos futuros (Borkovec y Costello, 1993).

Varios estudios han documentado que la preocupación se caracteriza por un predominio de la actividad del pensamiento y por bajos niveles

de imágenes (Borkovec y Inz, 1990). Aunque la preocupación puede proporcionar alivio a corto plazo por medio de la anulación de imágenes amenazantes, las consecuencias a largo plazo incluyen la inhibición del proceso emocional y el mantenimiento de las cogniciones ansiógenas (Mathews, 1990).

Las evidencias indican que la preocupación está asociada con un aumento en la activación cortical frontal y que esta activación es mayor en el hemisferio izquierdo para los más preocupados.

Lo que puede constituir para algunos autores la sintomatología primaria es la expectativa de aprensión o preocupación no controlable, a lo que Dugas agrega, (por lo cual se diferencia de Borkovec y de Barlow) la relevancia de la intolerancia hacia la incertidumbre, que activa a la persona con TAG frente a cualquier situación por un mínimo de ambigüedad que presente (Dugas, Gagnon, Ladouceur y Freeston, 1998).

La idea que las personas varían en el grado en que son vulnerables ante la ansiedad experimentada, gana apoyo desde las evidencias experimentales y clínicas en relación con la detección de la amenaza. Los determinantes biológicos y experimentales están presentados en las teorías de Eysenck (1957), en las teorías de Beck, Greenberg y Emery (1985) y de Clark y Beck (1988). Existen evidencias crecientes que esta vulnerabilidad es en mayor medida cognitiva en su naturaleza (Eysenck, 1992; Clark, 1999; Clark y Beck, 1988). Las personas detectan la amenaza por sus experiencias pasadas y sus creencias presentes, se preparan antes de la situación potencialmente amenazante, por la memoria de infortunios pasados y combinan sus creencias acerca de sucesos de peligro (Rachman, 1998).

Las personas que tienen esta vulnerabilidad temperamental obtienen mayores puntuaciones sobre las medidas de introversión y neuroticismo. La vulnerabilidad cognitiva incluye diferencias en la vigilancia, en los procesos perceptuales, en las variaciones de los procesos atencionales y en los sesgos de juicio, entre otras variables (Rachman, 1998).

Recientes investigaciones han estudiado las diferencias individuales en el procesamiento selectivo de la información emocional y han producido fuerte apoyo para la hipótesis de vulnerabilidad para la ansiedad asociada con el procesamiento selectivo (Mathews y MacLeod, 1985, MacLeod, 1996). Este procesamiento no sólo puede explicar la preponderancia de los pensamientos intrusivos relacionados con la amenaza, sino que representa un sustrato cognitivo para la vulnerabilidad en la ansiedad, sirviendo para mediar las respuestas emocionales frente a eventos estresantes (MacLeod, 1996).

En conclusión, los datos convergen en indicar que los pacientes ansiosos muestran una exagerada tendencia a codificar selectivamente información amenazante. Parece posible que este sesgo puede contribuir al desarrollo y mantenimiento de los pensamientos amenazantes intrusivos comúnmente informados por las personas con ansiedad (MacLeod, 1996).

Tal como lo indica el DSM-IV-TR todos los autores mencionados convergen en que lo sustancial del TAG es la preocupación excesiva e incontrolable, preocupaciones que no siempre son irracionales, donde lo patológico está dado por el indicador temporal (el futuro), en donde concentran toda su atención para evitar potenciales hechos aversivos, y por lo cual, no atienden el presente. También se caracterizan por las creencias acerca de la preocupación que funciona como estilo de afrontamiento hacia las propias preocupaciones, metacogniciones estudiadas en profundidad por Wells y Carter, 1999; Spada, Mohiyeddini y Wells, 2008.

Ya no se discute el grado de deterioro que puede significar para una persona padecer un trastorno de ansiedad, muchos trabajos publicados refuerzan las conclusiones de los resultados del Epidemiological Catchmen Area ECA sobre la deficiente calidad de vida que caracteriza a las personas con trastorno de ansiedad generalizada (TAG) y hacen hincapié en la incapacidad que la ansiedad crónica no tratada produce (Wittchen, Carter, Pfister, Montgomery y Kessler, 2000).

La investigación de las dos últimas décadas nos ha aportado suficiente conocimiento para el diagnóstico de trastorno de ansiedad generalizada, la labor pendiente es consolidar un modelo de tratamiento que permita modificar este padecimiento. Existen en la actualidad importantes grupos de trabajo que contribuyen desde la investigación clínica a este objetivo, como el equipo de Borkovec en Pensilvania, el de Wells en Manchester y Dugas en la Universidad de Concordia, entre otros, que sostienen y desarrollan tratamientos basados en la experiencia. El reto de la psicología es lograr un modelo de tratamiento que resulte efectivo y eficaz (González, Peñate, Benthecour y Rovella, 2004)♦

Referencias bibliográficas

American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (4ª Ed TR.)*. Washington, DC: APA.

Anderson, D., Noyes, R. y Crowe, R. (1984). A comparison of panic disorder and generalized anxiety disorder. *American Journal of Psychiatry*, 141, 572- 575.

Barlow, D., Blanchard, E., Vermilyea, J., Vermilyea, B. y Di Nardo, P. (1986). Generalized anxiety and generalized anxiety disorder: Description and reconceptuization. *American Journal of Psychiatry*, 143, 40-44.

Barlow, D. (1988). *Anxiety and its disorders*. Nueva York: Guilford Press.

Barlow, D. y Di Nardo, P. (1991). The diagnosis of generalized anxiety disorder: development, current status, and future directions. En R. Rapee y D. Barlow (Eds.), *Chronic anxiety*. Nueva York: The Guilford Press.

Barlow, D., Hayes, S. y Nelson, R. (1984). *The scientist practitioner: research and accountability in clinical and educational setting*. New York: Pergamon Press.

Beck, A., Greenberg, R. y Emery, G. (1985). *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. Nueva York: Basic Books.

Beck, G., Stanley, M. y Zebb, B. (1996). Characteristic of generalized anxiety disorder in older adults: a descriptive study. *Behaviour Research and Therapy*, 3, 225- 234.

Ben-Noum, L. (1998). Generalized anxiety disorder in dysfunctional families. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 29, 115- 122.

Borkovec, T. (2006). Comunicación personal presentada en Workshop "avances en el tratamiento de ansiedad generalizada". Buenos Aires, octubre de 2006.

Borkovec, T. y Costello, E. (1993). Efficacy of applied relaxation and cognitive-behavior therapy in treatment of generalized anxiety disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 611-619.

Borkovec, T. y Inz, J. (1990). The nature of worry in generalized anxiety disorder: A predominance of thought activity. *Behaviour Research and Therapy*, 28, 153- 158.

Borkovec, T., Robinson, E., Pruzinsky, T. y De Pree, J. (1983). Preliminary explorations of worry: Some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 9- 16.

Borkovec, T., Sahdick, R. y Hopkins, M. (1991). The nature of normal and

- pathological worry. En R. Rapee y D. Barlow (Eds.), *Chronic Anxiety and Generalized Disorder*. Nueva York: Guilford Press.
- Bower, G. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129- 148.
- Breslau, N. y Davis, G. (1985). DSM-III generalized disorder: an empirical investigation of more stringent criteria. *Psychiatric Research*, 14, 231- 238.
- Brown, T. (1997). The nature of generalized anxiety disorder and pathological worry: current evidence and conceptual models. *Canadian Journal of Psychiatry*, 42, 817- 825.
- Brown, T., O'Leary, T. y Barlow, D. (1993). Generalized anxiety disorder. En D. Barlow (Eds.), *Clinical Handbook of psychological disorders* (pp. 137-189). Nueva York: Guilford Press.
- Butt, D. S. y Beiser, M. (1987). Successful aging: a theme for international psychology. *Psychology and Aging*, 2, 87- 94.
- Butler, G. y Mathews, A. (1987). Anticipatory anxiety and risk perception. *Cognitive Therapy and Research*, 11, 551-56.
- Butler, G. y Mathews, A. (1983). Cognitive processes in anxiety. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 5, 51-62.
- Clark, D. (1999). Anxiety disorders: why they persist and how to treat them. *Behaviour Research and Therapy*, 37, S5- S27.
- Clark, D. y Beck, A. T. (1988). Cognitive approach. En C. Last y M. Hersen (Eds.), *Handbook of anxiety disorders* (pp 362-285). Oxford: Pergamon Press.
- Deffenbacher, J. L. (1980). Worry and emotionally in test anxiety. En I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety, theory, research and applications* (pp. 131-159). Hillsdale, N.J: LEA.
- Dugas, M., Gagnon, F., Ladouceur, R. y Freeston, M. (1998). Generalized anxiety disorder: a preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 36, 215-226.
- Echeburúa, E. (1993). *Ansiedad crónica. Evaluación y tratamiento*. Madrid: Eudema.
- Eysenck, H. (1957). *The dynamics of anxiety and hysteria*. Londres: Routledge y Kegan Paul.
- Eysenck, M. (1984). Anxiety and the worry process. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 22, 545- 548.
- Eysenck, M. (1992). *Anxiety: The cognitive perspective*. Hove: LEA.
- Eysenck, M. y Calvo, M. (1992). Anxiety and Performance: the processing

efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409- 439.

Fernandez Abascal, E. (1997). *Psicología General: motivación y emoción*. Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

Gonzalez, M., Peñate, W., Bethencour, J. y Rovella, A. (2004). La predicción del trastorno de ansiedad generalizada en función de las variables de proceso. *Revista Psicología y Salud*, 14, 179-188.

Hamilton, M. (1959). The assessment of anxiety states rating. *British Journal of Medical Psychology*, 32, 50- 55.

Hoehn-Saric, R., Hasselt, R. L. y Macleod, D. (1993). Generalized anxiety disorder with early and late onset of anxiety. *Comprehensive Psychiatry*, 34, 291- 298.

Hoehn-Saric, R. y Masek, B. (1981). Effects of naloxone in normals and chronically anxious patients. *Biological Psychiatric*, 16, 1041- 1050.

Hoehn-Saric, R., Mcleod, D. y Zimmerli, W. (1989). Somatic manifestation in women with generalized anxiety disorder: psychophysiological responses to psychological stress. *Archives of General Psychiatry*, 46, 1113-1119.

Hunsley, J. (1987). Cognitive processes in mathematics anxiety and test anxiety: the role of appraisals, internal dialogue, and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 79, 388-392.

Kendall, P. e Ingram, R. (1987). The future for cognitive assement of anxiety: Let's get specific. En L. Michaelson y L. Ascher (Eds.), *Anxiety and stress disorders: Cognitive behavioural assement and treatment*. Nueva York: Guilford.

Koemer, N., Dugas, M., Savard, P., Gaudet, A., Turcotte, J. y Marchand, A. (2004). The ecomic burden of anxiety disorder in Canada. *Canadian Psychology*, 45, 191-201.

McNally, R. (1995). Automaticity and the anxiety disorders. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 747-754.

Macleod, C. (1996). Anxiety and cognitive processes. En I. Sarason, G. Pierce y B. Sarason, (Eds.), *Cognitive interference: theories, methods and findings*. Nueva York: LEA.

Mathews, A. (1990). Why worry?. The cognitive function of anxiety. *Behavioural Research and Therapy*, 28, 455-468.

Mathews, A. y Mcleod, C. (1985). Selective processing of threat cues in anxiety states. *Behaviour Research and Therapy*, 23, 563-569.

Miller, S. (1979). Controllability and d human stress: method, evidence and theory. *Behaviour Research and Therapy*, 17, 287-304.

- Mineka, R. y Kihlstrom, J. (1978). Unpredictable and uncontrollable aversive events. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 256- 271.
- Mogg, A., Matthews, A. y Eysenck, M. (1992). Attentional bias to threat in clinical anxiety states. *Cognition & Emotion*, 6, 149-159.
- Morris, L. W., Davis, M. A. y Hutchings, C. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: literature review and a revised worry-emotionally scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.
- Newman, M. y Anderson, N. (2007). Una revisión de la investigación básica y aplicada sobre el Trastorno de Ansiedad Generalizada. *Revista Argentina de Psicología Clínica*, 1, 7-37.
- Pratt, P., Tallis, F. y Eysenck, M. (1997). Information-processing, storage characteristic and worry. *Behavior Research and Therapy*, 35, 1015- 1023.
- Provencher, M., Freeston, M., Dugas, M. y Ladouceur, R. (2000). Catastrophizing assessment of worry and threat schemata among worriers. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 28, 211- 224.
- Rachman, S. (1998). Influences on anxiety. En S. Rachman. *Anxiety*. Hove: Psychology Press.
- Rapee, R. (1985). Distinctions between panic disorder and generalized anxiety disorder: clinical presentation. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 19, 227-232.
- Rapee, R. (1991). Psychological factors involved in generalized anxiety. En R. Rapee y D. Barlow (Eds.), *Chronic anxiety* (pp. 76- 94). Nueva York: The Guilford Press.
- Rapee, R. y Barlow, D. (1991). *Chronic anxiety*. Nueva York: The Guilford Press.
- Rapee, R., Craske, M. y Barlow, D. (1989). A questionnaire to assess perceived control over emotions. Comunicación presentada en 23rd Annual Meeting of the Association for Advancement of Behavior Therapy, Washington, DC.
- Rapee, R., Sanderson, W. y Barlow, D. (1988). Social phobia features across the DSM-III-R anxiety disorders. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 10, 287- 299.
- Raskin, M., Peeke, H., Dickman, W., y Pinsker, H. (1982). Panic and generalized anxiety disorder. *Archives of General Psychiatry*, 39, 687-689.
- Regier, D., Narrow, W. y Rae, D. (1990). The epidemiology of anxiety disorders: the Epidemiologic Catchment Area (ECA) experience. *Journal of Psychiatric Research*, 24, 2-14.
- Reiss, S. y Havercamp, S. (1996). The sensitivity of motivation: implications

for psychopathology. *Behavior Research and Therapy*, 34, 621-632.

Sandin, B. y Chorot, P. (1995). Síndromes clínicos de la ansiedad. En B. Sandín y A. Belloch (Eds.), *Manual de psicopatología* (pp. 81- 111). Madrid: McGraw-Hill.

Seidah, A., Dugas, M. y Leblanc, R. (2007). El tratamiento cognitivo comportamental del TAG: modelo conceptual y casos clínicos. *Revista Argentina de Clínica Psicológica XVI*, pp. 39-48.

Spada, M., Mohiyeddini, C. y Wells, A. (2008). Measuring metacognitions associated with emotional distress: factor structure and predictive validity of metacognitions questionnaire 30. *Personality and Individual Differences*, 30 (en prensa).

Spilberger, C. (1985). Anxiety, cognition, and affect: A state- trait perspective. En A. H. Tuma y J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and the anxiety disorders*. Hillsdale: N.J, Erlbaum.

Spilberger, C., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1970). *Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo*. Madrid: TEA ediciones.

Spielberger, C., Pollans, C. y Worden, T. (1984). Anxiety disorders. En S. Turner y M. Hersen (Eds.), *Adult psychopathology and diagnosis* (pp. 263-303). Nueva York: Wiley.

Taylor, S. (1995). Anxiety sensitivity theoretical perspectives and recent findings. *Behavior Research and Therapy*, 33, 248-258.

Torgersen, S. (1986). Childhood and family characteristic in panic and generalized anxiety disorders. *American Journal of Psychiatry*, 143, 630- 632.

Wells, A. y Carter, K. (1999). Preliminary test of a cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behaviour Research Therapy*, 37, 585-594.

Wittchen, H., Carter, R., Pfister, H., Montgomery, S. y Kessler, R. C. (2000). Disabilities and quality of life in pure and comorbid generalized anxiety disorder and major depression in a national survey. *International Clinical Psychopharmacology*, 15, 319-328.

Wittchen, H., Zhao, S., Kessler, R. y Eaton, W. (1994). DSM-III-R generalized anxiety disorder in the Nationale Comorbidity Survey. *Archives of General Psychiatry*, 51, 355- 364.

Zinbarg, R. y Barlow, D. (1991). Mixed anxiety-depression: a new diagnostic category?. En R. Rapee y D. Barlow (Eds.), *Chronic anxiety* (pp. 119-136). Nueva York: The Guilford Press.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 195/219

¿Es posible evaluar la inteligencia de los bebés? Un estudio preliminar en contextos de pobreza

Is it possible to assess babies' intelligence? A preliminary study in contexts of poverty

Silvina Valeria Caballero

Universidad Nacional de Tucumán
valeriocaballero552@hotmail.com

Norma Contini de González

Universidad Nacional de Tucumán

(Recibido: 21/11/07 - Aceptado: 17/09/08)

Resumen

La evaluación del desarrollo infantil supone considerar la integración de factores biológicos, psicológicos y sociales. Teniendo en cuenta las funciones psicológicas, se privilegiará el abordaje del funcionamiento intelectual propio de la primera infancia: la inteligencia sensorio-motriz.

Los datos presentados responden a una muestra intencional constituida por niños no consultantes de 12 a 24 meses de edad que viven en condiciones de pobreza, en una zona urbana marginal. Los niños concurrían a control pediátrico en un Centro de Atención Primaria de Salud (CAPS) en la provincia de Tucumán, Argentina.

Los objetivos de este trabajo son: a) describir las habilidades cognitivas alcanzadas por niños de 12 a 24 meses de edad que viven en condiciones de pobreza en San Miguel de Tucumán, Argentina; b) describir algunas variables de la encuesta sociodemográfica dirigida al padre o cuidador de los niños de la muestra y c) establecer la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en la prueba cognitiva y el nivel de escolaridad materna.

Abstract

The assessment of child development has to consider biological, psychological and social factors. Taking into account the psychological functions, this work focuses on the intellectual functioning of the early childhood, called sensorymotor intelligence.

The intentional sample was made up of 12- to 24-month-old children living in poverty in a marginal urban zone. Children receive pediatric health care in a Center for Primary Care (CAPS) in Tucumán Province of Argentina.

This work is aimed at the following objectives: a) describing the cognitive skills of 12- to 24-month-old children living in poverty in San Miguel de Tucumán, Argentina; b) describing some variables of the socio-demographic survey conducted with the children's fathers or caretakers; and c) establishing associations statistically significant between the results obtained in the cognitive test and mothers' school level.

Palabras clave

inteligencia sensorio-motriz - contexto de pobreza - educación materna

Key words

sensorymotor intelligence - context of poverty - maternal education

Introducción

Existe amplia coincidencia a nivel mundial en que los cuidados físicos y una alimentación apropiada, aunque son factores necesarios, resultan insuficientes para que los niños alcancen un desarrollo óptimo.

Considerando la definición dada por el Comité Nacional de Crecimiento y Desarrollo (2004), el desarrollo infantil refiere al producto continuo de los procesos biológicos, psicológicos y sociales de cambio en los que el niño resuelve situaciones cada vez más complejas y en los cuales las estructuras logradas son la base necesaria de las subsiguientes. En este proceso continuo de diferenciación e integración de funciones, la dimensión cognitiva es una de las más importantes.

Al respecto, desde el campo de la psicología, han sido prolíferos los avances realizados en el estudio de la esfera intelectual. Desde la época de Sperman (1904) hasta la actualidad la producción científica ha permitido acceder a un conocimiento cada vez más específico sobre los procesos cognitivos humanos.

En Argentina, los estudios referidos a las habilidades cognitivas en la niñez muestran un área de escaso desarrollo: el estudio de la inteligencia en la infancia temprana.

En relación con esta área de vacancia en las investigaciones locales, se evidencia que la investigación e intervención en el funcionamiento cognitivo esperado para una determinada edad cronológica es una temática central en las investigaciones realizadas por organismos internacionales de salud. En muchas investigaciones (Mangrulkar, Whitman y Posner, 2001; OMS, 2003; UNICEF, 2001; UNICEF, 2005) se resalta la necesidad de incluir el control y seguimiento del funcionamiento intelectual en la niñez como parámetro de un adecuado desarrollo. En esta línea las inquietudes se centran principalmente en las edades que abarcan la infancia temprana y la niñez.

