

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

# fundamentos

## EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS  
REPÚBLICA ARGENTINA

año X - número I (19) 2009  
san luis, argentina

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

## Fundamentos en Humanidades

---

*fundamentos en humanidades*  
año X - número I (19) 2009  
san luis - argentina

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

director - editor  
*ramón sanz ferramola*

co - editora  
*maría celeste romá*

traducciones  
*lidia del carmen unger (celex)*  
*mirta palma de zuppa (celex)*

diseño  
*izu diseño*

webmaster  
*luis barroso*

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

registro de propiedad intelectual en trámite  
Tirada: 250 ejemplares

e-mail: [fundamen@unsl.edu.ar](mailto:fundamen@unsl.edu.ar)  
URL internet: <http://www.fundamentos.unsl.edu.ar/>  
impreso diciembre de 2009



*fundamentos en humanidades*  
año X - número I (19) 2009  
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 - *cecilia bellina*  
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)*  
*francisco beltrán llavador (universidad de valencia - españa)*  
*marta susana brovelli (universidad nacional de rosario - argentina)*  
*carlos cullen (universidad de buenos aires - argentina)*  
*roberto follari (universidad nacional de cuyo - argentina)*  
*alfredo josé furlan (universidad nacional autónoma de méxico - méxico)*  
*javier gil flores (universidad de sevilla - españa)*  
*maría luisa granata (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*roberto iglesias (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*hugo klappenbach (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*pedro krotsch (universidad de buenos aires - argentina)*  
*pilar lacasa (universidad de córdoba - españa)*  
*silvia llomovatte (universidad de buenos aires - argentina)*  
*carlos francisco mazzola (universidad nacional de san luis - argentina)*  
*ovide menin (universidad nacional de rosario - argentina)*  
*jorge ricardo rodríguez (instituto de formación docente continua, san luis - 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 X - número I (19) 2009

san luis - argentina

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

---

### **Emilio José Seveso Zanin. CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina • 9**

Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comunicación

Images of the difference. Subjective construction of the otherness and the media

### **Brinia Guaycochea e Ivana Hodara. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 25**

Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico

Implications for teaching and learning of oral communication as a pedagogical object

### **Jorge Sarquís y Jacob Buganza. Universidad Veracruzana, México • 43**

La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu

The theory of transdisciplinary knowledge in the Manifest by Basarab Nicolescu

### **Ana Paula Hey y Afrânio Mendes Catani. Universidad de San Pablo, Brasil • 57**

La Universidad de San Pablo (USP) y la formación de cuadros dirigentes.

The University of Sao Paulo (USP) and the education of leading management staff

**Denise Valduga Batalha. Universidad Federal de Santa Maria, Brasil • 77**

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira

Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusora brasileña

National policy of special education from Brazilian inclusive education perspective

**João dos Reis Silva Júnior y Eduardo Pinto e Silva. Universidad Federal de São Carlos, Brasil • 91**

A concepção de universidade em Lyotard: crise ou erosão da ciência?  
La concepción de universidad en Lyotard: ¿crisis o erosión de la ciencia?

The Conception of University in Lyotard: crisis or erosion of science?

**Viviana Edith Reta. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 119**

Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo

Types of organizations of work and their influence on the educational field

**Susana Albanesi de Nasetta, Valentina Garelli y Leandro Casari. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 139**

Estilos de personalidad y Calidad de Vida en Estudiantes de Psicología

Personality Styles and Life Quality in Psychology Students

**Maria Fernanda Galarsi, Carina Ledezma, Miguel Angel De Bortoli y Maria Susana Correche. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 157**

Rasgos de Personalidad y Trastornos de la Conducta Alimentaria en Estudiantes Universitarias

Traits of personality and eating disorders in female university students

**María Cristina Marrau. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 167**

El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (*Burnout*), en el marco contextualizador del estrés laboral

The Burnout Syndrome in the context of working stress

**Claudia Rodríguez García, Ana María Oviedo Zúñiga, María de Lourdes Vargas Santillán, Violeta Hernández Velázquez y María del Socorro Pérez Fiesco. Universidad Autónoma, Hospital General Tecamac, Hospital General Atizapan, México • 179**

Prevalencia del Síndrome de *Burnout* en el personal de Enfermería de dos Hospitales del Estado de México.

Prevalence of Burnout Syndrome in the nursing staff of two Mexican hospitals

**Erika Valdebenito, Juana Mercedes Loizo y Olga García. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 195**

Resiliencia desde una metodología cualitativa

Resilience: a qualitative perspective



**Fundamentos en Humanidades**

**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**

*Año X – Número I (19/2009) pp. 9/23*

# Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comunicación

**Images of the difference. Subjective construction of the  
otherness and the media**

**Emilio José Seveso Zanin**

CONICET

Universidad Nacional de Córdoba

emilioseveso@hotmail.com

(Recibido: 11/02/09 – Aceptado: 31/08/09)

## **Resumen**

Desde una mirada centrada en la teoría de los imaginarios, la siguiente comunicación propone explorar la emergencia de nuevos marcos de sentido sobre la otredad de clase, que se articula con sensaciones de miedo en el nivel de los significados sociales, la ideología dominante y el marco de sentido que proveen y difunden los medios masivos de comunicación.

La reflexión que se propone resulta relevante, ya que la actual vivencia de conflicto, magnificada y diversificada en el mundo urbano, abre la puerta a una mutación en los espacios mentales de los sujetos. Sus cuerpos, sensaciones y emociones toman forma en el marco de imaginarios que condensan y materializan sensaciones de inseguridad y miedo, tanto en dimensiones territoriales, como en individuos y procesos de diversa índole. Forman parte de esta dinámica las capas populares, que en nuestro país asumen de común la encarnación del temor; figuración perniciososa en muchos sentidos, aunque no necesariamente conspirativa o maquinal.

## **Abstract**

From a perspective that focuses on the theory of imaginaries, this work attempts to explore the emergence of new meanings in relation to the class otherness, linked to feelings of fear at the level of social meanings, the

dominant ideology and the senses that supply and widespread the media.

The relevance of this work lies in the current social experience of conflict, magnified and diversified in the urban world, which opens the doors to changes in the mental space of people. Their bodies, feelings and emotions are shaped through new imaginaries that condense and materialize feelings of insecurity and fear in different spaces, individuals and processes. Taking part in this dynamics, the popular classes seem to assume the incarnation of the fear; a harmful figuration in many senses, although not necessarily conspiratorial or mechanical.

### Palabras clave

pobreza - imaginario - inseguridad - otros - medios de comunicación

### Keywords

poverty - imaginary - insecurity - others - mass media

### Introducción

Iniciamos con una aserción: durante la contemporaneidad se ha configurado en nuestro país y, quizás de manera más extensiva, en nuestra región, una particular concepción sobre los sujetos excluidos que contrasta con momentos anteriores. Más allá de reivindicaciones restauradoras, ésta acentúa un imaginario de culpabilización y victimización de los sectores populares, empobrecidos y marginados, que ha cristalizado en una retícula ideológica que legitima mecanismos de discriminación y violencia.

Desde esta mirada, el panorama que denuncia el aumento “objetivo” de la criminalidad y el delito, y que lo asocia mecánicamente a la existencia de los pobres y la pobreza, da cuenta de un discurso público que resulta por demás engañoso. Ciertamente existe una relación entre desigualdad, pobreza y criminalidad; esta relación es sistémica, y se vincula estrechamente con mecanismos de producción y reproducción de las relaciones sociales. Sin embargo, ello debe ser puesto en función de procesos que corren en paralelo a las formas “visibles” y que de manera subterránea hacen que esta relación se genere de hecho.

Existen numerosas vías de interpretación y análisis posibles sobre este tema. En esta comunicación, la subjetividad que emerge acerca de las clases populares (que se ancla tanto como desancla de los datos empíricos) será puesta en relación con los imaginarios sociales existentes y, desde

allí, con la mediación cultural que producen y reproducen los medios de comunicación en el juego de diferenciación, naturalización y radicalización de las distancias y distinciones de clase.

De manera sintética, el diagnóstico conecta la configuración del modo de producción material con las formas de percepción, intentando mostrar que lo que “existe” en el sistema social es continuamente producido como existencia en tanto verosimilitud incuestionable. Desde allí, se intenta mostrar que las manifestaciones de miedo e inseguridad poseen una lógica especial asociada a la construcción de la diferencia y lo diferente, y que a ello subyace una matriz de relaciones materiales tanto como formas de organización del poder y la dominación.

El orden expositivo considera en primera instancia la propuesta de la noción de imaginarios sociales, que en tanto marco de significado instituido nos permite dar cuenta de los esquemas y dispositivos de sentido a través de los cuales los individuos, actores colectivos e instituciones reconocen y dan sentido a la diferencia. En un segundo momento, con el objetivo de enmarcar las condiciones de subjetivación actualmente existentes, se repasan de manera esquemática las transformaciones institucionales que se han dado en Argentina con influencia de las políticas neoliberales, y que definen una nueva retórica sobre la pobreza. Con fines interpretativos, esta mirada se articula luego con la lógica mítica y ritual que adviene como proceso de reconocimiento y culpabilización de la otredad. Para finalizar, se intenta dar cuenta del papel que toca a los medios de comunicación en el refuerzo de los imaginarios de la otredad.

### **El sentido instituido por los imaginarios**

No es posible pensar lo social independientemente de los procesos de institución de significados. Lo social, de hecho, se presenta como un magma simbólico en el cual los sujetos nos sumergimos; en él y a través de él constituimos nuestra identidad, nuestro saber cotidiano, los marcos simbólicos que nos permiten aprehender el mundo, así como el sentido práctico que asumimos. Ciertamente lo social no es de una vez y para siempre; es dinámico y se renueva en la subjetividad, y particularmente en las sociedades modernas, fluye hacia las estructuras, las modifica, las altera, y establece un proceso institutivo incesante. Por otro lado sin embargo, esto no quita que exista cierta fijeza en la dimensión significativa del mundo; muy por el contrario, los sentidos cristalizan, se establecen como esquemas organizadores del mundo, y de tal manera demarcan, limitan y ciñen lo social.

Desde este punto de vista consideramos a los Imaginarios Sociales como parte de los sentidos cristalizados y a la vez dinámicos del mundo. Y siguiendo conjuntamente a Antonio Baeza (2004) y a Juan Luís Pintos (2000) podemos definirlos como esquemas organizadores del mundo; dispositivos de sentido que median la relación de los individuos con lo social, que les permiten explicar e intervenir operativamente lo cotidiano, y cuyo sentido práctico deviene de la posibilidad de establecer una relación de confianza y aceptación con lo que asumen como real. Los imaginarios deben ser entendidos entonces como plena experiencia cognitiva, y no como instancia resultante de la recepción de estímulos externos o como constructo de imaginerías internas; igualmente, tampoco deben ser pensados como productos de las percepciones de los sujetos (representaciones) ya que son dispositivos mediadores a través de los cuales se otorga un sentido a lo cotidiano. Esto merece al menos dos aclaraciones.

Una mirada acentuada en los imaginarios pone en suspenso el enfoque “representacionista” de la percepción, que en tanto mecanismo llano parte de un supuesto epistémico de aprehensión o enganchamiento de lo real; de la posibilidad de captar por el acto de interpretación una realidad que “existe” y que se encuentra “ahí afuera”. Entre tanto, un imaginario es una creación inmotivada, dice Nicolas Poirier refiriéndose a Castoriadis; no es imagen o reflejo de algo, sino una creación incesante e indeterminada de figuras, formas e imágenes (Poirier, 2006); es un dispositivo que se encuentra socialmente disponible y opera libremente. Precisamente por ello es que Pintos propone la alegoría de “lentes” o “anteojos” (Pintos, 2003), que indica la existencia de un mecanismo instituido que no es percibido como distorsión en el mirar-sobre lo social.

Entendido de esta manera, los imaginarios se presentan como saber práctico que otorga nitidez sobre el mundo, pero que en tanto mecanismo social de-vela a la vez que oculta. Pero al hablar de dispositivos que “encubren” sentidos puede llegar a creerse que se está pensando en la existencia de una realidad social objetiva, que sería aquella que ha quedado velada; esto supondría considerar entonces que hay algo allí fuera que puede ser efectivamente “aprehendido” (por ejemplo, a través de la mirada versada del experto). Como esto está lejos de nuestra afirmación, entonces aquí viene la segunda aclaración. Para nosotros el “sentido” es ante todo sentido social; no viene “dado”. Lo máximo que puede decirse es que existe un haz de subjetividades que demarca miradas como fragmento: sentidos parciales, unidimensionales, lineales, incompletos y limitantes, que indican tanto visiones como di-visión y no-visión del mundo, y que ellas poseen un efecto de realidad concreto (sobre las instituciones y los sujetos, sobre los pensamientos y las prácticas) (1).

Finalmente, es de considerar que los imaginarios no flotan en el aire ni se constituyen libremente; no operan autónomamente sino que han sido instituidos; están anclados y devienen del marco que provee lo social. Para nosotros es necesario reconocer entonces las condiciones hegemónicas que genera el capitalismo, pues desde ellas se delinea en buena forma los espacios en que se construyen los significados del mundo, las porosidades en las que se asienta el poder y los resquicios desde los que se liberan las resistencias.

### **Periferia, sentido y diferencia**

Es difícil sintetizar las implicancias que supone considerar al capitalismo en el marco de un análisis de lo social. En tanto fenómeno “total” posee dimensiones sumamente complejas, materiales tanto como simbólicas, estructurales a la vez que intersticiales, que pueden ser pensadas desde múltiples vertientes de saber. Por eso es que en vez de realizar una escueta, simplificada e imprecisa caracterización, queremos retener el hecho de que estamos haciendo mención a un marco complejo y abarcativo cuyas fronteras materiales y simbólicas definen los límites dentro de las cuales se produce y re-produce cierto sentido del mundo, a la vez que fundan y estabilizan ciertos imaginarios (2).

Esto puede ser visto al menos de manera genérica a lo largo de medio siglo de historia argentina. Consideramos que durante este período la dimensión simbólica de lo social se ha transformado de manera significativa conforme a los regímenes de acumulación, lo cual incluye por lo tanto a los propios imaginarios acerca de la pobreza. Como este tópico ha sido abordado con más detalle en un trabajo anterior (Seveso Zanin, 2008a), el propósito será aquí el de dar cuenta de la relativa dinamicidad de esos imaginarios con base en el punto de quiebre entre el modelo desarrollista y el neoliberal, poniendo especial atención en la forma que asumen las miradas actuales sobre la pobreza en tanto constituciones que fluyen de una nueva fase configurativa del sistema social.

Desde el diagnóstico que ha resultado en esta línea de análisis, encontramos que hasta entrada la década de los '80 no existe en Argentina un discurso público que acentúe la idea de desclasamiento social. Hasta entonces la pobreza estaba reducida a pequeños bolsones urbanos y las condiciones de movilidad existentes permitían pensar que las minorías marginales eran transitorias y susceptibles de ser integradas mediante un proceso de aculturación. Más aún en estos casos, se concebía que los sujetos se enlazaban de una u otra manera a ámbitos colectivos vigorosos

y específicos, tanto como a una matriz de sociabilidad común que los ponía en “vínculo” al patrón de una cultura dominante (3).

Por su parte, el neoliberalismo ha declarado que para subsanar el malestar de la pobreza se requiere de un mecanismo de derrame, no de integración. En esta dirección, remarcando la importancia del crecimiento y la expansión de las economías, se ha reconocido que los sectores empobrecidos se hayan en una irresoluble situación, pues son rezagados de un proceso ampliamente dinámico que en el orden de un mecanismo meritocrático los vuelve inintegrables. Como solución plausible, se diría que lo más que puede hacerse es inyectar remedios contingentes para contener los síntomas conflictuales.

Considerado desde este punto de vista, esta claro que la mirada sobre la pobreza ha mutado. En el neoliberalismo la lógica de competencia irrestricta, que expulsa a los perdedores del mercado laboral a la vez que disgrega las solidaridades colectivas y somete a los grupos marginales a una fuerte violencia simbólica, se articula con una ideología que no interpela a los sujetos desde un horizonte de seguridad. El discurso reconoce la inexistencia de soluciones profundas y definitivas, mientras que las víctimas son interpretadas e interpeladas desde un horizonte de resignación política, cultural y social. Esto se diferencia en forma significativa del ideal desarrollista, porque cimentado en un cambio de régimen de acumulación, ha desplazado el sentido de integración por el de indiferencia.

En este marco, intentaremos mostrar que los nuevos patrones del sistema capitalista, que han traído consigo la actualización de la ideología social sobre la pobreza, montan una mirada diversa acerca de las clases populares que brota como negatividad diferencial. Ello remite a la comprensión de la puesta en marcha de mecanismos y dispositivos sociales de diferenciación, personificación y victimización de clase. Considerado de esta manera, la percepción de inseguridad y la sensación de miedo que hoy se diseminan como concepción “natural” ante el “otro”, no pueden ser pensadas como indefinición instituida; al contrario, necesitan ser interpretadas e interpeladas como sentidos y significados que se cristalizan y actualizan en las contradicciones y conflictos de la contemporaneidad.

### **La recomposición de la subjetividad en los imaginarios del miedo. Mito y ritual**

Si se toman en consideración los análisis de Zygmunt Bauman (1997), Michel Foucault (2004) y Robert Castel (2004) acerca de las “clases peligrosas”, se encuentra que la identificación de los Otros puede rastrearse

a lo largo de toda la historia moderna de occidente. Partiendo de los vagabundos a fines de la Edad Media, encontramos que los períodos de transformación social (que podrían ser definidos acertadamente como crisis de los modelos de producción) generan sintómicamente sujetos que no “encajan” en el orden de la hegemonía material y simbólica. Puesto que estas capas son sensibles, tienden a mostrar la acumulación de rasgos de desintegración que las convierte en cómodas figuras de culpabilización, en las que se deposita la negatividad del conflicto social y la identidad de lo diverso.

Esto queda claro en el caso de la figura de los miserables de la antigua Francia. Mientras que el bloqueo al mundo del trabajo era la razón principal de la desventura de masas, las políticas de la realeza se dirigen una y otra vez en contra de la figura de los “hombres sueltos”. De la misma manera, durante el proceso de industrialización a principios del siglo XIX el proletariado industrial también asumió el papel de clase peligrosa, pues en un momento de profunda conflictividad social trasportaba a los centros urbanos una cultura diferencial y un estilo de vida sobre el que recaía la condena moral (4).

Se dibuja hoy, de manera análoga, una noción específica respecto a los sectores que se consideran desclasados de la sociedad. Estos son concebidos como “Otreidad” diferencial –noción que se utiliza aquí en oposición al carácter positivo que reviste la noción de alteridad (5)– en donde se remarca una dimensión de sospecha tanto como de criminalización. Inmigrantes, minorías étnicas, grupos de género o clases populares aparecen en la mirada social como diferencias a las que se adjudica responsabilidad sobre situaciones tan diversas como la criminalidad y el delito, la degradación moral, la violencia y la promiscuidad, el desempleo, la escalada de conflictos públicos, y un largo etcétera, como si éstos fueran fenómenos sin un ápice de relación con condiciones estructurales, producidos por simple generación espontánea.

De los argumentos que puedan darse para explicar por qué se produce y cómo se produce este hecho, las posibilidades rebasan a esta comunicación. Sin embargo, es posible aportar una serie de pistas desde la lógica mítica y ritual para clarificar –por lo menos en parte– el proceso de radicalización de la diferencia.

Ante situaciones de conflicto persistente, la binarización nosotros/ellos y la puesta en práctica de acciones reparadoras funciona como mecanismo social comunitario en la búsqueda de un punto de integridad y, con tal fin, hacia la restitución del orden. Lo que inicialmente existe, indudablemente, es una situación de tensión en la vivencia cotidiana anclada, por ejemplo,

en la emocionalidad y en la percepción subjetiva de miedo e inseguridad. Desde allí, el sentido social tiende a constituir simbólicamente y corporizar como mito la existencia de una otredad responsable, siendo los imaginarios los que dirigen la mirada para identificar los contornos por donde se define la diferencia.

La operatoria de esos imaginarios radiales refuerza las distancias de clase porque logra difuminar los puntos de enlace entre los sujetos de la otredad y la sociedad en cuanto todo sistémico. Cancela las diferencias y puntos de contacto entre los sujetos; dilata por un lado las particularidades sociológicas de trayectoria, vivencia, condición de género, edad y raza que distinguen a los individuos de la otredad, y que permitirían complejizar y dar sentido reflexivo a su situación, a la vez que, por otro lado, expande sus puntos de diferencia en relación a la sociedad como un todo. Desde esta proyección holográfica, el aspecto de negatividad puede ser pensado como una propiedad común y compartida, como esencialidad colectiva y universalidad.

Los sujetos no tienen porque ser conscientes de ello; de hecho, hemos dicho que un imaginario se presenta como tamiz de lo real: es sesgo de verdad, razón por la que elude e impide el planteo sobre la constitución de lo social. Pero cuando ese sentido es mistificado, se convierte en verdad incuestionable; narración rodeada de extraordinaria estima, aunque sea en muchos sentidos horrorosa. De esta manera, "... la política se vuelve lógica de guerra entre sectores: los jóvenes pobres son el problema, los piqueteros son el problema, las villas son el problema. No se trata del actor que viola la ley sino de un sector que presuntamente pone en riesgo a otro" (Levstein y Boito, 2005: 13).

Ya naturalizado y aceptado el mito (tanto como el imaginario que le da forma) el canal mediador para el encuentro de un punto de integridad viene provisto por prácticas que operan bajo la forma del ritual. En la restitución del orden, esto supone el uso de la figuración mitificada para una puesta en acción, mediante la cual se activan sentidos, prácticas, procesos, que con su efecto y conquista sobre lo real prometen exorcizar el mal mitificado.

Bajo esta doble lógica, la intención restitutiva del orden y la búsqueda de la integridad social llevan a la visualización radicalizada de unas otredades endémicas, victimarias e incluso hostiles (las capas populares son en nuestro país un caso típico). En la lógica que articula la mitificación y el ritual, esta forma de "ver" al otro activa prácticas de supresión; es decir, de eliminación del otro, ya sea en un sentido simbólico o físico (Seveso Zanin, 2008b). En ello operan formaciones sociales de la más diversa gama; la cultura, la política tanto como el mercado; el Estado,

la familia, la escuela, y los sujetos tanto como las comunidades. Desde estos contornos se articulan prácticas defensivas, dispositivos de mapeo y reconocimiento de la diferencia, estrategias orientadas a dar soluciones plausibles, mecanismos para lograr un atisbo de restauración ritual (6).

Pero aquí es donde se presenta el nodo problemático, ya que existe una distancia entre la eficacia simbólica que produce el ritual y la pretendida validez práctica que de él se espera. Como la acción esta basada en un sentido de efectividad figurado (más que ilusorio pero menos que real) ciertamente no toca las bases que dan origen al conflicto, condenando la búsqueda de restauración a una iteración constante. Entonces, mientras el mito soporta y naturaliza lo real, las acciones son puestas en función una y otra vez debido a la pretendida eficacia que suponen.

Ya en este marco, es difícil soslayar el papel que toca a los medios de comunicación masiva. En tanto diseminadores y reforzadores de imaginarios, en ellos se juega en buena parte el registro e identificación de la otredad que, en términos del establecimiento del orden, resulta significativa. En lo sucesivo entonces, pensando al fenómeno de criminalización de la pobreza desde los imaginarios, la lógica de la culpabilización, el mito y el ritual, exploraremos el lugar que toca a los *media* en la producción de sentidos sobre la otredad.

### Medios, institución y otredad

En nuestra sociedad, la importancia de los medios está marcada por la proliferación intersticial que adquieren al mediar entre la vida pública y privada, la comunidad y los individuos, la ciudadanía y la política. En este sentido, deben ser concebidos como sistemas interpretativos y constructores de sentido; un canal a través del cual se actúan y vivifican los mitos como realidad y desde el cual se co-opera en la institución de imaginarios. Efectivamente, desde la construcción aparentemente racional que realizan de la noticia, los medios se hacen eco de las contradicciones sistémicas, de sus conflictos y antagonismos, y a partir de ellos refuerzan y dan forma a visiones y di-visiones del mundo.

Durante los '90 en Argentina se inició un proceso de extensión de su esfera que coincidió con la progresiva penetración del marco ideológico del neoliberalismo. La paridad de peso-dólar, la apertura irrestricta del mercado y la ideología consumista dieron como resultado una alta rentabilidad en el sector, generando una concentración de medios y multimedios, y produciendo una participación creciente de capitales extranjeros (Wortman, 2007). En las últimas dos décadas, han adquirido entonces un fuerte peso

relativo frente a otros actores. La corrosión que han sufrido las cadenas de enlace entre la comunidad y ciertos agentes culturales que durante la modernidad solieron ocupar espacios privilegiados en la producción y difusión del saber, ha reforzado todavía más su importancia. La pérdida de legitimidad por parte de la iglesia en algunas esferas, de los intelectuales y la academia (especialmente la universidad), y el desplazamiento matricial que sufre actualmente la educación escolar, son ejemplos de ello (Sarlo, 1994).

Pero existe otro elemento que es fundamental para comprender la centralidad de los medios en el refuerzo y constitución de imaginarios sociales; en particular, la profunda recomposición estética y ética que han introducido en la cultura. Más allá de su aparente omnipresencia, han instalado una lógica simbólica que les es propia y que debe ser reconocida. En este aspecto, es importante considerar la primacía que asume la imagen para la interpretación del sentido. Durante la modernidad existía cierta claridad de distinción entre significado, significante y referente. Esto volvía negociable los sentidos que se otorgaban a lo social; permitía, en concreto, una puesta en valor de las articulaciones entre las instancias de lo real y la conciencia. Pero esta situación se transforma en la contemporaneidad.

“En primer lugar se observa un crecimiento de la significación a través de imágenes y no de palabras. Se habla de desdiferenciación, ya que las imágenes se parecen más a los referentes que a las palabras. Es decir, nuestra vida cotidiana esta invadida por una realidad –la TV, los avisos, el video, la computarización– que cada vez más está compuesta de representaciones [...] El punto es, como afirma Lash, que vivimos en una sociedad en la que nuestra percepción se dirige casi con tanta frecuencia a las representaciones como a la realidad. Nuestra percepción de la realidad se produce cada vez más por estas representaciones” (Wortman 2007: 71).

Se trata entonces de una conciencia (un conocer, un saber, una imaginación) que se encuentra mediada y mediatizada. Primacía de la imagen como referente inmediato de comprensión; invasión del espacio del significado por el significante; conquista del lugar del referente por la imagen. En definitiva, la imagen juega por sobre la palabra a la vez que el referente se diluye en la imagen.

En la actualidad los hechos mediatizados se vacían del marco comprensivo y reflexivo que posibilita la negociación del sentido. El chantaje de la emoción (hiper-emoción, dice Ignacio Ramonet) se une a otro mecanismo que la información televisada extiende y refuerza: “basta ver para comprender” (Ramonet, 1998: 19). El dispositivo mediador de sentidos permite identificar y reconocer más inmediatamente a un referente, aun

si éste se encuentra pregnado por el significado que adjudica la imagen, independientemente de toda verosimilitud con lo real.

Mediante esta lógica de suplantación y mimesis de sentido, la mediación naturaliza la identidad del otro. Se instauran palabras (códigos, sentidos) que lo nombran en su identidad, que lo sitúan como víctima o victimario, ciudadano o transgresor, inocente o culpable, digno de confianza o temor. El sentido no es reversible en forma significativa y la imagen se revela como sustitución del otro que se encuentra ahí fuera, corpóreo y directo. Esto sucede porque las capas subalternas no cuentan con la capacidad para construir en el ámbito de lo público (y lo publicado) un sentido colectivo del sí-mismo; no pueden negociar su identidad, pues ésta viene impuesta “desde fuera”, es decir, por el marco institucional que los abarca. Desde aquí llega a normalizarse la relación significante-referente que define a las personas. Incluso aún, en la medida en que se naturaliza el sentido, factores como el delito, la violencia o la inseguridad, se instalan como parte del discurso cultural que radicaliza las diferencias de clase.

Reforzando el sentido de otredad, los medios ofrecen a su vez un espacio de monitoreo que se considera más inmediato, más mecánico, y desde el cual es posible también reclamar (como poner en juego) castigos ejemplificadores y restitutivos del orden: medidas más duras y punitivas, políticas para contener las situaciones de conflicto, estrategias para limitar al mínimo la interacción entre los sujetos marginados y el resto de la sociedad; políticas de defensa social a la manera de un diagrama represivo. Son en este sentido un dispositivo de control; una torreta que se vale de las impresiones existentes y presiona para la restitución del orden hegemónico.

### Conclusiones

En algunas ocasiones se apunta contra los medios por considerar que contribuyen a la demonización social de “el Otro”; y sin embargo, es vital reconocer que este suceso adviene en un contexto social específico que le imprime direccionalidad. Esa es la razón por la que, además, la sensación de inseguridad ante el otro (anclada en la expresión de miedo, la búsqueda de resguardo, o la reacción preventiva violenta) no puede ser interpretada como objetividad o esencia.

Encontramos que el común sentido supone actos que permiten constituir lo social al captarlo, reconocerlo y revelarlo de una manera determinada. Así es que el otro se nos presenta como negatividad en la medida en que media una forma de reconocimiento particular; esto es, puesto que

socialmente se aprehende una forma de negatividad a través de la cual se reconoce su diferencia. No hay nada que nos diga, por tanto, que el otro debe ser una otredad (una negatividad) de hecho, salvo que existan nociones, conocimientos, que hagan que se revele de esa manera.

En esta línea, según lo hemos expuesto, existen imaginarios que son apoyados por imágenes, mitos y rituales sociales, que circulan, que se refuerzan e instituyen a través de sentido ya establecido en lo social; que se desanclan de los propios sujetos que los han producido, que toman pie en la hegemonía de sentido y que cimientan una barricada social contra lo diferente.

Incluso en el contexto político, los mecanismos para regular y controlar la diferencia toman forma según una matriz de binarización ya dispuesta. Ello supone una estrecha relación entre poder, cognición y reconocimiento de la otredad que no debe ser entendido como imposición mecánica de la dominación (de una clase sobre otra), sino en el código intersticial de la porosidad social; como matriz reticular que sistémicamente sobreviene en lo cotidiano, imponiéndose a los sujetos en forma capilar, insospechada e incluso en complicidad con ellos.

En este marco la comprensión de los medios masivos como vehículos de la cultura y a la vez como artífices de ella ha sido fundamental para entender, al menos en parte, el modo de institución y legitimación de los sentidos existentes. Ellos son tanto reforzadores como constructores de saber, pero deben ser pensados en un juego de complicidad con lo social; como parte de un sistema que reproduce una lógica material y simbólica específica, en tanto ocupan un lugar privilegiado como instrumentos convenientes para el mantenimiento de la hegemonía y la figuración de panoramas sociales amenazantes.

Febrero de 2009.

### Notas

- 1- Consideramos que en su papel de profesionalista, el científico social no puede juzgar el valor diferencial de estas miradas ya que, de hecho, son visiones diversas e igualmente valorables acerca del mundo; pero toca a él dar cuenta de su pluralidad, reconocerlas, ponerlas en confrontación y publicarlas.
- 2- "Sus estructuras demarcan los regímenes de significado a través de los cuales el mundo que circunda es aprehendido por los sujetos; se vive, se piensa y siente bajo sus condiciones de producción. Pero sus estructuras tampoco pueden ser pensadas como determinantes (hechos sociales coercitivos, directivos y limitantes), ya que el modo de producción no es un 'sistema total' en ese sentido ominoso, e incluye dentro de sí una variedad de contrafuerzas y nuevas tendencias, fuerzas tanto 'residuales' como 'emergentes' que debe intentar manejar o controlar [...]" (Jameson, 1999: 67).

## fundamentos en humanidades

- 3- Incluso en el campo de la criminalidad la teoría clásica reconoce un enlace de socialidad con la cultura dominante, códigos precisos de conducta, lazos normativos, de solidaridad y jerarquía internas, que además de mostrar un margen de profesionalización del delito (que dosifica la violencia) marca patrones de respeto a instituciones sociales como la educación y el mercado formal del trabajo (Míguez, 2002).
- 4- “El alcoholismo, la criminalidad, las enfermedades epidémicas, en suma, el desorden, serían sus atributos esenciales. Esta visión, etnocéntrica y preconceptuosa, se desdobra en el plano político, pues el siglo XIX europeo asiste, también, a las luchas de clase, las reivindicaciones de las asociaciones de trabajadores, los conflictos políticos [...] El peligro se torna entonces inminente. Las reivindicaciones obreras –reducción de la jornada de trabajo, distribución igualitaria de los productos, sufragio universal– pasan a ser vistas como una usurpación, la señal manifiesta de la decadencia civilizatoria” (Ortiz, 2005: 96).
- 5- En tanto concepto, la alteridad remarca para nosotros la identidad de un ser análogo ante el cual se reconoce la diferencia a la vez que se acepta su derecho y facultad de autodeterminación; se trata de una aceptación de las fronteras entre un nosotros y un ellos, en la que a su vez se acentúa la identidad sin mediación. La otredad, por otro parte, supone la negación del ser-análogo a la vez que remarca una identidad infundida que devora la autonomía del ser.
- 6- Lo anterior arroja un marco de comprensión al surgimiento y proliferación de interpretaciones como las de la infraclass [*underclass*] que unen una mirada esencialista de la pobreza a políticas de control y reclusión. Enfoques que mediante un juego de versus resaltan los aspectos negativos de la marginalidad, eliminando toda distinción de trayectoria, género, origen, nacionalidad, o componente sociológico transparente; enfoques pretendidamente neutrales que al remarcar rasgos como la “violencia” y la “criminalidad”, la “disgregación moral” y la “desviación”, proyectan fantasías y temores, mientras preparan el campo para políticas de sometimiento y supresión corporal de los otros.

## Referencias bibliográficas

Baeza, A. (2004). Ocho argumentos básicos para la construcción de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales. Chile. Disponible en: [http://www.gcejs.cl/index.php?option=com\\_remository&Itemid=49&func=fileinfo&id=1](http://www.gcejs.cl/index.php?option=com_remository&Itemid=49&func=fileinfo&id=1). Último acceso: 26-05-2008.

Bauman, Z. (1997). *Legisladores e intérpretes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Castel, R. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.

Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Jameson, F. (1999). *El giro cultural. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998*. Buenos Aires: Manantial.

Miguez, D. (2002). Rostros del desorden. Fragmentación social y la nueva cultura delictiva en sectores juveniles. En S. Gayol y G. Kessler (comp.), *Violencias delitos y justicias en la Argentina*. Buenos Aires: Manantial.

Levstein, A. y Boito, E. (2005). Preso por portación de cara. *Revista La Intemperie*. Nº 26. Córdoba: Autor.

Ortiz, R. (2005). Cultura, comunicación y masa. En R. Ortiz, *Otro territorio*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Pintos, J. (2000). Construyendo realidad(es): los imaginarios sociales. Santiago de Compostela / Buenos Aires. Disponible en: <http://idd00qmm.eresmas.net/articulos/construyendo.htm>. Último acceso: 26-05-2008

Pintos, J. (2003). El metacódigo «relevancia/opacidad» en la construcción sistémica de las realidades. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, Vol. 2, Nº 1-2.

Poirier, N. (2006). *Castoriadis. El imaginario radical*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ramonet, I. (1998). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.

Sarlo, B. (1994). *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.

Seveso Zanin, E. J. (2008a). Pobres y pobreza: La exclusión hacia principios de siglo. Indicios sobre los dispositivos de gestión de la desigualdad en Argentina. *Estudios Digital. Identidades, miradas y nuevas configuraciones sociales en América Latina*. Nº 1, Primavera 2008. Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Disponible en: <http://www.revistaestudios.unc.edu.ar/articulos/monografias/zanin.php>

## **fundamentos en humanidades**

Seveso Zanin, E. J. (2008b). Pobres los Otros Imaginados. Aproximación comprensiva al miedo en el escenario del capitalismo contemporáneo. Ponencia presentada en las V Jornadas de Sociología de la UNLP - I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. La Plata, 10, 11 y 12 de diciembre de 2008.

Wortman, A. (2007). *Construcción imaginaria de la desigualdad social*. Buenos Aires: CLACSO.



***Fundamentos en Humanidades***  
***Universidad Nacional de San Luis – Argentina***  
*Año X – Número I (19/2009) pp. 25/42*

# Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como objeto pedagógico

**Implications for teaching and learning of oral communication  
as a pedagogical object**

**Brinia Guaycochea**

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

**Ivana Hodara**

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

(Recibido: 20/03/09 – Aceptado: 28/07/09)

## **Resumen**

Este trabajo indaga sobre la problemática de la comunicación oral como contenido incluido dentro de espacios curriculares de formación universitaria. Se trata de un objeto pedagógico complejo, integrado dentro de los contenidos que afronta la didáctica de la lengua y cuyo tratamiento impacta en el desempeño de los estudiantes. En atención a esto se propone dar cuenta de la selección y análisis de una herramienta de intervención didáctica, cuya instrumentación práctica permita la comprensión de conceptos teóricos de dominio ineludible en la temática.

Se espera incidir en el mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje de este contenido desde la exploración de un material didáctico que contemple el abordaje de variadas perspectivas, teniendo en cuenta los factores

que ocurren al interior del proceso educativo y el enfoque instruccional del conocimiento situado.

### **Abstract**

This work inquires about the oral communication problems as a content of the university curricula. Oral communication is a complex pedagogical object included in the contents of language didactics, being the students' performance influenced by the way it is tackled. Thus, this work attempts to select and analyze a didactic intervention tool which favors the understanding of key theoretical concepts.

It is expected to improve the teaching and learning of this content through the exploration of several theoretical perspectives, taking into account the education process and the situated knowledge approach.

### **Palabras clave**

comunicación oral - didáctica de la lengua – contenidos - intervención didáctica

### **Keywords**

oral communication - language didactics – contents - didactic intervention

## **1- Introducción**

Este trabajo indaga sobre la problemática de la comunicación oral como contenido incluido dentro de espacios curriculares de formación universitaria (1). Se trata de un objeto pedagógico complejo, integrado dentro de los contenidos que aborda la didáctica de la lengua y cuyo tratamiento impacta en el desempeño de los estudiantes. En atención a esto se propone dar cuenta de la selección de una herramienta de intervención didáctica, cuya instrumentación práctica permita la comprensión de conceptos de ineludible dominio sobre la temática.

Incidir en el mejoramiento de la enseñanza - aprendizaje de un determinado contenido requiere, por un lado, investigar, examinar, experimentar, explorar e intervenir mediante materiales didácticos que contemplen desde variadas perspectivas los factores que ocurren al interior del proceso

educativo; por otro, apelar al enfoque instruccional del conocimiento situado producto de la actividad con los pares, el contexto y la cultura (2).

El profesor, en su condición de educador, necesita responder a sus propios interrogantes con respecto a qué y cómo enseñar determinados contenidos y contrastar esa información con aspectos relevantes de la estructura curricular y, de este modo, generar una actitud investigativa. Paralelamente, el nivel micros social del aula centra su interés en el producto de la interacción entre lo que se debe enseñar, lo que interesa enseñar y qué construcciones se elaboran en torno a lo que ocurre con los contenidos específicos en esa situación territorial.

La información de carácter conceptual coloca al docente en contacto con un conjunto de significados que determinan el proceso de comunicación participativa y permiten evaluar la relación que existe entre los argumentos proporcionados por el saber declarativo, o qué hacer y las evidencias que sustentan la implementación de procedimientos, o cómo hacer.

La selección de los paradigmas teóricos conforma el insumo desde el cual se lleva adelante la reflexión y el diseño del tipo de enseñanza que se realiza sobre los contenidos, a través de una práctica docente que se plantea el objetivo de aportar al enriquecimiento de la calidad de los procesos pedagógicos. Los estudiantes despliegan su conocimiento sobre una disciplina particular cuando cuentan con recursos para comunicar su comprensión sobre un determinado saber. Es preciso interrogarse, entonces, cómo se posiciona el docente para desarrollar habilidades de comunicación, qué tan a menudo los estudiantes realizan actividades de expresión oral, qué tipo de habilidades comunicativas son requeridas y cuáles son las dinámicas discursivas que se establecen en un espacio educacional específico.

La comunicación oral como contenido educativo insta a revisar el panorama de los estudios dedicados a la didáctica de la oralidad y a indagar en torno a los conceptos que debe disponer el alumno para comprender a la lengua como una práctica social.

Concebir al lenguaje, en sentido restringido, como una realización producto de una actividad lingüístico-textual, dado que el uso comunicativo es sólo una de las funciones de la lengua, supone que el tratamiento didáctico de las interacciones orales enfrenta el desafío de construir un saber lingüístico reflexivo sobre la base de un conocimiento lingüístico poseído y puesto de manifiesto en la actuación lingüística.

Si la lengua en su función comunicativa es utilizada habitualmente en diferentes situaciones, enseñar comunicación oral plantea la indagación sobre cómo se construye el recorte de fundamentos a conocer por parte de quienes, naturalmente, hacen uso de la lengua hablada, comprenden

mensajes y participan de situaciones de intercambio cotidiano. Esto implica dotar al alumno de recursos de expresión y comprensión, de instrumentos de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, de la disponibilidad de diversas estrategias discursivas en situaciones y contextos variados y de los diferentes grados de formalización de sus producciones orales.

### **2- Intervención didáctica en la comunicación oral**

El diseño pedagógico de materiales de aprendizaje para la enseñanza de la comunicación oral se basa, paradójicamente en este caso, en la selección de un texto escrito que muestre la dinámica de lo que ocurre cuando las personas se comunican a través de intercambios orales. Se procede, entonces, a la búsqueda de un formato escrito que reúna las características propias de los discursos orales y que permita la comprensión de las categorías teóricas involucradas en el conocimiento de la oralidad.

Una selección textual implica una propuesta de intervención que se encamine hacia el dominio del texto oral, partiendo de objetivos sobre los que el lector/estudiante debe reflexionar:

1. Reconocer los diferentes enunciados que dan cuenta de la base dialógica del lenguaje.
2. Relacionar los enunciados de naturaleza dialógica con los fundamentos teóricos que explican los mecanismos lingüísticos de la oralidad.
3. Identificar las relaciones entre las distintas interacciones y su vínculo con la interpretación del contenido desde la progresión de los intercambios.
4. Entender jerárquicamente los niveles de importancia de las categorías teóricas involucradas en el conocimiento de la oralidad en relación con las diferentes proposiciones que componen el diálogo.
5. Examinar, en el texto, la claridad de exposición de ideas en la interacción dialógica con la finalidad de juzgar los argumentos expuestos con actitud crítica.

Los cinco objetivos señalados componen una especie de soporte determinante en la selección textual que explora el aprendizaje de un contenido y su complejidad. Sin duda, en la exposición de objetivos subyace una forma de conducir la enseñanza basada en el proceso de implicación del estudiante con el aprendizaje.

### **3- El texto como abordaje de la comunicación oral**

Aproximar la manifestación de la oralidad desde la literatura asigna un criterio adecuado para introducir la temática de la comunicación oral.

El cuento como creación verbal de autor individual, instaura una especial situación de comunicación desde la ficción de oralidad plasmada en la escritura literaria. Los textos literarios brindan, más allá de la problemática oralidad/escritura, formas, estructuras y una lógica profunda propia del discurso oral. Esto conlleva a la especulación sobre cómo se construye la noción de oralidad y cómo lo oral tiende a instalarse como un repertorio de códigos y sistemas expresivos de formas de intercambio colectivo o individual, que es rescatado por la literatura y permanece como un documento indiscutible de la lengua en uso a lo largo del tiempo.

Para Barthes (2004) la literatura no es un corpus de obras, ni tampoco una categoría intelectual, sino una práctica en la que se reproduce la diversidad de sociolectos, que asignan relaciones semánticas referidas a la estratificación social tanto en los niveles de superficie léxica como en las organizaciones discursivas, para construir una interacción de signos que hace posible el diálogo de la lengua con su tiempo (3).

De un grupo de textos se elige el cuento de Roberto Fontanarrosa "El verde con los botones forrados" porque es posible llevar adelante los objetivos propuestos, dado que su organización textual suple la presencialidad e inmediatez del contacto cara a cara que caracteriza a los discursos orales y permite afrontar la reflexión lingüística enfocada hacia el intercambio entre hablantes de una misma comunidad (4).

Esta elección, en coherencia con lo ya expresado, supone que el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y del grupo social de pertenencia. El alumno se apropia de las prácticas orales de su entorno junto a sus pares desde la negociación mutua de significados. El aprendizaje situado se traduce en un mecanismo de mediación entre el texto conversacional incluido en el cuento y las unidades básicas de análisis previstas en las categorías teóricas que se ocupan de la naturaleza dialógica del lenguaje, en reciprocidad con una situación educativa que incorpora la actividad de las personas que actúan en contextos comunicativos variados.

#### **4- Qué bases conceptuales regulan la comprensión de la comunicación oral como objeto pedagógico**

Con la intención de vincular las categorías teóricas con ejemplos conversacionales, se presenta a continuación un análisis del cuento *El verde con los botones forrados*, de Roberto Fontanarrosa, que ilustra las diversas etapas de la enseñanza de un conocimiento, que debe comprenderse como un proceso de apropiación de perspectivas que explican

la oralidad. Los instrumentos utilizados para la actividad de apropiación de saberes, particularmente los de tipo lingüístico – semiótico, se conciben desde la noción de comunidad hablante e interactuante de referencia en la que el sujeto de lenguaje se inserta.

La naturaleza misma del lenguaje relacionada con los modos individuales de su utilización en contextos sociales acepta considerar al acto individual de la enunciación como la actividad por la cual el sujeto convierte a la lengua en discurso. Se trata de un proceso de apropiación en el que un locutor espera del auditor otra enunciación a cambio. El locutor insta a otro delante de él y enuncia su posición de locutor mediante el enunciado que se convierte en el objeto manifiesto de la enunciación.

La situación enunciativa de los textos y de la literatura en particular, traza una diferencia entre el sujeto de la enunciación o persona que habla y el sujeto del enunciado o persona de quien se habla. Esta afirmación reconoce la cuestionable unicidad del enunciador, ya que también verifica una duplicidad del sujeto hablante o productor efectivo del mensaje, la coincidencia o no con el locutor o ser discursivo.

El enunciatario representa la imagen de destinatario que el enunciador necesita formarse para construir su enunciado, cuyo nivel pragmático designa la relación entre el lenguaje y el usuario del mismo en situaciones comunicativas concretas. Su base dialógica implica que asumirlo comporta dirigirse a otro atrayendo hacia su propio discurso multiplicidad de voces o desdoblarse para hablarse a sí mismo, como en el caso del monólogo.

Como ya se ha expresado, se selecciona el cuento de Roberto Fontanarrosa *El verde con los botones forrados* para dar cuenta de aspectos de la función pragmática de la lengua, tal como la interacción prevista en la conversación. El ingreso de otras voces se plasma en la polifonía y en el discurso referido. El primero refiere a la pluralidad de voces que se corresponden con las múltiples conciencias independientes frente a la existencia de varias situaciones de interacción que se intercalan sin que una de estas sea dominante; y el segundo describe a la enunciación citada en la que es posible examinar el punto de vista del hablante y explicar la distancia relativa entre la dimensión enunciativa y la enunciada.

La cita es el procedimiento discursivo que incorpora un enunciado en el interior de otro con marcas que indican claramente la porción de texto que pertenece a una voz ajena. En la oralidad, el nivel paralingüístico y la proxemia actúan como señalización y acompañan a las marcas verbales; la escritura, en cambio, exhibe signos gráficos y verbales que permiten identificar la cita (5). Su estructura presenta un discurso de base que incluye un texto citado, cuyos responsables son respectivamente dos

locutores distintos. Según los rasgos lingüísticos que las identifican, las citas pueden ser de estilo indirecto y de estilo directo.

El estilo indirecto se inscribe verbalmente mediante un discurso de base correspondiente a un enunciador que, a través de una misma situación de enunciación, incorpora la narración de enunciados ajenos y los expresa mediante una oración introducida por un verbo introductorio o declarativo (decir, explicar, afirmar, pedir, interrogar etc.) más un que subordinante.

Interesa aquí la enunciación citada o referida de estilo directo porque es el recurso esgrimido en el texto para teatralizar de la situación de oralidad. Esta estructura presenta un discurso de base que incluye un discurso citado en los que se identifican al menos dos responsables del acto enunciativo: el enunciador que presenta el discurso citado y otro enunciador que interviene mediante su propia voz. Asimismo, se produce una ruptura sintáctica, es decir, una discontinuidad entre el discurso del enunciador (narrador) y el discurso citado (personajes) y un cambio del centro deíctico (6). Esto significa que algunos términos se transforman en huellas que envían a la situación de enunciación creada por el enunciador, al introducir la voz del que es citado por lo que se establecen dos escenarios de enunciación. Se recurre también a los denominados verbos introductorios o declarativos y su elección depende de cómo se califica lo que dice otra persona. En el siguiente ejemplo, el narrador usa el verbo decir para expresar el valor de verdad que hay en las palabras o en la actitud de otra persona:

(1) -Sí -dijo Bebina-. Estoy bien.

O bien para exponer un juicio acerca de la fuerza con que se dice algo:

(2) -Tenés fría la mano -se alarmó Susana-. Tapátela, zonza. Metela adentro de las frazadas. ¿Querés que te tape los pies?

El texto elegido constituye la base desde la cual se demuestra que la situación de enunciación oral está caracterizada por la participación simultánea de los interlocutores que construyen y negocian desde la interacción interpersonal y la copresencia en tiempo y espacio:

(3) -Divina esa lámpara -dijo luego.  
-Se la dejo a Georgina.

Las conversaciones, al igual que los diálogos cotidianos, experimentan imprevisibilidad, improvisación y pugnas de poder por el control del espacio discursivo. El cuento presenta a Beba una anciana enferma que guarda reposo en su habitación y recibe la visita de su sobrina Susana. La conversación entre ellas muestra los rasgos de una simetría dada porque las dos personas intercambian los turnos de palabra de modo fluido y en armonía; sin embargo, claramente aparece la negociación y la pugna por el poder tras la apariencia de una visita cortés y desinteresada. La sobrina tiene un objetivo claro que se hace explícito en la interacción verbal y que consiste en pedirle a su tía que, como legado, le regale un traje verde con botones forrados.

La improvisación y lo imprevisible se hacen presentes a cada instante. Así, frente a la respuesta negativa de la tía, quien no quiere acceder a dejarle ese traje como herencia y le pide a su sobrina que elija cualquier otra prenda; suceden una serie de argumentos de una y de otra parte que muestran el juego de estrategias que ambas ponen en marcha para lograr su objetivo. La respuesta inesperada de una, genera en la otra un argumento que activa determinada construcción de significado y se plasma en una nueva respuesta con las mismas características.

Teniendo en cuenta los mecanismos que regulan el funcionamiento interlocutivo de las conversaciones resulta necesario que los participantes establezcan acuerdos cooperativos con respecto a los parámetros conversacionales: decidir conversar, proponer un tema de común acuerdo, negociar la permanencia o el cambio del tema, el tono y los roles para construir el cuerpo del diálogo.

En el cuento la conversación transita desde cómo se siente Beba, el aspecto físico de Susana y de su hijo Albertito, hasta el paso del tiempo. Algunos temas son retomados a lo largo del diálogo como el estado de salud y de ánimo de la enferma, el destino que tendrá la lámpara que decora la habitación, la supuesta preocupación de Susana por la situación de Beba y lugar hacia el que migrará la lámpara para negociar sobre el fin perseguido:

(4)-¿Se la dejás?

-Sí.

-Hacés bien... Le va a quedar fantástica en la casa esa que tiene.

-Siempre le gustó a Georgina... Y el mueblecito bajo, esa especie de Thonet que está en el vestíbulo, es para Carmela.

-De eso te quería consultar, Beba. Ya que estoy te lo pregunto, no sé qué pensarás vos... -Susana volvió a inclinarse sobre la cama.

-Decíme.

-Ese vestidito que vos tenés. El tailleur verde, con botones forrados, de bolsillos altos plaqué... que tiene medio tomadito por acá –Susana se pellizó el cierre del chaleco- y también en los hombros, el suelto... de pollera con tabla amplia...

-Sí...

-¿Lo ubicás?

-Lo ubico, lo ubico.

-El que llevaste aquel cumpleaños en lo de Imelda. Yo te lo vi ahí, ¿o me confundo?

-Lo viste ahí, era ése.

-Bueno...

-¿Qué pasa?

-¿A quién se lo dejás?

-A ese no te lo puedo dejar, querida...

Susana echó un poco la cabeza hacia atrás, como tocada.

-¿Se lo prometiste a alguien?

-No. Te explico...

-¿Te lo pidió Andrea? A ella le gustaba. Me lo comentó.

-No. Te explico... Ese vestido me lo regaló Adolfo, bodas de oro...

El cambio de turno en el uso de la palabra puede darse por autoselección o heteroselección, ya que los interlocutores reconocen que los momentos apropiados para la transición se producen después de una pregunta, de una pausa o de un gesto, entre otros. Es decir, refieren a las marcas interactivas en la conversación: quién toma la palabra, cuántas veces, de qué manera y cuánto espacio ocupa a lo largo de la interacción. Estos índices aportan información sobre los papeles comunicativos que adopta cada participante y sobre las relaciones de poder, dominación, solidaridad o la distancia social que se establece entre ellos.

En el texto el intercambio es fluido, no se advierte en el diálogo que una de las dos mujeres intervenga más que la otra. Pero, en cuanto a los papeles comunicativos, puede derivarse del tema que Beba ejerce más dominio de la situación ya que el hecho de que Susana le esté pidiendo algo la coloca en un plano superior y de ella dependerá que Susana obtenga lo que busca o no; por lo tanto, el acercamiento y los cuidados de Susana para con Beba van cambiando de acuerdo con la respuesta obtenida.

La inmediatez en la actuación lingüística, refleja el carácter espontáneo, coloquial y poco planificado de la conversación cotidiana cuyos usos individuales confrontan con la designación de un objeto real o imaginario. La

realización de esta operación incluye la selección de ciertas unidades del repertorio léxico y sintáctico con frecuencia marginados en la producción formal. No obstante, las reglas que contribuyen a la creación de sentido conversacional dependen de la distancia entre el significado literal y el conversacional que se construye con el aporte del conocimiento compartido, el contexto físico común y el uso de un determinado registro.

El sujeto hablante confía en la participación del otro para llenar los huecos de sentido o para interpretar aquello que se dice de modo indirecto o implícito. Lo dicho puede captarse mediante los actos de habla indirectos, la presuposición, la cooperación y las estrategias de cortesía utilizadas. La conversación de referencia puede interpretarse como un acto de habla indirecto, cuya finalidad última es un pedido por parte de Susana. En efecto, sin que explícitamente aparezca en el discurso la petición, la fuerza ilocutiva le añade un énfasis al significado literal del acto locutivo que es interpretado por el interlocutor:

(5)-Ese vestidito que vos tenés. El tailleur verde, con botones forrados, de bolsillos altos plaqué... que tiene medio tomadito por acá –Susana se pellizó el cierre del chaleco- y también en los hombros, el suelto... de pollera con tabla amplia (...)

- A ese no te lo puedo dejar, querida.

La presuposición pone de manifiesto que su uso puede derivar en el malentendido, ya que las decisiones se toman de modo implícito a través de la producción y la interpretación de indicios contextualizadores que orientan a los participantes sobre lo que está pasando y sobre la dirección que toman los acontecimientos conversacionales:

(6)-¿Y acaso el otro no te lo regaló Adolfo también? Todos los vestidos que tenés te los regaló Adolfo. Si el que trabajaba era él...

La cooperación supone que quienes intervienen en un intercambio comunicativo acuerdan hacerlo, y tal acuerdo vale para el comienzo o final de la conversación. Las implicaturas, o informaciones implícitas, son significados adicionales al significado literal, o explícito, que el receptor de un mensaje infiere y se obtienen del reconocimiento de la intención del hablante. Se distinguen implicaturas convencionales desencadenadas por elementos léxicos, como “pero”:

(7)-Pero... Se te ve bien, tía (...);

o producidas por inferencias contextuales:

(8)-Vos, tan pálida, tan pálida, con un vestido verde, ahí...

Los hablantes, al construir sus enunciados, eligen formas lingüísticas que potencian el mantenimiento de la relación establecida o, por el contrario, optan por la ruptura de la relación, escogiendo usos lingüísticos o no lingüísticos que lo indiquen. En el texto que aquí se analiza se evidencia un cambio de clima que comienza siendo cortés y agradable, y que hacia el final se torna más tenso. Este cambio se advierte tanto en el plano lingüístico como no lingüístico:

(9) -A ése no te lo puedo dejar, querida (...)