Vinculado a los estudios mundiales, se sabe que los niños que nacen biológicamente sanos cuentan con determinadas posibilidades biológicas. Estos eventos biológicos marcan su superioridad respecto a aquellos infantes que nacen con problemas de salud heredados o congénitos, sin embargo, aunque existirán diferencias naturales entre estos dos grupos, ambos recibirán estimulación del medio ambiente en el que crezcan.

La interacción con el medio ambiente físico y social determinará la transformación de las posibilidades biológicas en capacidades cada vez más complejas. Esta transformación les permitirá a los niños organizar su vida psíquica, comprender la realidad y desenvolverse en ella.

La influencia del contexto en el desarrollo infantil ha sido ampliamente estudiada. Distintas investigaciones (Desjalaris, Eisenberg, Good y Kleinman, 1997; UNICEF, 2006; Arroyo Sucre, 1992; Vicocur, 1998) muestran que el desarrollo de los niños se ve afectado por las condiciones de vida en las que aquellos crecen. En los contextos socioeconómicos desfavorecidos se registran mayores patologías del desarrollo, tales como desnutrición, retraso del desarrollo, retraso mental, entre otros. Se sabe que los niños que provienen de hogares pobres tienen más probabilidades de nacer prematuros, tener bajo peso de nacimiento y padecer defectos o discapacidades (Adler y Newman, 2002; US Departamento of Health and Human Services, 2000).

Un aspecto importante del contexto socio cultural es el rol de los padres en la adquisición de las habilidades cognitivas de sus hijos. La adecuada estimulación proveniente del medioambiente familiar se asocia a un óptimo desarrollo mental de los niños (Bradley y otros, 1996; Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil, 1996). En contextos sociales de riesgo, la estimulación que el niño recibe es precaria o inexistente, y esto genera que el desarrollo cognitivo de los infantes sea inferior al esperado (Bartels y otros, 2002; Coronel, Lacunza y Contini, 2006; Scerif y Karmiloff-Smith, 2005).

La inteligencia sensorimotriz

Existen diversas aproximaciones teóricas al funcionamiento intelectual infantil. Sin embargo, Piaget (1982) fue el precursor en el estudio sistemático del ejercicio cognoscitivo en niños pequeños.

Posteriormente, numerosos autores (Beard, 1971; Flavell, 1988; Griffa y Moreno, 2005; Ibáñez y Sánchez Bustos, 1989; Martínez Segura, García Sánchez, Pérez Avilés y Pérez Soto, 2003; Oiberman, Mansilla y Orellana, 2001, 2002; Urbano y Yuni, 2005) han profundizado los estudios de la variable cognitiva en edades tempranas.

Piaget (1974, 1982) afirmó que el funcionamiento intelectual temprano posee características propias y llamó a esta primera etapa cognitiva inteligencia sensorio-motriz dividiéndola a su vez en seis subestadios (Beard, 1971; Ibáñez y Sánchez Bustos, 1989; Piaget, 1982; Piaget y Inhelder, 2000). Ellos son: 1º subestadio: ejercicio de los reflejos (desde el nacimiento hasta el primer mes de edad); 2º subestadio: primeras adaptaciones adquiridas y la reacción circular primaria (desde el 1º al 4º mes); 3º subestadio: reacción circular secundaria y procedimientos dedicados a prolongar los espectáculos interesantes (desde el 4º al 8º mes); 4º subestadio: coordinación de esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas (desde el 8º al 12º mes); 5º subestadio: reacción circular terciaria y el descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa (desde el 12º al 18º mes) y 6º subestadio: invención de nuevos medios por combinación mental (del 18º al 24º).

Para este autor, la inteligencia sensorio-motriz es un periodo en que “el lactante no presenta todavía ni pensamiento ni afectividad ligada a representaciones que permitan evocar personas u objetos ausentes (...) pero es de importancia especial, porque el niño elabora a ese nivel el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores” (Piaget y Inhelder, 2000: 15).

Siguiendo una línea parecida, Beard refiere a este periodo cognitivo como “el periodo del desarrollo mental, que comienza con la capacidad para experimentar unos cuantos reflejos y termina cuando el lenguaje y otras formas simbólicas de representar el mundo aparecen por primera vez” (1971: 28).

Autores como Alperín, Iglesias, Azcoaga y Bohórquez (1979) afirman que existe un tipo de inteligencia anterior al lenguaje que se caracteriza por movimientos y percepciones que se coordinan progresivamente hasta llegar a conductas más complejas. Estas conductas serían las anticipaciones del pensamiento reflexivo.

Flavell (1988) asevera que durante el periodo de la inteligencia sensorio-motriz el infante pasa del nivel reflejo de completa indiferenciación entre el yo y el mundo propio del recién nacido a una organización relativamente coherente de las acciones sensorio- motrices ante el ambiente inmediato. Esta organización es esencialmente práctica ya que supone ajustes perceptuales y motores a las cosas sin referir a la manipulación simbólica de las mismas.

En relación con esto, autores contemporáneos como Urbano y Yuni destacan que la inteligencia sensorio-motriz “es un tipo de inteligencia práctica que se manifiesta a partir de sensaciones y acciones motrices que tienden a resolver problemas ligados a situaciones concretas” (2005: 119). Al mismo tiempo refieren a que es anterior a la adquisición de la función simbólica.

Finalmente, Oiberman, Mansilla y Orellana, creadoras de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz para bebés de 6 meses a 2 años, han definido este periodo del funcionamiento intelectual como “la capacidad de resolver problemas a partir de actividades en las que intervienen sobre todo la percepción, las actitudes y los movimientos sin evocaciones simbólicas (antes de la aparición del lenguaje)” (2002:12).

Analizando las distintas propuestas teóricas se destaca la concepción de que la inteligencia sensorio-motriz refiere a las primeras manifestaciones cognitivas del ser humano. Manifestaciones asociadas a percepciones y acciones en una época anterior al lenguaje. Se trata de la articulación de esquemas cognitivos simples, ligados principalmente a acciones, que sientan las bases para los posteriores desarrollos intelectuales.

Pobreza e inteligencia

El fenómeno de la pobreza reviste gran complejidad en su abordaje. Las soluciones que planteen los organismos estatales para lograr disminuciones significativas en las condiciones de vida inequitativas deberán incluir un abordaje integral de este fenómeno socioeconómico y cultural.

Los estudios sobre pobreza han llamado la atención sobre los efectos de ésta en el desarrollo infantil; desde la psicología ha sido marcado el interés por indagar el impacto que tienen las condiciones de vulnerabilidad social en el funcionamiento intelectual.

Se sabe que actualmente los problemas de salud de los niños pobres comienzan, muchas veces, antes de que nazcan. Muchas madres pobres no se alimentan bien y los niños no reciben un cuidado prenatal adecuado. Así, sus bebés tienen más probabilidad de nacer con bajo peso, pretérmino o con riesgo de morir poco después del nacimiento.

En América Latina la pobreza ha aumentado desde 1980 hasta el presente. Actualmente más del 50% de la población total vive por debajo de la línea de pobreza (Kliksberg, 1995). A esta alarmante realidad se suma el hecho de que “no solo aumenta el número de pobres de la región en términos absolutos y relativos sino que hay un nítido fenómeno de descenso cualitativo de la pobreza. Es decir, que los pobres de los 90 son más pobres que aquellos que registraban esa situación en la década del 80” (Kliksberg, 1995:14).

Ubicada en este contexto, Argentina ha sufrido la peor crisis histórica a nivel económico y social en los últimos seis años; este suceso afectó negativamente las condiciones de vida de un gran porcentaje de la población. La Encuesta Permanente de Hogares muestra que el porcentaje de menores de 18 años que vive en condición de pobreza en la zona Noroeste (donde se ubica la provincia de Tucumán) se ubica entre el 55% y el 70%, siendo el segundo sector más castigado del país (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2005; 2007). Al mismo tiempo, el 70% de los niños está por debajo de la línea de pobreza (Postgrado Médicos Comunitarios, 2005), es decir, que viven en el seno de familias que han sufrido un proceso de pauperización progresiva que los llevó a convertirse en nuevos pobres (Gutiérrez, 2005). En relación con esto Bolsi (2006) afirma que las provincias del Norte Grande Argentino (NGA) son las que revisten las condiciones de vida más precarias desde el año 2001.

Siguiendo esta tendencia, distintos estudios (Iriate, 2007; Publicidad y Desarrollo, 2006) muestran que en Tucumán alrededor de 63.000 hogares viven con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Este criterio permite afirmar que existe un gran número de personas que viven en condiciones de pobreza estructural (Gutiérrez, 2005; INDEC, 2003, 2006). Sin embargo, esta realidad muestra grandes diferencias entre los pobladores de Tucumán que viven en zonas urbanas y rurales. Si se considera la población del Gran San Miguel (Capital de la provincia) se registra alrededor de un 24% de población pobre, mientras que un 38% de ciudadanos viven en iguales condiciones en el interior de la provincia.

Teniendo en cuenta el impacto de las condiciones de vida en la salud infantil vale destacar la influencia de la pobreza en la adquisición y fortalecimiento de las habilidades cognitivas.

En relación con esto, la literatura muestra que el desempeño en pruebas cognitivas reviste diferencias significativas al comparar las ejecuciones de niños que viven en contextos desfavorecidos con aquellos que tienen una mejor calidad de vida (Pagina 12, 2001; Bradley y Corwyn, 2002; Caballero, 2006; Lacunza y Contini, 2005; Lipina, 2006; Lipina, Martelli,

Vuelta, Injoque-Ricle y Colombo, 2004; McLloyd, 1998; La Nación, 2001; Zabaleta, Piacente, Rodrigo, Vojkovic y Urrutia, 2005).

La herencia biológica determina ciertas potencialidades iniciales que permitirán que el organismo dirija la atención hacia distintos estímulos. Estos estímulos influirán en el posterior desarrollo del cerebro (Karmiloff-Smith, 1994; Shapira, Roy, Coritgiani, Aspres, Benitez, Galindo, Parisi y Acosta, 1998). En consecuencia, será necesario que desde el entorno en que crezca el infante se facilite la asimilación de distintos tipos de datos.

Asociados a esta línea de investigación, diversos estudios (Lira, 1994; Rodriguez, 2006; Rubini, 2002) han demostrado que los niños que viven en condiciones de riesgo social no reciben la estimulación necesaria para el óptimo desarrollo de sus competencias cognitivas. Esta carencia refuerza el círculo vicioso de la pobreza, la exclusión social y la iniquidad (La Gaceta, 2007b). Estos niños tendrán menores oportunidades de acceder y finalizar los años de escolaridad básica formal, hecho que obstaculizará su exitosa inserción laboral. Según el Estado Mundial de la Infancia, “los niños y niñas pobres tienen más probabilidades de verse obligados a trabajar, lo que suele excluirlos de la educación y, como resultado, de la oportunidad de generar ingresos decentes que les permitan escapar en el futuro de la pobreza” (UNICEF, 2006:12).

Las investigaciones muestran que entre el 50% y el 60 % de la inteligencia de los niños es de origen familiar, donde es preponderante el coeficiente intelectual y el nivel de escolaridad de la madre (Agarwal, 1992; Avancini 1982; Corcoran y Chaudry, 1997; Grigorenko, 2003; Guo y Mulla Harris, 2000; Sanz, 1981; Solís Cámara y Díaz Romero, 2006; Lorenzo, 2003; Reiss, 1995; Smith, 1996). Estos resultados permiten hipotetizar que una adecuada escolaridad de los padres sería una variable invaluable para cimentar la oportunidad de un óptimo desarrollo intelectual en sus hijos.

Objetivos

- Describir las habilidades cognitivas alcanzadas por niños de 12 a 24 meses de edad que viven en condiciones de pobreza en San Miguel de Tucumán, Argentina.

- Describir algunas variables de la encuesta sociodemográfica dirigida al padre o cuidador de los niños de la muestra.

- Establecer la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en la prueba cognitiva (estadio resumen o promedio) y el nivel de escolaridad materna.

Método

Participantes

Se evaluaron 52 niños que concurrían a control pediátrico en un Centro de Atención Primaria de la Salud (CAPS) de la zona Oeste de San Miguel de Tucumán. El relevamiento de los datos se realizó durante un periodo de tres meses (diciembre de 2005 y enero y febrero de 2006). Las edades de los niños evaluados oscilaron entre los 12 y los 24 meses de edad. Este recorte constituye una submuestra intencional de una Investigación más amplia dirigida a estudiar las habilidades cognitivas en niños pequeños de diferente nivel socioeconómico y cultural (Tesis de Maestría).

Tabla 1. Muestra total de los niños según edad. Niños de 12 a 24 meses. Nivel Económico Social Bajo. San Miguel de Tucumán (Argentina).

Edad (meses)	f	%
12 – 14	13	25%
15 – 17	13	25%
18 – 20	14	27%
21 – 24	12	23%
Total	52	100%

Instrumentos

- Encuesta sociodemográfica (elaborada a los fines de esta investigación).
- Escala Argentina de Inteligencia sensorio-motriz para bebés de 6 meses a 2 años (EAIS) de Oiberman, Mansilla y Orellana. La escala esta compuesta por cuatro series de pruebas que contemplan subseries cuyo nivel de complejidad es creciente. Las series son:
 - Serie A: *Exploración de Objetos*: se estudia cómo el niño se relaciona progresivamente con un objeto (espejo - cajita) llegando a darse cuenta del uso adecuado del mismo.
 - Serie B: *Búsqueda del Objeto Desaparecido*: se analizan las distintas etapas implicadas en el proceso de búsqueda activa de un objeto desaparecido.
 - Serie C: *Utilización de Intermediarios*: se observa cómo el niño organiza sus esquemas para alcanzar el objetivo deseado. Esta serie se divide en tres subseries, a saber: subserie C 1, Cinta; subserie C 2, Soporte; subserie C 3, Instrumento.

• Serie D: *Combinación de Objetos*: se examina la invención práctica elemental. La serie D se divide en dos subseries, ellas son: subserie D 1 Tubo - rastrillo; subserie D 2 Tubo - cadena.

Procedimiento

La administración de la prueba cognitiva - EAIS - a los niños se realizó de forma individual en presencia del adulto que los llevaba al control pediátrico en el CAPS. A partir del cálculo del estadio promedio o resumen se valora si el nivel de las habilidades cognitivas alcanzado por el niño se ubica en alguno de los seis subestadios de la clasificación piagetiana para el periodo de la inteligencia sensorio-motriz al mismo tiempo se evalúa si el subestadio, en el que se ubican las habilidades del bebé, es el esperado para su edad cronológica. Se diferencia si el niño alcanza el nivel inicial del subestadio, si está atravesando un subestadio específico o si sus habilidades cognitivas se ubican al final del mismo. Al mismo tiempo se valora si el subestadio logrado corresponde al esperado para la edad cronológica del menor.

La encuesta sociodemográfica fue administrada de forma individual al adulto cuidador del niño en el ámbito del CAPS.

Para esta presentación se analizaron cuantitativamente los resultados de la prueba cognitiva y algunas variables de la encuesta sociodemográfica. Posteriormente se trató de establecer la existencia de asociaciones estadísticas entre el nivel de escolaridad materna y los logros alcanzados en la prueba cognitiva. Los datos fueron analizados con el programa SPSS 11.5.

Resultados

El primer objetivo de este trabajo fue describir las habilidades cognitivas alcanzadas por los niños de la muestra. Al respecto se observó que los niños de 12 a 24 meses de edad alcanzan habilidades cognitivas propias del V y VI subestadio del periodo de la inteligencia sensorio-motriz.

La EAIS permite obtener mayor especificidad en relación a si las habilidades cognitivas logradas se ubican en el inicio, tránsito o finalización de un determinado subestadio. Así, los resultados logrados en la escala permiten observar que los niños del primer grupo (12 a 15 meses) alcanzan el nivel del V subestadio inicial. Es decir, que las habilidades cognitivas logradas los ubica en el comienzo de este subestadio. Los niños del segundo grupo (15 a 17 meses) lograron habilidades del V subestadio final. En este caso los niños

fundamentos en humanidades

Tabla 2. Clasificación de los subestadios del periodo sensorio-motriz (Piaget, 1982).

Subestadio de la Inteligencia Sensorio-motriz	Edad (meses)
1° Ejercicio de los reflejos	Nacimiento - 1° mes
2° Primeras adaptaciones adquiridas y Reacción Circular Primaria	1° mes al 4° mes
3° Reacción Circular Secundaria y procedimientos dedicados a prolongar los espectáculos interesantes	4° mes al 8° mes
4° Coordinación de Esquemas Secundarios y su aplicación a situaciones nuevas	8° al 12° mes
5° Reacción Circular Terciaria y el descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa	12° mes al 18° mes
6° Invención de medios nuevos por combinación mental	18° mes al 24° mes

están finalizando el subestadio mencionado. En los niños del tercer grupo (18 a 20 meses) se observó que el nivel de las habilidades cognitivas se ubica en el V subestadio. Para este grupo de edad, la mayoría se encuentra atravesando el V subestadio. El grupo de 21 a 24 meses logró habilidades del VI subestadio inicial. Es decir, que estos niños han comenzado a transitar el último subestadio del periodo de la inteligencia sensorio-motriz.

Tabla 3. Habilidades Cognitivas observadas en los niños de la muestra. Niños de 12 a 24 meses de Zona Urbana Marginal que asisten a Control Pediátrico en Centro de Atención primaria de la Salud. San Miguel de Tucumán (Argentina).

Edad en Meses	Estadio Resumen EAIS
12 a 14 meses	V inicial
15 a 17 meses	V final
18 a 20 meses	V
21 a 24 meses	VI inicial

A la luz de estos resultados se observa que los niños de 18 a 20 meses presentan un leve retroceso en la adquisición de sus habilidades cognitivas al compararlos con sus pares de 15 a 17 meses. La diferencia es de grado: mientras los primeros están transitando el V subestadio, los segundos alcanzan habilidades del V subestadio final.

El segundo objetivo de este trabajo fue describir algunas variables de la encuesta sociode-

fundamentos en humanidades

mográfica. Se han escogido para este trabajo variables referidas a: accesibilidad al CAPS, ingresos familiares y nivel de escolaridad de los padres.

La variable acceso al CAPS arroja un dato de cobertura positivo. La mayoría de las familias (92,3%) puede acceder al servicio de salud sin necesidad de trasladarse grandes distancias.

En relación con los ingresos familiares, los padres informan percibir en la mayoría de los casos (86,5%) una remuneración inferior a los \$800 pesos, registrándose también un porcentaje (36,5%) de núcleos familiares con salarios menores

Tabla 4. Acceso del Grupo Familiar al Servicio de Salud. Niños de 12 a 24 meses de edad. San Miguel de Tucumán (Argentina).

Edad en Meses	f	%
12 a 14 meses	48	92,3
15 a 17 meses	1	1,9
18 a 20 meses	3	5,8
21 a 24 meses	52	100

Tabla 5. Ingresos Mensuales por Grupo Familiar. Familias de los niños de 12 a 24 meses de edad. San Miguel de Tucumán (Argentina).

Ingresos Mensuales	f	%
menos de \$400	19	36,5
entre \$400 y \$800	26	50
más de \$800	7	13,5
Total	52	100

Tabla 6. Nivel educativo alcanzado por los Padres. Niños de 12 a 24 meses de edad. San Miguel de Tucumán (Argentina).

Nivel Educativo	Madre		Padre	
	F	%	f	%
Analfabeto	-	-	1	2,9
Prim. Inc.	1	1,9	-	-
Prim. Comp.	10	19,2	9	22
Sec. Inc.	19	36,5	14	34,1
Sec. Comp.	18	34,6	13	32,7
Terc. Inc.	2	3,8	-	-
Terc. Comp.	1	1,9	2	4,8
Univ. Inc	1	1,9	2	4,8
Univ.Comp.	-	-	-	-
Total	52	100	41	100

fundamentos en humanidades

a \$400. La remuneración mensual percibida proviene de trabajos independientes no calificados.

Con respecto al nivel educativo alcanzado por los padres, se observó que el predominante es el secundario incompleto (34,1 en madres y 37,4 en padres) seguido por el nivel secundario completo. Sin embargo al considerar el máximo nivel de educación formal completado se observa que el 57% de las madres y el 59% de los padres han finalizado solo la educación primaria.

El tercer objetivo de este trabajo fue establecer la existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre el estadio promedio o resumen alcanzado en la EAIS y el nivel de escolaridad materna.

Como se dijo, en relación a la educación de la madre se observó que el 57% informa tener el primario como máximo nivel de instrucción alcanzado mientras que el 43% restante ha alcanzado un nivel de instrucción superior al primario contemplándose en esta categoría las dimensiones: secundario incompleto, completo y terciario incompleto.

Tabla 7. Nivel de Escolaridad Materna de los niños de 12 a 24 meses de SM de Tucumán (Argentina).

Nivel de Escolaridad Materna	F	%
Hasta Primario Completo	30	57%
Superior a Primario	22	43%
Total	52	100%

Se analizó la asociación entre la escolaridad materna informada y el estadio resumen o promedio logrado por el niño en la EAIS a partir del coeficiente Eta. Se encontraron asociaciones estadísticas muy débiles entre las variables analizadas ($X^2(2, N = 52) = 36,08$, $gl = 42$, $p = 727$, $Eta = .298$).

Tabla 8. Correlaciones entre el Estadio Resumen alcanzado en la EAIS y el Nivel de Escolaridad Materna. Niños de 12 a 24 meses de edad. S. M. de Tucumán (Argentina).

Estadio Resumen EAIS	
Nivel de Escolaridad Materna	.298
Nota. Sig. $P < .05$	

Discusión

El primer objetivo de este trabajo fue describir las habilidades cognitivas alcanzadas por niños de 12 a 24 meses de edad que viven en condiciones de pobreza en San Miguel de Tucumán, Argentina. Al respecto se observó que todos los niños evaluados alcanzan habilidades cognitivas propias del V y VI subestadio de la inteligencia sensorio-motriz.

Este hallazgo se enmarca dentro de lo esperado según las postulaciones piagetinas (2000, 1974, 1982). Para Piaget, el periodo de la inteligencia sensorimotriz se ubica desde el nacimiento hasta los dos años. En esta etapa el niño va logrando progresivamente aumentar su dominio en la manipulación de los objetos, alcanza a diferenciar medios de fines y logra acceder a la noción de objeto permanente.

En los niños de 12 a 20 meses de edad se verifican “formas más elevadas de inteligencia empírica” (Oberman, Mansilla y Orellana, 2002:15). Es decir, que ante una situación en la cual el infante debe alcanzar un objeto, encontrarlo o sacarlo de un continente y el intermediario no le es conocido, descubrirá los medios nuevos para alcanzar su objetivo. Alcanzará el objeto por experimentación activa, en otras palabras, a través de un mecanismo llamado reacción circular terciaria. En este mecanismo, “el nuevo efecto obtenido fortuitamente, no solo es reproducido, sino modificado con objeto de estudiar su naturaleza” (Piaget, 1982:199). Es necesario considerar que el objetivo buscado se alcanza siempre por tanteos y por repetición de movimientos conocidos que son extraídos de experiencias previas. Este es el punto de partida funcional y sensorio-motriz de los juicios experimentales.

Según las investigaciones de Piaget (1982) las reacciones circulares terciarias son propias del V subestadio de la inteligencia sensorio-motriz. En este subestadio comienzan las conductas activas de experimentación con vista a la solución de problemas nuevos.

Los niños de 21 a 24 meses registran logros cognitivos superiores. En este grupo se observa que los niños son capaces de encontrar nuevos medios sin pasar por tanteos de ningún tipo. Ahora, la solución de los problemas se encuentra por “combinaciones interiorizadas, traducándose en interpretaciones bruscas de las situaciones” (Oberman, Mansilla y Orellana, 2002:16).

En adelante el niño solo tanteará ante la dificultad, se detendrá, mirará con atención y procederá con la conducta que lo llevará al éxito. A partir de estas edades emerge la “conciencia de las relaciones entre los objetos” (Oberman, Mansilla y Orellana, 2002), por esto se prescinde de los tanteos. Se observa también la posibilidad de resolver ciertos problemas

por deducción y se inventan nuevos medios para alcanzar fines. Todas estas características son inherentes al VI subestadio de la inteligencia sensorio-motriz.

En relación con los estudios efectuados por Piaget (1974, 1982), los hallazgos realizados por Oiberman y otros (2002, 2005), al administrar la EAIS en muestras de niños argentinos, permiten discriminar con mayor especificidad el nivel de las habilidades cognitivas en niños pequeños. Estas autoras agregan un estudio detallado de las habilidades cognitivas propias de la inteligencia sensorio-motriz, señalando que ellas refieren a: a) la relación entre los elementos sobre las cuales se da la acción, es decir, a la distinción entre medios y fines; b) la coordinación de esquemas, lo que permite la búsqueda del resultado deseado y c) la intencionalidad que refiere al estímulo para llevar a cabo acciones intermediarias necesarias para la realización del acto principal.

Sus aportes teóricos permiten diferenciar con exactitud si los niños inician, transitan o finalizan un determinado subestadio. De esta manera, la EAIS permite precisar el nivel de las habilidades cognitivas alcanzadas en edades tempranas; al tiempo que se convierte en un instrumento fundamental para realizar diagnósticos diferenciales en la primera infancia.

Al respecto, a pesar de la leve inferioridad observada para el grupo de 18 a 20 meses -en relación a sus pares de 15 a 17 meses-, la tendencia general sigue siendo el logro de mejores resultados a medida que aumenta la edad cronológica. La inferioridad señalada se observa al comparar los logros según el estadio resumen o promedio de la escala completa (ver tabla 3). Sin embargo, cuando se dirige la atención a los logros ubicados en el máximo subestadio logrado en la escala completa, las diferencias desaparecen. En consecuencia, la tendencia: a mayor edad cronológica mayores habilidades cognitivas, se verifica observándose un progreso estable, desde el V subestadio hasta la finalización del VI (VI final).

Tabla 9. Máximo estadio alcanzado por los niños en la Serie A: Exploración de Objetos.

Edad en Meses	Máx	n
12 a 14 meses	V final	13
15 a 17 meses	VI inicial	13
18 a 20 meses	VI inicial	14
21 a 24 meses	VI final	12

fundamentos en humanidades

Tabla 10. Máximo estadio alcanzado por los niños en la Serie B: Búsqueda del Objeto Desaparecido.

Edad en Meses	Máx	n
12 a 14 meses	VI final	13
15 a 17 meses	VI final	13
18 a 20 meses	VI final	14
21 a 24 meses	VI final	12

Tabla 11. Máximo estadio alcanzado por los niños en la Serie C: Intermediarios; Subserie C1: Cinta.

Edad en Meses	Máx	n
12 a 14 meses	V inicial	13
15 a 17 meses	V inicial	13
18 a 20 meses	V inicial	14
21 a 24 meses	V inicial	12

Tabla 12. Máximo estadio alcanzado por los niños en la Serie C: Intermediarios; Subserie C 2: Soporte.

Edad en Meses	Máx	n
12 a 14 meses	VI inicial	13
15 a 17 meses	VI final	13
18 a 20 meses	VI final	14
21 a 24 meses	VI final	12

fundamentos en humanidades

Tabla 13. Máximo estadio alcanzado por los niños en la Serie C: Intermediarios; Subserie C 3: Instrumento

Edad en Meses	Máx	n
12 a 14 meses	V	13
15 a 17 meses	VI final	13
18 a 20 meses	VI final	14
21 a 24 meses	VI final	12

Tabla 14. Máximo estadio alcanzado por los niños en la Serie D: Combinación de Objetos; Subserie D1: Tubo - rastrillo.

Edad en Meses	Máx	n
12 a 14 meses	V	13
15 a 17 meses	VI	13
18 a 20 meses	VI	14
21 a 24 meses	VI final	12

Tabla 15. Máximo estadio alcanzado por los niños en la Serie D: Combinación de Objetos; Subserie D 2: Tubo - cadena.

Edad en Meses	Máx	n
12 a 14 meses	VI inicial	13
15 a 17 meses	VI	13
18 a 20 meses	VI	14
21 a 24 meses	VI final	12

El segundo objetivo de esta presentación fue describir variables de la encuesta sociodemográfica dirigida al padre o cuidador del niño. Se consideraron para esta presentación las variables: acceso al CAPS, ingresos familiares y nivel de escolaridad de los padres.

El dato de accesibilidad es un indicador positivo de cobertura en salud para esta población. Sin embargo es lícito destacar que el acceso al servicio de salud no asegura una cobertura sanitaria integral. Esto refiere a que en los CAPS se brindan respuestas de salud dirigidas a la satisfacción de problemáticas de menor complejidad.

Sin embargo, una tarea cotidiana que se realiza en estos servicios es el control del desarrollo y crecimiento de los niños hasta los seis años. Teniendo en cuenta esta actividad vale enfatizar la importancia de incorporar el uso de la EAIS como instrumento que refuerce el trabajo de prevención en salud mental. Se trata de fortalecer las tareas de prevención secundaria basadas en el diagnóstico oportuno y el tratamiento rápido y eficaz para luego poder diseñar acciones que se enmarquen en la llamada prevención primaria o universal.

Respecto al análisis de los ingresos percibidos en los núcleos familiares analizados se observa que la mayoría (86,5%) percibe entradas monetarias inferiores a aquellas que se consideran necesarias para alcanzar un estándar de vida decoroso.

En Argentina se observó un aumento significativo del costo de la canasta básica total desde el año 2005 hasta la actualidad (el costo de la canasta básica fue de un solo un dígito en 2006, según Radio Universidad, 2007). Así, se registraba en diciembre de 2005 un costo aproximado de \$718,24, mientras que para diciembre de 2006 dicho valor ascendía a \$776,92 (según el INDEC, la canasta básica total aumentó \$102 desde octubre de 2005, La Unión Digital, 2007).

La canasta básica total (CBT) supone la integración de bienes y servicios que se consideran esenciales para una familia de cuatro integrantes. Para el cálculo de esta canasta se tiene en cuenta el costo de la canasta básica de alimentos (CBA) multiplicado por un número superior a 1 que surge del coeficiente de Engel (la canasta básica subió más que la inflación, La Gaceta, 2007a) al tiempo que se consideran las pautas culturales de consumo de una sociedad en un momento histórico determinado (Gutiérrez, 2005). A partir del monto estipulado se establece la llamada línea de la pobreza. En la actualidad el costo de la CBT (\$961,88) es superior al salario mínimo vital y móvil de la mayoría de los empleados con lo cual es válido suponer que es inaccesible para los ciudadanos que poseen empleos independientes de tipo no calificados (la canasta básica total aumentó 0,8% en febrero según el INDEC, La Nación, 2007; subió 0,1% el costo de la canasta básica, La Nación, 2007b; la canasta subió más que la inflación, La Gaceta, 2007a).

Según los datos obtenidos en este estudio se evidencia claramente que los hogares de los niños evaluados se ubican por debajo de la línea de la pobreza, es decir, que no llegan a cubrir la CBT (la inflación mayorista acumula un 1,7%, La Gaceta, 2007c) registrándose también un porcentaje (36,5%) que vive en condiciones de indigencia; éstos últimos no alcanzan siquiera a cubrir la CBA.

Esta situación corrobora los datos aportados por Iriarte (2007), Bolsi (2006) y el mismo INDEC (2007), para quienes las provincias del NGA son las que registran las peores condiciones de vida de Argentina.

En relación con el nivel de escolaridad de los padres se puede observar que tuvieron la posibilidad de acceder y registrar un mínimo de siete años en el sistema educativo. Sin embargo esta cantidad de años de escolaridad formal sigue sin ser suficiente a la hora de lograr una inserción laboral exitosa, en el sentido de que permita a la familia alcanzar una calidad de vida digna.

Respecto de la problemática educativa en Argentina, cabe decir que se registran altos porcentajes de repitencia y deserción escolar (Lacunza y Caballero, 2005; DINICE-UNICEF, 2004; DINICE, 2005). Esta contingencia se ubica principalmente en los primeros años del sistema educativo con lo cual se coartan las posibilidades de contar con un nivel de escolaridad que posibilite el logro de un trabajo calificado en vistas de una inserción laboral efectiva. Este dato condice con la realidad educativa de los padres de la muestra al tiempo que se estima que los niños vivirán circunstancias similares.

Asociado con esto, la realidad Argentina muestra desde fines de la década del 90 un aumento de la desocupación y la subocupación, la reducción de los ingresos y la expansión de los puestos de trabajos precarios, inestables que no brindan cobertura social. Este proceso de pauperización de las condiciones de vida llevó al surgimiento de los denominados nuevos pobres. Categoría que representa a los hogares provenientes de clase media, que siguen viviendo en el espacio urbano pero cuyo nivel de vida ha caído sustancialmente. Este grupo es el que muestra mayor nitidez en el aumento progresivo de la pobreza en toda América Latina (Kliksberg, 2001).

Autores como Vinocur (1998) afirman que los nuevos pobres a diferencia de los pobres estructurales, habían accedido al ejercicio pleno de la ciudadanía, es decir, a sus derechos civiles, políticos y sociales. Sus viviendas eran distintas y su nivel de instrucción mayor al de los pobres estructurales, su déficit principal radica en el nivel de sus ingresos y en la precarización de su situación laboral.

Siguiendo esta línea de estudio, debe decirse que las familias de la muestra se enmarcarían en la categoría de nuevos pobres. En ellas se registra un nivel de instrucción insuficiente para acceder a puestos de trabajos que les permitan cubrir la canasta básica de bienes y servicios al tiempo que carecen, por esta misma razón, de cobertura de salud.

Finalmente, el tercer objetivo de este trabajo fue establecer la posible existencia de asociaciones estadísticamente significativas entre los resultados obtenidos en la prueba cognitiva y el nivel de escolaridad materna.

Se observa que existe una asociación estadística muy débil entre las variables analizadas. Se considera que este resultado estaría influenciado por la calidad de los datos aportados por los adultos. Los mismos pueden no ser confiables ya que generalmente las respuestas en poblaciones de bajos recursos se encuentran enmarcadas en lo que se denomina deseabilidad social (Coronel, Lacunza y Contini, 2006).

Es válido destacar que si bien son necesarias mayores indagaciones respecto de la incidencia del nivel de educación materno en las habilidades cognitivas propias de la inteligencia sensorio-motriz, está comprobado que variables socioeconómicas como educación y ocupación de los padres son predictoras del nivel cognitivo posterior de sus hijos (DINICE - UNICEF, 2004; DINICE; 2005; Lorenzo, 2003; Shapira, Roy, Cortgiani, Aspres, Benítez, Galindo, Parisi y Acosta, 1998)♦

Referencias bibliográficas

Adler, N. E. y Newman, K. (2002). Socioeconomic disparities in health: Pathways and policies. *Health Affairs*, 29, 60-76.

Agarwal, D. K., Awasthy, A., Upadilla, S. K., Singh, P., Kumar, J. y Agarwal, K. N. (1992). Growth, behaviour, development and intelligence in rural children between 1-3 years of life. *Indian Pediatrics*, 29, 467-480.

Alperín, E., Iglesias, A., Azcoaga, J. y Bohórquez, C. (1979). *Pautas del desarrollo de la inteligencia en el niño*. Buenos Aires: El Ateneo.

Arroyo Sucre, J. (1992). Programas de salud mental del niño en el nivel comunitario. En OPS (Eds.), *Temas de salud mental en la comunidad* (pp. 205-237). Organización Panamericana de la Salud. Organización Mundial de la Salud.

Avancini, G. (1982). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.

Bartels, M., Rietveld, M., Van Baal, G. C. M. y Boomsma, D. I. (2002). Genetic and environmental influences on the development of intelligence. *Behavior Genetics*, 32, 237-249.

Beard, R. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.

Bolsi, A. y Madariaga, H. (2006). *Caracterización de los niveles de pobreza en el Norte Grande Argentino*. Buenos Aires: Mimeo.

Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

Bradley, R. H., Corwyn, R. F. y Whiteside-Mansell, L. (1996). Life at home: same time, different places - An examination of the HOME Inventory in different cultures. *Early Development and Parenting*, 5, 251-169.

Caballero, V. (2006). El impacto del contexto en las habilidades cognitivas de niños pequeños. Un estudio preliminar. *CIFRA. Revista de la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de Santiago del Estero*, 2, 297-320.

Caballero, S. V. Tesis de Maestría en curso: "Habilidades cognitivas en niños pequeños. El impacto del contexto socioeconómico". Maestría en Salud Mental. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán.

Centro de Estudios sobre Nutrición Infantil [CESNI] (1996). Proyecto Tierra del Fuego. Encuesta de desarrollo infantil. Bs. As. Fundación Macri.

Comité Nacional de Crecimiento y Desarrollo (2004). El desarrollo del niño. Una definición para la reflexión y la acción. *Archivos Argentinos de Pediatría. Revista Electrónica de la Sociedad Argentina de Pediatría*, 102,

(3), 312 -113. Disponible en: www.sap.org.ar

Coronel, P., Lacunza, A. y Contini, N. (2006). Las habilidades cognitivas en adolescentes privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 22, (2) 49-74.

Corcoran, M. E. y Chaudry, A. (1997). The dynamics of childhood poverty. *The Future of the Children*, 7, 40-57.

Desjarlais, R., Eisenberg, L., Good, B. y Kleinman, A. (1997). *Salud mental en el mundo. Problemas y prioridades en poblaciones de bajos ingresos*. Washington: Organización Mundial de la Salud.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [DINIECE- UNICEF] (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en las escuelas de nuestro país*. Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. [DINICE]. (2005). Proyecto hemisférico elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Bs. As.: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Flavell, J. (1988). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2001). *Estado Mundial de la Infancia*. New York

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2005). *Hacia una política pública del desarrollo infantil temprano*. Buenos Aires, Argentina.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2006). *Excluidos e Invisibles*. Nueva York.

Griffa, M. C. y Moreno, J. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo*. Volumen I. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Grigorenko, E. L. (2003). Intraindividual fluctuation in intellectual functioning: selected links between nutrition and the mind. En J. Sternberg y L. Grigorenko (Eds), *Models of intelligence*. Washington, DC: American Psychological Association.

Guo, G. y Mullan Harris, M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37, 431-447.

Gutierrez, A (2005). *Pobres como siempre...*Córdoba, Argentina: Ferreira.

Ibáñez, M. y Sanchez Bustos, M. (1989). *La psicología de la inteligencia según Jean Piaget*. Bs. As, Argentina: Bonum.

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC] (2003). *Incidencia de la pobreza e indigencia en el total urbano EPH y por región estadística*. Extraído el 25 de Mayo, 2007 de www.indec.mecon.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC] (2005). *Encuesta permanente de hogares. Indicadores socioeconómicos, 28 aglomerados urbanos. Resultados 1º semestre 2005*. Extraído el 30 de septiembre, 2007 de www.indec.mecon.ar

Instituto Nacional de Estadística y Censos [INDEC] (2006). *Incidencia de la pobreza e indigencia en el total de aglomerados urbanos*. Extraído el 26 de Enero, 2007 de www.indec.mecon.ar

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC] (2007). *Incidencia de la pobreza e indigencia. Primer Semestre 2007*. Extraído el 14 de Noviembre, 2007 de <http://www.indec.mecon.ar/>

Iriarte, A. (2007). Alternativas para superar la exclusión social en el ámbito rural. Trabajo presentado en las 1º Jornadas de Jóvenes Investigadores UNT-AUGM. Consejo de investigación de la Universidad Nacional de Tucumán. Tucumán, Argentina.

Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

Kliksberg, B. (1995). *Pobreza, el drama cotidiano*. Argentina: Norma.