Susana echó un poco la cabeza hacia atrás, como tocada.

Los elementos no verbales son determinantes en el discurso oral, por lo tanto los movimientos corporales, las características físicas y la percepción sensorial constituyen elementos paralingüísticos y proxémicos que, unidos a los demás factores del entorno, confieren una significativa información adicional.

Susana despliega una serie de movimientos corporales al llegar a la habitación sentarse y tocar la mano de Beba, aunque el entorno denota formalidad despojada de afecto. El ambiente habitacional permite inferir el nivel socioeconómico de Beba a través de la mesa estilo Thonet, la bella lámpara y el siseo de las zapatillas nuevas de Florinda sobre el parquet. Las apreciaciones fonéticas sobre el modo de vocalizar de Susana, también sitúan el eje temporal, geográfico y social de variedad lingüística de los personajes:

(10)- ¡Qué bella es esa lámpara, Beba, qué bella! –señaló, por fin, arrastrando las doble elles como si fueran “y” griegas, hacia un antiguo adorno sobre la mesita de caoba junto a la ventana.

A su vez, la voz de Beba personifica a alguien que está en situación de reposo desde hace un tiempo y que, producto de la significación dada a lo acontecido durante la conversación, cambia de actitud. La prosodia, expresada en la entonación, intensidad y ritmo organiza la información, define la actitud del hablante al afirmar, negar, exclamar o interrogar y marca la orientación temática y comunicativa.

## fundamentos en humanidades

La complejidad sintáctica en el discurso oral puede variar, dado que la conversación incluye expresiones de duda:

(11)-El que llevaste aquel cumpleaños en lo de Imelda. Yo te lo vi ahí, ¿o me confundo?;

repeticiones:

(12) -Vos, tan pálida, tan pálida, con un vestido verde, ahí....;

titubeos:

(13)- Sería muy... muy... muy mezquino de mi parte.

Además la copresencia de los interlocutores a lo largo de toda la conversación hace necesario el uso de deíctico o términos de la lengua que remiten al yo desde el aquí y el ahora por medio de categorías pronominales o adverbiales, cuyo sentido pleno se completa en el contexto en que se emiten:

(14)- El que llevaste a aquel cumpleaños en lo de Imelda. Yo te lo vi ahí, ¿o me confundo?

La variación léxica señala el registro, el tono y la finalidad de la interacción e indica las características socioculturales de los participantes. Aquí los nombres en diminutivo “Bebi” o “Susi” plantean una estrategia de cortesía para agradar y no ofender la una a la otra y se corresponde con los momentos en que se negocian las intenciones de las protagonistas.

Aunque responda a las pautas establecidas para la escritura, el cuento de Fontanarrosa abarca la complejidad de la oralidad al demostrar en la textualidad escrita que la organización discursiva oral es multicanal y se vale de lo lingüístico, lo paraverbal y la proxemia. Además incorpora en el discurso dialogal la intervención de las tres secuencias básicas: inicio (saludos, preguntas, exclamaciones); desarrollo (mantenimiento, cambio, feedback, respuestas, mímicas) y final (ofrecimiento, aceptación, cierre).

El inicio y el final suelen indicar el ingreso de fórmulas rituales específicas de cada grupo cultural o de cada tipo de evento. El cuerpo de la interacción, en cambio, está sujeto a mayor flexibilidad porque la negociación se construye en diferentes planos: lo interlocutivo, lo temático, la posición de los hablantes, el tono y la finalidad.

Lo dicho precedentemente tiene su correlato en la conversación sostenida por las intérpretes del cuento. El inicio está marcado por la entrada de Susana a la habitación y sus primeras palabras:

(15) -Pero... Se te ve bien, tía. Al menos, tenés mucho mejor cara que el otro día que te vine a ver... (...).

El intercambio alterna las voces de una y de otra para hablar de cómo se ven mutuamente: el semblante de Beba, el cabello y la ropa de Susana.

El cuerpo de la conversación o desarrollo nos permite comprobar que una vez establecido el diálogo se va produciendo un acercamiento al objetivo perseguido a través de algunos rodeos, luego de manera explícita en los argumentos de las respuestas, y en la apelación al recuerdo de vivencias con personas de conocimiento compartido:

(16) -A vos te convendría más algo un poquitito más entallado, que te marque un poco más la silueta ahora que estás más delgada, no una cosa tan suelta como el vestido verde. Vos tenías un conjunto precioso de falda acampanada, con un blazer ligeramente evasé, que yo te vi cuando el bautismo del chiquito de Lucrecia Di Santo, que era precioso, precioso... Y un poco más suelto, que te quedaría mejor...

El cierre de la conversación está dado por la actitud y las palabras de Susana:

(17) -No vengo con la intención de pedirte nada, Beba, te imaginarás –dijo-. Sería muy... muy... muy mezquino de mi parte. Máxime sabiendo que en un par de semanas te vas a poner bien –tomó su paraguas, su tapado y su cartera. Vos tenías un tapadito marrón, de Martha Arbiza también...

-¿Lo querés?

-Pero ya me dijo Dora que te lo iba a pedir ella. A ella le sienta muy bien el marrón. En todo caso... –Susana se envolvió en su bufanda- después te digo. Dejame pensarlo. Cuidate. Vos no sabés lo frío que está afuera –se inclinó sobre Beba y le rozó tenuemente una mejilla con sus labios-. Estás bárbara.

La dimensión interlocutiva atiende a la forma en que los diferentes participantes construyen una parte de su identidad a partir de los papeles comunicativos que desarrollan y a la mecánica organizativa de la interacción que tiene en cuenta el espacio interactivo ocupado por el capital

verbal, la manera de tomar la palabra y de pasar de un turno al siguiente. Existe una situación de equidad en el reservorio léxico de ambas mujeres, cuyos roles comunicativos están bien diferenciados: Susana es quien pide; Beba es quien no otorga lo que en este caso se le pide.

La dimensión temática se centra en la actuación de los diferentes interlocutores respecto a la construcción temática y discrimina qué tipo de contribuciones realizan y qué papel desempeñan en lo que se refiere a la propuesta, mantenimiento y cambio del contenido informativo de la interacción.

La dimensión enunciativa señala la posición de los diferentes sujetos respecto a lo que se dice al resto de los interlocutores y los recursos discursivos-textuales que se utilizan para llevar a cabo sus finalidades comunicativas.

Los personajes enuncian y se confiesan como la fuente apreciativa explícita de lo que se expresa:

(18) -A vos te convendría más algo un poquitito más entallado, que te marque un poco más la silueta ahora que estás más delgada, no una cosa tan suelta como el vestido verde. Vos tenías un conjunto precioso de falda acampanada, con un blazer ligeramente evasé, que yo te vi cuando el bautismo del chiquito de Lucrecia Di Santo, que era precioso, precioso... Y un poco más suelto, que te quedaría mejor...”

La subjetividad se verifica en los juicios de valor que se deslizan a través de determinadas palabras, por esta razón los modos de decir vehiculizan creencias y/o opiniones más allá de que el enunciador sea conciente o no de cómo usa el lenguaje. Los subjetivemas se vinculan con el uso afectivo o evaluativo de la lengua mediante criterios que permiten considerar que algo comporta un valor.

Ya sea por la adjetivación empleada o por el sustantivo que se elige para nombrar, estas evaluaciones se denominan subjetivemas nominales. Se trata de unidades nominales, que plantean el problema de lo axiológico y cuyo significado va desde lo peyorativo o desvalorizador a lo elogioso o valorizador. Los afectivos manifiestan actitud emocional del enunciador, se realizan mediante sufijos en los sustantivos y a través de la selección de adjetivos (7).

(19)-Te lo regaló Adolfo. Salvo aquella vez que te metiste con lo de la Cooperadora, vos no trabajaste nunca, Bebina, si mal no recuerdo...

(20)...En un momento así.

-De negro podrían vestirte, Beba. (...).

-Yo no quiero ser insistente, Beba –Susana abría y cerraba un puño-. Pero te digo... Aunque ahora esa moda de los vestidos sueltos abajo se está usando de nuevo, ese vestido ya tiene como diez años...

El lenguaje es portador de la subjetividad del enunciador, esta actitud está muy relacionada con el tipo textual conversacional y con el hecho de que la sociedad acepta que ciertos tipos textuales porten mayor carga subjetiva.

Toda unidad léxica es en cierto sentido subjetiva, dado que las palabras de la lengua pueden definirse a nivel semántico como símbolos sustitutivos e interpretativos de las cosas. La actividad nominativa propia del ser humano demuestra que los acuerdos lingüísticos plasmados en las producciones discursivas no representan un contenido análogo de la realidad, ya que estas seleccionan y recortan el universo referencial, organizan el mundo por abstracción en elementos denotados sobre ejes semánticos parcialmente arbitrarios y, de esta manera, se programan los comportamientos perceptivos y descriptivos de la comunidad lingüística.

La relación que se establece entre el enunciador y los enunciados que emite, apuntan al fenómeno discursivo de la modalidad. Este concepto explica el grado de adhesión enunciativa del sujeto frente al contenido de su enunciado y las relaciones del locutor con sus interlocutor/es, al incorporar la perspectiva desde la cual el yo considera lo que dice (8). La modalidad contempla la presencia de los verbos modales (saber, querer, poder, creer, gustar, ver, ir, parecer) y otras formas léxico-sintácticas, como los subjetivemas afectivos o evaluativos, que refieren a la actitud del enunciador respecto al conocimiento de lo que desea comunicar. En este plano se sitúa todo lo dicho por Susana para convencer a su tía de que acceda a su pedido y cambie de idea en relación a la ropa que vestirá en el féretro:

(21)-Vos tenés buen gusto, Beba –dijo luego-. Siempre has tenido buen gusto... No querrás perder esa condición justamente, digamos, en el final... Toda una trayectoria de, ¿cómo decirte?, de fineza, de elegancia... Yo... –Susana se puso una mano sobre el pecho- te lo digo por tu bien... El verde de los botones forrados no te va a quedar bien, para nada... Vos hacé lo que quieras...

-Entonces, imaginate... Vos, tan pálida, tan pálida, con un vestido verde, ahí... Perdoname pero no lo veo. En un momento así.

La complejidad enunciativa del texto literario prevé una diferencia entre el sujeto de la enunciación o persona que habla y el sujeto del enunciado o persona de quien se habla. Por esta razón, resulta cuestionable establecer una relación de identidad entre enunciador y autor, ya que frecuentemente los autores, especialmente los de ficciones, escriben desde la perspectiva de otra persona. En este espacio, el enunciador evalúa su propio enunciado y el de los otros, posiciona al oyente/lector como enunciatario, convierte a la enunciación en un evento específico de relaciones sociales y culturales y la instancia de discurso es el escenario desde donde se interpreta la realidad.

Lo presentado hasta aquí indica que las relaciones existentes entre lenguaje y usuario están determinadas por los modos y las opciones discursivas con que los individuos interactúan en contextos sociales. De este modo, el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales implicados en el enseñar y aprender comunicación oral involucra un recorrido situado en el aspecto dialógico de la enunciación, en el discurso referido citado en estilo directo, la participación cooperativa de la pluralidad de voces, la subjetividad y los mecanismos que regulan el funcionamiento interlocutivo de las conversaciones.

### **5-Conclusiones y discusión**

La expectativa, considerados los cinco objetivos formulados, es que el lector/estudiante aborde comprensivamente las proyecciones conceptuales involucradas en la pragmática del lenguaje desde la tipología conversacional, incluida en el cuento de Fontanarrosa.

Cabe preguntarse, si la enseñanza de la comunicación oral para el docente representa una oportunidad de construir criterios, instrumentos y procedimientos para que los alumnos se hallen en condiciones de autogestionar la comprensión interrogando al texto. Por lo tanto, el gran desafío se dirige hacia el modo en que el docente de educación universitaria participe en esta situación de enseñanza. No se trata únicamente de disponer de recursos de intervención, es necesario también que representen un factor de comprensión, mejora y proyección del desarrollo de contenidos cuya complejidad amerita ser profundizada en función de los objetivos a conseguir.

Marzo de 2009.

### Notas

- (1) Se refiere a espacios curriculares que abordan la comunicación oral en carreras universitarias de humanidades o ciencias exactas.
- (2) Sánchez (2002) argumenta que la investigación educativa es una actividad integrada al proceso educativo, se cumple en forma continua y abarca todas las etapas del desarrollo de las habilidades de pensamiento.
- (3) Según Barthes (2004) la ciencia es vasta, la vida es sutil, y para corregir esta distancia es que nos interesa la literatura. Así el saber que moviliza la literatura no es completo ni final, ella sólo dice que sabe de algo y en su conjunto representa una suma de saberes expresados en el sociolecto, es decir en la variación de uso social y cultural de la lengua.
- (4) Fontanarrosa incluye el cuento *El verde con los botones forrados* en la colección *Una lección de vida y otros cuentos* (Fontanarrosa, 1998).
- (5) Calsamiglia Blancafort y Tusón Balls (2001) incluyen dentro de lo paralingüístico la voz, la entonación y los gestos y reservan para la proxemia espacio social y personal, territorialidad, orientación, lugar y distancia.
- (6) Marín (1999) admite que a la lingüística de la enunciación le corresponde analizar la deixis o términos de la lengua que remiten al yo.
- (7) Véase en Marín (1999) la categorización de los subjetivemas según lo afectivo o lo evaluativo axiológico y no axiológico.
- (8) Las marcas y huellas lingüísticas señalan la presencia del locutor en el seno de un enunciado. Dan cuenta de los lugares de inscripción del yo y de los modos de existencia de la subjetividad en el lenguaje.

## Referencias Bibliográficas

Barthes, R. (2004). Fragmento de La lección inaugural de la cátedra de semiología lingüística del College de France. *Revista Contratiempo*: [www.revistacontratiempo.com.ar/leccion.htm](http://www.revistacontratiempo.com.ar/leccion.htm).

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Balls, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Fontanarrosa, R. (1998). *Una lección de vida y otros cuentos*. Buenos Aires: La Flor.

Marín, M. (1999). *Lingüística y enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique.

Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4, (1): <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-amestoy.html>

**Fundamentos en Humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**  
*Año X – Número I (19/2009) pp. 43/55*

# La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del *Manifiesto* de Basarab Nicolescu

The theory of transdisciplinary knowledge in the  
*Manifest* by Basarab Nicolescu

**Jorge Sarquís**

Universidad Veracruzana  
jsarquis@uv.mx

**Jacob Buganza**

Universidad Veracruzana  
jbuganza@uv.mx

(Recibido: 23/04/09 – Aceptado: 29/08/09)

## Resumen

El artículo tiene como objetivo exponer y, en su caso, criticar, la teoría del conocimiento que sustenta el físico rumano Basarab Nicolescu, tomando como base el *Manifiesto* en donde este autor ha tratado de compendiar su visión de la transdisciplina. Los autores conciben que la transdisciplina es una posición gnoseológica, pues ésta propone una visión donde el saber humano válido no se circunscribe únicamente al conocimiento científico, donde es paradigmático el conocimiento de la física. Además, la transdisciplina, para los autores, se adecua muy bien a la teoría general de sistemas, en donde la parte y el todo tienen una reciprocidad innegable.

## Abstract

The objective of this paper is to present and criticize the theory of knowledge proposed by the Rumanian physicist Basarab Nicolescu in the *Manifest*, in which the author attempts to summarize his perspective of transdisciplinarity. We consider that this concept is a gnoseological

## fundamentos en humanidades

position since it proposes that valid human knowledge is not limited only to scientific knowledge, in which physics has become paradigmatical. Additionally, we believe transdisciplinarity fits quite naturally the General Theory of Systems, in which there is an irrefutable reciprocity between each component and the whole.

### Palabras Clave

transdisciplina - teoría del conocimiento - teoría general de sistemas

### Keywords

transdiscipline - theory of knowledge - general theory of systems

Este texto tiene la intención explícita de brindar al lector una reflexión crítica, con las limitaciones evidentes que conciernen a la finitud de todo texto, acerca de la concepción general de la transdisciplina que ha propuesto, en el *Manifiesto de la transdisciplinarietà*, el físico rumano Basarab Nicolescu (1) (Campos, 2006).

La teoría de la transdisciplinarietà es un producto reciente de la reflexión filosófica renovada por los descubrimientos de la física cuántica -casi desde los albores y a lo largo del siglo XX, así como, más recientemente, por el advenimiento de las nuevas ciencias de la información y el desarrollo de la teoría general de sistemas, a partir de la segunda mitad del mismo siglo. De este modo, se trata en realidad de un proceso reflexivo en marcha, inacabado. Con todo, la transdisciplinarietà ya ha generado aportaciones importantes por parte de autores de diversos ámbitos académicos y desde muchos países.

La transdisciplina pone énfasis, de manera básica, en la urgencia de un cambio de visión que parta del reconocimiento de que, a pesar de que es irrefutable el enorme beneficio de la ciencia y la tecnología modernas, es necesario caer en la cuenta de los excesos de la ciencia sin conciencia, que colocan al ser humano en la paradójica situación de poseer un potencial simultáneamente creativo y destructivo sin paralelo en la historia. Tal urgencia llega al grado de que la viabilidad misma de la experiencia humana se encuentra seriamente comprometida. En esta coyuntura, es imprescindible volver la mirada hacia la función social de la universidad: "En el fondo, toda nuestra vida individual y social está estructurada por la educación. La educación se encuentra en el centro de nuestro devenir. El devenir está estructurado por la educación que es impartida en el presente, aquí y ahora" (Revilla Guzmán, 1992: 483). Gracias a la problematización

gnoseológica que se da al inicio de la modernidad, tanto desde el racionalismo cartesiano como desde el empirismo baconiano, se plantean, desde diversos ámbitos, tesis que configuran en cierta medida el rostro de la ciencia moderna, la cual apuesta, desde su mismo origen, al menos a tres aspectos: 1) la existencia de leyes universales de carácter matemático; 2) el descubrimiento de esas leyes por medio de la experimentación científica; y 3) la reproducibilidad de los datos experimentales.

Por su parte, la filosofía científicista concibe un solo nivel de realidad en donde prevalece un encadenamiento continuo de causas y efectos mecánicos, a la usanza de la causalidad eficiente que proponen los antiguos, en especial Aristóteles (1998). Empero, la ciencia moderna dejó de buscar causas últimas y formales como lo hicieron los filósofos durante muchos siglos, al menos desde los presocráticos, para concentrarse en la elucidación de los mecanismos de las leyes naturales desde un punto de vista fragmentario y reduccionista. De ahí que cuestiones por ejemplo teológicas o teleológicas, resultaran superfluas desde la óptica científica. Recientemente, esta óptica reduccionista ha ido modificándose conforme se hace evidente que los diversos procesos interactúan entre sí y que no permanecen independientes uno de otro; lo que hace necesario pues, la reconstrucción holística de la realidad estudiada, en el sentido de la necesidad de un pensamiento “ecologizado”, como del que habla Ander-Egg (2001).

Por otro lado la ciencia intentó durante algún tiempo, hacer a un lado la subjetividad, de tal suerte que la objetividad se erigió como criterio exclusivo de verdad. Si lo subjetivo se mezclaba en la explicación del objeto, tal explicación resultaba inválida. De esta manera, la subjetividad aparece como un obstáculo a vencer con la finalidad de alcanzar un conocimiento completamente independiente de las particularidades del sujeto; como consecuencia, el ser humano en su dimensión espiritual es sacrificado en el sentido de que tal dimensión intentó estudiarse como si se tratara de un fenómeno mecánico y extenso.

Aunado a esto, a partir al menos de los siglos XVIII y XIX, las diversas disciplinas reclaman reconocimiento entre el catálogo de saberes legítimos, tratando todas ellas de revestirse con el ropaje de la ciencia en pos del reconocimiento social. El conocimiento se fragmenta y se parcela; los especialistas saben mucho de muy poco y, en algunas ocasiones, lo que está fuera de su especialidad permanece en tinieblas.

En los inicios del siglo XX hace su entrada la física cuántica y se cimbra el edificio científico. La física clásica no alcanza para explicar las observaciones del mundo subatómico. Frente a la continuidad y certidumbre

mecánica del mundo macroscópico, el mundo subatómico ofrece un panorama inexplicable para la física newtoniana, discontinuo, probabilístico. Una nueva causalidad debe existir en la escala cuántica: la escala de lo infinitamente pequeño e infinitamente breve. Una cantidad física tiene, según la mecánica cuántica, varios valores posibles, afectados por probabilidades. La nueva causalidad fue aclarada setenta años después del nacimiento de la mecánica cuántica, gracias al “Teorema de Bell” y a ciertas experiencias de gran precisión. Esto ha dado origen a un nuevo concepto: la no separabilidad. En física clásica, si dos objetos se acercan, interactúan y si se alejan, la interacción tiende a disminuir hasta desaparecer. En cambio, en el mundo cuántico las entidades siguen interactuando a pesar del alejamiento, lo cual es contrario a las leyes de la física macroscópica. La interacción presupone un vínculo que reta a la causalidad eficiente o local. Pero si uno acepta una nueva causalidad global que concierne el sistema de todas las entidades físicas en su conjunto, la paradoja se diluye. Sólo hay que reconocer la “sinergia”: una colectividad siempre es más que la suma de sus partes, en donde parece haber una cierta reminiscencia de la causalidad aristotélica. Pero este principio fundamental no puede ser apreciado desde cualquier posición no holística, que presupone lo observado como un conjunto de partes interdependientes entre sí, donde el investigador trata de considerar la forma en que todas estas partes trabajan, se afectan y condicionan mutuamente en forma simultánea; de ahí que se deba considerar al fenómeno estudiado como un todo. Lo contrario de la visión holística es la visión atomista, que estudia las cosas parte por parte, aclarando cómo funciona cada parte y cuál es su aporte al todo, aunque muchas veces sin alcanzar esto último. Como dice Johansen, “los fenómenos no sólo deben ser estudiados a través de un enfoque reduccionista. También pueden ser vistos en su totalidad. En otras palabras, existen fenómenos que sólo pueden ser explicados tomando en cuenta el todo que los comprende y del que forman parte a través de su interacción” (Johansen, 1989: 18). La característica esencial de una totalidad es, pues, la “sinergia”. Como un todo es un sistema cuyas partes son inseparables entre sí, hay un fenómeno nuevo que emerge y se observa sólo cuando hay “un todo funcionando”; tal es la sinergia, fenómeno que no se aprecia cuando observamos algo parte por parte, pues la realidad, en sí, no está fragmentada sino unida por vínculos que fácilmente escapan al observador casual. Un ejemplo clásico es el del reloj: ninguna de sus partes contiene a la hora en el sentido de que ninguna de las piezas de éste es capaz de mostrar el factor tiempo: podría pensarse que las piezas pequeñas deberían indicar los segundos; las piezas medianas los minutos y, el conjunto,

la hora. Pero no es así. El conjunto de piezas del reloj, interrelacionadas e interactuando entre ellas, es capaz de indicarnos la hora. Al respecto, “se dice que un objeto posee sinergia cuando el examen de una o alguna de sus partes (incluso de cada una de sus partes) en forma aislada, no puede explicar o predecir la conducta del todo” (Johansen, 1989: 37). La sinergia no es fácil de apreciar, pero tampoco es completamente difícil de captar. En los sistemas mecánicos, como acaece en los artefactos humanos, suele identificarse con facilidad: la sinergia de los automóviles es que transportan personas y cosas (ninguna de sus partes es capaz de transportar algo). En cambio, los sistemas biológicos, los ecosistemas, los sistemas humanos, no presentan la misma facilidad para mostrar su sinergia. La sinergia de la familia es la vida y la preservación de la especie y de su entrono (social, económico y cultural). La sinergia de un glaciar o un desierto es la producción de biomasa particular en cada caso de modo que se optimiza la eficiencia del uso de los recursos energéticos que se incorporan al sistema en cualquiera de ellos. La sinergia de una agrupación humana cualquiera es algo en lo que se manifiesta toda la humanidad de sus integrantes en su más amplio sentido y no únicamente aquello que producen de manera individual. La sinergia de un *club* puede ser el placer de encontrarse y disfrutar de la vida, como propiedad emergente aunada a la actividad específica que los reúne, sea ésta deporte, arte u otra.

Al determinismo de la física clásica se opone el indeterminismo de la física cuántica. Indeterminismo que de ninguna manera debe confundirse con imprecisión; hasta ahora, las predicciones de la teoría cuántica han sido siempre verificadas con gran tino. Lo que resulta del indeterminismo cuántico es que abre la puerta a una concepción de la realidad en donde una causa puede producir efectos diversos en razón de las variables cambiantes. La abstracción no es solamente una herramienta para describir la realidad, es parte de la realidad; en este sentido “realidad es lo que resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes o formalizaciones matemáticas” (Nicolescu, s.a: 17). En su sentido ontológico, realidad describe un conjunto de sistemas invariantes a la acción de un número de leyes generales (Nicolescu, s.a). Dos niveles de realidad son diferentes si, pasando de un plano a otro, hay ruptura de leyes. Sin embargo, hasta ahora no se ha podido encontrar un formalismo matemático que permita el pasaje riguroso de un mundo a otro. Adicionalmente, no es posible seguir afirmando la inexistencia de más de un nivel de percepción de la realidad por parte del sujeto, pues la contrapartida de la posibilidad de existencia de más de un nivel de realidad, es la posibilidad de existencia de más de un nivel de percepción.

Un resultado de la posibilidad de existencia de más de un nivel de realidad y más de un nivel de percepción es la reversibilidad del tiempo. En este punto Nicollescu no deja en claro a qué se refiere específicamente con el término reversibilidad, pues por un lado, puede significar la conexión que se da entre distintos niveles de realidad que experimenten tiempos distintos, y por otro lado, podría referirse al hecho que la física teórica actualmente trabaja en relación a que el tiempo es, teóricamente, reversible; por su parte, Nicollescu cita a San Agustín. Si el tiempo pasa, ¿cómo puede decirse que es? El tiempo de los físicos es una aproximación limitada al que conciben varios filósofos (lo que Nicollescu llama “tiempo viviente de los filósofos”), el cual es un tiempo vivo que contiene en sí mismo el pasado y el porvenir, pero que constantemente tiende al no-ser. Para los físicos lo que hay es una línea de tiempo, donde cada punto representa indefinidamente momentos pasados, presentes y futuros. De este modo es un parámetro o un instrumento que permite mensurar; es una representación matemática, simple y antropomórfica. El asunto es que “el gran asombro es constatar que aún una representación matemática del tiempo, por lo tanto rigurosa, de acuerdo con la información que nos es dada por los órganos de nuestros sentidos, es puesta en duda por la emergencia del nivel cuántico, en tanto que nivel de Realidad diferente del nivel macrofísico” (Nicollescu, s.a: 21).

Ciertamente, la física cuántica ha puesto en entredicho tres axiomas de la lógica clásica: el principio de identidad ( $A$  es  $A$ ), el principio de contradicción ( $A$  no es no- $A$ ), y el principio de tercero excluido (no existe un tercer término  $T$  que es a la vez  $A$  y no- $A$ ). La física cuántica hizo florecer muchas nuevas lógicas que intentaron ampliar el campo de validez de la lógica clásica. Sin embargo, hay una relación entre lógica y ambiente; por su parte el ambiente como la comprensión, cambia con el tiempo, lo cual implica que la lógica tiene un fundamento empírico y que, al igual que el universo, la lógica tiene una historia; no es algo inmutable ni eterno. Las lógicas cuánticas no han podido rescatar de la controversia sus poderes predictivos, pero tampoco han tomado en cuenta la modificación del axioma del tercero excluido, a pesar de haber logrado cambiar el segundo axioma, el de no contradicción, en donde, para Nicollescu, Lupasco y Husserl fueron los pioneros, aunque en realidad no queda explicado con claridad, por lo menos en el *Manifiesto*, cómo es que el principio de contradicción queda en entredicho a partir de la física cuántica.