Kliksberg, B. (2001). La negación o la minimización de la pobreza. *Boletín Educativo Nº 57*. Extraído el 16 de Julio, 2007 de www.americaeconomica.com

Kliksberg, B. (2002). *Un 20 por ciento de los argentinos se han convertido en nuevos pobres en los últimos 10 años*. Extraído el 15 de Julio, 2007 de www.noveduc.com

Lacunza, A. y Caballero, V. (2005). Contextos de pobreza y fracaso escolar. Un estudio preliminar con niños de SM de Tucumán. Ponencia Libre presentada en las X Jornadas Académicas de Psicología: "Vínculos, Subjetividad, Transformación". Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, San Miguel de Tucumán.

Lacunza, A. y Contini, N. (2005). Los estilos cognitivos y la pobreza. Un estudio preliminar con niños desnutridos de Tucumán (Argentina). Ponencia presentada en 30º Congreso Sociedad Interamericana de Psicología, Buenos Aires.

Lipina, S. (2006). *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Aportes de la Neurociencia*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General San Martín.

- Lipina, S., Martelli, M., Vuelta, B., Injoque-Ricle, I. y Colombo, J. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires (República Argentina). *Interdisciplinaria*, 21, (2), 153-193.
- Lira, M. S. (1994). Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes de nivel socioeconómico bajo. *Revista Chilena de Pediatría*, 54, (1), 21-27.
- Lorenzo, J. (2003). Un estudio sobre niveles de conciencia fonológica en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 8 (1), 101-118.
- Mangrulkar, L., Whitman, Ch. y Posner, M. (2001). *Enfoques de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud. Extraído el miércoles 23 de agosto de 2006 de www.ops.org.
- Martinez Segura, M. J., García Sánchez, F. A., Pérez Avilés, F. M. y Pérez Soto, F. (2003). Proyecto para la estimulación sensorio-motriz de niños plurideficientes con grave afectación a través del ordenador. Conclusiones iniciales de un estudio piloto. Extraído el 6 de Marzo, 2007 de www.um.es/investigación/memorias/2003/06-Sociales.pdf
- McLloyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Oiberman, A., Mansilla, M. y Orellana, L. (2001). *Nacer y pensar. Manual de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz (EIAS) de 6 meses a 2 años*. Volumen I. Buenos Aires, Argentina. Ediciones CIIPME - CONICET.
- Oiberman, A., Mansilla, M. y Orellana, L. (2002). *Nacer y pensar. Manual de la Escala Argentina de Inteligencia Sensorio-motriz (EIAS) de 6 meses a 2 años*. Volumen II. Buenos Aires, Argentina. Ediciones CIIPME - CONICET.
- Oiberman, A., Mansilla, M. y Orellana, L. (2005). Evaluación del área cognitiva en bebés. Aplicación de la EAIS en prematuros. Bebés con desnutrición y bebés con síndrome de Down. Ponencia presentada en las XIII Jornadas de Investigación y Segundo encuentro de Investigadores del Mercosur. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2003). *Informe sobre la salud en el Mundo 2003: forjemos el futuro*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Piaget, J. y Inhelder, B. ([1969] 2000). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. Bs. As, Argentina: Corregidor.

Piaget, J. (1982). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Ginebra: Neuschâtel, De la chaux et Niestlé.

Postgrado en Salud Social y Comunitaria. Programa de Médicos comunitarios (2005). *Los determinantes de la Pobreza*. Bs. As. Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación. Banco iberoamericano de Desarrollo.

Reiss, A., Freund, S., Baumgardner, T., Abrams, M. y Denckla, M. (1995). Contribution of FMR 1 gene mutation to human intellectual dysfunction. *Nature Genetics*, 11, 331-334.

Rodriguez, G. (2006). Tipo de vínculo madre-hijo y desarrollo intelectual sensorio-motriz. En niños de 6 a 15 meses de edad. *Interdisciplinaria*, 23, (2), 175-201

Rubini, P. (2002). Retraso cognitivo: el rol de la estimulación. *Noticias de Educación, Universidad, Ciencia y Técnica EDUCyT*, 6. Extraído el 21 de Septiembre, 2007 de <http://web.fcen.uba.ar/prensa/////educyt/2002/ed200a.htm#NOTA1>

Sans, M. (1981). Influencia del contexto socio-cultural en el desarrollo intelectual. *Interdisciplinaria*, 2, (2), 209-225.

Scerif, G. y Karmiloff-Smith, A. (2005). The dawn of cognitive genetics? Crucial developmental caveats. *Trends in Cognitive Sciences*, 9, 126-135.

Shapira, I.; Roy, E.; Coritgiani, M.; Aspres, N.; Benítez, A.; Galindo, A.; Parisi, N. y Acosta, L. (1998). Estudio prospectivo de recién nacidos prematuros hasta 2 años. Evaluación de un método de medición del neurodesarrollo. *Revista del Hospital Materno - Infantil Ramón Sardá*, 17, (2), 52-58.

Smith, K. E., Landry, S. H., Swank, P. R., Baldwin, C. D., Denson, S. E. y Wildin, S. (1996). The relation of medical risk and maternal stimulation with preterm infant development of cognitive, language and daily living skills. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Discipline*, 37, 861-870.

Solís Cámara, P. y Díaz Romero, M. (2006). Efectos de un programa de crianza para mamás y papás de niños pequeños: la importancia del nivel educativo de los padres. *Revista Infancia, Adolescencia y Familia*, 1, (1), 161-176.

Sperman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology* 15, 201-293.

Urbano, C. y Yuni, J. (2005). *Psicología del desarrollo. Enfoques y perspectivas del curso vital*. Buenos Aires, Argentina: Brujas.

US, Department of Health and Human Services (2000). *Child Health USA 2000*. Washington, DC.

Vicocur, P. (1998). Exclusión y pobreza. Derechos y oportunidades perdidas de los niños. En A. O'Donnell y E. Carmuega (coord.), *Hoy y mañana salud y calidad de vida de la niñez argentina*. Documento taller de Neuquén. Buenos Aires: Argentina.

Zabaleta, V., Piacente, T., Rodrigo, A., Vojkovic, M. y Urrutia, M. (2005). El desarrollo intelectual en niños con y sin antecedentes de anemia procedentes de dos estratos sociales. *Revista del Instituto de Investigaciones de Psicología de la Facultad de Psicología UBA*, 10, (2), 121-138.

La Gaceta (2007a). La canasta básica subió más que la inflación. Extraído el 7 de Noviembre de 2007 de http://www.lagaceta.com.ar/vernotae.asp?id_seccion=3&id_nota=243691

La Gaceta (2007b). Disparidades Obsensas. Extraído el 26 de Octubre de 2007 de http://www.lagaceta.com.ar/vernota.asp?id_seccion=6&id_nota=197436

La Gaceta (2007c). La inflación mayorista acumula un 1,7%. Extraído el 9 de Noviembre de 2007 de http://www.lagaceta.com.ar/vernota.asp?id_nota=201586

Publicidad y Desarrollo (2006). El norte sigue siendo la zona más castigada por la pobreza. Extraído el 21 de Septiembre de 2007 de info@politicaydesarrollo.com.ar

La Nación (2001). La pobreza deteriora el desarrollo mental. Extraído el 20 de Septiembre de 2007 de www.lanacion.com.ar/Archivos/nota/asp?nota_id=329924

La Nación. (2007a). INDEC. Extraído el 9 de Noviembre de 2007 de http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=889377

La Nación (2007b). Extraído el 10 de Noviembre de 2007 de http://www.lanacion.com.ar/archivo/Nota.asp?nota_id=906876

Página 12 (2001). El alto costo de la pobreza. Extraído el 20 de Septiembre de 2007 de www.pagina12.com.ar/2001/01-08/01-04-24/pag15.htm

La Unión Digital (2007). Según el INDEC, la Canasta Básica Total aumentó \$102 desde Octubre de 2005. Extraído el Miércoles 14 de Noviembre de 2007 de http://www.launiondigital.com.ar/index.php?module=displaystory&story_id=22112&edition_id=771&format=html

Radio Universidad, Universidad Nacional del Litoral, Lunes 12 de Noviembre de 2007. Extraído el 9 de Noviembre de 2007 de http://www.radiolt10.com.ar/home/index.php?acc=ns_fa&id=8536&id_sec=13

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 221/233

Aprendizaje en la vejez e imaginario social¹

Learning in old age and social imaginary

Marisa Viviana Ruiz

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

Ana Maria Scipioni

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

Daniel Fernando Lentini

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

(Recibido: 17/12/07 - Aceptado: 19/11/08)

Resumen

A lo largo de casi veinte años, enmarcados dentro del Proyecto de Investigación sobre vejez de la UNSL, a través de la oferta de diversos Cursos Talleres que implican la concepción de educación permanente en su modalidad no formal participativa y sistemática, el aprendizaje convoca a los adultos mayores. Numerosas investigaciones dan cuenta que uno de los estereotipos negativos que circulan entorno de la vejez, es que los envejecientes no pueden aprender cosas nuevas. Por ello, acceder a esta propuesta supone la puesta en juego del deseo del sujeto haciendo frente a los prejuicios presentes en el imaginario social acerca de lo que ellos pueden o no pueden hacer.

Nuestro propósito es investigar las significaciones sociales construidas entorno a ello en jóvenes y en adultos mayores. A partir del análisis de los datos obtenidos nos fue posible visualizar cómo junto al imaginario social instituido

1 Resultados Parciales PROICO "Resrepresentaciones Sociales de la Vejez Femenina y Masculina en grupos Universitarios". Dirigido por Lentini, Daniel Fernando. Una versión preliminar y parcial de este trabajo fue presentado en el XII Congreso Argentino de Psicología. San Luis, 2007.

fundamentos en humanidades

cargado de prejuicios y estereotipos negativos acerca de la vejez, se observa la presencia de fuerzas instituyentes que, como expresión del imaginario radical, posibilitarían la emergencia de nuevas significaciones del aprender.

Abstract

For almost 20 years, the team of the Research Project on Old Age of Universidad Nacional de San Luis has been offering workshops to senior adults. These courses are framed within the nonformal education, considered as participative, systematic and permanent. A number of research works state that one of the negative stereotypes about old age is that an aging person cannot learn new things. Therefore, those subjects who are willing to be part of this learning proposal have to face the prejudices of social imaginary about what they can or cannot do.

This work is aimed at inquiring into the social significations of this problematic in young and old age people. The data analysis shows that, together with the social imaginary, full of prejudices and negative stereotypes related to old age, there are forces expressing the radical imaginary that may lead to the emergence of new significations about learning.

Palabras clave

vejez - imaginario social - educación permanente

Key words

old age - social imaginary - permanent education

Marco Teórico

Desde los comienzos mismos, la experiencia educativa con adultos mayores implica una apuesta a la importancia de la educación permanente. Ésta se sustenta en la consideración del aprender como posibilidad presente a lo largo de toda la vida, en la que queda implicada la historia del sujeto, las vicisitudes de su constitución subjetiva y con ello, los modos en los que los otros signaron (y signan) la realidad para que el sujeto deposite (o no) allí, su interés y deseo de conocer.

El proceso de constitución subjetiva depende de operaciones lógicas, pero ésta, enlazada con la trama que la cultura produce, no queda por fuera de las prácticas sociales y los discursos de una época. No existe así, una subjetividad que pueda aislarse de la cultura y la vida social, como

tampoco una cultura que pueda apartarse de la subjetividad que la sostiene, entre ambas existe una mutua implicancia, una mutua producción.

En Psicología de las Masas y Análisis del Yo, Freud dice: "En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto... y por eso desde el comienzo mismo la psicología individual es simultáneamente, psicología social... La relación del individuo con sus padres y hermanos, con su objeto de amor, con su maestro y el médico, vale decir, todos los vínculos... tienen derecho a reclamar que se los considere fenómenos sociales" (1991: 67).

Para Castoriadis (1997), lo psíquico y lo social son radicalmente irreductibles lo uno a lo otro y al mismo tiempo, absolutamente insolubles, lo uno es imposible sin lo otro. El hombre sólo existe en la sociedad y por la sociedad, sociedad que, además, es siempre histórica. Ésta, se mantiene unida porque establece una urdimbre de significaciones sociales, creadas por quienes la conforman. Esta red, a la que denomina magma, constituye todo lo instituido y sin más aceptado por consenso, orientando y dirigiendo la vida de la sociedad y la de los sujetos que la conforman.

Las significaciones sociales imaginarias están así, implicadas en una doble vertiente: la psique y lo histórico-social, imaginación radical e imaginario social. Cada uno de los cuales rige en su campo, confrontándose y alimentándose mutuamente, constituyendo al individuo social y a lo histórico-cultural.

Para este autor, a partir del imaginario social el colectivo anónimo de los sujetos crea la subjetividad como producto de la incorporación (por parte de cada uno de ellos) de significaciones imaginarias sociales de la sociedad a la que pertenece.

Esta incorporación de lo instituido y de los mecanismos que posibilitan su perpetuación podría darse a través de simples fenómenos de cohesión, o bien de adhesión, apoyo, consenso, legitimidad o creencia.

Pero fundamentalmente partimos de la consideración de que los imaginarios sociales operan en los procesos de subjetivación. Ésta remite a una urdimbre de marcas determinadas por prácticas sociales, de intercambio que implican siempre y necesariamente en el campo de lo social a un Otro. Un Otro que es portador y reproductor de una historia singular, familiar y social que sin saber transmite y de quien el bebé, por la condición carencial en la que nace, depende. Así, el niño adviene a un mundo en el que los valores y significados aceptados y rechazados por la sociedad le son anticipados por el discurso parental, determinaciones inconscientes desde el Otro que estará condenado a repetir.

Las construcciones de sentido creadas alrededor de lo que las cosas son, impactan en la subjetividad. La dimensión imaginaria provee signifi-

caciones a todos y a cada uno de los elementos. Por lo tanto, las cosas sociales son lo que son, gracias a las significaciones que se les atribuyen. El “hecho natural” no existe, sino que la sociedad lo toma y lo transforma en significación imaginaria (Castoriadis, 1998).

Es así cómo, a modo de ejemplo y circunscribiéndonos a nuestro trabajo, lo viejo, la vejez, el envejecimiento o lo joven, lo nuevo, la juventud... más allá de ser datos definidos por lo estrictamente cronológico, son constructos sociales que no escapan al atravesamiento de múltiples significaciones que dan cuenta del dominio de valores y creencias, cuyo contenido estará acorde a variaciones culturales, tanto sincrónicas como diacrónicas. Son significaciones que, como el lenguaje, en un movimiento metonímico, remiten a un sinnúmero de otras significaciones en un devenir espacio temporal inagotable que se despliega en un contexto histórico y cultural.

En los últimos tiempos, asistimos a cambios culturales y sociales que, indudablemente han provocado fuertes transformaciones en las producciones de subjetividad. Las significaciones imaginarias que organizan y dan sentido al pensar y accionar de los sujetos que la componen, se encuentran impregnadas de la impronta de lo que, al decir de Lyotard (1991), definen la “condición posmoderna”. En ella, al sustentar los valores de lo eternamente joven, potente y productivo, la vejez difícilmente pueda ser considerada de modo positivo, más bien transparenta aquello que en lo instituido representa amenaza de destrucción. En este contexto y bajo el imperativo de detener las marcas del paso del tiempo, junto a un intento desmedido por alargar la adolescencia y la juventud, la adultez aparece como incierta y la vejez se mantiene oculta y desmentida (Allidièri, 2007).

Y si bien, en numerosas investigaciones fue posible observar en diferentes momentos históricos y culturales la existencia de prejuicios y estereotipos construidos entorno de la vejez (Salvarezza, 2000), en la actualidad el conjunto de éstos constituirían formas etnocéntricas que tienden a conservar y profundizar la valorización positiva de la juventud a partir de los parámetros de capacidad económica y eficacia productiva y como consecuencia, el consumo.

Esta idealización cultural del paradigma joven y la tendencia al desconocimiento de los signos del transcurso temporal, se conecta a su vez con cierta pérdida del saber y poder que en otro tiempo poseía el mundo adulto.

El vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, vuelve rápidamente obsoletos los conocimientos por lo que, a diferencia de épocas pasadas, ningún proceso formativo “dura para toda la vida”, más bien, esto trae aparejado nuevas formas de analfabetismo instrumental (Juni y Urbano, 2005).

Así, y en relación al conocimiento, los adultos mayores quedan expuestos simultáneamente a un doble peso cultural. Por un lado, y a partir de lo dicho, aquello que en otros tiempos era signo de la valorizada experiencia, ahora es frecuentemente considerado como desactualización. Por otro, a causa de la presencia de prejuicios tales como “los viejos ya no pueden aprender”, “ya no necesitan saber nada más”, o “para qué estudiar a esta altura de la vida”, consecuentemente corren el riesgo de quedar desplazados de los recursos culturales y cognitivos para interactuar en la cotidianidad.

El peligro de los mitos, prejuicios y estereotipos radica en que pueden, con su carácter de irracionalidad, garantizar la repetición conservadora de lo instituido. En la medida en que se extienden en la sociedad logrando el consenso, pueden instituir la exclusión, legitimándola. Toda sociedad al instaurar lo significativo, percible, pensable, garantiza la repetición y establece con ello un cierto grado de clausura.

Sin embargo, Castoriadis (1995) afirma que la sociedad es un algo no determinado, algo no completo, un algo dinámico en un hacerse permanentemente. En ello se asienta lo que el autor denomina autonomía. Ésta expresa la capacidad de reflexionar sobre las significaciones e instituir otras nuevas. Lo que da forma a la sociedad abierta, aquella que aún resistiendo da oportunidad al cambio, es el imaginario radical.

Surge así un espacio que abre a la posibilidad de modificación de lo establecido y la incorporación de nuevas cosmovisiones. La existencia de un hombre en tanto producto y productor social, se sostiene en un movimiento dialéctico ininterrumpido.

De este modo, es posible observar por un lado, la existencia de prácticas sociales al servicio de la conservación de lo instituido y junto a ello, a personas de edad avanzada que asumen como propios los estereotipos y prejuicios que sobre la vejez recaen.

Y por otro lado, surgen simultáneamente ámbitos que permiten, el despliegue de fuerzas instituyentes que posibilitan la construcción de nuevas significaciones. En este sentido, la experiencia educativa llevada a cabo a través de diversos cursos - talleres, en el contexto de la educación permanente, se propone como uno de ellos, apostando a que su eficacia simbólica trascienda las aulas.

Objetivo

Nos proponemos observar las significaciones sociales presentes en adultos mayores que, como sujetos de aprendizaje, concurren a estos espacios y en jóvenes universitarios que tendrán en un futuro participación

activa en decisiones de políticas sociales, económicas y de prevención para la población en general y, dado el fenómeno demográfico en el que nos encontramos, en relación a las personas de edad avanzada en particular.

Muestra

La muestra estuvo constituida por 115 alumnos de grado de la carrera de la Lic. en Psicología y 109 alumnos adultos mayores pertenecientes al programa de Educación Permanente, ambos de la UNSL. A fin de poder observar si el recorrido académico tanto en uno como en otro grupo posibilitaba el despliegue de fuerzas instituyentes, en los primeros la muestra estuvo constituida por 51 alumnos de segundo año y 64 de quinto, mientras que en los adultos mayores 63 fueron ingresantes y 46 con tres o más años de permanencia en el programa.

Metodología

La metodología de trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Investigación sobre Vejez de la UNSL en el que se utiliza como uno de los instrumentos de recolección de datos frases incompletas elaboradas para tal fin. Éstas, a la manera de disparadores, posibilitaron la producción de un discurso que permitió poner de relieve significaciones sociales acerca de la vejez femenina y masculina. En este trabajo, de un total de once se analiza aquella que tiene que ver con el objetivo planteado: “La mujer/el varón vieja/o, ante la posibilidad de aprender...”.

A partir de lo dicho por los sujetos se construyeron categorías de análisis, de las cuales tomaremos en consideración aquellas que presentaron mayores frecuencias. Es importante destacar que el registro de éstas, no coincide necesariamente con el n muestral debido a que cada sujeto podía en sus respuestas referirse a una o más de las categorías establecidas.

Análisis de los Datos

Concordando con uno de los prejuicios al que en numerosas investigaciones se hace referencia, en esta muestra están presentes respuestas que aluden a la imposibilidad de aprender sin una diferenciación en relación al género. Por ejemplo, los sujetos dicen: “no está dispuesto a la enseñanza estructurada”, “ya no puede”, “no la aprovecha”... (Ver Tabla 1).

fundamentos en humanidades

Tabla N° 1

	Jóvenes		Adultos Mayores	
	2° Año	5° Año	Ingresantes	C/Permanencia
“La mujer vieja ante la posibilidad de aprender...”	8	1	1	0
“No puede”				
“El varón viejo ante la posibilidad de aprender...”	9	5	2	0
“No puede”				
Total	17	6	3	0

Es posible observar que la mayor frecuencia: 17, se encuentra en el grupo de segundo año de la carrera de psicología, mientras que en los de quinto ésta es de 6 y en los adultos mayores no es significativa. Pareciera así, que la formación académica en los alumnos de quinto año y el lugar en el que los adultos mayores se ubican como sujetos de aprendizaje, han podido ir deconstruyendo significaciones sociales totalizadoras que clausuran toda posibilidad de aprender en la vejez.

En contraposición a lo anterior surgen también respuestas que aluden al aprender como una posibilidad siempre presente (Tabla 2). Así dicen: “¿por qué no?”, “nunca se es demasiado viejo para aprender”; “toma toda oportunidad”; “no hay tiempo ni límite”... Esta dicotomía entre “no puede” y “siempre puede”, pareciera responder a la teoría del desapego de Cummingns y Henry y a la teoría de la actividad de Maddox (Salvarezza, 2002).

Tabla N° 2

	Jóvenes		Adultos Mayores	
	2° Año	5° Año	Ingresantes	C/Permanencia
“La mujer vieja ante la posibilidad de aprender...”	4	19	17	24
“Siempre Puede”				
“El varón viejo ante la posibilidad de aprender...”	5	16	5	0
“Siempre puede”				
Total	9	35	22	24

En relación al “siempre puede”, si tomamos en consideración los alumnos de grado, a diferencia de lo que se observó en la categoría precedente, la mayor frecuencia se registra en los de quinto año con un total de 35 frente a 9 en los de segundo. En ambos no se advierte una diferencia significativa en relación al género, desigualdad que sí se encuentra llamativamente presente en los adultos mayores. En los ingresantes esta categoría registra una frecuencia de 17 para las mujeres y de 5 para los varones y en los que tienen una continuidad de tres o más años la totalidad de ellas 24, se registra para las mujeres.

La importancia que esta categoría presenta en tres de los grupos, podría estar dando cuenta de un cierto grado de idealización influenciado, en unos por la presencia cotidiana de los adultos mayores en las aulas de la Universidad y en los otros por su propia vivencia de aprendizaje. Pero al mismo tiempo, la diferencia de género presente en estos últimos posiblemente se encuentre motivada por el hecho de que el 90% de los alumnos adultos mayores son mujeres.

Este último dato daría cuenta de cómo los cursos talleres son espacios que ellas se animan a ocupar por propia elección permitiéndoles poner en marcha estrategias para revertir su posible condición de subordinación en la que se encontraban por ser mujeres, tal como lo hemos podido observar en investigaciones anteriores (Scipioni y otros, 2004). Empoderarse de conocimientos teóricos e instrumentales les permitiría correrse del lugar para el cual habrían sido educadas, lo que frecuentemente se estructuraba en base a la aceptación, la sumisión y el silencio.

Para el grupo de mujeres viejas, el ser alumnas de la Universidad les posibilitaría una nueva identificación que resultaría, frente a la fragmentación que puede producir el impacto del proceso de envejecimiento, una prótesis necesaria para seguir caminando. Se ofrece de este modo como una oportunidad para salir del espacio privado al público, constituyéndose en otra vía para transitar la vejez buscando ámbitos y actividades que cultural y socialmente no han estado previstos para los adultos mayores.

Esto podría estar dando cuenta de la presencia de otra de las categorías analizadas: la importancia otorgada al efecto positivo que la posibilidad de aprendizaje trae aparejada (Tabla 3). En ésta y en coherencia con lo anterior, las mayores frecuencias se concentran en los adultos mayores y en relación a las mujeres: 28 en el grupo de viejos ingresantes y 18 en los viejos con permanencia. Así, y en relación a ellas dicen: “aprender rejuvenece, entusiasmo, da alegría”, “es bueno para seguir siendo útil”, “se presenta un amplio campo de posibilidades donde desarrollarse”...

Tabla N° 3

	Jóvenes		Adultos Mayores	
	2° Año	5° Año	Ingresantes	C/Permanencia
“La mujer vieja ante la posibilidad de aprender...” “Conlleva efecto positivo”	7	5	28	18
“El varón viejo ante la posibilidad de aprender...” “Conlleva efecto positivo”	1	4	10	5
Total	8	9	38	23

Otra de las categorías presentes es la que se refiere a una resistencia frente al aprendizaje. Así expresan: “generalmente cree que ya lo sabe todo”, “es dogmático”, “tiene miedo de no saberlo todo y hacer el ridículo”, “son grandes para hacerlo”... (Tabla 4).

Tabla N° 4

	Jóvenes		Adultos Mayores	
	2° Año	5° Año	Ingresantes	C/Permanencia
“La mujer vieja ante la posibilidad de aprender...” “Se resiste”	12	16	2	0
“El varón viejo ante la posibilidad de aprender...” “Se resiste”	24	21	27	30
Total	36	37	29	30

En los jóvenes de segundo año, la relación es de 24 para el varón y 12 para la mujer; en los de quinto año de 21 y 16 respectivamente. Mientras que en los adultos mayores del grupo de ingresantes, las frecuencias para los varones es de 27 y 2 para las mujeres, en los que tienen una permanencia, la frecuencia de 30 se concentra en su totalidad en los varones. En todas ellas se marca una diferencia de género.

Esto podríamos entenderlo a partir de que la cultura patriarcal en la que se ha producido la socialización masculina de esta muestra se basa en mitos como que el hombre “siempre sabe” y “siempre puede”, es decir,

fundamentos en humanidades

se ha sostenido en “el tener”. Frente al envejecimiento que hace tambalear los anclajes identificatorios, ser alumno los pondría en una situación de subordinación, de falta y de reconocimiento de esta última.

En su conjunto, lo analizado hasta aquí, pareciera dejar entrever que las mujeres, frente a la misma conmoción -producto del envejecimiento- adoptarían una posición frente al deseo consistente en ocultar lo que parece faltarle. Ante la posibilidad de relativizar la imagen que es la receptora de las marcas del tiempo y dejar de ser objeto de deseo para otro, buscaría sustituirlo con otros objetos revestidos de significación fálica, en este caso el aprendizaje.

Otra de las categorías analizadas es la que hace referencia a la presencia de dificultades en el logro de aprendizajes. En los grupos de menor trayectoria académica, surgen diferencias de género (Tabla 5).

Tabla N° 5

	Jóvenes		Adultos Mayores	
	2° Año	5° Año	Ingresantes C/Permanencia	
“La mujer vieja ante la posibilidad de aprender...”	11	8	7	5
“Le cuesta más”				
“El varón viejo ante la posibilidad de aprender...”	4	8	4	5
“Le cuesta más”				
Total	15	8	11	10

En los alumnos de segundo año se registra una frecuencia de 11 para la mujer y 4 para el varón y en el grupo de viejos ingresantes de 7 y 4 respectivamente. En ambos grupos estas dificultades parecieran responder a estereotipos de género ya que por ejemplo afirman: “es más fácil tejer y cocinar”, “no está acostumbrada”, “le cuesta salir de su casa”, “prefieren cuidar nietos”... Sin embargo, en los alumnos de quinto año y en los viejos con permanencia en el programa, no se observan estas diferencias de género. En el primer grupo se registra una frecuencia de 8 tanto para el varón como para la mujer, y en el segundo de 5 para ambos. Así dicen: “lo hacen con sus tiempos”, “le cuesta más retener lo que se enseña”, “es más difícil pero puede”... En estas respuestas en las que se refieren simplemente a la necesidad de contar en comparación a un sujeto más joven con mayor cantidad de tiempo para lograrlo o bien, a dificultades

que se ligan a una carencia, en particular a la falta de memoria, pero que sin embargo no lo impiden, parecieran hacer más alusión a la existencia de diferencias en los estilos de aprendizajes de los viejos respecto a los jóvenes que a la clausura de la misma como lo que se planteaba con las respuestas que aludían al “no puede”.

Por último, frente a la posibilidad del aprender, surgen respuestas que se refieren al deseo como motor del aprendizaje (Tabla 6).

Tabla N° 6

	Jóvenes		Adultos Mayores	
	2° Año	5° Año	Ingresantes	C/Permanencia
“La mujer vieja ante la posibilidad de aprender...”	17	25	15	16
“Puede si lo desea”				
“El varón viejo ante la posibilidad de aprender...”	11	23	15	16
“Puede si lo desea”				
Total	28	47	30	32

En ellas las diferencias de género no son significativas. En los jóvenes de segundo año es de 11 para el varón y 17 para la mujer; en los de quinto de 24 y 23 respectivamente; en los adultos mayores ingresantes de 15 para ambos; y los que tienen permanencia en el programa de 16 tanto para el varón como para la mujer. Así por ejemplo dicen: “aprende si lo desea”, “¿por qué no si así lo quiere?” “aprende si tiene interés”..., todas ellas refieren a la singularidad del sujeto, en el que la posibilidad de aprender y la modalidad como se logre, estará en relación a la subjetividad de cada uno, en la que se ponen en juego determinaciones inconcientes.

Conclusiones

El proceso de envejecimiento se presenta como propicio para develar la incompletud (Zarebski, 1999). En el actual contexto sociocultural, a partir de los vertiginosos avances de la ciencia y la tecnología, se acrecienta en ellos la exposición a carencias y necesidades de actualización o aún de incorporación de conocimientos, del que sobre todo las mujeres pueden haberse visto privadas.

Esta situación es tal vez la responsable, anclada sobre estereotipos de género, que la oferta de los cursos - talleres, abierta a todas las personas de sesenta años y más con el sólo requisito de saber leer y escribir, en su mayoría sea aceptada por ellas, probablemente como un intento de dar cuenta de la presencia de fuerzas instituyentes que tienden a la incorporación de nuevas formas de gerenciar las relaciones entre los géneros (Meler, 2002).

Al mismo tiempo, plantear la necesidad de aprendizaje en la vejez, implica cuestionar los prejuicios presentes en el discurso social, aquellas significaciones construidas alrededor de la “ausencia de la necesidad de aprender algo nuevo” y/o “lo decremental cognitivo” como aspectos inherentes al adulto mayor.

Abrir un espacio y sostenerlo en el tiempo implica una oportunidad para la deconstrucción y la construcción de nuevas significaciones sociales. Este proceso es tal vez el responsable de la presencia simultánea de significaciones antagónicas: “ante la posibilidad de aprender: ‘no pueden o siempre pueden’”. Y como alternativa a estas dos que se presentan de un modo totalizante, surge la posibilidad de la consideración de la particularidad del sujeto, en el que es el deseo el que facilita la sustitución y con ello la búsqueda de objetos y opciones.

De ello dependerá que el sujeto se ubique en una posición cristalizada y estática o pueda empoderarse de nuevos aprendizajes que, al ampliar el horizonte de significados a través de la creación de recursos simbólicos, le sea posible desplegarlo en la vida cotidiana.

En el establecimiento del vínculo entre lo nuevo y lo que sabe, la posición del sujeto será una posición que lo habilita a ser autónomo, principalmente por los devenires que el proceso de significación puede provocar.

En este contexto, el recorrido académico compartido por jóvenes y viejos permitió poder cuestionar lo instituido, dando lugar a la emergencia de nuevas construcciones de sentido.

Coincidimos con Graciela Petriz al considerar que “la Educación Permanente es una modalidad no formal, participativa y sistemática es un recurso válido, pues a la par que introduce en lo nuevo y habilita para su apropiación, proporciona la satisfacción de acceder a lo elegido, por lo tanto (...) fuente de satisfacción, facilitador y promotor de nuevas metas” (2003: 112)♦

Referencias Bibliográficas

- Allidière, N. (2007). *El vínculo niño adulto: una asimetría en crisis. Zapping a la infancia*. Fecha de descarga 15/05/07. Disponible en http://catedras.fsoc.uba.ar/allidiere/PDFs/EI_vinculo_adulto_nino.pdf
- Castoriadis, C. (1995). *Los caminos del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa..
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Castoriadis, C. (1998). *El Psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. ([1921] 1991). *Psicología de las masas y análisis del yo*. T. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Juni, J. y Urbano, C. (2005). *Educación de adultos mayores*. Buenos Aires: Brujas.
- Liotard, J. F. (1991). *La condición posmoderna*. Buenos Aires: Rei.
- Meler, I. (2002). *Vejez de los unos y vejez de las otras*. Buenos Aires: Diario Página 12.
- Petriz, G. (2003). Educación permanente en la universidad, evaluación del proceso enseñanza - aprendizaje. En G. Petris (comp.) *Nuevas dimensiones del envejecer*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Salvarezza, L. (2000). *La vejez. Una mirada gerontológica actual*. Buenos Aires: Paidós.
- Salvarezza, L. (2002). *Psicogeratría, teoría y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Scipioni, A. y otros (2004). Envejecimiento y género. *TALIS* N° 14. Coventry England. Universidad de Saskatchewan.
- Zarebski, G. (1999). *Hacia un buen envejecer*. Buenos Aires: Emece.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 235/252

Un abordaje de la problemática del climaterio. Algunas consideraciones en relación a la incidencia del vínculo madre - hija en la modalidad de transitar esta turbulenta experiencia emocional

The climacteric period. Incidence of mother-daughter bond in this turbulent emotional experience

Graciela Elena Flores

Claudia Inés Campo

Silvina Alejandra Marchisio

María Elena Yuli

Universidad Nacional de San Luis

gflores@unsl.edu.ar

(Recibido: 18/10/07 - Aceptado: 29/09/08)

Resumen

Este trabajo constituye una primera aproximación a la compleja problemática del climaterio / menopausia. Es un aspecto parcial de una investigación más amplia, que estudia los procesos de simbolización de las experiencias emocionales y la incidencia de sus perturbaciones en el crecimiento mental.

El marco teórico referencial está constituido por las conceptualizaciones que en el ámbito del psicoanálisis postkleiniano, elaboraron W. R. Bion y D. Meltzer.

El objetivo de esta comunicación es indagar en una muestra de mujeres menopáusicas, el vínculo con la madre en las distintas etapas evolutivas. Se realiza un análisis comparativo de los factores que han influido en la decisión de tener hijos, así como en la de no tenerlos. De igual modo, se estudia la posible incidencia de estos aspectos en la manera en que

simbolizan las emociones de la etapa del climaterio.

La muestra es no aleatoria de tipo accidental y quedó constituida por ochenta y dos mujeres menopáusicas, cuyas edades se encuentran entre los treinta y ocho y sesenta años.

La técnica de recolección de datos es un cuestionario autoadministrado que incluye una serie de preguntas abiertas y cerradas, en el que se articulan los enfoques cualitativo y cuantitativo.

Abstract

This work explores some aspects of the complex climacteric/menopausal problematic within a wider research work on the symbolization processes of emotional experiences and the incidence of their disturbances in mental growth. The theoretical framework comprises the conceptualizations of postkleinian W. R. Bion and D. Meltzer within the psychoanalytical field.

The aim of this work is to investigate the bond a group of climacteric women has established with their mothers in the course of their stages of development. A comparative analysis of the factors influencing in their decision whether to have children or not is carried out. Similarly, the possible incidence of these aspects in their symbolization of emotions during menopausal period is studied.

The sample is non-random of accidental type made up of eighty-two climacteric women aged between 38 and 60 years old.

Data were gathered by a self-administered questionnaire including a number of open and close questions by both qualitative and quantitative approaches.

Palabras clave

simbolización - experiencia emocional - menopausia - maternidad

Key words

symbolization - emotional experience - menopause - motherhood

Introducción

En este artículo se estudia la problemática de los procesos de simbolización de las experiencias emocionales en el complejo período del climaterio.

El marco teórico referencial está constituido por las conceptualizaciones elaboradas desde el psicoanálisis postkleiniano por Bion y Meltzer.

El punto de partida es la consideración de la menopausia como una situación de crisis vital signada por numerosos duelos de tal magnitud y

cualidad, que constituye un “cambio catastrófico” (Bion, 1966). Este es definido por el autor como una desorganización del sistema que estaba constituido antes del cambio, ya que la nueva idea constituye una fuerza potencialmente disruptiva, que violenta en mayor o menor grado la estructura del campo en que se manifiesta. Es denominado catastrófico porque produce una subversión del orden o sistema y se acompaña de sentimientos de “desastre”. Bion enfatiza que el acto de aprender de la experiencia emocional conlleva sucesivos cambios catastróficos.

Diversos estudios médicos como psicológicos dan cuenta de la vulnerabilidad de la mujer que atraviesa la etapa de la menopausia. El riesgo de no poder dar sentido a las emociones implicadas en ella, puede derivar en perturbaciones psíquicas y/o somáticas.

Distintos autores psicoanalíticos como: Langer (1951), Doltó (1996), Greer (1991), Videla (1997), Alizade, Rodríguez (2000), Laznik (2005), entre otros, coinciden en que la menopausia ha sido y sigue siendo un tema poco abordado por el psicoanálisis, lo que implicaría que no han sido tomados en cuenta en toda su dimensión sus efectos psíquicos. Es significativa la existencia de numerosas obras donde se estudian diferentes etapas de la feminidad como: la menarca, el embarazo, el parto, el puerperio y la lactancia entre otras, en las cuales no se analiza o aparece escasamente mencionada la problemática de la menopausia. Es decir, que no sólo ha sido relegada por el psicoanálisis sino también por la ginecología.

Las temáticas abordadas con mayor frecuencia son: los duelos más significativos, el vínculo con la vejez, la diferencia con el climaterio, los síntomas característicos y la incidencia del contexto cultural, entre otros.

La menopausia desde el punto de vista médico es la interrupción permanente de la regla como consecuencia de la pérdida folicular ovárica, como suceso que acontece alrededor de los cincuenta años. El climaterio es el periodo de transición de la etapa reproductiva a la no reproductiva y comprende el lapso que antecede a la menopausia así como el que la sucede.

En relación a los síntomas, hay coincidencia en que no existe una universalidad de los mismos, ya que cada mujer se despidе de su capacidad procreativa de manera diferente de acuerdo a su singularidad. Sin embargo Germanie Greer (1991) clasifica a los síntomas climatéricos en tres categorías: somáticos, psicosomáticos y psicológicos. Entre los primeros ubica aquellos que se consideran exclusivamente físicos: sofocos, sudor, frío, aumento de peso, hemorragias uterinas, dolores articulares, retención de líquidos, entre otros. En relación a los síntomas psicosomáticos menciona: la fatiga, los dolores de cabeza, las palpitaciones, los vértigos

y los trastornos de la visión. Entre los psicológicos incluye: irritabilidad, nerviosismo, sensación de abatimiento o depresión, pérdida de la memoria, excitabilidad, insomnio, tendencia al llanto, entre otros.

Se asume con la autora, que esta clasificación es artificial ya que no se puede saber a priori si un síntoma es sólo somático o si expresa un padecer psíquico que lo convierte en psicósomático. En relación a los síntomas psicológicos afirma que las reacciones ante las molestias del climaterio varían según la edad, el estado de salud y de ánimo de cada mujer, por lo que no todas padecen los mismos síntomas y de igual manera.

En cuanto a la incidencia cultural, en gran medida las mujeres están condicionadas por la vergüenza, el prejuicio y el desconocimiento. La palabra menopáusica es usada con frecuencia como insulto o expresión peyorativa, inclusive por mujeres jóvenes al referirse a otras de mayor edad. Sólo es posible entender el valor que cada mujer le atribuye al cese de su menstruación, si se considera con mayor detalle la significación que la aparición de la misma haya tenido previamente, y el sentido que el imaginario social atribuyó al sangrado periódico femenino. De este modo, esta etapa estaría sujeta a la influencia de factores personales, genéticos, hereditarios, ambientales, sociales y culturales.