El axioma del tercero incluido (existe un tercer término  $T$  que es a la vez  $A$  y no- $A$ ), que para Nicollescu simboliza una lógica de la complejidad, puede ser admitido sin controversia sobre la premisa de la existencia de

más de un “nivel de realidad” (2). Por ejemplo, la luz tiene el comportamiento tanto de una partícula como de onda, pero ¿cuál de los dos es? Según la física clásica, donde sólo hay un nivel de realidad, a veces la luz es tratada como onda, mientras que en otras ocasiones, dependiendo del interés del momento, como partícula. Pero podemos intentar visualizar los contrarios, A y no-A, o sea onda y partícula como los vértices de un triángulo, en un nivel de realidad, mientras que T (A, no-A) se ejerce a un nivel de realidad distinto donde los contrarios se unen y lo contradictorio deja de serlo, en una suerte de síntesis hegeliana que funciona como *Aufheben* o superación de los dos contrarios. Situado al mismo nivel que A y no-A, T no puede realizar su conciliación. La triada hegeliana se sucede en el tiempo, por eso es incapaz de realizar la conciliación de los opuestos; en cambio, en la lógica del tercero incluido sí puede acaecer porque la triada coexiste en el mismo momento y entonces la tensión entre los contradictorios edifica una unidad más amplia que los incluye. La lógica del tercero incluido es una lógica de la complejidad; no elimina la lógica del tercero excluido, sólo reduce su campo de validez a condición de ensanchar las nociones de verdadero y falso.

Al aceptar más de un nivel de realidad y nuevas lógicas, un tercer elemento se suma en pos de ensanchar la visión de la física clásica: la complejidad. La complejidad se nutre de la explosión disciplinaria fomentándola, al mismo tiempo que determina la multiplicación de las disciplinas exigiendo una coordinación más cercana entre ellas.

En el modelo clásico, el campo de cada disciplina se hace cada vez más agudo y se imposibilita la comunicación entre disciplinas: la realidad unidimensional simple es sustituida por una realidad compleja multi-esquizofrénica. El mismo sujeto es pulverizado en cada vez más partes para ser estudiado por diferentes disciplinas. El *big-bang* disciplinario corresponde a las necesidades de una tecnociencia sin freno, sin valores, sin más finalidad que la eficacia por la eficacia. Queda de lado, pues, la visión integral de la realidad en pos del fragmento.

Mucho tiempo, ciencia y cultura fueron inseparables; todavía en el Renacimiento no se había roto la unión. La propia Universidad, en su sentido etimológico, tiene por objeto lo universal durante el Medioevo. La ruptura parece darse a partir de la ciencia moderna, pero se hizo visible apenas en el siglo XIX con el *boom* disciplinario. En nuestros días la ruptura se ha consumado: tal pareciera que ciencia y cultura no tienen nada en común, y esto se llega a apreciar en toda Universidad, donde se hace patente la separación entre el departamento de ciencias y el de cultura. La ciencia no tiene acceso a la nobleza de la cultura y esta última no tiene acceso al

prestigio de la ciencia. Cultura científica y cultura humanista se perciben como antagonistas o divorciadas a causa de los valores que sostienen, que llegan a no ser los mismos (3). Pero si multi e interdisciplinariedad refuerzan el diálogo entre las dos culturas, la transdisciplinariedad permite vislumbrar su unificación abierta.

La complejidad es inmanente a todas las disciplinas que han surgido. Especialmente en física de partículas no ha sido posible ninguna formulación matemática rigurosa que explique las interacciones cuánticas observables en una sola teoría unificada. Otro tanto ocurre en todas las otras ciencias naturales y sociales; las artes no son la excepción. El ideal de simplicidad unidimensional se ha derrumbado bajo el peso de la complejidad multidimensional: la complejidad rebasa la disciplinariedad.

La complejidad en la ciencia es primero la complejidad de ecuaciones y modelos; por tanto es un producto de la mente, pero esta complejidad no es sino reflejo de espejo de la complejidad de los datos experimentales, lo que sugiere que está también en la naturaleza de las cosas. Entonces, ¿por qué es tan aparente una asombrosa coherencia entre lo infinitamente pequeño y lo infinitamente grande? ¿No será que los antiguos tuvieron razón al hablar de las relaciones indisolubles entre los diversos niveles de realidad, expresadas en términos del cosmos y el microcosmos poniendo de manifiesto el *continuum* que subyace a la multidimensionalidad? Tal vez una pauta hermenéutica que ayude a comprender este asunto es la existencia de varios niveles de realidad, los cuales corresponden a la existencia de varios niveles de percepción que acontecen en el sujeto; empero, el sujeto que evolucionó con la tecnociencia se cree unidimensional y considera que la realidad es isomórfica en ese sentido, es decir, que es unidimensional. En cierto modo, hoy los saberes parecen desfasarse con respecto a la mentalidad del sujeto. La armonía entre saberes y mentalidades presupone que los saberes sean inteligibles. ¿Cómo puede haber un diálogo de saberes hoy día? ¿Cómo puede comunicarse exitosamente un físico con un biólogo, un economista y un matemático? Unas primeras aproximaciones fueron la multidisciplinariedad (estudio de un objeto por varias disciplinas a la vez), y luego la interdisciplinariedad (transferencia de métodos de una disciplina a otra). En este último caso, se habla de tres grados de interdisciplina posibles: a) de aplicación, por ejemplo, de métodos de física nuclear aplicados en medicina para tratamiento de cáncer; b) de grado epistemológico, como métodos de lógica formal en derecho; c) de grado de generación de nuevas disciplinas, como la transferencia de métodos matemáticos en física que ha engendrado la física matemática. Sin embargo, multidisciplinariedad e interdisciplinariedad quedan inscri-

tas en el marco de la investigación disciplinaria. He ahí el gran reto de la transdisciplina: recomponer a partir de la fragmentación.

A la transdisciplinariedad concierne “lo que está a la vez entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente en el cual uno de los imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, s.a: 35). Se interesa por la dinámica engendrada por la acción de varios niveles de realidad a la vez. Los tres pilares de la transdisciplinariedad son: 1) los niveles de realidad, 2) la lógica del tercero incluido y 3) la complejidad. Con base en estos ejes se estructura y determina la metodología de la investigación transdisciplinaria. El carácter complementario de disciplina, multi, inter y transdisciplinariedad es fácilmente constatable.

La transdisciplinariedad asume la imposibilidad de una teoría completa cerrada sobre sí misma, debido a la estructura abierta gödeliana del conjunto de los niveles de realidad inducida por la lógica del tercero incluido sobre los diferentes niveles de realidad. El “teorema de Gödel” de aritmética dice que un sistema de axiomas suficientemente rico conduce inevitablemente a resultados, sean inciertos, sean contradictorios. La estructura gödeliana del conjunto de niveles de realidad, asociada a la lógica del tercero incluido, implica la imposibilidad de teorías completas para describir el paso de un nivel a otro y para describir el conjunto de niveles de realidad. La unidad que vincula todos los niveles de realidad tiene que ser abierta y, para que sea así, es necesario considerar que el conjunto de los niveles de realidad se prolonga por una zona de no-resistencia a nuestras experiencias, representaciones, imágenes o formalizaciones matemáticas. Juntos, el conjunto de niveles de realidad y su zona complementaria de no-resistencia, constituye el “objeto transdisciplinario”: la pluralidad compleja y la unidad abierta son dos facetas de una sola y misma realidad. De aquí surge un nuevo “principio de relatividad”: ningún nivel de realidad constituye un lugar privilegiado donde se puedan comprender todos los otros niveles de realidad, lo cual habla precisamente de un relativismo relativo (Beuchot y Arenas-Dolz, 2008).

En la visión transdisciplinaria, la realidad no es sólo multidimensional, sino que es también multirreferencial. Esto significa que los diferentes niveles de realidad son accesibles al conocimiento humano gracias a la existencia de diferentes niveles de percepción que, a su vez, incluye una zona de no-resistencia a la percepción. El conjunto de niveles de percepción y su zona complementaria de no-resistencia constituyen al “sujeto transdisciplinario”. Las dos zonas de no-resistencia de Objeto y Sujeto transdisciplinario deben ser idénticas para la comunicación entre ambos. A

la complejidad infinita del objeto transdisciplinario responde la simplicidad infinita del sujeto transdisciplinario. Tal como lo sugiere Nicolaeescu en el *Manifiesto* (Nicolaeescu, s.a).

Según la tesis de Nicolaeescu, se pueden distinguir tres etapas en cuanto a visión de la naturaleza: la naturaleza mágica, la naturaleza máquina y la muerte de la naturaleza. Para el pensamiento mágico, la naturaleza es un organismo vivo dotado de inteligencia y conciencia que interactúa con el hombre; es más, no puede ser concebida fuera de sus relaciones con el hombre. Para el pensamiento mecanicista, la naturaleza es una máquina que se puede y debe desmontar pieza por pieza para poseerla y dominarla con el fin de que trabaje al servicio del hombre, lo cual fue en cierto modo obra de la filosofía moderna que inicia con Descartes y Bacon. Sobre este asunto, Roberto Follari apunta: “La modernidad que ha paseado por la historia de Occidente [es] la idea de que el mundo es un espacio para ser dominado, para ser explotado bajo la racionalidad pragmática, dispuesto a ser objeto de cálculo racional a la pura finalidad de su dominio y de la ganancia que pueda proveer. Estas son las creenciales de nacimiento de la interdisciplina, no otras” (Follari, 2005: 9) (4). La consecuencia lógica de esta visión pragmática proveniente del mecanicismo es, ciertamente, la muerte de la naturaleza. La naturaleza está muerta y sólo queda la complejidad en la que el propio sujeto es un accidente absurdo. Pero la naturaleza está muerta sólo para la visión clásica. El vacío-vacío de la física clásica es reemplazado por el vacío-pleno de la física cuántica, donde todo es vibración y fluctuación entre el ser y el no-ser. El vacío cuántico está pleno de todas las potencialidades, de la partícula al universo entero. Nuestro espacio-tiempo continuo de cuatro dimensiones no es, aparentemente, el único espacio-tiempo concebible. La materia está lejos de identificarse con la substancia; en el mundo cuántico lo observable es una perpetua transformación energía-substancia-información, donde energía es el concepto unificador; por su parte, la información es una energía codificada, mientras que la substancia es una energía concretizada. El espacio-tiempo mismo no es sino una consecuencia de la materia. El grado de materialidad cuántica se asocia a un complejo substancia-energía-información-espacio-tiempo. El grado de materialidad corresponde al grado de complejidad, tal como lo señala la estructura gödeliana de la naturaleza y el conocimiento.

De acuerdo al modelo transdisciplinario de la realidad, la naturaleza es objetiva y está sometida a una objetividad subjetiva en la medida en que los niveles de realidad están unidos a los niveles de percepción. La naturaleza es también subjetiva y está sometida a una subjetividad objetiva

en la medida en que los niveles de percepción están unidos a los niveles de realidad. La trans-naturaleza está unida a la comunidad de naturaleza entre el objeto y el sujeto transdisciplinario. Para la transdisciplinariedad, la naturaleza puede ser estudiada por el hombre mediante la ciencia, y no es concebible fuera de su relación con el ser humano. Estas tres cosas definen la naturaleza viva que exige una nueva filosofía o visión de la naturaleza. Esto contribuye a una gnoseología donde el sujeto está implicado necesariamente en el objeto y viceversa. Según Espina Prieto, “el sujeto que conoce está implicado (emocional, racional, éticamente) en el contexto de lo que conoce, forma parte de un proceso común que incluye a ambos ejes de la relación de conocimiento, está relacionado con el objeto, lo modifica y se modifica a sí mismo en el proceso investigativo” (Espina Prieto, 2007: 34).

Ante el mundo cuántico, el sujeto debe volver a ser infante; debe sacrificar muchas costumbres de pensamiento, certidumbres, imágenes. Para poder experimentar la no-separabilidad, que se refiere a la unión indisoluble entre los fenómenos en la totalidad de lo que es, se debe silenciar el pensamiento habitual y regresar a la “teoría” (*theoría*), que etimológicamente quiere decir “contemplar”. Un nivel de realidad es un pliegue del conjunto de niveles de percepción y un nivel de percepción es un pliegue del conjunto de niveles de realidad. De pliegue en pliegue, el hombre se inventa a sí mismo y de ello resulta un nivel de comprensión. Siendo la realidad múltiple y compleja, los niveles de comprensión son múltiples y complejos. Pero como la Realidad es también una unidad abierta, los diferentes niveles de comprensión están unidos en un “Todo” abierto que incluye Sujeto y Objeto transdisciplinarios.

Como se aprecia, la transdisciplina para Nicolescu pretende una visión global o amplificada de la realidad, que permita al sujeto un conocimiento más amplio de aquello que lo contiene. De esta manera, la transdisciplina promueve la transversalidad del conocimiento, donde un saber repercute en el todo. Es una visión que pretende ser integral y holística. Toledo afirma que la transdisciplina “cruza las diferentes especialidades y va más allá de cada una; requiere por lo tanto de un grado de integración más alto. Sólo puede ejercitarse a partir de un amplio fundamento conceptual que considera en su integridad a los procesos biofísicos y sociales que constituyen nuestra realidad. La transdisciplina, por lo tanto, está destinada a romper con nuestras tradiciones académicas que hoy separan a las ciencias naturales de las ciencias sociales e ir más allá: absorber conocimientos de la rica cantera de diversidad plasmada en los paisajes culturales modelados por el hombre” (Toledo, 2006: 15-16). Tal vez la

misión de la transdisciplina sea esto que expresa Toledo, pero hace falta ver todavía cómo ha de lograrlo. La realidad fragmentada por la visión disciplinaria puede ser reconstruida desde la transdisciplinariedad; la transdisciplina no nos hará especialistas en todo, aunque los especialistas seguirán haciendo falta, pero nos permitirá ampliar la visión del conjunto y reconocer los lazos que vinculan a todo lo real entre sí a través de representaciones que re-enfaticen la unidad de lo diverso, que es lo que la especialidad nos hace olvidar.

Enero de 2009.

### Notas

- (1) El término transdisciplina fue utilizado, por primera vez, en 1970, según lo ha investigado el propio Nicolescu (Serrano y Serrano, 2004).
- (2) Sin duda, no es suficientemente nítido el funcionamiento de la lógica del tercer incluido, pues parece tener bases en la propia lógica clásica, de cuño aristotélico. Por ejemplo, Almarza, comentar de Nicolescu, llega a decir que “la lógica del tercero incluido puede explicar la coherencia que, en otro nivel, se manifiesta como incoherencia” (Almarza, 2006). La falta de nitidez de este principio es clara cuando se aprecia la condicionante lógica de la afirmación citada: “en otro nivel”. En efecto, la misma lógica aristotélica, que implicaba su visión ontológica, estaría de acuerdo con la lógica del tercer incluido, pero respetando el principio de contradicción, que incluso en la enunciación de Almarza (2006) aparece evidenciado.
- (3) Tema decimonómico y que puede verse reflejado, en el siglo XX, por ejemplo, en Snow (1993).
- (4) En este contexto, Follari habla de las múltiples teorías transdisciplinarias, interdisciplinarias, etcétera (Follari, 2005: 9).

## Referencias bibliográficas

Almarza, F. (2006). Convergencia transdisciplinar: una nueva lógica de la Realidad. *Revista Tharsis del Programa de Cooperación Interfacultades de la UCV, N° de fecha 2003, Caracas.*

Aristóteles. (1998). *Física*. Madrid: Gredos.

Beuchot, M. y Arenas-Dolz, F. (2008). *Hermenéutica de la encrucijada*. Barcelona: Ánthropos.

Campos, F. (2006). Tres concepciones de la filosofía de la ciencia. XVI Congrés Valencià de Filosofia. Valencia: Universitat de Valencia.

Espina Prieto, M. (2007). Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. *Utopía y praxis latinoamericana*, 12/38.

Follari, R. (2005). La interdisciplina revisitada. Andamios. *Revista de investigación social*, N° 2.

Johansen, O. (1989). *Introducción a la teoría general de sistemas*. México: Limusa.

Nicolescu, B. (s.a.). *La transdisciplina. Manifiesto*. Mónaco: Du Rocher.

Serrano, C. y Serrano, H. (2004). Justino Fernández: educador, esteta y humanista. En A. Saladino (comp.), *Humanismo mexicano del siglo XX, t. I*. Toluca: UAEM.

Toledo, A. (2006). *Agua, hombre y paisaje*. México: SEMARNAT/INE.



***Fundamentos en Humanidades***  
***Universidad Nacional de San Luis – Argentina***  
***Año X – Número I (19/2009) pp. 57/76***

# La Universidad de San Pablo (USP) y la formación de cuadros dirigentes

**The University of Sao Paulo (USP) and the education of leading management staff**

**Ana Paula Hey\***

Universidad de San Pablo  
anaphey@uol.com.br

**Afrânio Mendes Catani\*\***

amcatani@usp.br  
Universidad de San Pablo

(Recibido: 25/08/08 - Aceptado: 18/05/09)

Traducción del portugués al español:

**Mirta Palma de Zuppa**

Universidad Nacional de San Luis

## Resumen

Se aborda en primer término el estudio de los antecedentes de la creación de la Universidad de San Pablo en 1934, a partir de la intervención ideológico-política y pragmática de actores importantes del denominado “Grupo del Estado de San Pablo”, cuyo modelo creacional respondía al objetivo de la necesidad de la constitución de una elite y la conformación de los cuadros dirigentes en el período histórico de referencia. Continúa el análisis diacrónico y sociohistórico (concomitante con los avatares políticos de Brasil) de la USP a través de la Ley de la Reforma Universitaria del año 1968, hasta llegar al alejamiento definitivo del modelo original en las tres últimas décadas, a partir de transformaciones iniciadas en los años setenta.

## Abstract

This work analyses the background to the creation of the University of Sao Paulo in 1934 as a consequence of the political, ideological and pragmatic intervention of relevant actors from the so called “Group of Sao Paulo State”. This model of institution was aimed at training an elite comprising leading management staff in a specific historical period. Also, the diachronic and socio-historical analysis of the USP (concomitant with the vicissitudes of Brazilian political situation), through the Law of University Reform of 1968 is put forward. Finally, the decline of the original model in the last three decades based on the transformations started in the 70s is examined.

## Palabras clave

universidad - Brasil - cuadros dirigentes

## Keywords

university - Brazil - leading management staff

“Vencidos por las armas, sabíamos perfectamente que sólo por la ciencia y por la perseverancia en el esfuerzo volveríamos a ejercer la hegemonía que durante muchas décadas disfrutaríamos en el seno de la federación.”

Julio de Mesquita Filho, *Política y cultura*

“O educamos el pueblo para que de él surjan las elites, o formamos elites para que comprendan la necesidad de educar el pueblo.”

Fernando de Azevedo, *La educación pública en San Pablo - Problemas y discusiones*

Los dos epígrafes que abren el presente texto reflejan los dilemas y los proyectos que la elite política de San Pablo trataba de ecuacionar, a finales de la década de 1920 y comienzos de los años 30, con el fin de hacer que el estado federativo más fuerte del país, en términos económicos, lograra traducir tal poderío en el dominio político, ejerciendo la función de hegemonía que consideraba que le pertenecía.

En la imposibilidad de recuperar, aquí, la totalidad de las ideas centrales de algunos textos programáticos – *La comunión paulista* y *La crisis nacional*, de Julio de Mesquita Filho y el manifiesto de la *Liga por el voto secreto* -, vamos a concentrarnos, básicamente, en la “Campaña por la Universidad” originada por el “grupo del *Estado*”. Además, es conveniente aclarar, que los textos que acaban de ser mencionados tienen como autores a aquellos pertenecientes al círculo de educadores, editores y escritores que giraban en torno de la empresa periodística “*O Estado de S. Paulo*” (Limongi, 1989).

El “grupo de *Estado*”, de 1925 a 1937, estaba formado básicamente por Armando Salles de Oliveira (presidente de la empresa), por Julio de Mesquita Filho (director del diario) y por los redactores Plínio Barreto, Paulo Duarte, Leo Vaz, Néstor Rangel Pestana, Amadeu Amaral y Vivaldo Coaracy. El grupo estaba integrado, además, por otros nombres que se incorporaban a las campañas del diario, “pero que disfrutaban de una autonomía relativamente mayor- Euclides da Cunha (en otra época), Oliveira Vianna, Alberto de Faria, Afrânio Peixoto, Oscar Freire y Paulo Pestana”. El propio Fernando de Azevedo no sería típicamente un elemento del núcleo, dada su participación autónoma en otros emprendimientos desvinculados de los del “grupo”. Sería un intelectual más incorporado, pero con una posición destacada debido a sus relaciones de amistad personal con Julio de Mesquita Filho y de su participación relevante en la conducción de la “Campaña de la Universidad”. Otros nombres aparecen eventualmente como miembros del “grupo” porque frecuentaban asiduamente la redacción, como por ejemplo Arthur Neiva y Rocha Lima, ambos del Instituto Biológico (Cardoso, 1982).

Ese grupo, que elige la reforma educativa como tarea política prioritaria e indispensable para la “regeneración política” del país, tiene sus orígenes en la Liga Nacionalista, “donde se plasman los principios doctrinarios y los principales objetivos políticos que marcarán la actuación futura de la mayoría de los miembros de ese grupo” (Limongi, 1989: 112). La Liga, en San Pablo, sin descuidar los aspectos patrióticos y militaristas, concentró su acción en tres frentes: la necesidad de reformas políticas, con la adopción del voto secreto y obligatorio; la erradicación del analfabetismo y la asimilación del inmigrante.

Mesquita Filho entiende, en 1922, que no se podría esperar nada más del Partido Republicano Paulista (PRP), totalmente carcomido por las oligarquías decadentes, dado que la separación de esa agremiación política debería ser la postura adoptada por los paulistas fieles a la misión histórica de su provincia. En tanto que miembro de la “elite cultural”, pre-

dica su desprecio por la “política militante”, entendiendo que ésta, moral y éticamente, no estaba a la altura de su grupo (Limongi, 1989).

Cardoso (1982) muestra que durante 1925 aparecen en el diario de Mesquita varias noticias tratando el tema de la formación de las elites dirigentes, a partir de la creación, a principio de año, del Liceo Franco-Brasileño (hoy Liceo Pasteur), cuya iniciativa fue del Grupo del Estado. En contacto con Georges Dumas, profesor de sociología de la Sorbonne, Mesquita se convence de la necesidad de crear, antes de la Universidad, un Liceo de alto nivel que sustituyese las lagunas del secundario y donde se pudiese preparar a los futuros profesores. En la segunda mitad de 1927 el diario publica una serie de conferencias de Paul Fauconett, también de la Sorbona, y un artículo de Dumas, donde se defiende la constitución en San Pablo de una Facultad de Filosofía y Letras y de una Facultad de Ciencias. Dumas sería posteriormente, el contacto en Francia de Julio de Mesquita Filho “para el reclutamiento de la misión francesa que viene al Brasil para constituir el cuerpo docente de la Universidad de San Pablo, en 1934” (Cardoso, 1982: 62). La autora destaca, también la Encuesta de 1926, coordinada por Fernando de Azevedo y publicada a lo largo de varios meses y considerada el gran marco del movimiento que acabó resultando en la creación de la Universidad (1).

Con la llegada de Getúlio Vargas al poder y con el desenlace de la Revolución del 30, que separó del mando político la disidencia “democrática” que apoyaba la coalición victoriosa, no había más espacio para la oligarquía paulista. “A lo largo de los primeros años del gobierno provisorio de Vargas, la nueva coalición que mantenía el control del aparato del estado buscó, por un lado, asegurar un mínimo de condiciones económicas con el objetivo de vencer la recesión económica en el sector exportador después de la crisis internacional de 1929 y, por otro lado, minar las bases políticas de la oligarquía tradicional” (Miceli, 1979: 18-20). Vargas nombró, como interventores militares para el Estado de San Pablo, a personas sin vínculos con los partidos oligárquicos locales y que, tampoco, perteneciesen a las familias dirigentes de la región; estimuló, también, la creación de organizaciones políticas para competir o reemplazar los antiguos partidos oligárquicos: todo apuntando a minar el poder político de la antigua clase dirigente.

En reacción a tales acciones, las fuerzas políticas de la oligarquía paulista intentan recomponerse a través de un frente único (PRP y PD), insertando en su programa la defensa de la constitucionalización. En 1932, ese mismo frente único desencadena un movimiento armado con el objetivo de derrumbar la coalición victoriosa en 1930. Después de la derrota

ante las fuerzas militares fieles al nuevo régimen, el frente formado toma fuerza y arma una lista electoral única llamada “Por San Pablo Unido”, victoriosa en las elecciones de 1933 y 1934 gracias a la vieja máquina partidaria y a actividades habituales de la Primera República.

Armando de Salles Oliveira es nombrado interventor por Vargas en agosto de 1933: yerno del viejo Mesquita y cuñado de Julio de Mesquita Filho, con vínculos en el PD y heredero de las antiguas disidencias, es el principal responsable de la reunificación de las fuerzas políticas oligárquicas. “En lugar de darse cuenta de la emergencia de demandas sociales que habían sido reprimidas por falta de canales de expresión y participación, los dirigentes de la oligarquía paulista atribuyen las derrotas sufridas en 1930 y 1932 a la carencia de cuadros especializados para el trabajo político y cultural y, enfrentados a ese diagnóstico, condicionan sus pretensiones de mando en el plano federal a la creación de nuevos instrumentos de lucha: la Escuela de Sociología y Política, la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras en el contexto de la nueva Universidad de San Pablo, el Departamento Municipal de Cultura, son iniciativas que se inscriben en ese proyecto” (Miceli, 1979: 20-21).

La Escuela Libre de Sociología y Política, fundada en 1933, tenía como finalidad preparar una elite dirigente “instruida con métodos científicos”. El manifiesto de los fundadores de la Escuela fue transcrito por Cunha, y en él se recuerda explícitamente la derrota político-militar sufrida por San Pablo: “Hasta hace poco, en la guerra civil desatada en nuestro Estado, y también ahora, en la lucha para rehacerse de los efectos de esa guerra y de las aflicciones que la antecedieron, el pueblo se siente más o menos atónito y vacilante. Quiere actuar, tiene voluntad de promover algo útil, piensa en una renovación benéfica, pero no encuentra incentivo de una elite armoniosa, que le inspire confianza que le enseñe pasos firmes y seguros” (Cunha, 1986: 235; Limongi, 1989). Así, nació la idea de la fundación de un centro de estudios e investigaciones, “organizado en los moldes universitarios europeos y norte-americanos, y destinado a: 1) proporcionar conocimientos objetivos sobre el origen, funciones y necesidades del medio; 2) formar así una elite numerosa, que pueda no sólo colaborar eficaz y conscientemente en la solución de los magnos problemas de la administración pública y privada, sino también orientar el pueblo y la nación en el reajuste indispensable al moderno equilibrio social” (Cunha, 1986: 236). Los cursos de la nueva escuela se destinaban no solamente a aquellos deseosos de perfeccionar estudios ya realizados y profundizar conocimientos, “... sino a los que desearan prepararse para ‘ocupar posición destacada en la administración de las grandes empre-

sas privadas', tales como bancos, compañías de transporte, de servicios públicos, de cooperativas, etc., o para los que buscasen 'colaborar en la dirección de los negocios públicos', como técnicos o como 'depositarios de mandatos electorales'(Cunha, 1986). La Escuela se constituye en una fundación de derecho privado, ofreciendo un curso libre, o sea, sin acreditar reconocimiento de privilegio ocupacional por el Estado. "Los recursos provinieron de donaciones de personas físicas y jurídicas, entre las cuales Roberto Simonsen, el Conde Sílvio Álvares Penteado, la Compañía Docas de Santos (Guilherme Guinle), los Diarios Asociados (Assis Chateaubriand) y el diario *O Estado de S. Paulo* (Julio de Mesquita Filho). El Consejo Superior de la fundación estaba originalmente compuesto por el propio interventor federal en el Estado, Armando de Salles Oliveira y de Roberto Simonsen, entre otros" (Cunha, 1986: 236-237) (2).

La creación de la Universidad de San Pablo, el 25 de enero 1934, a través del decreto provincial 6283/334, firmado por Armando de Salles Oliveira, también integra el proyecto político de los paulistas en la formación de una elite dirigente dotada de altos conocimientos culturales, científicos, literarios y artísticos.

La Comisión responsable de su elaboración fue presidida por Julio de Mesquita Filho, considerado el autor del emprendimiento y teniendo como relator Fernando de Azevedo. Para Mesquita "las universidades tienen el objetivo de cultivar las ciencias, ayudar al progreso del espíritu humano y dar a las sociedades elementos para la renovación incesante de sus cuadros científicos, técnicos y políticos", son "el propio cerebro de la nacionalidad, el centro regulador de toda su vida psíquica". La USP venía como parte "de una vigorosa política educacional, único medio de evitar la catástrofe final" (Fétizon, 1986: 417).