Algunos autores realizan una equivalencia entre vejez y menopausia. Sin embargo, otros sostienen que si bien no son sinónimos, la menopausia es una señal que da cuenta de un proceso irreversible puesto en marcha y que conducirá a progresivas transformaciones en el camino a la vejez. Mirta Videla (1997) considera que se convierta en una edad crítica o peligrosa, dependerá de la historia singular de cada mujer, de su sexualidad y del valor cultural que se le otorgue a la maternidad, a la vejez y a la muerte.

Los principales duelos que mencionan distintos autores están en relación a: la pérdida de la fertilidad, variados cambios corporales, modificaciones en la sexualidad y en la dinámica familiar por el crecimiento de los hijos, entre otros.

Miriam Alizade (2005) afirma que toda mujer con o sin hijos reales, cuando atraviesa por el período de la menopausia en algún espacio de su mente piensa al hijo deseado o no, habido o no. En forma conciente o inconsciente, hace un balance de su relación con la maternidad tanto biológica como de crianza. De igual modo, hay coincidencia entre los autores mencionados que el momento en el cual se vive la menopausia y el climaterio coincide con la etapa en que la mujer debe facilitar el despegue de sus hijos del hogar, al mismo tiempo que continúa siendo una mujer joven. La calidad de sus años posteriores dependerá en gran medida de su capacidad de progresar en dirección a la creatividad y la sublimación y de no someterse al estereotipo convencional que la desmerece.

Algunos autores han estudiado las ventajas de esta etapa en relación al fin de las incomodidades o molestias que se producen en algunas mujeres y al hecho de dejar de preocuparse por la anticoncepción y los embarazos no deseados.

Diseño metodológico

Este artículo se deriva de un Proyecto de Investigación más amplio en el que se realiza una articulación de los enfoques cualitativos y cuantitativos como estrategia de integración, con el fin de aumentar la confianza en la veracidad de los resultados.

En función de dar respuesta al enfoque cuantitativo, del cual deriva este trabajo, se elaboró un cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas y cerradas que se aplicó a una muestra de 82 mujeres menopáusicas, cuyas edades se encuentran entre los 38 y 60 años y que aceptaron colaborar voluntariamente. Es de destacar que la condición necesaria para ser sujeto de la muestra es haber comenzado a experimentar algunos de los síntomas del climaterio y la edad estar comprendida en el intervalo mencionado. El criterio de edad seleccionado se vincula con la posibilidad de incluir la menopausia precoz (38 a 45 años), normal (46 a 48 años), media -considerada también normal- (49 a 50 años) y tardía (51 o más). Ellas residen en la ciudad capital de San Luis, en localidades del interior de la provincia y en provincias limítrofes.

El cuestionario está integrado por una serie de preguntas cerradas con el fin de obtener información acerca de ciertas características generales de la muestra en estudio. Se indaga la edad, el lugar de nacimiento, el estado civil, la cantidad de hijos, el nivel de escolaridad, y el tipo de actividad que realiza. Las preguntas restantes, abiertas y cerradas, apuntan a conocer el modo en que fue significada la experiencia emocional de la menarca, todos los cambios corporales de la pubertad y de la adolescencia, la posibilidad de constitución de una pareja, el vínculo con la maternidad y las características de la relación con los hijos en el proceso de crecimiento. El cuestionario además explora especialmente el tipo de vínculo mantenido con la propia madre y la capacidad para elaborar psíquicamente los cambios inherentes al período del climaterio.

Objetivo

El objetivo de esta comunicación es indagar en las 82 mujeres de la muestra seleccionada, el vínculo con la madre en los distintos momentos evolutivos hasta la actualidad, así como su posible incidencia en el modo

en que transitan emocionalmente la etapa del climaterio. Se realiza también un análisis comparativo entre las que son madres y las que no lo son. Se analizan las fantasías en relación a los elementos que han influido en la decisión de tener hijos, como así también aquellos factores que han determinado la situación de no tenerlos.

Algunas consideraciones sobre la etapa del climaterio. Su relación con el vínculo madre - hija

Se considera pertinente describir brevemente las características generales de la muestra en estudio.

El 52% de la muestra se ubica en la menopausia tardía (N = 43), el 22% (N = 18) en la precoz, el 14% (N = 11) en la media y el 12% restante (N = 10) en la menopausia normal.

En cuanto al lugar de nacimiento, el 44% son nacidas en San Luis y el 56% restante en provincias cercanas.

En relación al estado civil, el 61% de las mujeres son casadas, el 15% son divorciadas, el 13% son solteras (N = 11), de las cuales 9 viven en pareja, y el resto son separadas (6%) y viudas (5%).

El 87% (N = 70) de las mujeres encuestadas tienen hijos y sólo el 14% (N = 12) no tienen.

Es interesante destacar la amplia dispersión existente en la escolaridad, distribuyéndose de manera equitativa en los distintos niveles educativos. El 45% ha accedido a niveles universitarios y terciarios. La otra mitad tiene secundario completo e incompleto, como también primario completo e incompleto.

El 95% de las mujeres en estudio consigna que trabaja, siendo muy variado el tipo de ocupación. El 18% es empleada administrativa, el 15% docente, el 13% docente universitaria, otro 13% empleada pública y el resto se distribuye entre comerciantes, empleadas domésticas, profesionales, oficio independiente y un 6,5% trabaja como ama de casa.

En lo que respecta a los padres, el 80% tiene uno o ambos padres fallecidos. Sólo once mujeres conviven con algunos de los progenitores, mencionando como motivo la separación de la propia pareja, razones económicas, y sólo una manifiesta no haber podido constituir su propio hogar. Cabe mencionar que el 95% de las mujeres tiene hermanos.

En este trabajo se analizan las preguntas del cuestionario que exploran la relación de las mujeres menopáusicas con la madre en las diferentes etapas evolutivas. Se estudian también, los factores que han incidido en la decisión de tener hijos como así también en la de no tenerlos. De igual

modo, se toman en consideración las preguntas que indagan las implicancias físicas y emocionales del período del climaterio.

Una de las preguntas explora específicamente la relación con la madre en la actualidad o en los últimos tiempos antes de su muerte. Esta consta de una parte cerrada con las siguientes opciones excluyentes entre sí: Muy buena, Buena, Regular y Mala, y en la parte abierta se interroga el motivo de dicha elección.

El 60% (N = 49) consigna que la relación con su madre es Muy Buena, el 34 % (N = 28) que es Buena y únicamente el 4% (N = 3) Regular. Cabe destacar que sólo dos personas no responden y ninguna califica la relación como Mala.

En función del discurso de los sujetos se construyeron distintas categorías conceptuales que intentan reflejar los diferentes matices en el contenido de las respuestas.

A continuación se detallan las principales categorías elaboradas, mencionando los ejemplos más significativos para cada una de ellas.

En relación a la opción Muy Buena las categorías son las siguientes:

1) Respuestas que hacen referencia a un vínculo donde predomina el intercambio emocional satisfactorio. N = 34 (69%).

Es significativo que mayoritariamente las mujeres que consignan tener en la actualidad o hasta antes de su muerte haber tenido una relación muy buena con la madre, argumentan la existencia de un vínculo emocional satisfactorio. En este sentido aluden a una relación basada en la comprensión, el afecto y la comunicación, por lo cual se podría inferir la percepción de una madre con capacidad de reverie. Ejemplo de ello son las siguientes expresiones: "... porque compartimos vivencias...", "... la comunicación es muy fluida...", "...porque era compañera, amiga...", entre otras.

2) No responde porqué. N = 11 (23%).

Es relevante el porcentaje de las mujeres que no fundamenta la respuesta, lo que daría cuenta del uso de amplias disociaciones que les impide ponerse en contacto con las emociones que les moviliza la pregunta y darle un sentido a lo que califican como una relación "Muy buena".

3) Respuestas que enfatizan la buena relación en un contexto de asumir la responsabilidad del cuidado de su madre. N = 2 (4%).

4) Respuestas de bajo contenido simbólico. N = 2 (4%).

fundamentos en humanidades

5) Idealización de la madre fallecida en la infancia. N =1 (2%).

Si bien las tres últimas categorías no son representativas estadísticamente, se construyeron para poder incluir los distintos tipos de respuestas.

En la opción Buena las categorías elaboradas fueron las siguientes:

1) Respuestas en las que a pesar de optar por esa categoría se advierten conflictos no elaborados con sentimientos de ambivalencia hacia la madre. N = 11 (39%).

Algunas verbalizaciones significativas son: "... nos entendimos al final de su muerte...", "... no hubo conexión...", "...siempre me consideraron menos que mi hermana y desde muy chica tuve que trabajar para mantenerme...".

Se podría conjeturar que debido a la dificultad para tolerar las emociones que implica el tomar conciencia de haber tenido o tener un vínculo conflictivo y muy ambivalente con la madre, optan por la categoría "Buena".

2) Respuestas que reflejan la posibilidad de analizar las características del vínculo. N = 7 (25%).

Algunos ejemplos son: "... porque había empezado a aceptar que éramos diferentes...", "...porque los dos últimos años de su vida estuvo hemipléjica y la cuidé como a un bebé. Será porque no tuve hijos...".

Estas expresiones dan cuenta de la posibilidad de registrar y tolerar la turbulencia emocional en el vínculo con el otro y de este modo poder reflexionar sobre las características de la relación.

3) Respuestas que dan cuenta de un buen vínculo, empatía y comunicación. N = 4 (14%).

Algunas verbalizaciones que reflejan esta categoría son: "...porque me brinda ayuda y cariño...", "... por su comprensión...". Esto daría cuenta de una relación en la que se han sentido acompañadas por una madre capaz de desarrollar funciones de continencia e intercambio afectivo.

4) No responde porqué N = 3 (11%).

5) Respuestas de bajo contenido simbólico. N = 2 (7%).

La cuarta y quinta categoría reflejarían la imposibilidad de dar sentido a la respuesta a causa del uso de escisiones amplias y estáticas.

La opción Regular es elegida por el 4% del total de la muestra, es decir por sólo 3 mujeres. La única categoría construida fue:

1) Respuestas que denotan conciencia de la relación conflictiva con la madre.

El ejemplo más significativo es el de una mujer que manifiesta: "... habíamos comenzado a poder pelearnos por primera vez (yo tenía 28 años) y la relación se tornó conflictiva...".

Resulta interesante destacar la posibilidad de poder tomar conciencia de un vínculo complejo con la madre.

Otra de las preguntas indaga la relación con la madre en la adolescencia. Al igual que en la anterior, en la parte cerrada se presentan las siguientes opciones excluyentes entre sí: Muy Buena, Buena, Regular y Mala, y en la parte abierta se interroga el porqué de dicha elección.

El 44% caracteriza como Buena la relación con la madre en la adolescencia, el 32% como Muy Buena, el 18% como Regular y sólo el 1% como Mala.

En relación a la opción Buena se construyeron las siguientes categorías:

No responde porqué. N = 11 (30%).

Es significativo que el porcentaje de los sujetos de la muestra que no fundamenta la respuesta. Esto reflejaría la imposibilidad de dar un sentido a la opción elegida.

2) Respuestas que a pesar de optar por esta categoría se advierten conflictos no elaborados con sentimientos de ambivalencia hacia la madre. N = 10 (28%).

Algunos ejemplos significativos son: "... me hubiera gustado compartirla más, pero cuidaba más a mi hermana...", "... porque siempre hacía lo que me decían, nunca tuve decisión propia y quería evitar problemas a pesar de mi carácter...".

Se infiere la presencia de conflictos no elaborados con la madre y negados omnipotentemente.

3) Respuestas que dan cuenta de un buen vínculo, empatía y comunicación. N = 7 (19%).

Ejemplo de ellos son expresiones tales como: "... sin problema..", "... nos entendíamos bien...", "... por la confianza y el entendimiento...".

4) Respuestas que reflejan la posibilidad de analizar las características del vínculo. N = 5 (17%)

fundamentos en humanidades

Ilustran esta categoría las siguientes expresiones: "... propio de la adolescencia con algunos cuestionamientos, pero buen diálogo...", "... tuvimos algunos encontronazos...".

5) Respuestas de bajo contenido simbólico. N = 2 (5%).

Algunas expresiones que ejemplifican ello son: "... porque es buena persona...", "...porque es buena...".

Se infiere el uso de escisiones extremas, que interfieren la posibilidad de tomar conciencia de las emociones involucradas en el vínculo con la madre, durante una etapa tan conflictiva como es la adolescencia.

Para la opción Muy Buena las categorías construidas son:

1) Respuestas que hacen referencia a un vínculo donde predomina el intercambio emocional satisfactorio. N = 19 (73%).

2) Respuestas de bajo contenido simbólico. N = 4 (15%).

3) No responde porqué. N = 3 (12%).

Algunos ejemplos de la primera categoría son: "... porque siempre actuó con mucho amor...", "...porque supo comprenderme en cada momento...", "...porque compartíamos el tiempo juntas...".

La mayoría de las mujeres que califican como muy buena la relación con la madre durante la adolescencia, se han sentido acompañadas y contenidas emocionalmente por ella.

Para la opción Regular (N = 15), se construyó una sola categoría:

1) Respuestas que denotan conciencia de la relación conflictiva con la madre.

Algunos ejemplos significativos son: "... nos llevábamos como perro y gato, ella era más apegada a mis hermanos...", "... por no tener diálogo...", "... no nos entendíamos...".

Es de destacar, que solamente una de las 82 mujeres eligió la opción Mala expresando: "... porque le costó mucho aceptar mi adolescencia y porque yo era especialmente crítica..."

En relación a la infancia, el 80% manifiesta que fueron sus padres quienes se ocuparon principalmente de su crianza en los primeros años

de la vida. La mitad menciona a ambos progenitores y la otra mitad solamente a la madre.

El 20% restante se distribuye entre hermanas mayores y abuelas. En cuanto a las características que consideran que tenía su madre o la persona que la crió en la infancia, la pregunta ofrecía múltiples opciones, pudiendo señalar una o más. Ellas son: cariñosa, continente, protectora, sobreprotectora, indiferente, distante, malhumorada, estricta y violenta. La parte abierta explora el motivo de la elección.

El 70% de las encuestadas selecciona más de una característica, señalando mayoritariamente la combinación de cariñosa, continente y protectora. En función de las respuestas se elaboraron distintas categorías.

1) Respuestas que denotan la conciencia y tolerancia a las características emocionales predominantes de la realidad psíquica de la madre. N = 44 (53%).

Algunas expresiones relevantes son: "... distante, porque yo pasaba muchas horas en la casa de mis abuelos y tíos...", "... cariñosa, continente porque se ocupaba de nosotros y nos entendía...".

El 47 % restante no fundamenta las opciones señaladas o da respuestas de bajo contenido simbólico, tales como: "...porque era mi madre...", "...porque era su forma de ser...".

Es significativo que la mitad de las 82 mujeres puede contactarse con algunos aspectos emocionales de su madre durante la propia niñez y tolerar la movilización que generan ciertos recuerdos.

En la otra mitad en cambio, se podría conjeturar una intensa disociación de las emociones no toleradas.

En relación a las preguntas que indagan los factores que han incidido en la decisión de tener hijos como en la de no tenerlos, se destaca que el 85% (N = 70) tiene hijos y el 15% restante (N = 12) no tiene. De estas últimas, 8 son solteras, 3 casadas y una divorciada.

Una de las preguntas cerradas explora los elementos que consideran que han determinado la situación de no tener hijos. Esta ofrece las siguientes opciones, pudiendo señalar todas las que considere adecuadas:

- No constitución de pareja estable
- Abortos
- Decisión de la pareja
- Dificultades psicológicas
- Dificultades físicas
- Dificultades económicas.

fundamentos en humanidades

Cabe señalar que 10 de las 12 mujeres que no tienen hijos eligieron una sola de las seis opciones posibles. Siete de ellas optaron por la No constitución de una pareja estable, dos por Dificultades físicas y una por Decisión de la pareja.

Es significativo que sólo dos eligieron opciones combinadas. Una de ellas marca las siguientes: No constitución de pareja estable, Dificultades psicológicas y Dificultades físicas. La otra señala Abortos y Dificultades físicas.

Otra de las preguntas cerradas explora si la situación de no tener hijos fue una decisión personal, qué causas la originaron, pudiendo señalar todas las opciones consideradas adecuadas, entre las siguientes:

- Realización personal
- Ausencia de deseo
- Obligación de cuidar a otros familiares
- Sentimiento de incapacidad ante la maternidad

En el subgrupo de las 12 mujeres que no poseen hijos, 9 de ellas no marca ninguna de las opciones ofrecidas, de las tres restantes, una señala Sentimiento de incapacidad ante la maternidad, otra por Realización personal y otra por Ausencia de deseo.

Es relevante que la mayoría de las mujeres que no tienen hijos considera que el motivo fundamental ha sido la imposibilidad de constituir una pareja estable. De igual modo, manifiestan que no ha sido una decisión personal, sino que han interactuado otros factores tanto físicos como emocionales.

Se indaga a través de una pregunta exclusivamente abierta, el sentimiento actual por no haber tenido hijos.

A través del análisis del discurso, se puede conjeturar que de las 12 mujeres que no son madres, 7 de ellas revelan un duelo no elaborado frente a dicha pérdida, dos brindan respuestas que ponen de manifiesto cierto contacto emocional con dicha situación, y las tres restantes no responden a la pregunta.

En las mujeres (N=7) en las que se advierte un “duelo congelado”, se pueden diferenciar matices. Algunas respuestas son más racionales, dando cuenta de una intensa disociación de las emociones, de los sentimientos de pérdida y de no realización. Se brindan algunas expresiones significativas..

Una mujer de 53 años, soltera, manifiesta: “...me siento bien. Pienso que para tener hijos, tiene que ser en un hogar con respaldo de padre/madre, amor y valores para dar. Una familia...”.

Otra mujer de 45 años, casada, verbaliza: "...Si Dios lo quiso así, por algo será...".

Se infiere el predominio de un pensamiento de características mágicas y omnipotentes, donde queda excluido cualquier tipo de aprendizaje por la experiencia emocional, como así también la responsabilidad en el establecimiento de los diferentes tipos de vínculos. En estos casos, se advierte la dificultad para reflexionar sobre las propias limitaciones para construir una pareja y elaborar con ella, el proyecto compartido de un hijo.

Otro tipo de respuestas da cuenta de la existencia de sentimientos asociados al duelo, tales como: vacío, tristeza, nostalgia y dolor; con ausencia de tendencias reparatorias.

Una mujer de 52 años, soltera, expresa: "... no sé describir mi sentimiento, debido a que aspiré toda mi vida a tener una familia para criar hijos, pero no pudo ser...".

Otra mujer de 57 años, soltera, manifiesta: "... ahora me siento no realizada y triste en algunos momentos...".

Es significativo también el relato de otra mujer de 45 años, casada, que verbaliza: "... me siento mal, en veinte años no supero el dolor de perderlos, luché mucho por ellos y no lo logré...".

En una mujer de 46 años, divorciada, se advierte también el reconocimiento del deseo de tener hijos, unido a cierto sentimiento de ambivalencia y defensas maníacas. Expresa: "... bien, porque si bien en algún momento lo deseé y lo intenté, hoy siento que no haberlos tenido, fue lo mejor/posible...".

Es de destacar, como ejemplo extremo de negación omnipotente frente al duelo no elaborado, el de dos mujeres de la muestra que consignan al comienzo del cuestionario, tener hijos. Luego, en las preguntas sucesivas se advierte que aluden a "hijos del corazón".

Las dos mujeres que denotan mayor contacto emocional con su realidad psíquica brindan respuestas que revelan una capacidad de análisis y evaluación de los propios recursos emocionales. En función de ello, el hecho de no tener hijos se transforma en una decisión personal. Una de ellas expresa: "... en mi primer matrimonio tuve un aborto espontáneo. Me siento bien porque crié cuatro sobrinos y un sobrino nieto con mucho amor. Además con mi actual esposo lo conversamos antes de casarnos, pues ya éramos grandes y él ya tenía problemas con sus hijos...".

Otra mujer pone de manifiesto su falta de deseo, en tal sentido relata: "... me siento bien, nunca se dieron las posibilidades de sentir el deseo de tenerlos...".

fundamentos en humanidades

En las tres mujeres restantes que no responden la pregunta que explora los sentimientos ante la ausencia de hijos, se podría conjeturar una evasión del dolor mental que implicaría contactarse con la realidad psíquica y brindar una respuesta con fundamento.

En las mujeres que tienen hijos se indagan los elementos que incidieron en dicha situación. Las diferentes opciones son las siguientes, pudiendo señalar más de una:

- Proyecto de pareja
- Mandato cultural
- Creencias religiosas
- Realización personal
- Embarazo no planificado.

Del total de las mujeres que tienen hijos (N = 70), 40 de ellas elige una sola opción, 28 más de una y dos no responden.

Treinta señalan que la decisión de tener hijos se debe sólo a un Proyecto de pareja, 7 únicamente por una Realización personal, dos por Creencias religiosas y una por Mandato cultural.

Las 28 mujeres que señalan más de una de las opciones ofrecidas, eligen Proyecto de pareja, Realización personal, Embarazo no planificado y Creencias religiosas.

Otra pregunta también cerrada indaga los elementos que cree que hicieron posible la decisión de tener hijos, pudiendo señalar todas las opciones que considere adecuadas, entre las siguientes:

- Para tener a alguien que se parezca a mí
- Para dejar descendencia
- Para tener compañía
- Para ayudar a crecer
- Para recuperar la pareja
- Para formar una familia
- Otros.

Cuarenta y cinco mujeres eligen una sola opción, 8 combinadas y 17 no contestan.

De las 45 mujeres, 42 de ellas responden que el único elemento que influyó en la decisión de tener hijos es: Formar una familia.

De las 8 que eligen combinadas, tres señalan: Ayudar a crecer y Formar una familia; dos: Tener compañía y Formar una familia.

La mayoría de las mujeres que tiene hijos afirma que ha sido una decisión personal y un proyecto compartido de pareja, con el fin de poder constituir una familia.

Se indaga también en las mujeres que han tenido hijos, las situaciones que le han resultado más complicadas o dolorosas, pudiendo señalar entre las siguientes opciones:

- Embarazo
- Parto
- Puerperio
- Lactancia
- Crianza durante el primer año de vida
- Crianza durante la infancia
- Crianza durante la adolescencia.

El 55% (N = 39) elige una sola opción, el 40% (N = 28) opciones combinadas y el resto (N = 3) no responde a la pregunta. En relación a las mujeres que eligen una opción, 16 de ellas considera que la situación más difícil ha sido la Crianza durante la adolescencia y el resto está repartido en Crianza durante la infancia, Parto, Crianza durante el primer año de vida y Embarazo.

Las 28 mujeres que eligen opciones combinadas, mayoritariamente señalan: Parto, Crianza durante la adolescencia y Puerperio.

Una de las preguntas que explora específicamente la problemática de la menopausia, indaga en qué medida consideran beneficiosa o no esta etapa.

Cabe señalar que el 56% responde que no se ha sentido beneficiada y el 22% no responde. El 79% no puede fundamentar o brinda respuestas sin sentido.

El 17% brinda respuestas en las que puede dar un significado a la vivencia de no sentirse beneficiadas por la menopausia, poniendo énfasis en ciertas consecuencias negativas, tales como envejecimiento y enfermedades específicas derivadas.

El 22% de las mujeres considera que se ha beneficiado, mencionando determinadas circunstancias tales como: ausencia de riesgo de embarazo y sentimiento de alivio por la falta de las molestias menstruales.

Otra de las preguntas aborda las posibles dificultades o pérdidas que puede ocasionar la menopausia. El 14% no responde. El 39% (N = 32) considera que no ha sufrido dificultades, sin mencionar causas o dan respuestas que revelan una negación omnipotente de las pérdidas que

fundamentos en humanidades

la menopausia les puede traer. Ejemplo de ello son las siguientes expresiones: "... es una etapa de la vida, hay que informarse y saber llevarla..."; "... no, porque los cambios no han sido trascendentales".

El 46% restante de la muestra, considera que sí ha tenido dificultades o pérdidas de importancia. Es significativo, que la amplia mayoría en este caso da respuestas que denotan contacto emocional con las situaciones que han mencionado como dolorosas o perjudiciales, tanto física como psíquicamente.

Algunos ejemplos relevantes son: "... sí, porque tengo miedo de los trastornos cardiovasculares que afectarían mi movilidad, porque tengo a mi padre que falleció por una deficiencia cardíaca...", "... sí, temo a la depresión, trato de ocuparme para no tener tiempo de aburrirme...".

Cabe destacar que las 12 mujeres que no han tenido hijos, mayoritariamente consideran que no han recibido ningún beneficio con el comienzo de la menopausia, más bien la vivencian como un momento perjudicial del desarrollo. Sin embargo, no pueden fundamentar la respuesta, ni vincularla con el duelo por la ausencia de hijos. Es significativo, que sólo una de ellas ante la pregunta sobre los posibles beneficios de la menopausia, manifiesta: "...obtuve la tranquilidad de ubicarme y aceptarme como una mujer que no tiene hijos...".

A través de estas verbalizaciones se podría inferir un buen vínculo con la femineidad, independientemente de la posibilidad de ser madre.

A modo de conclusión

Se infiere que aproximadamente el 75% de las mujeres que constituyen la muestra en estudio dan cuenta de haber mantenido en las distintas etapas evolutivas: infancia, adolescencia y adultez, un vínculo que califican como muy bueno y bueno con la madre. Es decir, que predomina el sentimiento de un intercambio emocional satisfactorio.

Es significativo que durante la adolescencia, si bien caracterizan la relación mayoritariamente como buena, se advierte en el contenido de las respuestas una relación conflictiva con la propia madre en dicho momento evolutivo. Se conjetura que estos conflictos han sido significados y elaborados parcialmente, ya que en la actualidad caracterizan el vínculo como muy bueno.

En relación a la problemática específica del climaterio, se puede concluir que el 90% de las mujeres vivencia esta etapa como un momento cargado de perjuicios o pérdidas. La mitad de ellas puede otorgar un significado a las situaciones que consideran dolorosas y la otra mitad hace uso de una negociación omnipotente de la turbulencia emocional generada.

fundamentos en humanidades

Se podría considerar que las mujeres que han establecido un vínculo con escasa empatía y comunicación con la madre podrían tener mayores dificultades para ir simbolizando gradualmente las emociones de esta etapa.

Cabe señalar que no se advierten diferencias significativas en el modo en como transitan la etapa del climaterio / menopausia, entre las mujeres que han sido madres y las que no lo son♦

Referencias bibliográficas

Bion, W. R. (1966). Catastrophic Change, *Bull. Brit. Psycho - Anal. Soc.*, N° 5.

Greer, G. (1991). *El cambio. Mujeres, vejez y menopausia*. Barcelona: Anagrama.

Laznik, M. (2005). *La menopausia. El deseo inconcebible*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Meltzer, D. (1986). ¿Qué es una experiencia emocional? En *Metapsicología Ampliada. Aplicaciones clínicas de las Ideas de Bion*. Buenos Aires: Spatia Editores.

Rodriguez, B. (2000) *Climaterio femenino. Del mito a una identidad posible*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Videla, M. (1997). *Otoño de mujer. Menopausia y después*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

libros / books

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis - Argentina

Año IX - Número I (17/2008) pp. 256/262

Ramón Sanz Ferramola

Universidad Nacional de San Luis

rsanz@unsl.edu.ar

Mate, Reyes (2007). *Contra lo políticamente correcto. Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira. 198 páginas.

Éste es un libro que reflexiona en torno a los lugares comunes de lo que hoy es considerado “políticamente correcto”, lo cual lo hace doblemente valioso: en primer lugar por la valentía de repensar aquello sobre lo que mucho se ha pensado; en segundo término, por proponer nuevas respuestas, o nuevas perspectivas sobre cuestiones pretendidamente “cerradas”.

Walter Benjamin, Emmanuel Levinas, Hannah Arendt, Theodor Adorno, Max Horkheimer, Giorgio Agamben son algunas de las voces filosóficas que Reyes Mate rescata para reflexionar y tomar postura ante los temas controvertidos que atraviesan los ocho capítulos que componen este libro, que aun cuando cerrados en sí mismos, también pueden ser leídos como las partes de un todo.

En los dos primeros capítulos y en el quinto, el tema central está dado por la reflexión en torno del holocausto y del papel del campo de concentración en la política occidental a partir del planteo de Agamben (2003).

Auschwitz más que un hecho histórico es una lógica política que derivó en tragedia, pero que sin embargo, no terminó con ella, está latente: esa latencia es la de la biopolítica, donde el campo de concentración aparece como la forma más descarnada de estado de excepción, donde los individuos pierden el carácter de sujetos de derechos y por lo tanto pierden su dignidad humana. Planteadas así las cosas hay dos concepciones de política que dependen de la perspectiva de quien la enuncia: la del vencedor y sus herederos, para quienes el estado de excepción es contingente; y

la del oprimido, para quien la política que impone el vencedor es siempre suspensión de derechos.

La civilización occidental se ha caracterizado por defender el *status quo* que beneficia al vencedor, y por lo tanto produce una negación de la historia de la defensa de la libertad. La “política del margen” (tal es el título de este primer capítulo) consiste en el rescate de esta perspectiva de los oprimidos. Finalmente, la respuesta a la pregunta; ¿hay algún vínculo entre progreso y fascismo? Al contestar afirmativamente esta Mate afirma al fascismo como producto de la ilustración, la cuna de la política occidental moderna.

En el segundo capítulo, “Memoria y barbarie”, nuestro autor parte de la enunciación del nuevo imperativo categórico que expresó Theodor Adorno a partir de la barbarie acaecida en Auschwitz: se debe reorientar el pensamiento y la acción para que tales sucesos no vuelvan a ocurrir. Sin embargo, luego de los muchos genocidios acaecidos después de Auschwitz pareciera que el imperativo de Adorno está pendiente en su realización. A pesar de ello, hoy en día el Holocausto ha pasado a ser un tema ineludible, tanto en la dimensión política como en la filosófica.

Dos son las características de esta cima de barbarie: por un lado es un hecho singular (la barbarie cometida le otorga su peculiaridad); pero por otro, fue un hecho producto de un proceso de antisemitismo que Europa vivió desde los primeros siglos del Cristianismo.

Ante tal orden de cosas, luego de la barbarie que significó la Segunda Guerra Mundial, un elemento importante a tener en cuenta es la fragilidad de la memoria, ayudada por la forma de conocimiento propio de occidente: nuestra forma de conocer es el olvido; conociendo, recordando, a la vez, desconocemos, olvidamos aquello que perturba en algún sentido, epistemológica o políticamente. De aquí la idea de que la memoria puede ser subversiva.

Reconocer lo oculto u olvidado implica reconocer la actualidad de las injusticias cometidas y el carácter de víctima no resarcida, por lo tanto, a la vez implica la responsabilidad por llevar justicia. Por esta razón justicia-memoria son antónimos de injusticia-olvido.

El imperativo categórico de Adorno es más que un imperativo moral, es un imperativo metafísico: el componente necesario y central del conocimiento y de la acción que vuelve imprescindible la construcción de una cultura de la memoria cuyos rasgos esenciales serían: una teoría del conocimiento de la que forme parte el pasado, la consideración del campo (de concentración) como posibilidad política, una dialéctica entre silencio

y palabra (víctima y verdugo) y la afirmación de una responsabilidad absoluta no tan sólo frente al porvenir, sino ante lo ya sido.

En el capítulo V, “El suprimiento del inocente, cuestión política”, Mate reflexiona en torno al concepto de víctima y busca, por un lado caracterizar esencialmente tal condición, y por otro hallar los caminos para que un hecho de victimización (pasado o futuro) pueda resarcirse, repararse.

Tres son los elementos que definen la condición de víctima: 1) las víctimas siempre son inocentes, lo que diferencia su condición con la de victimario o verdugo (aun cuando pueda en un futuro quedar expuesto y ser castigado por el crimen cometido). Esta diferencia sirve para desarmar una idea peligrosa como es la de que la violencia es violencia de donde venga: el terrorista que se inmola se diferencia del inocente que muere en ese mismo acto. No es lo mismo morir que matar. 2) Las víctimas tienen una voz propia, y no debemos permitir que se la sustituya y menos que se olvide. Esa voz habla de la gratuidad de la violencia del verdugo. Este elemento sirve para diferenciar la deshumanización a que se somete la víctima de la deshumanidad en la que incurre el verdugo para poder victimizar, quien debe, por ejemplo, excluir la compasión de su existencia -y al hacerlo se deshumaniza. 3) Pero además, la víctima tiene una mirada propia sobre la victimización: es la mirada de la víctima que es una visión invertida de la realidad, lo que para los demás es accidental y extraordinario, para ellas es esencial y normal u ordinario. De ahí la célebre frase de Benjamin: *“para los oprimidos, el estado de excepción es la norma”*.

En un segundo movimiento reflexivo, Mate alude a dos discursos posibles sobre la condición de víctima: el de la paz, un discurso eminentemente político; y el de la reconciliación, más bien religioso.

El discurso político de la paz tiene como sustento pragmático la necesidad de manter el orden, y muchas veces la paz implica el olvido. El gran error de este punto de vista es que se detrás suyo queda en pié la idea de que la violencia es el mal necesario de la política: las víctimas son tales por la causa de una guerra, dolorosa pero inevitable.

La otra concepción sobre la condición de víctima es la resumida en la idea de la reconciliación, lo cual implica la superación de los conflictos de la sociedad entre víctimas y verdugos. Pero esta solución requiere de la memoria y de la justicia. Para restaurar la convivencia el asesino tiene que reconocer su falta y la víctima (y la sociedad) tiene que perdonarlo. Aquí no se persigue un orden externo, sino una justicia que remedie esencialmente las diferencias entre partes antagónicas de la sociedad. El punto de vista de la reconciliación es a la vez mesiánica, en tanto se basa en la esperanza de un estado de bienestar que aún no existe pero que es preciso vivir

esperándolo. Pero, para que esto sea posible, es preciso otorgar autoridad al sufrimiento real de las víctimas: a partir de tal sufrimiento extremo lo que acontece es la muerte del Dios de nuestra infancia en tanto cobijados bajo la responsabilidad de un Dios todopoderoso. En su lugar pasamos a ser adultos con capacidad para hablar y razonar: en Auschwitz muere el Dios clásico, todopoderoso y protector para dar lugar al cuidado humano de Dios: es el hombre quien debe ahora cuidar la divinidad que hay en él y en eso radica tanto la felicidad como la justicia absoluta.

En el capítulo III se aborda el tema es la tolerancia, tanto en sus raíces religiosas como en su actual dimensión política. En tal sentido, Reyes Mate se dedica a profundizar sobre el concepto de tolerancia, que junto con el de laicidad, siempre ha estado en íntima relación con el de religión. La cuestión de la tolerancia es un tema típico de la modernidad, tal como o atestiguan tres escritos señeros: el *Ensayo sobre la tolerancia* de Locke de 1677, el *Tratado sobre la tolerancia* de Voltaire de 1763 y *Natan el sabio* de Lessing publicado en 1778.

Sobre este último Mate hace girar su reflexión en torno al tema de la tolerancia en el siglo XX. Este texto, situado en Jerusalem en época de Las Cruzadas, describe la tensión entre las tres partes implicadas: Saladino, el sultán musulmán (político), Natán el filósofo judío y El Templario cristiano (religioso-guerrero). Natán es interpelado por Saladino en los siguientes términos: en tanto Natán es el sabio, él podrá buscar la razones, las justificaciones religiosas acerca de cómo pueden pretender tres religiones diferentes tener la verdad en exclusividad, lo cual constituye el motor de la guerra en la que los tres están implicados. Natán, obviamente situado en la postura ilustrada desde donde Lessing otea la cuestión, pretende demostrar que no existe una posesión real de la verdad, sino que tal posesión implica una previa creencia, tal verdad, no se define en términos de razón teórica sino en términos de razón práctica. Es decir, no hay posesión de la verdad más que en términos políticos. Completando su argumento, Lessing por boca de Natán agrega: antes que musulmanes, cristianos o judíos, somos seres humanos, y por lo tanto la política debiera atender tal universalización de la humanidad, con lo cual se despliega uno de los temas centrales de la Ilustración: la concordancia y paz humana universalmente entendida.

Otro de los temas en torno a los cuales reflexiona Mate en este capítulo es el vínculo entre religión y política. En primer término se afirma que la política moderna no podría entenderse sin el sustrato cristiano protestante, y en tal sentido, el laicismo es un proceso de trasvase de los valores propios de la religión a la política o a la cultura secular. Así por ejemplo,

se da un cambio de teología de la historia a filosofía de la historia, donde ahora el progreso sustituye a la redención final, anunciado la misma felicidad para la humanidad sólo que ahora en términos de inmanencia. Este programa de laicización sólo de la modernidad implica un desencantamiento, un abandono de cualquier principio regulador de la vida humana que fuera ajeno a la autonomía. Por lo tanto, el encantamiento pre-político (religioso) es sinónimo de heteronomía. Sin embargo, paradójicamente esto implica un debilitamiento de los lazos colectivos, de la autoridad en lo público, delegando decisiones importantes para el colectivo a sujetos individuales, con lo cual comienza a gestarse una sociedad monodológica y por lo tanto excluyente.

Planteado así el dilema (lo pre-político implica heteronomía, la política implica autonomía que deviene en individualismo y por lo tanto carcome el sustento propio de la política que son los colectivos sociales) su solución sería la conversión de las virtudes privadas de orden religioso como compasión, perdón, reconciliación, proximidad en valores propios de la dimensión republicana.

En el capítulo IV, *Adiós al derecho de gentes y el nuevo orden mundial*, Mate analiza la situación política mundial a partir de los sucesos del 11 de septiembre de 2001, vinculándolo con el antiguo concepto de “derecho de gentes”, para mostrar que a partir de esta fecha hay un nuevo ordenamiento mundial.

Toma tal concepto de Francisco de Vitoria quien lo postula como un derecho positivo consistente en un acuerdo tácito entre las naciones basado en la razón, cuya finalidad era el bien común. En esta idea del derecho de gentes hay otra implícita, que es la de la necesidad de salvaguardar el bien común por sobre cualquier otro bien, pero teniendo en cuenta que de lo que se trata es del bien común del “orbe todo”, del mundo entero.

En una primera aproximación a septiembre de 2001, Mate dice que es a partir de esa fecha cuando se concretan políticamente ideas que venían gestándose desde hace tiempo bajo el fenómeno denominado “revolución conservadora”: conservador en tanto pretende priorizar la seguridad por sobre la libertad; y revolución en tanto pretende dejar atrás un orden que considera perimido. Se trata de un orden que no excluye la violencia, pero que a la vez pretende que una vez establecido lo nuevo -incluso por la violencia- ese nuevo ordenamiento sea considerado un orden propio del derecho.

El documento “Estrategia nacional de seguridad de los Estados Unidos” de noviembre de 2002 contiene elementos de este nuevo orden: doctrina de la acción preventiva; denuncia del peligro que suponen los Estados

“irresponsables” con armas de destrucción masiva; promesa de mantener la superioridad de militar de Estados Unidos.

Desde estos supuestos “legales” lo que se busca es producir un estado de excepción, la suspensión del derecho del sospechoso (individuo o pueblo) y su consecuente reducción a nuda vida -vida humana carente de dignidad humana. Lo cual, obviamente, funciona como justificación de la invasión, que es la nueva estrategia de acción de este nuevo orden. Para invadir, primero hay que quitar los derechos del otro, del enemigo; al convertir al otro en ilegal, convierto mi invasión en legal.