El Decreto de su fundación presenta los principios, las concepciones y las motivaciones de su creación; en los "Considerandos" es visible el proyecto que la elite paulista acariciaba:

"Considerando que la organización y el desarrollo de la cultura filosófica, científica, literaria y artística constituyen las bases en que se asientan la libertad y la grandeza de un pueblo;

Considerando que solamente por sus institutos de investigación científica de altos estudios, de cultura libre, desinteresada, una nación moderna puede adquirir la conciencia de si misma, de sus recursos, de sus destinos;

Considerando que la formación de las clases dirigentes, principalmente en países de poblaciones heterogéneas y costumbres diversas está condicionada a la organización de un aparato cultural y universitario, que ofrezca oportunidad a todos y procese la selección de los más capaces;

## fundamentos en humanidades

Considerando que frente al grado de cultura ya alcanzado por el Estado de San Pablo, con Escuelas, Facultades, Institutos, de formación profesional y de investigación científica, es necesario y oportuno elevar a un nivel universitario la preparación del hombre, del profesional y del ciudadano” (Campos, 2004: 100).

Después de tales consideraciones, el artículo 1° crea y fija la sede de la institución en la capital y el artículo 2° establece los fines de la Universidad, que son:

- a) promover a través de la investigación, el progreso de la ciencia;
- b) transmitir, a través de la enseñanza, conocimientos que enriquezcan o desarrollen el espíritu o sean útiles a la vida;
- c) formar especialistas en todas las ramas de la cultura, y técnicos y profesionales en todas las profesiones de base científica o artística;
- d) realizar la obra social de vulgarización de las ciencias, de las letras y de las artes, mediante cursos cortos, conferencias, charlas, difusión a través de la radio, películas científicas y semejantes.

La institución se crea con 10 unidades de enseñanza e investigación, 7 ya existentes y 3 nuevas:

- 1- Facultad de Derecho, creada en 1827;
- 2- Facultad de Medicina, creada en 1913;
- 3- Facultad de Farmacia y Odontología, creada en 1899;
- 4- Escuela Politécnica, creada en 1894;
- 5- Instituto de Educación, antiguo Instituto Caetano de Campos, transformado en Instituto de Educación en 1933;
- 6- Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, creada por el Decreto de su fundación;
- 7- Instituto de Ciencias Económicas y Comerciales, creado en 1946;
- 8- Escuela de Medicina Veterinaria, creada en 1928;
- 9- Escuela Superior de Agricultura, creada en 1899;
- 10- Escuela de Bellas Artes, que se instalaría posteriormente.

Además de estas facultades, escuelas e institutos, otros órganos se incorporan a la estructura de la Universidad, como el Instituto Biológico, el Instituto de Higiene, el Instituto Butantã, el Instituto Agronómico de Campinas, el Instituto Astronómico y Geofísico, el Instituto de Radium, el Instituto de Investigaciones Tecnológicas, la Asistencia General a Psicópatas, el Museo de Arqueología y Etnografía y el Servicio Forestal.

En ese momento la entonces creada e instalada Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras (FFCL) representaba la concepción de sus fundadores,

entendida como institución que debería contener todas las virtudes que eran atribuidas a la Universidad como un todo, el lugar del “refugio del espíritu crítico y objetivo”, “del universal”, “de la cultura libre y desinteresada”. Era entendida como el lugar adecuado donde serían formados los nuevos cuadros de dirigentes capaces de supurar la visión profesional y técnica que caracterizaba los cursos superiores dominantes hasta entonces.

Esta concepción desde luego entra en conflicto con las escuelas llamadas tradicionales – Derecho, Ingeniería y Medicina, que ponían énfasis en la formación profesional y no en la formación de una “cultura humanística”, vinculada a contenidos ligados a los aspectos globales de la sociedad.

La FFCL tenía los cursos de Filosofía, Ciencias y Letras con sus respectivas divisiones. La sección de Filosofía tenía las cátedras de Filosofía, Historia de la Filosofía, Filosofía de la Ciencia y Psicología; la sección de Ciencias tenía 6 cátedras: Ciencias Matemáticas, Ciencias Físicas, Ciencias Químicas, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, Ciencias Sociales y Políticas; la sección de Letras tenía 12 cátedras: Lingüística, Filología Comparada, Filología Portuguesa, Literatura Luso-Brasileña, Lengua y Literatura Griega, Lengua y Literatura Latina, Lengua y Literatura Francesa, Lengua y Literatura Italiana, Lengua y Literatura Inglesa, Lengua y Literatura Alemana, Lengua Tupi-Guaraní y Técnica y Crítica Literaria.

El papel originalmente atribuido a la FFCL establecía que:

- Los cursos básicos, comunes y propedéuticos deberían estar centralizados en ella;
- Sería una especie de universidad dentro de la propia universidad;
- Debería dictar y garantizar a las otras escuelas, facultades e institutos los nuevos padrones de enseñanza e investigación básica y aplicada, así como la formación de docentes y de investigadores;
- Debería realizar la integración de los cursos y de las actividades académicas de toda la USP.

Este papel fue atribuido a la FFCL porque, por razones políticas, el decreto incorporó las diversas unidades sin establecer ninguna reestructuración de las mismas en dirección de su adecuación a una estructura y organización universitarias. Solamente son ordenadas las nuevas unidades creadas (Fétizon, 1986).

Según Antunha (1971), la estructura básica que los fundadores buscaron dar a su proyecto preveía:

1. La constitución de un gobierno común para toda la universidad, gozando de gran autonomía en sus relaciones con la administración pública;
2. La creación de la FFCL como la escuela propiamente universitaria

de la USP, destinada a ser al mismo tiempo el centro dedicado a la universalidad o a la totalidad del saber, y el núcleo unificador de toda la universidad;

3. La realización de cursos generales (propedéuticos, comunes o básicos) para todos los alumnos de la universidad, progresivamente concentrados en la FFCL;
4. La construcción de la ciudad universitaria y la organización de laboratorios, edificios y equipamientos para uso común, con la ampliación de los contactos y de la convivencia de maestros y alumnos;
5. La contratación de maestros extranjeros, con el fin de iniciar, en la FFCL, la cultura de estudios todavía no conocidos en el país, así como instalar una tradición de investigaciones y de altos estudios desinteresados, con la consecuente formación de un nuevo cuadro de intelectuales y especialistas de alto nivel.

Para la instalación de los cursos de la FFCL, el gobierno del Estado contrató en Europa profesores para dar clases en la institución. Teodoro Ramos (catedrático de la Politécnica y primer director de la FFCL) fue encargado de seleccionar y contratar la misión extranjera. Las misiones fueron tres: la alemana (5 profesores), la francesa (7) y la italiana (6), además de un profesor portugués y un español para Lengua y Literatura.

Los franceses fueron seleccionados por el profesor Georges Dumas, antiguo conocido de la familia Mesquita. Básicamente, fue el responsable por la venida, en los primeros años, de docentes de Filosofía (Etienne Borne, Jean Maugüé), Sociología (Paul Arbousse-Bastide, Claude Lévi-Strauss y Roger Bastide) y Geografía (Pierre Monbeig y Pierre Deffontaines). Los profesores alemanes se concentraron en las áreas de Zoología, Botánica y Química y, los italianos, en Cálculo y Matemática.

Por una serie de motivos, el modelo concebido originalmente para la FFCL jamás se implementó en esos términos. Beatriz Fétizon (1986) realiza un inventario de las razones de ese fracaso. Entendemos que Irene Cardoso (1982) da una amplia explicación al respecto. A partir de la entrevista con Roger Bastide, ella constató que había un clima hostil a la misión francesa por parte de los católicos, “que consideraban los profesores franceses de izquierda; por parte de las escuelas profesionales, a quienes les parecía que Brasil no precisaba de humanismo, sino de técnicos para su progreso económico; por parte de los integralistas, que defendían un nacionalismo de derecha y consideraban prescindible la presencia de profesores franceses en la Facultad. Según una entrevista a Cruz Costa, el diario *A Gazeta* habría combatido intensamente la Univer-

sidad, especialmente la venida de los profesores franceses a la Facultad (...) La reacción de las facultades profesionales de la propia Universidad expresaba la lucha interna que hubo para la instalación de la FFCL, conocida a través de los debates del Consejo Universitario, contra la idea de la integración en aquella Facultad de todas las cátedras de contenido no profesionalizante de la Universidad” Cardoso (1982: 183).

A fines del año 1930 ya se observa la imposibilidad del modelo propuesto por la FFCL de ser parámetro para todas las unidades, hasta el año 1960 hay movimientos en el sentido de ajustes organizacionales junto a cambios en el estatuto legal de la universidad: por el Decreto-Ley 13855, de 29 de febrero de 1944, la USP se hace autárquica, y el rector asume status de Secretario de Estado. A lo largo de las décadas del 50 y 60 la institución va abriendo un camino en el que refuerza su autonomía administrativa (Ley Provincial 6826, del 06 de julio de 1962).

En ese mismo período hay un doble movimiento: por un lado, el clima de la campaña en defensa de la escuela pública; por otro lado, un proyecto de modernización de la USP. Esto ocurre en el momento en que se observaban modificaciones estructurales en el aparato institucional de las ciencias y de la tecnología en Brasil. Son ejemplos, entre otros, la creación de la CAPES y del CNPq a principios de los años 50; la creación del Instituto Tecnológico de la Aeronáutica (ITA), en 1945, en São José dos Campos, siguiendo el modelo semejante al de las instituciones universitarias norteamericanas – los *campus* y las ciudades universitarias. La USP, a su vez crea la Facultad de Medicina de Ribeirão Preto (1951-52, ya con sistema departamental), además de realizar la instalación gradual de la Ciudad Universitaria en la capital, en el Barrio de Butantã.

En relación a la campaña, la misma se desencadenó en 1959 y estaba centrada y liderada en gran parte por profesores e intelectuales de la USP, entre ellos Florestan Fernandes, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Corrêa Mascaro, João Eduardo Villalobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Moisés Brejon, Maria José Werebe (además de Anísio Teixeira, Jayme Abreu y Lourenço Filho, pertenecientes a otras instituciones). Las discusiones sobre la necesidad de ampliación de la oferta de escolarización y en defensa de la escuela pública y gratuita son intensas y se extienden hasta la promulgación de la Ley de Directivas y Bases de la Educación Nacional - LDBEN 4024, de 20 de diciembre de 1961.

Los intelectuales de la USP, directamente vinculados a la FFCL, representan al mismo tiempo la fuerza y la debilidad del proyecto original. La fuerza reside en el hecho de ser especialistas en varias ramas de la

cultura, preparados en la propia institución y que se encontraban en ese momento trabajando para el desarrollo de la ciencia como docentes e investigadores; Miceli menciona la debilidad en los siguientes términos: "(...) hubo en San Pablo una colisión entre 'el proyecto iluminista' de las élites locales y la irresistible profesionalización de sectores medios en ascenso social" (Miceli: 1989: 84-5).

La entrada de esos sectores medios o en ascenso (en gran parte compuesto por hijos de inmigrantes, por mujeres y por profesores primarios en régimen de comisión), paralelamente al deterioro de la FFCL como modelo de formación universitaria, refuerza la diferenciación entre las diversas unidades. Los cursos llamados tradicionales tienden a recibir públicos más homogéneos, provenientes de familias más próximas al ambiente universitario. La diversificación del público ingresante en la universidad estará directamente relacionada a la opción del curso, mientras que en el área de humanidades hay mayor apertura para sectores antes alejados de ese grado de escolaridad. Estos cambios provocan reflexiones en el interior mismo de la institución, cuyos reflejos serán visibles a partir de las discusiones acerca de la reforma de la USP en los años 60.

Limongi (1989b) aclara que, aún cuando los mentores de la FFCL la imaginaron como el destino natural de las élites de San Pablo, "la facultad creada fue rápidamente asumiendo aspectos muy diferentes de los imaginados. Los alumnos que se encaminaban a la FFCL y a las facultades profesionales ya existentes, tenían perfiles sociales claramente diferentes. Para estas últimas, se encaminan los hijos de las élites, los que tienen diplomas secundarios obtenidos en las mejores escuelas, aquellos que salían directamente del secundario para la facultad. Alumnos de este tipo son raros en la FFCL. Si el objetivo de la FFCL era constituirse en una alternativa de las escuelas existentes para formar 'élites', si por lo tanto, pretendía 'competir' con éstas, los años iniciales de la FFCL acumulan señales del fracaso de sus pretensiones. Los hijos de la elite continuaron a encaminarse para las mismas facultades que sus padres y estas facultades continuaron a ser responsables de la formación de las 'élites'." (Limongi, 1989b: 166)

Los años 60 fueron agitados en la USP. La década se inicia con debates caracterizados por choques de opiniones y conflictos doctrinarios, continúa con fuertes presiones ejercidas por grupos interesados en influir en el contenido y en el sentido de las reformas y termina, melancólicamente, con el AI-5, la suspensión de decenas de profesores y con la promulgación de la Ley de la Reforma universitaria. En la gestión del rector Uihôa

Cintra (entre 1960 y 1963) se observa un período de modernización y reformulación de la universidad. En 1962 (Decreto Provincial 40346 de 07 de julio) se introduce la departamentalización, aunque todavía vinculada a la cátedra vitalicia, habiendo servido como base a la experiencia de la Facultad de Medicina de Ribeirão Preto instalada en la década anterior. Los departamentos eran el resultado de la reunión de cátedras o disciplinas autónomas, propuestas por la Congregación de una o más unidades. Esa departamentalización conjugada no produjo muchos resultados. La excepción fue el Departamento de Educación de la FFCL que reunió cátedras de historia de la educación, filosofía de la educación, administración escolar y educación comparada y metodología general de la enseñanza (Fétizon, 1986).

Desde 1966 la USP, a través de una Comisión Especial, desarrollaba estudios sobre la reforma. Tales estudios se aceleraron con la promulgación de la Ley de la Reforma Universitaria (5540/68), que estableció 90 días para que los establecimientos sometieran al Consejo de Educación competente sus estatutos y reglamentos adaptados a la Ley.

En síntesis, según Antunha (1971), la Ley 5540/68 establecía:

- establecimiento de unidades, que podrían ser facultades, escuelas o institutos, además de órganos complementarios. Estas unidades deberían componerse de subunidades, denominadas departamentos;
- concentración de enseñanza y de investigación básicas en unidades que formarán un sistema común para toda la universidad;
- reconocimiento del carácter específico de la enseñanza profesional y de investigación aplicada y, en consecuencia, de la necesidad de ser cultivados en unidades propias;
- enseñanza e investigación como el resultado de esfuerzos cooperativos de diversas unidades, que deberían asociarse al mismo tiempo en que serían creados órganos superiores para supervisarlos;
- establecimiento del ciclo básico;
- cursos de extensión y de servicios técnicos y científicos para la comunidad;
- establecimiento de las áreas fundamentales del conocimiento humano, para la organización de las unidades: ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas, geociencias, ciencias humanas, filosofía, letras y artes;
- establecimiento de plazos para los cambios en las universidades no nacionales;
- extinción del régimen de cátedras;
- transferencia de poderes decisorios para los consejos de los departa-

## fundamentos en humanidades

mentos;

- establecimiento de tres clases en el magisterio superior: titular, adjunto y asistente;
- organización de los cursos en niveles de graduación y de pos-graduación y establecimiento de cursos profesionales de corta duración;
- creación del examen de ingreso unificado.

La reforma de la USP se centró en el cambio de su último estatuto (1962) y en la aplicación de los nuevos dispositivos de la Ley de la Reforma Universitaria una vez que se necesitó ajustar la Universidad al modelo federal. El Consejo Universitario aprueba el primer texto del estatuto el 7 de mayo de 1969; pero tuvo poca validez, pues el texto fue transformado enteramente, dando lugar a un tercer y último documento aprobado y convertido en el estatuto de la USP (Antunha, 1971).

Este nuevo Estatuto, aprobado por el Decreto-Ley 52326 de 16 de diciembre de 1969, se puede sintetizar de la siguiente manera:

- se mantiene la nomenclatura tradicional de Escuelas, Facultades, Consejo Técnico-Administrativo, Consejo Universitario, Congregación e introduce algunos nuevos, como Consejo de Enseñanza, Investigación y Extensión;
- se establece la distinción entre las instituciones destinadas a la investigación fundamental y a la formación básica y aquellas ocupadas con la formación profesional y la investigación de carácter práctico. Las primeras son los Institutos y las segundas Escuelas o Facultades;
- se crean los departamentos, se reestructuran las Facultades e Institutos, se establecen nuevas escuelas y se redistribuye el personal en las nuevas unidades y subunidades;
- se reforman los currículos y se establecen los ciclos básicos.

En líneas generales, esas reformulaciones generaron en la USP un nuevo modelo, cuyos principales efectos fueron los siguientes:

- el rector como principal agente ejecutivo a ser elegido entre los profesores de mayor formación académica;
- el rechazo casi absoluto de los estudiantes en los consejos y asambleas de carácter decisorio;
- la división del Consejo Universitario en el Consejo Técnico-Administrativo y Consejo de Enseñanza, Investigación y Servicio a la Comunidad;
- el abandono definitivo de la concepción original de la USP en torno al instituto central, la FFCL. Ésta es desmembrada en diversos Institutos y Facultades, provocando aumento significativo del número de institu-

## fundamentos en humanidades

- ciones y del presupuesto de la USP. La FFLC se transforma en Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas (FFLCH), con el carácter de Instituto, a pesar de la denominación Facultad y con objetivos científicos y culturales, no profesionales;
- las funciones integradoras de la FFCL pasan a los organismos centrales Consejo Técnico y Administrativo (CTA) y Consejo de Enseñanza e Investigación (CEPE);
  - el reconocimiento del carácter específico de la enseñanza técnica y de la investigación aplicada, que se tornó objetivo de las Facultades y Escuelas;
  - la creación de la Facultad de Educación, con curso de grado en Pedagogía y curso de Licenciatura, reservado a la tarea de integración terminal: congregar, en cursos comunes, estudiantes en la etapa final de estudios, que se destinan al magisterio secundario;
  - la prestación de servicios es reglamentada y se establecen tres formas distintas de régimen de trabajo: tiempo integral, turno completo, tiempo parcial;
  - los cursos de pos-grado son instituidos como cursos regulares y con dispositivos uniformes para toda la universidad, con organización curricular y un sistema de créditos y de notas, modelados al estilo norte-americano;
  - el examen de ingreso unificado, instituido gradualmente (Antunha, 1971: 211-212).

Las últimas tres décadas conocieron una serie de transformaciones iniciadas en los años 1970 que consolidan definitivamente el alejamiento del modelo original. Se observa una ampliación continua de la oferta de vacantes en cursos de grado y de pos-grado, la apertura de nuevos cursos, la significativa interacción con la sociedad, representada básicamente por los servicios de extensión y la consolidación de la investigación científica de patrón internacional. Se observa, igualmente, la instalación gradual de fundaciones privadas en el interior de la universidad, la ampliación constante de la captación de recursos externos, la concentración de poder de sus dirigentes universitarios y de algunos órganos colegiados, como por ejemplo el Consejo Universitario y la Comisión de Presupuesto y Patrimonio. Se hacen otras reformas en el estatuto de la Universidad, modificando la carrera, la estabilidad (en el caso de los docentes la confirmación y permanencia en los regímenes de trabajo dependen de la evaluación de desempeño basada en indicadores cuantitativos de productividad académica). Surgen también los Vice-Rectorados (Pos-Grado, Investigación,

Grado, Cultura y Extensión), dotados de mecanismos propios y de *status* diferenciado de desarrollo institucional y, al mismo tiempo, como factor de segmentación de una concepción general de universidad.

Tal vez el punto fundamental que diferencia la USP, así como las demás universidades públicas del Estado de San Pablo – UNICAMP y UNESP – de las congéneres nacionales y provinciales, es la autonomía de gestión financiera adquirida a partir de 1989. Las tres instituciones reciben cada cual un porcentaje diferenciado y transferencias continuas del Tesoro del Estado de San Pablo a partir de un porcentaje de cuota-parte del Impuesto sobre Circulación de Mercaderías y servicios (ICMS). Actualmente, tal alícuota para las tres IES paulistas alcanza a 9,57 % de la cuota-parte del ICMS y, cada año, tiene que ser votada por la Asamblea Legislativa su inclusión en la Ley de Directivas Presupuestarias (LDO) del Estado, generando conflictos continuos con el Ejecutivo Provincial y con la propia Asamblea.

Chaufí (2001) escribe que, actualmente la USP – y la universidad pública brasileña en general – está consolidándose en torno a tres ejes maestros: la privatización (mediante convenios y pago anuales), el agotamiento de la máquina administrativa (tercerización de los servicios) y la distinción entre escuela profesionalizante y centro de investigación (grado y pos-grado). Esto termina por llevar a formas diferenciadas de gratificación material y simbólica, involucrando distintos mecanismos de complementación salarial y de relaciones entre el docente y el ambiente universitario público.

La Universidad de San Pablo cuenta hoy con 36 unidades de enseñanza e investigación distribuidas en 6 *campus*, localizados en San Pablo, Bauru, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto y São Carlos. Son más de 5 mil profesores, 15 mil empleados y más de 70 mil alumnos distribuidos en los diferentes niveles de enseñanza. El total de alumnos en el nivel de pos-grado se aproxima a los 30 mil mientras que hay cerca de 7 mil estudiantes, entre becarios y voluntarios, en el Programa de Iniciación Científica (Lopes y Santos, 2005).

En el año 2005 se observó el aumento de nuevos cursos, de la ampliación de vacantes ya existentes y de la creación de dos otros *campus*. En el 2001, la USP ofrecía en su proceso selectivo 7354 vacantes, número éste que fue ampliado a 9952 en el 2005, cerca de 35 % de esas vacantes en los cursos nocturnos.

El 27 de febrero de 2005 se inauguró el nuevo *campus* de la Universidad en la capital, la USP del Este, a través de la creación de la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades (EACH), con un total de 1020 nuevas

vacantes, distribuidas en 10 cursos, a saber: Ciencias de la Actividad Física; Gerontología, Gestión Ambiental; Gestión de Políticas Públicas, Esparcimiento y Turismo; Licenciatura en Ciencias de la Naturaleza para la Enseñanza Fundamental; Marketing; Obstetricia; Sistemas de Información y Tecnología Textil e Indumentaria (Gomes, 2005).

Fue creado también, en el segundo semestre de 2005, en San Carlos, el *Campus II*, “que recibirá más de 300 nuevas vacantes, pertenecientes a los recién creados cursos de Ingeniería Ambiental e Ingeniería Aeronáutica” (Anuario Estadístico USP, 2004: VII). Además, la misma fuente anunciaba que se encontraba en una etapa bastante avanzada la incorporación a la USP de la Facultad de Ingeniería Química de Lorena (FAENQUIL), “que ofrece varios cursos de grado en el área de ingeniería, además de enseñanza técnica y profesionalizante”. Es necesario agregar que la USP es responsable, hoy, de más de 25% de la producción científica brasileña, según el *Institute of Scientific Information (ISI)*, la primera entre las universidades latino-americanas (Anuario Estadístico USP, 2004: VIII).

Los presupuestos de la USP, otorgados por el Tesoro del Estado de San Pablo, para el período 1998-2004 (Anuario Estadístico USP, 2004: 217), fueron los siguientes:

1998	R\$ 842.251.110,00
1999	R\$ 918.040.587,00
2000	R\$ 1.173.954.492,16
2001	R\$ 1.273.356.193,00
2002	R\$ 1.404.624.697,00
2003	R\$ 1.530.475.409,00
2004	R\$ 1.767.737.428,00

El programa de expansión de vacantes para las tres universidades públicas del Estado de San Pablo, – USP, UNICAMP y UNESP – contó con recursos complementarios del gobierno provincial, alcanzando el total de R\$ 247.702.900,00 entre los años de 2002 y 2005. De este modo, ese total fue distribuido, entre la expansión de las vacantes de los demás *campus* de la USP y los de la USP del Este (Gomes, 2005):

Año	USP	USP del Este
2002	R\$ 11.362.000,00	—
2003	R\$ 27.400.000,00	R\$ 5.000.000,00
2004	R\$ 5.900.000,00	R\$ 48.300.000,00
2005	R\$ 5.000.000,00	R\$ 34.000.000,00
2002-2005	R\$ 49.662.000,00	R\$ 87.300.000,00

Los recursos concedidos a la USP del Este “deberían ser empleados no sólo en item obras, sino también en el pago de mantenimiento y personal. De ese total, R\$64 millones ya fueron gastados, de los cuales R\$55,5 millones exclusivamente en obras” (Gomes, 2005: 56). Para el período 2005-2008, está prevista la contratación de 264 profesores y de 15 empleados para la USP del Este, representando un aumento de 1,6% en el presupuesto general de la USP.

Adolpho José Melfi, a fines de noviembre de 2005, terminó su mandato como rector de la USP. En un artículo titulado *La USP en la Zona Este*, reafirmó la posición de la institución en lo que se refiere a la cuestión de la inclusión social, con una postura que, aún cuando es representativa del pensamiento medio de la Universidad, desagrada a buena parte de los sectores comprometidos en esta cuestión. Él se expresa de la siguiente manera:

“Una propuesta que es muy divulgada, entre las acciones afirmativas para la promoción de una política de inclusión, se refiere a la creación de cuotas para candidatos de bajos recursos, que vienen de escuelas públicas, y para candidatos negros e indígenas. La creación de cuotas es altamente polémica si, por un lado, existe efectivamente una cierta discriminación contra los alumnos de bajos recursos – que, obligados a cursar la enseñanza primaria y secundaria en escuelas públicas (en general, de calidad inferior a las instituciones privadas), se ven privados de frecuentar una enseñanza superior pública, gratuita y, generalmente, de mayor calidad –, por otro lado la adopción de cuotas hiere principios constitucionales y no tiene en cuenta el mérito, que debe ser el criterio igualador para el ingreso en las mejores universidades” (Melfi, 2005: 14-15). De este modo, en lugar de cuotas, continúa, “la USP ha adoptado una serie de acciones afirmativas que apuntan, por ejemplo, a mejor calificar los profesores de la enseñanza primaria y secundaria; mejor preparar alumnos venidos de escuelas públicas, con el ofrecimiento de cursos preparatorios gratuitos; aumentar vacantes en los cursos nocturnos etc. La creación de la USP del Este, con certeza, es parte importante de este esfuerzo a favor de la inclusión social” (Melfi, 2005: 15).

A lo largo del libro dedicado a la USP del Este es posible encontrar informaciones que corroboran el proyecto inclusivo de la Escuela de Artes, Ciencias y Humanidades: mientras que en el *campus* Ciudad Universitaria hay 12% de alumnos afrodescendientes, en *campus* Zona Este son 21%; de los matriculados, egresados de la escuela pública, eran apenas 18% en la USP, solamente el 2% residían en la zona este de la capital. Los resultados del primer examen de ingreso de la USP Este, en el 2005,

fueron reveladores: 47% de los alumnos eran oriundos de la escuela pública, 42% de ellos residentes en la zona este de la capital o en municipios vecinos (Gomes, 2005).

Esta forma de inclusión de otros segmentos adoptada actualmente por la USP, cuyo mejor ejemplo es la USP del Este, parece ser adecuada a una política de diversificación del sistema educacional. La misma atiende a públicos variados que antes se encontraban ajenos a la formación superior. Sin embargo, esta modalidad se aparta – aún habiendo sufrido profundas transformaciones a lo largo de los años – del proyecto original de una universidad formadora de elites dirigentes. La formación de esta elite dirigente hipotéticamente se materializó con la llegada de un presidente a la República de esa elite, para circunscribir la cita a uno, entre tantos otros dirigentes en distintos regímenes y gobiernos.

Julio de Mesquita Filho entendía “la Universidad de San Pablo como núcleo de selección en el que todos podrán entrar pero en el que sólo los más aptos triunfarán...”, capaces de “encarar de arriba los grandes problemas sociales y políticos” (Cardoso, 1982: 180). La elite paulista de entonces, integrada por Mesquita Filho, era vista por Lévi-Strauss, en su clásico *Tristes trópicos*, de la siguiente manera: “semejante a sus orquídeas favoritas”, formaba “una flora despreocupada y (...) exótica”. Realizando un paralelo con la botánica, escribe que los profesionales del área enseñan que “las especies tropicales tienen variedades más numerosas que las de las zonas templadas, aún cuando cada una esté, en compensación, constituida por un número a veces muy pequeño de individuos. El de la alta sociedad local era el producto extremo de esta especialización”. Para Lévi-Strauss, “todas las ocupaciones, los gustos, las curiosidades justificables de la civilización contemporánea se encontraban ahí, pero cada cual expuesta por un único representante. Nuestros amigos no eran verdaderamente personas, sino funciones, cuya lista parecía determinada más por su importancia intrínseca que por su disponibilidad. Había, así, el católico, el liberal, el legitimista, el comunista; o en otro plano, el gastrónomo, el bibliófilo, el amante de perros (o de caballos) de raza, de pintura antigua, de pintura moderna; y también el erudito local, el poeta surrealista, el musicólogo, el pintor. Ninguna verdadera intención de profundizar un dominio del conocimiento estaba en el origen de esas vocaciones: si dos individuos, por una falsa maniobra o por celos, se veían ocupando el mismo terreno, o terrenos diversos pero demasiado próximos, su única preocupación era la de destruirse uno al otro y ponían en eso una persistencia y una ferocidad notables. En compensación, entre dominios vecinos, se hacían visitas intelectuales e intercambiaban saludos: cada uno

interesado no sólo en defender su empleo, sino también en perfeccionar ese minueto sociológico en cuya ejecución la sociedad paulista parecía encontrar un inagotable deleite” (Lévi-Strauss, 1957: 101-102). Aquellos que comienzan a salir de la “nueva” Facultad de Filosofía eran llamados por el autor como “el puñado de niños bien dotados”, cuya “resolución viril” realizó la “gran subversión de la historia”, transponiendo en apenas algunos años “una diferencia intelectual que se podría suponer del orden de décadas” (Lévi-Strauss, 1957: 106).

Es esa élite y de esa manera que se idealizó la formación de los cuadros dirigentes en ese período histórico específico. Hoy, ¿cuál es el proyecto de formación de las clases dirigentes y cómo se encuadra la USP en ese proyecto?

### Notas

(\*) Profesora del Departamento de Sociología de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de San Pablo (USP), Brasil.

(\*\*) Profesor de la Facultad de Educación (FE) y del Programa de Postgrado en Integración de América Latina (PROLAM), de la Universidad de San Pablo (USP), Brasil.

(1) En el libro de Cardoso hay detalles de la “Campaña por la Universidad” y, también: a) de la Encuesta de la Asociación Brasileña de Educación (ABE), realizada en 1928; b) de las Conferencias Nacionales de Educación de la ABE de 1927, 1928 y 1929; c) de la Encuesta del Rotary Club de San Pablo sobre la enseñanza superior; d) de la creación de la Universidad de Minas Gerais. En las páginas siguientes se encuentran analizadas la “Campaña por la regeneración de la vida político-partidaria” y la Revolución del 30; el apoyo a la creación del Partido Democrático (PD) - 1926; el apoyo a los demás movimientos opositores; el apoyo a la candidatura de Getúlio Vargas; la reconstrucción educacional del país y, en especial, de la educación superior, destacándose el análisis de los decretos del Gobierno Provisorio de Vargas, el Manifiesto de los Pioneros de la Educación Nueva, el Plan Nacional de Educación y el Anteproyecto de Capítulo de la Constitución (1934) y el Plan de la Universidad de San Pablo (Cardoso, 1982: 62-125).

(2) Los trabajos de Cunha y Limongi, citados, detallan el currículum, los cuerpos docente y estudiante, los métodos de trabajo y la contribución de la Escuela para el desarrollo de las Ciencias Sociales en San Pablo.

## Referencias bibliográficas

Antunha, H. (1971). *Universidade de São Paulo: fundação e reforma*. Tese de Livre-Docência. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Anuario Estadístico USP (2004). Disponível em [http://www.sistemas.usp.br/anuario/tabelas/+0+\\_01.pdf](http://www.sistemas.usp.br/anuario/tabelas/+0+_01.pdf). Acessado em 05.12.2005.

Campos, E. (2004). *História da Universidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Edusp.

Cardoso, I. (1982). *A universidade da comunhão paulista*. São Paulo: Autores Associados/Cortez.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre universidade*. São Paulo: Edunesp.

Cunha, L. (1986). *A universidade temporã*. 2. ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Fétizon, B. (1986). *Subsídios para o estudo da Universidade de São Paulo*. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Gomes, C. (org.) (2005). *USP Leste: a expansão da Universidade do Oeste para o Leste*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Lévi-Strauss, C. (1957). *Tristes trópicos*. Trad. Wilson Martins. São Paulo: Anhembi.

Limongi, F. (1989). Mentores e clientelas da Universidade de São Paulo. En: Miceli, S. (org). *História das Ciências Sociais no Brasil*. Vol. 1. São Paulo: Vértice/Idesp. Pp. 111-187.

Limongi, F. (1989b). A Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. In: MICELI, Sergio (org). *História das Ciências Sociais no Brasil*. Vol. 1. São Paulo: Vértice/Idesp, 1989. Pp. 217-233.

Lopes, I. y Santos, T. (orgs.) (2005). *USP 70 anos, imagens e depoimentos*. São Paulo: USP/CCS.

Melfi, A. (2005). A USP na Zona Leste. En: Gomes, C. (org.). *USP Leste: a experiência da Universidade do Oeste para o Leste*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Pp.13-15.

Miceli, S. (org) (1989). *História das Ciências Sociais no Brasil*. Vol. 1 e 2. São Paulo: Vértice/Idesp.

Miceli, S. (1979). *Intelectuais e classe dirigente no Brasil: 1920-1945*. São Paulo: Difel.

***Fundamentos en Humanidades***  
***Universidad Nacional de San Luis – Argentina***  
***Año X – Número I (19/2009) pp. 77/789***

## Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira

## Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusiva brasileña

### National policy of special education in Brazilian inclusive education perspective

**Denise Valduga Batalla**

Universidad Federal de Santa María, Brasil  
denisevalduga@hotmail.com

(Recibido: 14/10/08 – Aceptado: 10/03/2009)

### **Resumo**

A pesquisa tem o propósito de investigar as políticas públicas educacionais brasileiras, na perspectiva da Educação Especial, desde o século XIX até a atualidade. A temática foi escolhida a partir das novas propostas de política nacional para inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares, o que agora é obrigatório no Brasil. A realização do artigo possibilitou um panorama geral de como vem se estruturando as ações governamentais acerca do ensino para pessoas com necessidades especiais.

### **Resumen**

La investigación tiene el propósito de investigar las políticas públicas educacionales brasileñas desde la perspectiva de la Educación Especial, desde el siglo XIX hasta la actualidad. La temática fue elegida a partir de

las nuevas propuestas de política nacional para la inclusión de alumnos deficientes en las escuelas regulares, lo que ahora es obligatorio en Brasil. La realización del artículo permitió ver un panorama general de cómo se están estructurando las acciones gubernamentales en la enseñanza para personas con necesidades especiales.

### **Abstract**

The research aims to investigate the Brazilian public educational policy in the perspective of Special Education, from the 19th to the 21st. The theme was chosen with the new national policy proposals to inclusion of special needs students in regular schools, what is a rule in Brazil. The article brings an overview of the structure of government actions about teach to special needs people.

### **Palavras-chave:**

políticas públicas educacionais brasileiras - educação inclusiva - educação especial

### **Palabras Clave**

políticas públicas educacionales brasileñas - educación inclusiva  
educación especial

### **Keywords;**

public policy of education in Brazil - inclusive education - special education

### **Considerações iniciais**

Durante diversas etapas da história da educação foram os educadores especiais que defenderam a integração de seus alunos em sistemas regulares, porém, o movimento ganhou corpo quando a educação regular passou a aceitar sua responsabilidade nesse processo e iniciativas inclusivistas começaram a história da educação inclusiva ao redor do mundo.

O movimento mundial pela inclusão, como uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeou a defesa do direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis.

A visão de direitos humanos avança em relação à idéia de equidade formal expressa no princípio de igualdade de oportunidades, passando a contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola, reconhecendo que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino, nas esferas federal, estadual e municipal, evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las.

No Brasil, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão, conforme a legislação vigente, que para Jannuzzi, “é um horizonte a ser atingido” (1991). À luz dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola comum, para que receba todos os alunos, atenda suas especificidades e promova a melhoria da qualidade da educação, configurando-se em resposta às diferentes situações que levam à exclusão escolar e social. Tem-se, então, o propósito de que as crianças com necessidades educativas especiais sejam incluídas em escolas de ensino regular. Para que isso aconteça efetivamente, todo o sistema regular de ensino precisa ser revisto, de modo a atender as demandas individuais de todos os estudantes.

O objectivo da inclusão, com base nas políticas públicas existentes, é fazer com que nenhuma criança seja separada das outras por apresentar alguma diferença ou necessidade especial. Do ponto de vista pedagógico, a integração assume a vantagem de existir interação entre as crianças, procurando um desenvolvimento conjunto, com igualdade de oportunidades para todos. Entretanto, jamais se pode esquecer que isso só se dará quando houver pleno respeito à diversidade humana.

### **Educação inclusiva**

A escola foi historicamente referida como a instituição social promotora de inclusão. O saber nela aprendido foi um fator de inclusão social. A diferença do momento atual é que a sociedade adquiriu uma nova configuração, a começar, no dizer de Boneti, “pela organização produtiva [...] fazendo com que o conhecimento tecnológico tenha uma durabilidade limitada, determinando, como consequência, uma inevitável desqualificação dos sujeitos sociais de participação na esfera produtiva e de estabelecer relações sócio-culturais” (2000: 213).

Santos (1999) distingue os conceitos de exclusão sócio-cultural e de desigualdade. Para ele, na desigualdade o pertencer se dá pela integração

subordinada, na exclusão o pertencer se dá pela exclusão pura e simples. A exclusão, ainda segundo o mesmo autor, é um processo histórico através do qual uma cultura, por um processo de verdade, estabelece limites de aceitação. A exclusão não é derivada da diferença, mas é uma construção social. O meio social cria os instrumentos para classificar os indivíduos como normais ou anormais.

Os paradigmas se modificam no decorrer da história das relações das sociedades com as pessoas com deficiência. O paradigma da Institucionalização fundamentava-se na idéia de que a pessoa deficiente estaria melhor protegida e cuidada em ambiente segregado e por conseguinte a sociedade estaria protegida dela. Decorrente deste paradigma, a criação e manutenção de Instituições Totais.

O paradigma de Serviços considera o direito da pessoa deficiente à convivência social com as demais. Para isto, tem que ser ajudada a se modificar, a se ajustar, parecer e se comportar semelhante aos demais membros da sociedade. Baseadas neste paradigma foram criadas instituições e programas com a função de aprontar a pessoa deficiente para a integração social.

O paradigma de Suportes fundamenta-se “no conhecimento sobre os ganhos em desenvolvimento pessoal e social provenientes da convivência na diversidade, e sócio-politicamente, no princípio da igualdade...” (Aranha, 2000: 4). Este paradigma aponta para a inclusão. Inclusão caracterizada como processo de garantia do acesso, imediato e contínuo, da pessoa com necessidades especiais ao espaço comum da vida em sociedade, independente do tipo e grau de deficiência.

Fonseca (2003) faz referência a três tipologias de educação: Tradicional, Integrativa e Inclusiva. A Tradicional foi criada como escola universal, com o objetivo de reduzir as desigualdades, proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças econômicas e sociais. Parte do não reconhecimento da diferença como base hipotética para proporcionar um tratamento de igualdade. A educação Integrativa desenvolveu-se no mesmo contexto da Tradicional. Seguindo um modelo médico-psicológico, alguns alunos passam a ter um apoio específico que inclui adaptações curriculares, estratégias e tratamentos diferentes.

Constitui, assim, dois tipos de alunos: os que seguem o currículo principal e aqueles que têm legitimidade para seguir caminhos alternativos. A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da Integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, é uma ruptura, conforme Rodrigues (1997), com os valores tradicionais.

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora da cultura, da capacidade e das possibilidades de evolução de todos os alunos. Aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. Reconhece as diferenças e trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido. É um novo paradigma organizado em conformidade com um conjunto de valores de respeito, solidariedade e qualidade para todos. Foi referendada na Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien 1990, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Salamanca 1994 e no Foro Consultivo Internacional para a Educação para Todos, Dakar 2000.

Sendo a opção emergente, a Educação Inclusiva implica na formulação de políticas e na reorganização da Educação. A inclusão redireciona, em função da sua abrangência, a perspectiva educacional, pois ela ajuda, além do aluno com necessidades educacionais especiais, os demais alunos, os professores e o pessoal de apoio.

A Educação Inclusiva tem como pressuposto o paradigma educacional da 'Escola para todos'. Assegura igualdade de oportunidades, aceita a diversidade, trabalha na heterogeneidade. É capaz de garantir vivências cotidianas para que os alunos se apropriem dos mediadores sociais para o relacionamento com a cultura. A Educação Inclusiva constituiu uma oportunidade para que uma parte significativa da população escolar não seja afastada do convívio e da riqueza que a diferença proporciona.

Portanto, a inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade. O principal valor que permeia a idéia da inclusão está no princípio da igualdade. Para que a igualdade seja real, ela há que ser relativa, isto é, tratamento igual aos iguais e desigual aos desiguais. Igualdade de oportunidades não quer dizer mesmas escolhas. A igualdade necessária é a que dá possibilidades de escolhas, de viver dignamente com seus valores, aptidões e desejo. A igualdade pressupõe o reconhecimento e a aceitação das diferenças individuais e culturais que nos permitem e nos levam a encontrar formas particulares de viver. Diferença e desigualdade são conceitos que se opõem, visto que igualdade inclui o direito à diferença.

### **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil**

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência (ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica) teve início

durante o Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX, é criado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição particular, especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE. Nota-se que desde o século XIX havia preocupação em atender pessoas com deficiência visual e auditiva. Posteriormente, essa preocupação aplicou-se às pessoas com deficiência mental.

As ações voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência fundamentavam-se nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº4.024/61, que apontava “o direito dos excepcionais à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino”. Em 1970 foi criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que sob a égide do discurso integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação.

As iniciativas de atendimento às pessoas com deficiência, marcadas por uma concepção assistencialista, não efetivaram políticas públicas de acesso universal à educação e promoção da autonomia e independência. Em vez disso, as chamadas políticas especiais constituíram uma hierarquia de pertencimento, em que alunos com deficiência eram pensados como meros receptores de ações isoladas do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, nº 5.692/71, ao referir-se a “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto a idade regular de matrícula e os superdotados”, reforçou a organização da Educação Especial de forma paralela à educação regular, o que se tornou comum desde então.

A Constituição Federal de 1988 é fundamentada na promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Sendo assim, define, em seu artigo 205, “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Estabelece, ainda, no artigo 206, como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. No artigo 208, garante como dever do Estado, o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado”. Havendo, a partir disso, a intencionalidade de garantir o acesso à escola regular para todas as pessoas.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8069/90, reforça os dispositivos legais, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (ECA, 2001: art. 55). Nessa década, documentos internacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação brasileira. Torna-se, assim, de forma muito clara, público o propósito de inserir a criança com deficiência na escola regular.

Em 1994 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração instrucional e condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (MEC/SEESP, 1994: 19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 define no artigo 58, “a educação especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais”. No seu artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino deverão assegurar aos alunos “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” e a aceleração de estudos para que alunos superdotados possam concluir em menor tempo o programa escolar. Nesse sentido, o artigo 24 deixa claro a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”, como uma tarefa da escola.

Assim, a LDB define como responsabilidade do poder público, a efetivação da matrícula na rede regular de ensino e a oferta de serviços de apoio especializados. No entanto, manteve a concepção já existente de educação, ao prever classes, escolas ou serviços especializados para alunos considerados sem possibilidade de serem integrados no ensino regular, em razão de condições específicas.

Em 1999, o Decreto 3.298 regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em que define a educação especial como modalidade transversal aos níveis e modalidades de ensino e, contraditoriamente, no seu artigo 24, condiciona a matrícula compulsória na rede regular de ensino às pessoas com deficiência consideradas ‘capazes de se integrar’.

Diante das mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, determinam, no art. 2º que, “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com

necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (MEC/SEESP, 2001).

No entanto, as Diretrizes como um dos documentos orientadores para a inclusão educacional, por um lado ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento complementar ou suplementar a escolarização e, por outro lado, reduzem esse potencial quando mantém a educação especial como modalidade substitutiva à educação comum. Dessa forma, não fortalece a adoção de uma política de educação inclusiva e o enfrentamento dos desafios necessários.

O Plano Nacional de Educação, PNE, Lei Nº 10.172/2001, delega funções no âmbito da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. No seu diagnóstico, aponta um déficit nos sistemas de ensino em relação à política de educação especial, referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular; à formação docente; às instalações físicas e ao atendimento especializado.

O PNE destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Entretanto, a análise das metas estabelecidas para a educação especial denotam contradições ainda vigentes no sistema escolar ao enfatizar o incremento das classes especiais e o modelo da integração (PNE, 2001: 205).

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo discriminação como “toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais”.

Esse Decreto tem importantes repercussões na educação, exigindo uma reinterpretção da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Dessa forma, não se pode impedir ou anular o direito à escolarização nas turmas comuns do ensino regular, pois estaria configurando discriminação com base na deficiência.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de

Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para “o acolhimento e o trato da diversidade”, que contemple conhecimentos sobre “as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (MEC/SEESP: 291).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, portanto parte integrante do currículo. Em 2003, o Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial implanta o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de sensibilização e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à promoção das condições de acessibilidade e à organização do atendimento educacional especializado.

Em 2004, com base no Decreto nº 3.956/2001, o Ministério Público Federal publica o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de divulgar os conceitos e as diretrizes mundiais da inclusão das pessoas com deficiência na área educacional, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

O Decreto nº 5.296/04 que regulamenta as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 estabeleceu condições para a implementação de uma política nacional de acessibilidade, trazendo conseqüências práticas que induzem a uma mudança de postura na sociedade, para a garantia do acesso das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

O Decreto nº 5.626/05 regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação do professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, a certificação da proficiência em Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a inclusão de alunos surdos com a organização da educação bilíngüe nos sistemas de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, assume compromissos para assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena está a adoção de medidas

para garantir que, “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem” (Convenção da ONU, 2006: art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, inserindo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos. O Plano define ações para fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

No contexto do Plano de Aceleração do Crescimento, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, enfatiza o desenvolvimento humano e social e a educação como prioridade e no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelecem diretrizes para garantia do acesso e permanência no ensino regular e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A proposta governamental parece, num primeiro plano, ser muito boa. No entanto, a inclusão tem encontrado imensa dificuldade de avançar, especialmente devido às resistências por parte das algumas pessoas com necessidades educacionais especiais e das escolas regulares em se adaptar para realmente integrar as crianças com necessidades especiais. Isso vem acontecendo, principalmente, devido aos altos custos para se criar as condições adequadas, tanto no que diz respeito as adaptações curriculares de grande porte, como a construção de rampas e banheiros adequados, quanto ao que se refere às adaptações curriculares de pequeno porte, como a elaboração do currículo e a escolha de diversificados recursos metodológico. Além disso, alguns educadores resistem a este novo paradigma, que exige uma formação mais ampla e uma atuação profissional diferente da que se têm experiência.

### **Considerações finais**

A inclusão é um conceito revolucionário, que busca remover as barreiras que sustentam a exclusão em seu sentido mais lato e pleno. Aplica-se a todos que se encontram temporária ou permanentemente incapacitados,

em desvantagem pelos mais diversos motivos, levando-os a agir e a interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem.

Quando se fala de inclusão, faz-se referencia a uma nova postura da sociedade, de uma sociedade que se percebe heterogênea e permite que apareçam as diferenças. O direito a educação inclusiva é de todas as crianças brasileiras, com e sem deficiência, e consta tanto do ordenamento jurídico pátrio, como de tratados e convenções internacionais, inclusive da última convenção recém assinada no âmbito da Organização das Nações Unidas ONU.

Na educação escolar, a inclusão veio revolucionar o sistema e as propostas curriculares vigentes. A meta da inclusão escolar é transformar as escolas, de modo que se tornem espaços de formação e de ensino de qualidade para todos os alunos. A proposta inclusiva nas escolas é ampla e abrangente, atendo-se às peculiaridades de cada aluno. A inclusão implica em mudança de paradigma, de conceitos e de posições, que fogem às regras tradicionais do jogo educacional.

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se rever o modo de pensar e de fazer educação nas salas de aula, de contextualizar o conhecimento, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor. Trata-se, então, de incluir, mas reconhecendo as diferenças, a multiplicidade dos saberes e das condições sobre as quais o conhecimento é aplicado e de transitar por novos caminhos, estabelecendo teias de relações entre o que se conhece e o que se há de conhecer nos encontros e nas infinitas combinações desses conteúdos disciplinares.

Sendo assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que vem sendo construída em um trabalho conjunto com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e diversos atores da sociedade, como gestores na área da educação, organizações da sociedade civil, conselhos de direitos e outros órgãos governamentais, propõe uma mudança de filosofia na forma de tratar e de educar, respeitando a diferença como a singularidade que torna todos os seres humanos, incondicionalmente, sujeitos à igualdade de direitos de todos os cidadãos brasileiros. Porém, essa política educacional precisa levar em consideração, fundamentalmente, a opinião de quem está ou estará sendo incluído.

Além disso, não se tem tanta ingenuidade ao ponto de acreditar-se que tudo o que consta na lei, será verdadeiramente implementado (Carvalho, 1997), pois tem-se a clareza de que as leis são utópicas e idealizadas. Mesmo com tudo isso, não se pode perder o foco principal de educar com

qualidade. Afinal, as crianças, indiferente das deficiências que tenham, são a futura geração de cidadão e nós, educadores, somos os principais responsáveis por isso (1).

### Notas

(1) Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasil. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

Brasil. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Brasil. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

## Referências bibliográficas

Aranha, M. S. F. (2000). Inclusão social e municipalização. In E. J. Manzini (org.) *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp Marília Publicações.

Boneti, L. W. (2000). As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In N. S. Ferreira e M. S. Aguiar. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez.

Carvalho, R. (1997). *A nova LDB e a Educação Especial*. Rio de Janeiro: WVA.

Fonseca, V. (2003). Tendências futuras da educação inclusiva. In C. D. Stobäus e J. J. M. Mosquera (orgs.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Jannuzzi, G. (1991). Políticas sociais públicas da educação especial. Congresso Brasileiro de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Blumenau.

Organização das Nações Unidas (2006). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Rodrigues, D. (1997). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. VII Encontro Nacional de Educação Especial (Conferência). Lisboa.

Santos, Boaventura S. (1999). *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Universidade de Coimbra, mimeografado.



**Fundamentos en Humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**  
*Año X – Número I (19/2009) pp. 91/117*

## A concepção de universidade em Lyotard: crise ou erosão da ciência?

## La concepción de universidad en Lyotard: ¿crisis o erosión de la ciencia?

**The conception of university in Lyotard: mercantile performance and the end of structural report?**

**João dos Reis Silva Júnior<sup>1\*</sup>**

Universidad Federal de San Carlos, Brasil  
jr@ufscar.br  
jr@pesquisador.cnpq.br

**Eduardo Pinto e Silva<sup>2\*\*</sup>**

Universidad Federal de San Carlos, Brasil  
dups@ig.com.br

(Recibido: 06/05/09 – Aceptado: 05/06/09)

### Resumo

A proposta deste artigo consiste em delinear a concepção de universidade no filósofo francês Jean François Lyotard. Esta construção teórica tem sua razão de ser em si, mas, a um só tempo, nos possibilita a apreensão do

---

1\* Doctor en Educación de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo (PUC-SP), Post-Doctorado en Sociología Política de la Universidad Provincial de Campinas (UNICAMP). Profesor e investigador del Departamento de Educación y del Programa de Post-Grado en Educación de la Universidad Federal de San Carlos (UFSCar).

2\*\* Doctor en Educación de la Universidad Provincial de Campinas. Profesor e investigador del Departamento de Educación y del Programa de Post-Graduación de la Universidad Federal de San Carlos (UFSCar).

## **fundamentos en humanidades**

processo de mudança do conhecimento em mercadoria no contexto em que a contradição modernidade/pós-modernidade tem seu primeiro pólo predominante no fim do século XIX, fragilizando-se em razão do movimento do capital, cedendo, finalmente, sua predominância ao seu antitético na década de 1950. As conseqüências para a ciência e para a universidade são profundas: a ciência torna-se uma força da produção capitalista enquanto a universidade torna-se uma instituição assemelhada à empresa capitalista de Estado ou não.

### **Resumen**

La propuesta de este artículo consiste en delinear la concepción de universidad según el filósofo francés Jean François Lyotard. Esta construcción teórica tiene su razón de ser en sí, pero al mismo tiempo, nos posibilita la comprensión del proceso de cambio del conocimiento en el mercado, en un contexto en el que la contradicción modernidad/post-modernidad tiene su primer polo predominante a fines del siglo XIX, debilitándose por el movimiento del capital, cediendo, finalmente, su predominio a su antítesis en la década de 1950. Las consecuencias para la ciencia y para la universidad son profundas: la ciencia se convierte en una fuerza de producción capitalista mientras que la universidad se convierte en una institución asimilada a la empresa capitalista de Estado o no.

### **Abstract**

The aim of this paper is to show the conception of university in the French philosopher Jean François Lyotard. This theoretical construct has its reason for being in itself, but at the same time, allows us to seize the process of change of the knowledge in goods in the context in which the contradiction modernity/post-modernity has its first and predominant pole at the end of the century XIX, is weakening due to the movement of capital, giving, finally, its antithetical to their predominance in the 1950s. The consequences for science and the university are profound: the science becomes a force of capitalist production as the university becomes an institution similar to enterprise capitalist state or not.

### **Palavras-chave**

intelectual - universidade - ciência - legitimação

### **Palabras clave**

intelectual - universidad - ciencia - legitimación

### **Keywords**

intellectual - university - science - legitimacy

## Introdução

Os intelectuais de pertença da instituição universitária em sua maioria bem postos em sua segurança inquiridora, acadêmica e científica focam, analisam e debatem uma miríade infinita de temas por meio de léxicos diferentes e de diferentes lugares de onde falam e escrevem, fazendo desta instituição um lugar privilegiado para aproximar-se do entendimento do que seja a realidade ou uma suposta objetividade social com materialidade e identidade próprias.

O constructo teórico contraditório produzido pelo trabalho imaterial desses intelectuais não se circunscreve somente à academia, dado que seus objetos se encontrarem na realidade, dentre outros fatores. O resultado dos debates volta às suas origens, complexificando-se e estabelecendo relações entre a universidade, sociedade e Estado.

É relevante assinalar que a academia é pródiga na polêmica e a crise da ciência e da universidade ou mesmo a ausência desta crise institucional sempre foram pontos na agenda de discussões, estudos, debates e pesquisas desta estratégica instituição, especialmente nos dias atuais. Destaca-se, todavia, que em várias outras instituições distintas das universidades a ciência também se realiza, tal como em institutos de investigações e congêneres. No entanto, desde o século XII na universidade de Bologna, e no início do século XIII, nas universidades de Sorbonne e Oxford, a instituição universitária tem na produção de ciência e decorrente legitimação, e na formação de cientistas e profissionais, as atividades que lhes conferem sua identidade institucional na sociedade civil.

No trânsito do século passado para este século XXI a função social da universidade e a mercantilização da ciência tornaram-se eventos muito debatidos e na grande maioria das vezes foram e ainda são associados à suposta crise, a do capitalismo em sua fase da mundialização do capital (Chesnais, 1995).

Harvey (1992), em seu livro *Condição Pós-moderna*, escreve sobre o tempo e o espaço e sua base material, e para quem, no medievo, “os mercadores... ao construírem uma melhor medida do tempo” para a organização dos negócios, realizaram uma “modificação fundamental [...] na realidade, uma mudança do próprio tempo”. Isto é, produziram uma nova forma de produzir e reproduzir a sociedade e o ser humano. Ele afirma que “os trabalhadores para [eram chamados para] trabalhar e os mercadores para comerciar”, constituindo nova cultura. Sinos e outros símbolos como os negócios simbolizavam culturalmente uma nova forma de produção histórico-cultural da vida humana. Harvey (1992) conclui

seu argumento sobre o tempo, afirmando, que as medidas do tempo e do calendário “produzidas pelas ordens monásticas” foram incorporadas pela burguesia nascente para disciplinar o trabalho explorado nas cidades medievais “em termos de uma disciplina de trabalho bem secular recém-descoberta”. Assim, “anunciavam a vitória de uma nova ordem cultural e econômica”: o capitalismo (Harvey, 1992: 345).