En la raíz teórica de este modalidad política se encuentra Carl Schmitt, filo nazi en los años 1920-1930, quien recondujo la génesis del ordenamiento jurídico al momento de la “decisión”, entendida como elección fundada en la esfera política. Pese a las críticas de Benjamin, es la teología política de Schmitt la que prevalece y se hace fundamento de la acción política del siglo XX y lo que va del XXI. Esta teología política puede ser sintetizada del siguiente modo:

- 1) Todos los conceptos reseñables de la teoría moderna del Estado son conceptos teológicos secularizados.
- 2) Soberano es el que decide cuando imponer el estado de excepción.
- 3) La política consiste en el enfrentamiento entre amigo y enemigo.

Ésta es la raíz teórica de la teología política que pretende llevar a cabo Estados Unidos, imponiendo un nuevo orden mundial asentado en su política exterior de poder y terror (Chomsky, 2003), oculta tras el discurso de la libertad que otorga la democracia. Se trata de una teología política de origen gnóstico que se traduce políticamente en la conservación de lo existente y por una relación entre pueblos en términos de enfrentamiento entre nosotros-amigos y otros-enemigos.

El Capítulo VI aborda el tema de la justicia, oponiendo a las típicas teorizaciones universales y abstractas un punto de vista que rescata lo singular de la experiencia de injusticia como punto de inicio de la reflexión sobre lo que es justo. En general, dice Mate, las teorías de la justicia son construidas a partir de la exclusión del tiempo, o mejor dicho, el tiempo es posterior a la instauración de tal teoría. En tal sentido, lo justo o lo injusto lo decide tal o cual teoría de la justicia, lo cual quiere decir que antes de la teoría no hay ni justicia ni injusticia. Subsidiaria de esta idea es la de que a la memoria se atribuya un vínculo indisoluble con el resentimiento.

Por el contrario, plantear la cuestión de la justicia a partir del tiempo o la memoria significa reconocer a la experiencia de injusticia como el punto

de partida de la justicia. Desde este punto de vista, la conceptualización de la justicia tiene como finalidad dar respuesta a un problema previo a la teoría. Lo cual conlleva una paradoja: en la experiencia de injusticia se descubre el problema de la justicia pero esta se construye abstrayéndose de la experiencia que le dio origen. Sin embargo esta paradoja sólo tiene sentido si negamos a la experiencia valor teórico, lo cual ha sido objeto de discusión respecto de la idea central de las filosofías idealistas, tomando el punto de vista de las filosofías experienciales. Es decir, la negación del carácter temporal de la justicia es producto de la vigencia del idealismo en tanto perspectiva filosófica excluyente. Si las teorías de la justicia pretenden saber lo que es justo al margen de lo que han vivido los sujetos, al margen de la experiencia, es porque se teoriza a partir del presupuesto que el tiempo no forma parte del individuo, lo que éste es se puede saber al margen de todo tiempo y circunstancia.

Una teoría temporal de la justicia parte del hecho de que el sufrimiento por injusticia remite a una historia particular, que hace visible -como debilidad- el concepto de lo justo. Y por lo tanto, cualquier planteamiento universalista que haga abstracción de la realidad, lo que está haciendo es reducir a insignificante la experiencia de injusticia de los seres humanos.

Según Mate, la raíz de este modo de teorización sobre la justicia se halla en la paradoja de la modernidad, en postulados devenidos verdaderos a partir de la ilustración de Rousseau y Kant. Para estos, lo que interesa es la historicidad, no el tiempo. La historicidad es una construcción del presente que busca en el pasado las razones para una estrategia de la razón actual; si se quiere, constituye una instrumentalización del pasado.

“La tarea de la historia no es otra, en consecuencia, que representar el estado inmanente de la perfección como algo absoluto, y hacerlo visible y actuante en el presente” (Benjamin, 1998: 117).

Por el contrario, el tiempo reconoce al pasado su propia voz, capacidad de interpelación independientemente de los intereses del presente. Este punto de vista permite reconocer que podemos heredar injusticia, podemos nacer y situarnos en injusticia. Esto es lo que pueden decir los individuos y la circunstancias existenciales que exigen que reconozcamos su voz propia sin “inventar” una voz abstracta.

En el capítulo VII, Reyes Mate reflexiona en torno a la ciencia y a la técnica desde el punto de vista de su función social y humanitaria: ¿en qué medida beneficia a la humanidad? ¿Qué objetivos debiera tener la

producción del conocimiento y su aplicación para que fueran realmente benéficos para la humanidad? Partiendo de una primera aproximación a la situación actual de la ciencias, dice que la ciencia no sabe por qué investiga, es decir, acepta una definición no racional de sus propios objetivos de investigación, que en algunos casos es la guerra y en otros el mercado. A partir de esto hay dos temas centrales a discutir, el campo de aplicación de la ciencia y sus objetivos.

Respecto del campo de aplicación de la ciencia, o lo que es lo mismo, la técnica, la cuestión central está dada por si debemos traducir técnicamente todo lo que sabemos. Por ejemplo, ¿los conocimientos físicos del proyecto Manhattan debían ser traducidos técnicamente a la fabricación de una bomba atómica? En torno a esto, las convenciones internacionales ha puesto al menos dos tipos de barreras: la dignidad del hombre y la integridad del planeta.

Respecto de los objetivos, un primer problema se refiere a si el conocimiento mismo debe tener un límite. Si esto no es así, si los objetivos del conocimiento deben ser ilimitados, entonces ¿por qué no es lícito crear una fábrica de muerte como los campos de concentración para alcanzar todos los objetivos propuestos? La segunda cuestión se refiere a responder a la pregunta de por qué y para qué investiga la ciencia? Un tercer problema referido a los objetivos del conocimiento, se refiere a si puede ser el hombre objeto de investigación. En este caso el límite estará dado por la respuesta a cerca de si el proceso de objetivación implica o no el control humano sobre la ciencia. Si el ser humano se convierte en un objeto absoluto de investigación, en este caso, dejará de tener control del proceso científico.

Pues bien, ante esta serie de preguntas han habido dos tradiciones en las respuestas, la kantiana y la weberiana. La tradición kantiana considera que en tanto la ciencia es un actividad humana, debe estar sometida a la razón práctica, lo cual implica recurrir a dos racionalidades: la práctica distinta de la teórica, la propiamente científica. El problema que se plantea aquí es la paradoja que supone una ciencia regulada por razones extracientíficas.

Por su parte la respuesta weberiana reduce la racionalidad científica a la metodología científica, dejando de lado todo lo que tiene que ver con las definiciones de objetivos por ser estos irracionales. Pero esto lleva a un politeísmo de valores, tantos como metodologías haya.

Sin embargo cabe otra posibilidad y es la de no descuidar la relación entre el contexto de descubrimiento y el contexto de aplicación o “tecnociencia”, cuya idea central es que la ciencia no está ahí para descubrir verdades sino para contribuir al bienestar de los seres humanos en el

mundo. Cuando la técnica se disocia de la razón práctica y en vez de definir sus objetivos por el bienestar o la felicidad lo hace en función de cualquier otro interés, el resultado es la guerra porque ésta es el interés más interesado en tanto destruye físicamente al otro. Hay entonces en este caso un abismo entre la técnica y la moral.

Benjamin es quien pone de manifiesto por primera vez el carácter altamente explosivo y ambiguo de la técnica, que sólo será verdaderamente humana si trabaja en pos del objetivo de la felicidad humana y la administración democrática del poder, ya que de lo contrario conduce inevitablemente a la explotación y en la guerra.

Pese a la fragilidad del planteo en vista del gran poderío de la técnica explotadora en la actualidad, la cuestión es “organizar el pesimismo” puesto que si bien “no hay razón para el optimismo”, tampoco es razonable “callar lo que debe ser dicho y puede ser hecho.”

En el último capítulo, Mate enrostra a la pobreza y a la marginación en un barrio periférico de la ciudad de Arequipa, aceptando por un lado la culpa del verdugo, y por otro, el inmenso valor que tiene la esperanza de cambio para quien sólo conoce carencias materiales con el actual estado de las cosas.

Con motivo de un congreso iberoamericano de filosofía dedicado a la tolerancia, que se realizó en enero de 2004 en Lima, Perú, Reyes Mate aprovecha la ocasión para conocer la obra que un sacerdote amigo suyo llevaba a cabo -hasta su fallecimiento- en una zona marginal de la ciudad de Arequipa: Alto Misti, ubicado en el distrito de Miraflores.

Al describir la situación de tal lugar y de las personas de extrema pobreza que viven allí, vemos a Mate pensar *in situ* la situación de pobreza y marginalidad con la ingenuidad de quien no está acostumbrado a ella, de quien no está del todo consciente de la opresión de la periferia, y de quien vivencia por primera vez la culpa de un verdugo mediato que reconoce cara a cara a sus víctimas. En este último relato se trasunta la culpa que el centro debe sentir al ver y padecer con la periferia, que él mismo ha generado (Dussel, 1977).

Finalmente Mate descubre sobresaltado e incrédulo, de la propia boca de los oprimidos, uno de los motores de supervivencia y resistencia en Latinoamérica desde los primeros tiempos coloniales: la utopía en tanto conciencia de que todos los mundos humanos son nomológicos (Roig, 1993, 1998)◆

Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2003). *Homo Sacer. El poder soberano y la nuda vida I*. Valencia: Pre-Textos.

Benjamin, W. (1998). La vida de los estudiantes. En: Benjamin, W. *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Altaya.

Chomsky, N. (2003). Poder y terror. Reflexiones posteriores al 11/09/2001. Bs As: Del Nuevo Extremo.

Dussel, E. (1977). *Filosofía de la liberación*. México: s/e.

Roig, A. (1993). ¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? Respuesta a los post-modernos. En: Roig, A. *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.

Roig, A. (1998). *Ética del poder y moralidad de la protesta. La moral latinoamericana de la emergencia*. Mendoza: EDIUNC.

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 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 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.

fundamentos en humanidades

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.

Instrucciones para la admisión de trabajos

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número I

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático
Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía
Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una
nueva relación
The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new
relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto
Latin American Communicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular
Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre
Bourdieu
The double speech as an institutional practice. An analysis from the
standpoint of Pierre Bourdieu

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes
The academical background in young researchers
Testimonios / Testimonies • 155

Libros / Books • 157

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número II

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina • 7

Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino

Ethic and deontology in argentinian psychologyst background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) •13

La ética en movimiento

Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21

La ética en psicología y su relación con los derechos humanos

The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43

La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de desorganización nacional: 1975 –1980

Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 - 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63

Psicología y Mercosur: la dimensión ética de la integración y antecedentes del debate en Argentina

Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad

Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos

For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para que sirven las fuerzas armadas?

What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socialización e integración social

Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas

Characteristics of the maternal identifications in a pregnanat adolescents group

Libros Books •165

fundamentos en humanidades

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número I (3)

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad
The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza
Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?
The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema
The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits
Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El “imperativo categórico” de Kant en Freud
The ‘Categorical Imperative’ of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?
Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US-España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna

Politics and cultural practices in schools: the abbyses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL-Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina

Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC-EI Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo

A propos of fundamentalism

Ana Maria Corti (UNSL -Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana

Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL-Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio

The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR-Argentina) • 103

Evaluación curricular

Curriculum evaluation

R. Herrera-J. Amaya Charras-E. Blanda (UNSL-Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mama-yo-mi bebe a traves del psicodiagnostico de rorschach

Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual

Social and sexual duality

Fundamentos en Humanidades

Año III – Número I/II (5-6)

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica

About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

fundamentos en humanidades

C. Cortés. -V. Kandel (UBA – Argentina) • 23

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad
Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnábar (UNLP – Argentina) • 35

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica.
Resistance, change and adaptation in Argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities

Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados
University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico
The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silvage – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.
The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135

Confidencias. El secreto profesional en la psicología.
Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras degradada en el actual contexto social.
The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157

Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanianiana a 95 años de la primera disolución.
Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

Fundamentos en Humanidades

Año IV – Número I/II (7/8)

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo -Brasil) • 9
La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.
Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19
El “centro” en política.
“Centre” in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29
Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.
University policy and teacher training: its effects at the National University of Saint Louis in the 80's and 90's.

Fabrizio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59
Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.
Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79
La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.
Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus (Entre Ríos / Argetina) • 103
Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.
Towards a “complexity” paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL -Argentina) • 129
Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés.
Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149
La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.
Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

fundamentos en humanidades

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché (UNSL-Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.

Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto (Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.

Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número I (9)

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz

Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM – Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases.

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia.

The University Modernization in the argentine government agenda: Lessons of experience.

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.

Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality.

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63

Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.

Transformations in higher education management in argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91

El discurso de un "Programa de investigación" en Sociología.

The discourse of a "research program" in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107

fundamentos en humanidades

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.
University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume (Universidad Nacional de San Luis) • 119
Juez y parte en el gobierno universitario.
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros(Instituto Gino Germani) • 131
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones
Universitarias.
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional
de San Luis) • 173
Abriendo un espacio de prevención.
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, Maria E. Yuli (Universidad Nacional
de San Luis) • 189
El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su
estatuto y función.
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function.

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número II (10)

Fernando Marmolejo - Ramos (UV-Colombia) • 9
Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?
Preschool age children in the public school. What challenges do they propose?

Laura Zanín - Esteban Gil - Miguel De Bortoli (UNSL-Argentina) • 31
Atención y memoria: su relación con la función tiroidea.
Attention and memory: their relationship with the thyroid function.

Leticia Marín (UNSL- Argentina) • 43
El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal
y social: el caso de jóvenes argentinos.
The sense of work as structuring central point of personal and social
identity: young argentinean people case.

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 53
El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador
docente.

fundamentos en humanidades

The Burnout syndrome and its possible consequences for educational workers.

Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69

Personalidad e inteligencia.

Personality and intelligence.

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

Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres.

Estudio comparativo.

Experimentals schools. Parent's participation. Comparative research.

María Tomasini (UNC – Argentina) • 113

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

Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial

perspective of normative learning.

José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125

Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de 'la otredad' en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista

Time. Una aproximación sociosemiótica.

All the othernesses, the otherness. The discursive construction of "otherness"

in Time magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic

approach.

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número I (11)

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile) • 9

La educación superior en Chile: continuidades y desafíos

Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis Argentina) • 21

Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de hacer un alto, respirar y seguir)

Bringing popular education to a stop (about the importance of coming to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental

Libertador – Venezuela) • 37

Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos

Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Taborda (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81

fundamentos en humanidades

Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la subjetividad

Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution of subjectivity

Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 89

La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as
Ethics and the knowledges of recursivity in psychologists' training

Susana Quiroga - Glenda Cryan (Universidad de Buenos Aires – Argentina) • 101

Comparacion de la evolucion clinica de la depresion en dos tipos de abordaje terapeutico grupal para pacientes con trastornos de alimentacion
Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy approaches for patients with eating disorders

María Ernestina Leone – Carlos Rubén Díaz

(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 125

Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir de un punto

Bourdieu and Pichon Riviere: their viewpoints as views taken from a point

Roxana Vuanello (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 135

Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes
Violence and urban unsafety: the victimization of the young

Marina Beatriz Fantin - María Teresa Florentino - María Susana Correché

(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 159

Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de san luis

Personality styles and coping strategies in adolescents of a private school from san luis city

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 177

El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología
The origin of professional deontology in psychology

Eleonora Garro Baca – Ethel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 185

Construccion del erotismo y la feminidad desde un punto de vista evolutivo
The construction of erotism and feminity from an evolutionary perspective

Horacio Daniel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 193

El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas de San Luis
Constructive thinking and its relationship with the view of self, the world, and the future of freshmen from the College of Human Sciences of San Luis

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número II (12)

Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid - España) • 9
Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.
Labor policies in Spain for latin american imigrants.

Jorge Alejandro Degano (UNR- Argentina) • 25
La Ficción Jurídica de la Minoridad y la Subjetividad Infantil
Legal Fiction of Minority and Child Subjectivity

Victoria Kandel (Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA-Argentina) • 53
Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina.
A panel of judges for the best: the emergence of academic staff selection process in argentinian public universities.

María Elena Yuli - Roberto Araya (UNSL – Argentina) • 65
Situación escolar de la niñez en la provincia de San Luis.
Situation of children at school in San Luis province.

Elisabeth Viglione - María Estela López - María Teresa Zabala (UNSL- Argentina) • 79
Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora.
Implications of science models for reading comprehension.

Beatriz María Suriani (UNSL-Argentina) • 95
Fundamentos didácticos en la construcción del curriculum de lengua del primer ciclo de EGB.
Didactic fundamentals of the curriculum construction of spanish in the first cycle of basic general education.

María Andrea Piñeda (UNSL-Argentina) • 111
Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900-1950.
Background to argentinian neoscholastic psychology in philosophical field between 1900 and 1950.

Marqueza Cornejo - Mariela Cristina Lucero (UNSL -Argentina) • 143
Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento.
University students' vital concerns related to their psychological wellbeing and coping modalities.

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

fundamentos en humanidades

El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribucion a partir de los aportes de Wilfred R. Bion y de Donald Meltzer.
The enigma of emocionality in autism. A contribution based on Wilfred R. Bion and Donald Meltzer's concepts.

Víctor Martínez - María Cristina Arenas - Amelia Páez - Estefanía Casado - Noelia Ahumada - Silvana Cuello - Inés Silva - Fabricio Penna (UNSL-Argentina) • 173
La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de psicología de la UNSL.

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

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

Pierre Bourdieu: Las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño
Pierre Bourdieu: Readings on his work in Brazilian educational field

Libros / Books • 223

Fundamentos en Humanidades

Año VII – Número I - II (13-14)

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

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

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

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

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

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

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

Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético

Social representations of chilean psychologists about professional ethics

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

Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación
Ethical dilemma of psychologists' professional practice: results of a research

fundamentos en humanidades

Norma Contini de González (UNT – Argentina) • 107

El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar

Cognitive change. A resource to avoid school failure

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

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

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

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147

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

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

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

Una aproximación a la psicología ambiental

An approach to environmental psychology

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

Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias

University female students' homosexuality

Eliana N. González (UNSL – Argentina) • 183

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

Existentialism and humanism facing the crisis of psychotherapy. A review

Natalia Savio (UNSL – Argentina) • 193

El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana

The symptom at the beginning of freudian originality

Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) • 201

Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental

Model of logistic regression applied to children with dental malocclusion

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 213

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

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

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

Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología

Vigotsky's contribution to phonoaudiology theoretical frame of reference

fundamentos en humanidades

Graciela María Carletti (UNSL – Argentina) • 239

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa
The construction of school principals' everyday practice representation: the analysis of decision-making framed by the Education Reform

Olga Castro (UNSL – Argentina) • 257

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico
Evaluation of pedagogical practice quality in relation to the coherence between institutional and classroom context

Silvia de la Cruz (UNSL – Argentina) • 271

Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo
The relation between woman and work

Libros / Books • 304

Fundamentos en Humanidades año VIII - número I (15) 2007

Educación

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

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

María Alejandra Sendón (FLACSO – Argentina) • 25

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

Sociología / Psicología

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL – Argentina) • 57

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

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

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

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

fundamentos en humanidades

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

Marina Beatriz Fantin – Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) · 133
Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes
escolarizados de San Luis, Argentina
Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated
adolescents of San Luis, Argentina

Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) · 147
Hume, Kant y el origen del universo autosustentado
Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero – Eugenia Andrade (UNSL – Argentina) · 163
Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psi-
cología en el contexto del Mercosur. El caso argentino
Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergradu-
ate programs within Mercosur context. The Argentinean case

María José Sánchez Vazquez (UNLP – Argentina) · 179
Ética e infancia: el niño como sujeto moral
Ethics and Childhood: the child as moral subject

Libros / Books · 193

fundamentos en humanidades año VIII - número II (16) 2007

Educación

Paulina Perla Aronson (Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA – Ar-
gentina) · 9
El retorno de la teoría del capital humano
The return of human capital theory

Judith Naidorf (UBA – CONICET – Argentina) - Raúl Omar Ferrero (UTN – Ar-
gentina) · 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 (Universidad Tecnológica Nacional – Argentina) · 53

fundamentos en humanidades

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 (UBA – Argentina) - 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.

fundamentos en humanidades

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 Miazzi (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) · 223

La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down

Linguistic modularity in a down syndrome case

Libros / Books · 235

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