Processos, que segundo ele, afastados dos ritmos ‘naturais’ da vida agrária e divorciados das significações, teria seu ápice na atualidade, a que nominou “acumulação flexível” (Harvey, 1992: 141). Argumenta o autor que a acumulação flexível seria marcada, sobretudo, pela compressão do espaço e do o tempo, que teria comprimido a vida na sua estrutura cotidiana, por meio de sua fragmentação, de sua heterogeneidade, de sua impossibilidade de práticas mediadas, de sua superficialidade derivada das características anteriores, e, em decorrência, de uma superficialidade extensiva, que possibilitaria pôr a utilidade como critério de verdade e não a história ou a própria verdade na sua historicidade. Quadro, portanto, que influenciaria de forma significativa os processos de legitimação ou deslegitimação de processos sociais, científicos ou não.

O atual estágio do capitalismo expandiu-se se aproveitando de uma estupenda compressão do espaço e do tempo, como já afirmado, e impôs mudanças estruturais no âmbito do trabalho, da cultura e da forma de pensar, sentir e viver o mundo. O ser humano se produz e se reproduz se apropriando da cultura no cotidiano e a reproduzindo segundo sua história de vida. Desta forma, a cultura se torna o motor da reprodução social com base na economia. O ser humano incorpora na contemporaneidade a cultura mundializada e a reproduz em tempo, agora, medido por divisões nanométricas do segundo, em tempo real. Cenário perfeito para a morte da história e da inelutável mudança das instituições da sociedade civil, movimento com origem na mudança do aparelho Estado em nível planetário e com consequências diretas e contundentes na instituição universitária, como à frente muito bem expõe Lyotard (2008).

No entanto, para cumprir-se a incumbência teórica de oferecer ao leitor algumas idéias de como Lyotard analisou e criticou a universidade, seria imprescindível um ponto de partida em relação à obra *A Condição Pós-Moderna* (Lyotard, 2008), cuja leitura pareceu-nos uma crítica à universidade na pós-modernidade. Partiu-se, pois, de trabalho de Silva Júnior e Sguissardi (2005), no qual seus autores buscam definir historicamente a identidade da instituição universitária e os princípios que dela derivam.

Silva Júnior e Sguissardi (2005) afirmam que na modernidade:

“[...] a instituição universitária possui em geral identidade e perenidade histórica próprias, das quais se originam seus princípios para além do plano lógico, diversamente do que pretendiam muitos reformadores oficiais. A universidade atual [contemporânea] – originária do Estado moderno e cujos objetivos sociais e forma organizacional são destinados à manutenção e regulação do *pacto social* contemporâneo – deve concomitantemente contribuir para a construção da consciência crítica institucional deste tempo histórico da humanidade. Assim, toda a política relativa à universidade haverá de ser uma política de Estado, e não de governo, tendo por objetivo ordenar as relações que materializam a sociedade na direção da intensificação de seus traços de humanidade” (Silva Júnior e Sguissardi, 2005: 17).

Sobre os princípios decorrentes da identidade identificada com a produção da ciência, os autores apresentam algumas considerações mais detalhadas em seu artigo. Ao dissertarem sobre a relação público-privada afirmam que:

“Posto que, na modernidade, a contradição público/privado é intrínseca a toda esfera da atividade humana, a universidade deve organizar-se e manter sua dinâmica interna e suas relações com a sociedade e com o Estado voltadas para o pólo público, restringindo ao máximo o espaço do pólo antitético, o privado. [...] as políticas para a educação superior serão sempre políticas públicas de Estado, não orientadas por objetivos focais ou que se ponham como formas de privatização política e econômica como as que hoje ocorrem, ainda que aparentemente discutidas de modo aberto com a sociedade civil. Estes traços certamente contribuiriam para criar as bases da neoprofissionalização da universidade, [do processo de legitimação da ciência] e de seu respectivo empresariamento, em nítida colisão com o teor deste corolário, derivado do princípio da relação público/privado, pilar incontestado da doutrina liberal clássica do Estado [e da modernidade]” (Silva Júnior e Sguissardi, 2005: 18).

Já sobre a autonomia universitária, princípio muito caro à legitimação da ciência, os autores argumentam:

“O princípio da autonomia congrega os elementos fundantes da identidade universitária, ainda que coexistindo com o princípio da contradição público/privado presente no primeiro princípio. Por hipótese, a universidade deveria gozar de autonomia, para além do

## fundamentos en humanidades

ordenamento jurídico estabelecido pelo Estado moderno, com o fim de concretizar suas razões de ser: contribuir para a manutenção e regulação do *pacto social* contemporâneo, fundado na economia, e para a consciência crítica institucional desse tempo histórico da humanidade. Este princípio tem sua contraposição, hoje cada vez mais real, na heteronomia, que, no dizer de Daniel Schugurensky [2002, p. 109], é aquela situação em que “setores externos [principalmente o Estado e a indústria] têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos da universidade”. Autonomia sugere autodeterminação, independência e liberdade; heteronomia, subordinação a ordens e agentes externos, adequação a demandas mercadológicas, a agendas estatais marcadas pelo pólo privado/mercantil” (Silva Júnior e Sguissardi, 2005: 18).

O financiamento da universidade é tributário de tudo que fora escrito até então. A origem do financiamento orienta a prática universitária cotidiana. Se industrial, a instituição universitária terá a reger sua pauta de pesquisa as diretrizes e o conjunto de políticas industriais, terá a legitimar a ciência que produz a produtividade das indústrias que a financiam. Entretanto, se o financiamento tem sua origem no Estado submetido ao ordenamento jurídico estatal, predominará o *ethos* estatal público, e mesmo que as práticas universitárias estejam objetivadas pela mediação do mercantil, isto, certamente, dever-se-á ao fato de o Estado já encontrar-se mercantilizado e profissionalizado. Dado isso, o próprio processo político (administração pública com moral também pública), acaba por configurar um Estado gerencial. As decorrências imediatas para a instituição universitária serão muitas, das quais destacamos: a gestão se torna heterônoma, a legitimação se torna de desempenho e a cultura institucional torna-se profissionalizante, semelhante ao modelo napoleônico de universidade.

“Disso decorre que é na categoria de identidade da universidade moderna que se funda o fato de que o financiamento da educação superior pública deve ser estatal e refletir as reivindicações da sociedade civil, o que fortalece o *ethos público* na sociedade – e na universidade – conforme o sentido histórico e legítimo da origem do poder público e do Estado” (Silva Júnior e Sguissardi, 2005: 19).

O princípio da democracia universitária decorre da contradição em que se constitui o princípio da autonomia. A universidade, ainda que tenha que se submeter ao ordenamento jurídico do Estado, de alguma forma reciprocamente o submete, posto que aquele deva submissão à sociedade, isto

é, ao ethos público. É, portanto, também em um espaço de contradição que se move a democracia universitária. Razão, talvez, para se nominar como crise o clima democrático institucional das universidades. Talvez isto lhe seja uma característica própria derivada de outra, ser pública e estatal.

A avaliação é um momento ético da prática universitária, no qual os atores institucionais devem ponderar se estão consolidando, no que fazem, uma cultura que realiza a identidade da instituição universitária. No entanto, também aqui se põe o ordenamento jurídico, dada a origem estatal da universidade. Assim sendo, a avaliação universitária pode tornar-se um obstáculo a comprometer os demais princípios, bem como a própria identidade universitária. Aqui novamente é necessário indagar: qual dos pólos da contradição público/privado está sendo fortalecido pela avaliação universitária, em face de um determinado projeto acadêmico-científico da instituição universitária? Quais são as dimensões essenciais do processo de avaliação? A auto-avaliação, a auto-formação, a responsabilidade perante suas funções ou finalidades históricas, ou sua regulação, seu controle, segundo os cânones da heteronomia? Se a avaliação fortalecer tão somente a dimensão mais instrumental e pragmática da identidade da instituição universitária, podemos considerar que ela poderá estar contribuindo para a erosão senão destruição da instituição. Isto novamente põe em destaque a natureza imprescindível da sociedade e da comunidade universitária para, em seu movimento, acentuar o pólo público da contradição, e jamais seu antitético. É nestes termos que se pode examinar a pertinência ou não dos processos científicos de legitimação da ciência, da mercantilização da universidade e do trabalho dos intelectuais desta instituição.

As amarras históricas do conhecimento, de sua produção e socialização, que estão no centro da associação ensino, pesquisa e extensão, devem ser objeto de exame de todo cidadão, mas cabe aos atores universitários em geral jamais permitirem a submissão do conhecimento a uma determinada racionalidade social, pois nessa condição negar-se-iam a identidade universitária e todos os princípios dela decorrentes. O conhecimento é por si transgressor. Se não o for, não é conhecimento, é instrumento a serviço de projeto político de governo que entende o Estado de forma autônoma em relação à sociedade civil e à economia, o que pode levar – e legitimá-los – aos totalitarismos que vicejaram ao longo do século XX. Com essas reflexões iniciais e com base nos pressupostos defendidos por Weber em 1918 em sua moral e ética científicas, empreendemos a leitura de A condição pós-moderna de Lyotard (2008), com o objetivo de nos aproximarmos do entendimento da instituição universitária deste autor.

Apresentamos inicialmente algumas considerações sobre a trajetória intelectual e a obra de Lyotard, assim como destacamos a natureza circunstancial de A condição pós-moderna, escrita sob encomenda feita pelo Conselho de Universidades junto ao Governo de Quebec, cuja publicação, autorizada por seu presidente, ocorreu na França em 1979. Procuramos demonstrar a hipótese de trabalho e as principais categorias e considerações de Lyotard (2008) sobre a instituição universitária e a ciência.

Com base na discussão introdutória se procurou demonstrar a existência de elementos efetivos que justificam a busca de aproximações das reflexões de Lyotard (2008) às concepções críticas à universidade e ao trabalho docente originalmente formuladas por Weber (2009) e retomadas por Mills (1971). Tal foi realizado sob o norte dos seguintes temas comuns: posicionamento ético-moral, político e social do intelectual; profissionalização e especialização do professor; legitimação e deslegitimação da linguagem científica; articulações entre produção científica e demandas de novas tecnologias derivadas das contradições do processo da valorização do capital.

Procuramos construir uma hipótese na qual consideramos as contradições intrínsecas à ciência e as relações destas com as contradições do desenvolvimento da sociedade capitalista, de modo a problematizar o argumento da “crise” da ciência. Deste modo, buscamos fomentar o debate entreaberto por Lyotard (2008) acerca desta suposta “crise” e assim mantê-lo, concordando com a posição do autor de que cabe ao intelectual que rejeita encarnar o papel de “impostor” exhibir a condição “inelutável” de incompletude senão provisoriamente daquilo que pensa e escreve (Lyotard, 2000: 21).

Em outras palavras, não nos evadimos de uma tomada de posicionamento, ainda que entreaberta à discussão e aprofundamento, em relação às proposições de Lyotard (2008). Problematicamos a sua menção à “crise” da ciência levando em conta suas reflexões sobre a condição da ciência na pós-modernidade, subsumida à lógica da rentabilidade e da busca de melhor desempenho do sistema produtivo. Argumentamos que elas dialogam, ainda que de forma não explícita nem tampouco mecânica, com algumas das proposições de Weber (2009) em seu clássico A ciência como vocação e sua argumentação da impossibilidade da neutralidade na ciência, na qual propunha senão a neutralidade, uma amenização da posição do sujeito, apresentando os pressupostos e a axiomática antecipadamente, assim como das considerações de Mills (1971) sobre a profissionalização da Filosofia e das práticas universitárias em sua tese de doutorado, intitulada Sociologia e Pragmatismo.

Por fim, consideramos que a discussão travada pelos três referidos autores, envolve uma peculiaridade ou desafio, pois se trata de pensar criticamente a universidade e a ciência e seu tempo histórico a partir de suas próprias formulações e dos determinantes institucionais, sociais, culturais, econômicos, políticos e ideológicos deste tempo histórico. Conforme apontou Bourdieu em entrevista a Lüdke em 1990, a sociologia da educação e do conhecimento são indissociáveis das estruturas sociais, universitárias e do sistema de ensino, sendo inevitável que as estruturas que se aplicam à universidade, para pensá-la, são em grande parte produto de suas próprias estruturas. Eis aí uma dificuldade adicional que nos reserva o direito, senão a cautela, de não fechar o debate e, ao contrário do “impostor”, mantê-lo entreaberto e, assim, passível de aprofundamentos.

### 1. Lyotard diante da ciência e da universidade

#### a) Sobre Lyotard, um intelectual erudito

Lyotard nasceu em Versailles, em 10 de agosto de 1924. Lecionou Filosofia no ensino secundário e superior (Sorbonne, Nanterre, CNRS, Vincennes) por mais de trinta anos. Em 1958 recebeu o título de agrégé em Filosofia. Em 1971, o de docteur ès lettres. Dedicou-se durante longos anos a trabalhos teóricos e práticos no grupo Socialismo ou Barbárie. Foi membro do Collège International de Philosophie e professor emérito da Universidade de Paris. Em 1979 lecionou no Brasil, na Universidade de São Paulo (USP). Na Universidade da Califórnia foi professor de francês. Em 1995 se mudou para Atlanta, onde lecionou francês e Filosofia. Faleceu em 21 de abril de 1998 em Paris.

A presença de Lyotard no Brasil deve ser analisada em sua dimensão histórica. Desde 1930, com a missão universitária francesa na Universidade de São Paulo, o campo acadêmico brasileiro vem sendo influenciado pela intelectualidade francesa. Se naquela ocasião Lévi-Strauss, Roger Bastide e Claude Bastide desempenharam papel preponderante, podemos afirmar que, na década de 1960, foi a vez de filósofos franceses pós-estruturalistas exercerem sua influência, dentre os quais destacamos Foucault e Lyotard.

Segundo argumenta Perrone-Moisés (2004: 215), intelectuais franceses promoveram uma desconstrução do positivismo e um debate em torno do “estruturalismo ortodoxo”, que teria tido “vida breve” na França. Questionava-se o idealismo, racionalismo e pretensão à universalidade do estruturalismo. Com os pós-estruturalistas há uma atomização dos objetos em oposição ao projeto totalizador do estruturalismo, rejeição da

razão como universal ou fundacional e crescente interesse pela história e cultura como “constructos discursivos” (Perrone-Moisés, 2004: 218). Poderíamos acrescentar a crítica das metanarrativas um complemento à atomização dos objetos, o relativismo cultural que dá origem a uma profusão de grupos supostamente relacionados em credos próprios, como por exemplo, a etnia, o sexicismo, o gênero etc.

Destacamos entre as considerações de Perroni-Moisés (2004: 219) sobre a intelectualidade francesa de 1960, a participação nela de Lyotard e de sua hipótese sobre “o fim dos grandes relatos”. Tal hipótese se articula ao debate de Lyotard com Wittgenstein e Habermas, debate que foi precedido por suas releituras de Freud e Marx (Lyotard, 1975; 1979).

Destaca-se que Wittgenstein recebera de Lyotard um tratamento diferenciado, posto que aquele jamais houvesse cedido ao positivismo exacerbado do Círculo de Viena e menos ainda às chamadas pesquisas de desempenho defendido neste último. Seus estudos centraram-se sobre as formas do discurso (Discours, 1971) e análise do marxismo (A partir de Marx e Freud, 1973; Economia Libidinal, 1974). O campo de sua produção revela erudição e preocupação com questões epistêmicas, éticas e políticas, sendo que ele teve a cautela de não se expor como um estudioso da economia, mas não deixou de sê-lo, à sua época.

Foge ao escopo deste texto analisar o conjunto de sua obra de forma detalhada. Apenas apontamos que Lyotard foi um admirador e ao mesmo tempo leitor e intérprete das teses de Marx e Freud, certamente expoentes de metanarrativas teóricas que, segundo Lyotard (2008) perderam legitimidade e credibilidade no contexto pós-moderno da ciência, na qual preponderam os jogos de linguagem em grande medida articulados à valorização do capital. Entretanto, vale lembrar o lampejo de otimismo de Lyotard (2008) em relação aos metarrelatos como forma de legitimação, tal como se expressa na seguinte afirmação:

“A própria nostalgia do relato perdido desapareceu para a maioria das pessoas. De forma alguma se segue a isso que elas estejam destinadas à barbárie. O que as impede disso é que elas sabem que a legitimação não pode vir de outro lugar senão de sua prática da linguagem e de sua interação comunicacional”(Lyotard, 2008: 74).

A sua interpretação e articulação de Marx e Freud em Economia Libidinal (1979) é instigante. Nela ele se propõe a analisar a produção de Marx como uma obra de arte, e o faz numa linguagem distinta daquela dos sisudos enunciados científicos racionais, em item intitulado O des-

ejo chamado Marx (Lyotard, 1979: 111-176). Em um dos subitens deste capítulo, intitulado Qualquer economia política é libidinal, o autor aponta para algo que também desenvolve em A condição pós-moderna, a saber, a “congruência decisiva” entre “ciência e capital” (Lyotard, 1979: 129). Em Economia Libidinal Lyotard revela sua característica pós-estruturalista na medida em que a discussão do tema linguagem assume centralidade, como se pode verificar em sua referência aos “signos semióticos intercambiáveis” (Lyotard, 1979: 128).

Em A condição pós-moderna, publicado originalmente na França em 1979, Lyotard analisa criticamente a crise do conhecimento e da instituição universitária. Pode-se compreender que se faz presente tanto inquietações a respeito da crise das metanarrativas teóricas e de uma mercantilização do conhecimento na pós-modernidade, como também um relativo otimismo no sentido da superação de uma noção ingênua senão ideológica da ciência como produção neutra e como critério de verdade. A alusão do autor aos termos “crise” e “erosão” da ciência podem ser relacionados tanto àquelas inquietações como ao seu “otimismo”.

Na introdução de seu texto Lyotard (2008: xv) se refere à sociedade “pós-moderna” teria seu nos anos 1950. Para Lyotard a palavra “pós-moderna” designa “o estado da cultura após as transformações que afetaram as regras do jogo da ciência, da literatura e das artes a partir do final do século XIX” (2008: xv). As modificações substantivas nos estatutos da ciência e da universidade são por ele situadas em relação ao que denomina como “crise dos relatos” (Lyotard, 2008: xv). Sendo assim, Lyotard argumenta ao longo de sua obra que esta crise, que se evidencia na sociedade “pós-moderna” ou “era pós-industrial”, trata-se de uma crise da ciência e da verdade. Nela a ciência tende a romper com a sua vocação, tal como a compreende Weber (2009), de modo a se constituir predominantemente como informática e informacional, ou ainda, a educação superior assume feição de “profissionalização” (Lyotard, 2008: 91), termo também utilizado por Weber (2009) e Mills (1971), como veremos adiante.

Lyotard (2008) critica a relegação das ciências humanas a um segundo plano e a hegemonia das ciências exatas. A ciência que se exterioriza “torna-se uma força de produção, isto é, um momento na circulação do capital” (Lyotard, 2008: 82). Nesta “explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe” (Lyotard, 2008: 4), fica de escanteio a insatisfação radical e os grandes discursos produzidos no século XIX que explicavam a condição histórica do homem ocidental nos seus aspectos econômicos, sociais e culturais. Em suma, Lyotard argumenta que a racionalidade da ciência e da universidade é dada pelo processo produtivo.

A partir de uma leitura atenta de A ciência como vocação (Weber, 2009), se pode afirmar que Weber certamente consideraria deslegítimo que os princípios da produção científica, ou melhor, “seus” pressupostos e “sua” axiomática, viessem de fora da ciência, de seus próprios constructos teóricos, sejam lá quais eles fossem. Weber, que já criticava o Estado e assemelhava a universidade como uma empresa capitalista de Estado e o professor como um operário bem remunerado pelo Estado, talvez concordasse mais com a afirmativa de Lyotard (2008: 69-71) sobre a “erosão interna do princípio de legitimação da ciência” do que propriamente sua referência mais amena ao “declínio dos relatos”. O mesmo incômodo, por outra via, talvez também assolaria Mills (1971), que percebia na profissionalização do ensino e da Filosofia um caminho tão pernicioso como o da metafísica e de sua distância da compreensão crítica dos problemas sociais, desta feita em nome de um funcionalismo pretensamente moderno e renovado. Não nos alongaremos na discussão de tal questão, nem tampouco pretendemos esgotá-la, evitando assim a postura do impostor. Não obstante, indicamos que Weber e Mills também explicitam, em suas reflexões acerca da profissionalização da ciência, duas questões apontadas por Lyotard (2008: 92) que, segundo ele, são corriqueiramente colocadas, sob perspectiva diametralmente oposta, pelos estudantes e universidades pós-modernos, a saber:

“A questão, explícita ou não, apresentada pelo estudante profissionalizante pelo Estado ou pela instituição de ensino superior não é mais: isto é verdadeiro? [tal como o fez Weber], mas: para que serve isso? [numa perspectiva contrária à de Mills]. No contexto da mercantilização do saber, esta última questão significa comumente: isto é vendável? E, no contexto do aumento do poder: isto é eficaz?” (Lyotard, 2008: 92-93).

Sua referência à importância da Filosofia e de seu resgate crítico, cuja “importância excede os cuidados da profissão”, assim como sua afirmação de que não acredita “que a filosofia como trabalho de legitimação esteja condenada”, nos permite aproximá-lo, *mutatis mutandis*, das reflexões expostas por Mills em sua tese de doutorado de 1941 (Lyotard, 2008: 75, nota de rodapé 133). Mas a perspectiva de Lyotard não é ingênuo: tal resgate é considerado como passível de não ser cumprido, ou ainda, como condicionado a uma revisão dos vínculos da Filosofia com a então estrutura e característica da instituição universitária; ele também não pretende voltar ao passado.

Weber (2009), por sua vez, não oraria aprioristicamente para uma Filosofia que fosse especulativa e de caráter potencialmente emancipatório, tal como parece crer Lyotard (2008: 72); outrossim, pediria para conhecer seu credo.

Mills (1971), por sua vez, pediria para verificar o efeito prático que tal conhecimento pudesse vir a ter em termos de transformações das estruturas sociais e de poder, assim como sua possível contribuição para a construção de uma inovadora imaginação sociológica.

A “obra de circunstância” de Lyotard é uma resposta a um momento histórico no qual institutos de ensino e/ou pesquisa tendiam a substituir as faculdades com base em uma simbiose entre o privado e o público, exemplificada por pesquisas financiadas pela iniciativa privada ou por estas em parceria com o poder público, aspecto este criticado por Sguissardi e Silva Júnior (2009) em função da heteronomia a qual é conduzida a universidade, em detrimento de seu pensar crítico e autônomo. Parafraseando Lyotard, seria uma passagem do autônomo para o autômato, do intelectual para o expert.

### **b) Da crise das metanarrativas teóricas ao conhecimento mercantilizado**

Segundo Lyotard, no “quadro do funcionalismo e do profissionalismo” se dá a “reprodução das competências profissionais” e a “embalagem” de “espíritos imaginativos” (Lyotard, 2008: 95).

Segundo o autor, a “pragmática da pesquisa” é afetada em suas regulações por duas importantes modificações: “o enriquecimento das argumentações e a complicação da administração das provas” (Lyotard, 2008: 77). Lyotard aponta para “limitações internas aos formalismos” e para a diferença entre dois tipos de “progresso” no saber: “um, correspondendo a um novo lance [nova argumentação] no quadro das regras estabelecidas” (limitadas, como observa) e “o segundo à invenção de novas regras e, assim, a uma mudança de jogo” (Lyotard, 2008: 79). Na seqüência deste raciocínio, podemos notar sua crítica ao relativismo senão irracionalismo da ciência pós-moderna:

“O princípio de uma metalinguagem universal é substituído pelo da pluralidade de sistemas formais e axiomáticos capazes de argumentar enunciados denotativos, sendo esses sistemas descritos numa metalinguagem universal, mas não consistente. O que passava por paradoxo e mesmo por paralogismo no saber da ciência clássica e

moderna pode encontrar em algum desses sistemas uma força de convicção nova e obter o assentimento da comunidade dos *experts*" (Lyotard, 2008: 79-80).

Na cultura pós-moderna o "grande relato perdeu sua credibilidade", quer seja o relato especulativo ou de emancipação (Lyotard, 2008). Segundo Lyotard (2008: 69) o declínio do "poder unificador e legitimador" dos grandes relatos da especulação e da emancipação pode ser compreendido como um "efeito do desenvolvimento das técnicas e tecnologias" a partir da segunda guerra mundial. A oposição entre legitimação e deslegitimação é ofuscada ou se apresenta numa contradição extrema, na medida em que concretiza um "processo de deslegitimação cujo motor é a exigência de legitimação" (Lyotard, 2008: 71). Para Lyotard (2008) haveria uma "crise" da ciência, que se "legitimaria" num jogo de linguagem no qual a administração das provas, irracionalmente, teria que se haver com um problema, qual seja: o de se "provar a prova" (Lyotard, 2008: 80). Os sinais de tal "crise" estariam se multiplicando desde o fim do século XIX, período analisado por Weber (2009) e Mills (1971). Tal "crise", tal com apontamos acima, procederia tanto do "declínio dos relatos" quanto de uma "erosão interna do princípio de legitimação do saber" (Lyotard, 2008: 69-71).

As universidades perdem sua função de legitimação especulativa. Debela-se o dispositivo da emancipação e a "autonomia de interlocutores engajados na prática ética, social e política" (Lyotard, 2008: 72). A pragmática dos saberes científicos toma o lugar dos saberes tradicionais e os "jogos de linguagem científica vão tornar-se jogos de ricos, onde os ricos têm mais chance de ter razão. Traça-se uma equação entre riqueza, eficiência e verdade" (Lyotard, 2008: 81).

Portanto, conclui o autor, prevalece uma pseudolegitimação, de "validade" mercantil e não de "verdade", ou seja, de uma "legitimação" tanto "pelo desempenho" como "pela paralogia" (Lyotard, 2008: 77-98; 111-123).

O "metassujeito" da "universidade especulativa" é substituído pelo "sujeito prático", em um contexto de progressiva configuração de uma universidade prescritiva e mercantil e de um estatuto do saber desequilibrado, cuja "unidade especulativa" (perdida?) se apresenta "fragmentada" (Lyotard, 2008: 62-63).

De forma relativamente próxima à da ciência e da moral científica weberiana, Lyotard (2008) faz severas críticas às posições práticas. Mills (1971), por sua vez, nos parece defender a articulação entre o saber e uma prática, mas de uma prática que fosse distinta daquela dos pragmatistas liberais que o antecederam, assim como daqueles que ele critica

como sendo expoentes de uma “grande teoria” (Apud Winetrou, 1963), de caráter metafísico e ideológico – dentre os quais Parsons – ou seja, de uma prática que redundou na constituição de um contingente de “patologistas sociais” liderados por Parsons e Dewey, porta vozes da “elite do poder” (Mills, 1975).

No jogo de linguagem da (des)legitimação e/ou da linguagem ilógica da paralogia, prevalece a lógica da performance, que pode ser definida como “a conjuntura ‘orgânica’ da técnica com o lucro” que, ressaltamos, “precede a sua junção com a ciência” (Lyotard, 2008: 82). Assim, destrói-se o vínculo social. A legitimação legal-racional é substituída ou exacerbada-se em uma deslegitimação tecnocrática. Prevaecem “estudos voltados para as aplicações”, a “inovação” de caráter “rentável” e a valorização (em duplo sentido) de “programas vendáveis” (Lyotard, 2008: 82).

Assim, configura-se um traço do saber pós-moderno: a imanência a si mesmo, explícita, do discurso sobre as regras que o legitimam. A ciência é condenada ao “conhecimento ilegítimo”, ao “meio-saber” (Lyotard, 2008: 100). Proliferam-se discursos heteromorfos resultantes de “regras pragmáticas heterogêneas” (Lyotard, 2008: 118).

Na sociedade informatizada evidencia-se o vínculo entre saber e produção. O saber assume progressivamente um valor de troca, de forma que o trabalho imaterial tende cada vez mais a se constituir como trabalho hiperqualificado que se objetiva em produtos e patentes comercializáveis e de notável utilidade aos interesses do processo capitalista de expropriação do sobretabalho. Em outras palavras, o trabalho imaterial hiperqualificado engendra conhecimentos mercantilizáveis e, assim, se configura como trabalho produtivo, gerador de mais-valia. Tal reflexão, no entendimento de Weber (2009: 26) é mediada pela discussão do conceito de burocracia e de seu processo mercantil e racionalizador das instituições e de seus processos e produtos.

Ao abordar o saber produzido pelo que denominamos sujeito útil, só e mudo, Lyotard aponta que a produção do conhecimento na pós-modernidade visa, em última instância, a otimização da performance da lucratividade do sistema produtivo.

O sujeito útil e mudo, estranho e estranhado, se torna presa do aspecto pragmático de jogos de linguagem que não possuem legitimação neles mesmos. O vínculo social tende a ser constituído e moldado por “lances” de linguagem. As perspectivas do vínculo social na modernidade e as tensões do campo científico, expressas pelos pares antitéticos homogeneidade-dualidade, funcionalismo-criticismo, teoria tradicional-teoria crítica, integração-luta, tendem a se apagarem na pós-modernidade.

Nesta impera a superficialidade extensiva na qual se superdimensiona o pólo da adaptação à ordem, em detrimento do pólo crítico, chicoteado pela crise das metanarrativas presentes na modernidade.

A “crise” da universidade na modernidade é um prenúncio à sua mercantilização na pós-modernidade. Naquela já se davam a especialização da profissão docente, a institucionalização do *homo academicus* (Bourdieu, 1984) e a “profissionalização” do docente (Mills, 1971). Na pós-modernidade não ocorre uma ruptura com o passado. A cultura universitária pós-moderna se revela como condensação de distintas temporalidades históricas (Lefebvre, 1957) que se apresentam como contraditórias em um mesmo momento.

Ressaltamos que Lyotard também entende a erosão da legitimação do saber e da identidade da instituição universitária como presentes no período moderno, ou seja, já no fim do século XIX, enfatizando a intensificação deste processo na década de 1950, quando os metarrelatos são questionados e o positivismo (novamente) se impõe.

Conforme argumenta Harvey (1992) são incontestáveis as transformações político-econômicas na transição do século XX para o XXI, mas não há nada essencialmente novo no desenvolvimento capitalista quando assinalamos seus elementos invariantes: orientação para o crescimento; dependência em relação ao trabalho vivo; necessidade permanente de inovações técnicas e organizacionais para possibilitar o processo de valorização do capital (Harvey, 1992).

### **c) Pragmatismo e a universidade na sociedade dos experts e autômatos**

Como foi apontado acima, Lyotard (2008) analisa a ciência e a cultura na pós-modernidade, argumentando haver uma perda da credibilidade do que denomina como “grande relato”. Na modernidade o autor aponta que, ainda que em crise, o grande relato preservava seu caráter filosófico-especulativo, potencialmente emancipatório. Sufoca-se o dispositivo da emancipação, caracterizado por interlocutores engajados na prática ética, social e política. O enunciado denotativo de valor cognitivo se enfraquece frente ao fortalecimento do enunciado prescritivo, de valor prático e imediato. Pode se encontrar aí o embrião do ensino e das pesquisas de desempenho da pós-modernidade.

Trata-se da hegemonia dos *experts*, autômatos da sociedade informatizada eufemisticamente denominada como “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação”. Os pragmáticos *policemakers* se

apresentam como intelectuais. O intelectual autônomo é substituído pelo profissional autômato, cuja aura intelectualizada obscurece a percepção de seu papel instrumental.

O saber inundado na lógica prescritiva se isola de outros jogos de linguagem que constituem o vínculo social. Os relatos de legitimação política (emancipação) e filosófica (especulação) são atropelados pelos enunciados dos *experts* que, diga-se de passagem, só são refutáveis por eles mesmos. O debate “acadêmico” sobre o verdadeiro e o falso se distancia do debate do povo sobre o justo e o injusto. Não se trata sequer de se abordar o falso ou o verdadeiro de forma circunscrita aos *experts*, mas sim de restringir o pertinente ao que é eficiente. Tal como apontara Mills (1971) e Weber (2009), Lyotard (2008: 45) afirma, ainda que de forma distinta e em conjuntura diferente, que o saber “se torna profissão”.

### **d) O desempenho como legitimação do ensino e da pesquisa**

Segundo Lyotard [2008] as técnicas de pesquisa obedecem em grande medida ao princípio de otimização das performances. Busca-se o aumento do *out-put* e diminuição do *in-put* ou energia dispendida para obtenção da *performance*. Predomina, segundo Lyotard (2008) o eixo tecnocientífico mediado por interesses do sistema produtivo e da reconfiguração planetária do papel do Estado, tal como também discutem Sguissardi e Silva Júnior (2009).

Como foi acima apontado, Lyotard (2008) ironiza e afirma que na pós-modernidade os mais ricos têm mais chances de ter “razão”, ou ainda, que não há nada de verdade sem dinheiro. Os jogos de linguagem se tornam jogos de ricos. A ciência se torna uma força de produção no momento da circulação do capital. O produto da *performance* do saber pragmático é tanto vendido a parte como absorvido pelo fundos de pesquisa que visam o incremento da própria *performance*. O desejo de enriquecimento é o imperativo da melhoria das *performances* e da realização dos produtos, o que se difere do desejo de saber, que revela sua verdadeira face: o desejo de poder.

Estudos se voltam para aplicações e para pesquisas privadas. As inovações devem ser rentáveis e os programas “científicos” vendáveis. “Cientistas” são comprados não para saber a verdade, mas sim para aumentar o poder dos que concentram a renda, cujas salas de visita são cada vez mais compartilhadas pelos primeiros. Abandona-se o relato idealista ou humanista. A eficácia da força destrói os vínculos sociais.

Para Lyotard (2008) vivemos em uma sociedade informatizada que engendra seres autômatos e que configura um sistema regulado pela otimização das *performances*. Tal se evidencia em muitas partes do globo, assim como no Brasil, uma vez que a universidade é vazada pelos supostos do pragmatismo em sua prática cotidiana, que se expressa em uma repartição dos fundos de pesquisa pelo Estado, empresa e sociedades mistas, verdadeiras negociatas legalizadas pelas leis das Parcerias Público-Privada, da Inovação Tecnológica e da Lei do Bem (Sguissardi e Silva Júnior, 2009).

O ensino, subsistema do sistema social, adota o critério do desempenho. Há uma crescente demanda de *experts* e de formação telemática de baixo custo e potencial de alta rentabilidade a quem compra tal força de trabalho. Formam-se competências e não ideais. Fornecem-se “jogadores” para postos pragmáticos das instituições.

Apesar de algumas críticas incisivas de Lyotard (2008) à ciência pós-moderna, podemos também considerar haver uma ambiguidade em seu discurso, que se caracteriza como uma marca da ciência que ele mesmo critica; ou, o que talvez fosse mais preciso, há diferentes formas de interpretá-lo. Optamos por fazê-lo de forma a articular suas hipóteses e proposições aqui sintetizadas às de Weber (2009) e, complementarmente, às de Mills (1971).

## 2. Weber, Lyotard e a Ciência como vocação

Max Weber nasceu em família com características semelhantes à de sua trajetória acadêmica. Pai advogado, desde logo o encaminhou para as ciências da humanidade num contexto em que a discussão sobre as metodologias nos diferentes campos científicos se fazia em profusão e em várias correntes de abordagem da experiência humana. Muito diferente das ciências naturais, posto que nesta o objeto consistia-se em algo externo ao sujeito pesquisador, enquanto para aquelas a indissociabilidade entre sujeito e objeto era impossível, ainda que os positivistas dissessem não. Afirmavam eles: é possível.

Influenciado pela família Weber passou por três universidades: Heidelberg, Göttingen e Berlim, estudando simultaneamente economia, história, filosofia e direito. “Concluído o curso, trabalhou na Universidade de Berlim na qualidade de livre-docente, ao mesmo tempo em que servia como assessor de governo” (Tratenberg, 1980: VII). No início da década de 1890 passou a ser professor de economia da Universidade de Freiburg, e em 1896 transferiu-se para Heidelberg. Faleceu em 1920.

Weber dedicou-se a todas as áreas em que estudou sempre se ocupando do processo de especialização da sociedade e da ciência alemãs e a um só tempo dedicava-se a refletir sobre o sentido da ciência. No contexto em que realizava sua trajetória acadêmica, Weber buscou extrair do conteúdo de seus estudos um complexo metodológico que se busca legitimar e dar sentido à ciência, especialmente às humanidades.

Para refletir sobre o sentido da ciência e da teologia, nos parece que a moral orienta Weber (2009). Ele busca escrutinar as ciências naturais, as ciências idealistas (“a busca do verdadeiro ser”), as ciências da arte (a busca do “caminho para a verdadeira arte”) e a religião (“busca do verdadeiro Deus e da felicidade autêntica”); o intelectual alemão entende que a resposta mais adequada seria a de Tolstoi: “A ciência carece de sentido, pois não tem resposta alguma para única questão que nos interessa – ‘Que devemos fazer? Como devemos viver?’” (Weber, 2009: 18). Leve prenúncio do pragmatismo em Tolstoi.

Aí, Weber (2009) parece encontrar a chave de sua busca do sentido da ciência e das instituições que a produzem, com destaque para a universidade. A pergunta de Tolstoi sugere a inspiração de Weber. Este indaga se seria esta pergunta a que deveria ser feita em relação à universidade ou à ciência, ou se a pergunta a ser feita consistiria se deveria ser facultada à ciência a formulação da pergunta mais adequada. Isto é, Weber (2009) indica o ato da problematização como a pedra de toque para se pensar o sentido da ciência e da universidade, que nela tem sua identidade. Orientado pela sua moral científica, Weber (2009) percorre seu itinerário epistemológico argumentando sobre a possibilidade concreta do ato da formulação da questão num certo sentido e neste itinerário vai construindo seu complexo metodológico tendo como centralidade teórica os conteúdos econômicos, históricos e filosóficos e jurídicos. Argumenta que todo “trabalho científico tem sempre como pressuposto a validade das regras da lógica e da metodologia, que são os fundamentos gerais de nossa formação do mundo” (Weber, 2009: 19). Aqui, Weber concebe o sujeito (a subjetividade) na sua Teoria do Conhecimento.

Weber (2009) argumentará, pois, que esta não é a questão de fundo na metodologia da pesquisa: dar sentido ao trabalho científico, ao pesquisador, à ciência e ao pesquisador. De ato, em última instância a retórica weberiana somente indica, sob o ponto da legitimação e do sentido da ciência, que todo “saber científico” deve ser “sabido” (Weber, 2009: 19). A legitimação e o sentido da ciência e todos seus problemas, segundo Weber (2009), põe-se exatamente aqui. Dado que o trabalho científico parte de pressupostos que em última instância são o resultado de nossa

formação do mundo, que pressupostos seguir? Os pressupostos não são demonstráveis, são apenas interpretados e estão ou não em harmonia com o pesquisador ou pesquisadores. Aqui, a moral aparece de forma mais evidente na metodologia weberiana.

Neste ponto é importante lembrar Lyotard (2008) e sua difícil tarefa de dissertar sobre a ciência e a universidade na pós-modernidade em contexto com traços históricos da modernidade e o período em construção, cujo indicativo se alastra. Há aqui uma defesa dos metarrelatos, não de um, mas de todos; há uma defesa do sentido da ciência, do justo e do injusto, pois a moral embasa os argumentos de Weber (2009).

Lyotard (2008) debate-se entre a suposta falência dos metarrelatos e uma ciência cuja moral é a moral burguesa elevada ao seu ápice, posto que, como visto, a ciência se especializa em face de sua característica intrínseca de existir para ser superada, e se mercantilizava. Suas atividades de ensino e pesquisa são orientadas pelo desempenho e o filósofo francês parte das entranhas do problema que estão no âmago dos “jogos de linguagem” e da “administração das provas”, enquanto Weber (2009) vê-se diante de uma profusão de pressupostos com as respectivas lógicas e metodologias respectivas, e considera todos válidos. A ciência terá sentido sob todos os pressupostos, mesmo que transgrida os pressupostos outros. São como “deuses” que se tornaram valores (Weber, 2009: 24). E tais deuses estão sempre em luta. Se se professar o credo em um definido deus, certamente ofenderá a outro. A preocupação de Weber está em cuidar para que a ciência tenha sentido por meio da fidelidade do pesquisador ao seu deus, compreenda-se, aos seus pressupostos. Isto é, na metáfora weberiana, a moral reside no divino que dá sentido à ciência. Pressupostos e limites definidos na ordem definida (Weber, 2009).

Lyotard (2008) luta contra a eficiência e a eficácia da ciência pós-moderna e não o justo e o injusto, como já apontado. Embora se possa afirmar que Lyotard e Weber buscam o que poderíamos livremente chamar de uma ética científica. O primeiro, no contexto da década de 1950, quando transformações tecnológicas, econômicas e políticas se faziam numa quantidade sem fim e a discussão sobre a linguagem se (im)punha, (im) possibilitando um metarrelato e afirmando a possibilidade das legitimações por meio de determinismo local, embasado numa pragmática da pesquisa e na administração de provas. Já Weber, na conjuntura de fim do século XIX, na qual também ocorriam transformações nas mesmas esferas e na qual se travava a grande discussão sobre a metodologia do trabalho científico – o tema da legitimação da ciência – ou seja, num contexto de

afirmação de metarrelatos, possibilitando, pois, na sua visão, a existência de sentidos científicos válidos.

Pelo que acima se expôs não fica evidente, mas, já se encontravam elementos embrionários da sobreposição da modernidade e da pós-modernidade no final do século XIX num autor como Weber, ainda que nas condensações de temporalidades históricas predominem os valores modernos. Por outro lado, a pós-modernidade já se encontra presente, mesmo que de forma embrionária nas considerações weberianas sobre a “luta dos deuses” (Weber, 2009: 24). Temos o início da erosão da ciência moderna e, ao mesmo tempo, o início da pós-modernidade, com consequências para as instituições produtoras da ciência, a universidade em particular.

Em relação ao ensino Weber defende a omissão da tomada de posição sobre a exposição de qualquer que seja o tema e qualquer que seja a posição. Na sala de aula não pode haver a “luta dos deuses”, que se humanizaram na forma valores no campo da ciência e institucionalmente na universidade. Ao professor cabe expor os pressupostos da ordem científica, sua lógica e sua metodologia e desenvolver o tema. Sem fazer uma exposição embasada na leitura que possa ter feito segundo seus próprios pressupostos. Menos ainda segundo posição política ou religiosa, dentre outras que poderíamos citar. Esta posição o leva diretamente para a reflexão sobre os alunos, que podem estar querendo coisa distinta. Estão preocupados com o mercado de trabalho e o que os espera num contexto de transformações econômicas e políticas, tal qual os da década de 1950, período no qual Lyotard [1979;2008] fez discussão semelhante pondo foco nos jogos de linguagem.

Weber acentua os traços da ciência pós-moderna e sua respectiva universidade, mostrando o processo mercantil já presente da educação superior no ensino e na pesquisa, afirma ele que:

“[...] uma parte de nossa juventude, se a tudo isto replicasse [diria]: “Sim, mas viemos às aulas para vivenciar algo mais do que simples análises e verificações de factos” – o erro é buscar no professor algo diverso do que eles encaram – um *chefe*, e não um *docente*, mas só como *docentes* nos é concedida a cátedra. Trata-se de duas coisas muito distintas e é fácil convencer-se da dualidade. Permite que me refira à América do Norte, porque ali onde, com frequência, se podem ver as coisas na sua mais flagrante originalidade [...] O jovem americano aprende muitíssimo menos do que o nosso. Apesar da incrível série de exames a que se vê submetido, ainda se não converteu nesse puro homem de exames, como é o estudante

## **fundamentos en humanidades**

alemão. Com efeito, a burocracia, que pressupõe o diploma como bilhete de entrada no reino dos cargos, está ali só nos começos. O jovem americano não tem respeito a nada nem a ninguém, a nenhuma tradição, a nenhum cargo, excepto ao êxito pessoal de quem o ocupa: é a isto que o americano chama de “democracia” (Weber, 2009:25-26).

Weber (2009) já prevê na universidade alemã o que é algo agudamente concreto na universidade dos Estados Unidos. O processo de mercantilização das universidades na América é completo a ponto dele considerar uma universidade algo equivalente à empresa capitalista de Estado, professores assistentes como operários e os mais graduados como funcionários “bem pagos pelo Estado”. Chega ao extremo de afirmar que o diretor de uma faculdade ou o chefe de um departamento julga-se proprietário de suas unidades. Ainda que ela seja pública. Continua Weber:

“Por mais desgarradamente que a realidade se comporte frente ao sentido da palavra, o sentido é este, e é o que importa. Perante o professor, o jovem americano pensa: ele está a vender-me os seus conhecimentos e os seus métodos em troca do dinheiro do meu pai, tal como a campônia vende couves à minha mãe” (Weber, 2009: 26).

Portanto a mercantilização da universidade e da ciência punha-se com muita força no final do século XIX. A racionalidade social do capitalismo já avançava a largos passos sobre as instituições da sociedade civil e mesmo do Estado, movimento realizado em grande medida pela burocracia, e por esta via, de forma mais acentuada na Alemanha. O que difere os processos de legitimação que estão longínquos no tempo em meio século reside na pragmatização ocorrida na universidade na década de 1950, enquanto, valores ligados a um projeto humanista ainda eram considerados na virada do século XIX para o XX. A pragmática da pesquisa e do ensino tocada por Lyotard (2008) é um dos gradientes entre estes dois momentos da ciência e da universidade analisados por Lyotard (2008) no item anterior e por Weber (2009) neste item. Outro ponto muito importante apresentado por Weber (2009), que dialoga com Lyotard (2008), refere-se à racionalização intelectual que se aplica à especialização, à profissionalização, à mercantilização e aos processos de legitimação científicos.

Weber (2009) chama a atenção, por meio da referência às teologias, para a necessidade da validação de contradições nos processos de legitimação da ciência. Ou dito de outra forma, se a opção reside num pressuposto, a lógica e a metodologia deve nos levar às contradições,

que não de ser explicadas com base na interpretação do pressuposto assumido. Há que assumir a interpretação do credo do deus científico a que se reza. Neste caso, tal qual a crítica de Lyotard à ciência e à universidade pós-moderna, o sentido do trabalho científico lhe é exógeno. Como no pragmatismo, os fins santificam os meios. Isto é, Weber (2009) denuncia a fé e não a verdade científica, qualquer que seja para dar sentido à ciência e ao mundo.

Neste momento, na ciência não é possível assumir um pressuposto como saber e, simultaneamente, interpretar pressupostos, mas terrivelmente, na ciência passa-se a tê-los.

Há uma internalização feita pelo cientista dos pressupostos e a dogmatização da ciência. Neste processo, realiza-se a inflexão da ciência em religião ou em ideologia no movimento de legitimação científica. Em acréscimo, a especialização, a profissionalização e mercantilização padecem do mesmo mal. Estes eventos estabelecem um *telus a priori* para a ciência tanto no final do século XIX, como em meados do século passado e na contemporaneidade.

Este *telus* impõe a interpretação dos pressupostos da ciência desenvolvida nas universidades. Neste momento, o intelectual por dinheiro, poder ou fama pode ou não fazê-lo, depende de sua moral. Fazendo-o, ele procede a uma racionalização intelectual e um sacrifício do intelecto. Suicida-se na qualidade de intelectual. Esta é atual racionalidade da universidade, daí tantos suicídios vergonhosos realizado no âmbito da universidade. Mills (1971) nos dá muitos elementos para o entendimento do sacrifício do intelecto.

Weber volta à questão prática sugerida por Tolstoi e à vocação para ciência. Para que nos serve a ciência e as instituições que dela retiram-lhe o centro de suas identidades? Depois de responder a indagação sob uma ótica próxima do pragmatismo, diz Weber (2009: 27), por último, respondolhe que ela nos fornece a “claridade”. O autor retoma a contradição entre os pressupostos e as consequentes lógica e metodologia. A escolha de um deus epistêmico e seu credo. Ao entoar cantos de louvor ao divino percebes que tais hinos são ao cantor uma desfeita. A indagação é: que escolha fazer entre meios e fins? De pronto a ciência impõe moralmente a escolha e caberá ao religioso a opção de sobrepor os fins sobre os meios ou seguir em frente e chegar a resultado significativo, que lhe esclareça sua ação ou própria ação humana.

“São ou não “santificados” os meios pelo fim? O professor pode postar-vos perante a necessidade desta escolha, mas nada mais

pode fazer enquanto permanecer enquanto mestre e se não converter em demagogo. Pode, além disso, dizer: se desejardes tal ou tal fim deveis contar com essas ou aquelas conseqüências secundárias que segundo a nossa experiência, não deixarão de se produzir – de novo a mesma situação. A verdade é que estes problemas se podem apresentar a todos os técnicos que, em numerosos casos, têm de decidir segundo o princípio do mal menor ou do relativamente melhor. *Só que a esses técnicos costumam já estar previamente dado o principal: o fim.* Eis justamente o que não nos é dado, quando se lida com problemas deveras “postremos” (Weber, 2009: 27-28, grifos nossos).

Continua Weber:

“Se vos decidirdes por esta posição, servis, em linguagem figurada, este deus e ofendeis o outro. Se permanecedes fiéis a vós mesmos, chegareis internamente a estas ou àquelas *conseqüências* últimas e significativas. Pelo menos em princípio, isto pode realizar-se, e é o que procuram levar a cabo a disciplina especializada da filosofia e as explanações de tipo essencialmente filosófico de outras disciplinas individuais. Se conhecermos a nossa matéria [...], poderemos assim obrigar, ou pelo menos ajudar [pela pesquisa e pelo ensino] o indivíduo a que *por si mesmo, se dê conta do sentido último de suas ações.* [...] Sinto-me tentado, [...], a dizer que, quando um professor consegue isso, está ao serviço de poderes “morais”: a obrigação de criar *claridade e sentimento da responsabilidade*; e creio que será tanto mais capaz de o fazer quanto mais conscienciosamente evitar, de seu lado, o desejo de impor ou sugerir aos seus ouvintes e uma tomada de posição” (Weber, 2009: 28, grifos nossos).

Aqui Weber encontra seu lugar, encontra com a *Paz Universal* de Kant, bem como a forma como conseguir tornar um resultado científico significativo. Claro fica o idealismo kantiano presente na sua obra.

Assim, em face do que se pode ler sobre o diálogo Lyotard, Mills e Weber, pode-se afirmar que todos viveram em momentos históricos de contradição entre modernidade e pós-modernidade, com destaque para Lyotard e Weber. A contradição entre a modernidade e a pós-modernidade mantém uma relação com a indagação: crise ou erosão da universidade e da ciência que lhe dá o substrato de sua identidade.

### **3. Por um diálogo entreaberto a partir das contribuições de Weber, Mills e Lyotard: crise ou erosão da ciência?**

Concluir este texto é tão árduo quanto a tarefa do licenciado alemão que se efetivou, e deve trilhar o caminho da vivência, inspiração, para alcançar a personalidade. A complexidade, a erudição e a argúcia de Lyotard nos colocam certas vezes num labirinto. Neste labirinto, por mais que procuremos a saída, exaustos na saída de todos eles, nos defrontamos com a ambiguidade já referida no texto ao tratar-se do filósofo francês. Há muitos elementos no livro central tomado para este estudo e se faz necessária a cautela de não querer assumir a personagem do impostor, mas, outrossim, assumir a posição de deixar a porta entreaberta para a continuidade do tema A Concepção de Universidade em Lyotard. Ou, talvez, apenas apontar as diretrizes que se encontram no pensamento de Lyotard condensadas em A Condição Pós-Moderna, texto central para nosso estudo e que se mostrou não ser tão somente um texto de ocasião. Trata-se de um trabalho de maturidade de Lyotard, que dialoga com o pós-estruturalismo não positivista de Wittgenstein e tem a densidade das muitas temporalidades históricas (Lefebvre, 1957), e que possibilitou o estabelecimento de diálogo com Weber. Ambos viveram o mesmo processo organizado por conjunto de valores contraditórios e em conjunturas semelhantes, embora distantes mais de meio século no tempo. É relevante indicar que lidaram com a ciência e a universidade de forma semelhante. Quando se enxerga os fantasmas do final do século XIX e dos meados do século passado na obra destes intelectuais, para nós, com base nos textos de Lyotard, e com a devida cautela, é possível o delinear das diretrizes que permearam as reflexões do filósofo francês.

O deus lyotardiano encontrar-se-ia em algumas assertivas articuladas que consistiria a “nossa” porta entreaberta. Talvez a grande preocupação de Lyotard consistia-se em que se produzissem processos sociais ou jogos de linguagem que parassem a crise em movimento acelerado empurrado pela cultura pós-moderna, e impedisse a erosão da instituição universitária. Diretrizes tais como as que se destacam na análise de sua obra, em diálogo com autores marcadamente modernos, como Weber e Mills. Esta foi nossa estratégia. E, mesmo não sendo a mais comum na academia de pensamento único comum na pós-modernidade, deixamos a porta entreaberta para o debate. Não se pretende a condição de impostor que finge deixar entreaberta a porta, porém, já a fechou, tal qual o Círculo de Viena, com o qual Wittgenstein jamais se aproximou.

Precede a explicitação das diretrizes, a seguinte síntese: a universidade democrática e o humanismo emancipatório se tornam pouco eficientes, mas não exatamente superados na pós-modernidade; sobreleva-se a função de profissionalização do ensino e este e a disciplina tendem a se

tornar uma ocupação; novos saberes são ligados ou vinculados às novas técnicas e a tecnologia se volta para o aumento do saber-poder e da lucratividade do sistema produtivo (*performance*); tais processos podem ser relacionados às contradições do desenvolvimento capitalista e às inéditas formas de valorização do trabalho imaterial.

Assim, apresentamos, visando a continuidade do debate, as seguintes diretrizes que parecem orientar o pensamento de Lyotard sobre a Concepção de Universidade:

- a] um desejo de refazer as relações entre a Filosofia e aquela instituição no que se refere aos processos de legitimação da ciência;
- b] retomar o idealismo kantiano sobre o sentido da ação humana;
- c] produzir ainda que por meio dos jogos de linguagem uma materialidade para dar sentido à ciência e à universidade;
- d] neste contexto produzir-se uma ética institucional para universidade aproximada do que se escreveu na introdução deste texto. Ou seja, a contradição entre os processos orientados pela racionalidade capitalista, de um lado e, de outro, a crítica ao pólo antitético com base no humanismo, próximo de Weber;
- e] diante da inelutável profissionalização e mercantilização da universidade, produzir-se valores para preservação institucional. A empreitada para a construção de uma vontade geral de uma moral científica;
- f] por fim, assumida a identidade enunciada na Introdução, enfeixar estes itens na direção do fortalecimento do pólo antitético da contradição que busca fazer a crítica ao tempo histórico da instituição universitária e, sobretudo, aos seus próprios objetivos.

Eis aí elementos para continuidade do debate.

## Referências bibliográficas

- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Minuit.
- Chesnais, F. (1995). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.
- Harvey, D. (1992). *Condição pós-moderna*. SP: Loyola.
- Lefebvre, H. (1957). *La pensée de Lénine*. Paris: Bordas.
- Liotard, J. F. (1975). *A partir de Marx e Freud*. Madrid: Editorial Fundamentos, Colección Ciência, Série Filosofia, Tradução Manuel Vidal.
- Liotard, J. F. (1979). *Economia libidinal*. Madrid: Editorial Saltés, Colección Cabeza de Meduza, Série Psicoanálisis (Direção Carlos Wert), Tradução Rocio Alberdi Alonso.
- Liotard, J. F. (2008). *A condição pós-moderna*. 10.ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- Liotard, J. F. ([1992] 2000). *Peregrinações*. São Paulo: Estação Liberdade, Tradução de Marina Appenzeller.
- Mills, C. W. (1971). *Sociologia y pragmatismo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Mills, C. W. (1975). A ideologia profissional dos patologistas sociais. In C. W. Mills. *A elite do poder*. 3.ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Perrone-Moisés, L. (2004) (org.). *Do positivismo à desconstrução: idéias francesas na América*. São Paulo: Edusp.
- Sguissardi, V.; Silva Júnior, J. dos Reis. (2009). *O trabalho intensificado na Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã (no prelo).
- Silva Júnior, J. dos Reis; Sguissardi, V. (2005). A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 5-27.
- Tratenberg, M. (1980). Weber: vida e obra. In *Max Weber* (p.vi-xxiv). 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, (Coleção Os Pensadores).
- Weber, M. ([1918] 2009). *A ciência como vocação*. Acesso: <http://www.lusosofia.net> em 10/03/2009.
- Winetrou, K. (1963). Mills y el fracaso de los intelectuales. In I. L. Horowitz. *La nueva sociologia: ensayos en honor de C. Wrigth Mills* (pp. 179-190). Buenos Aires: Amorrortu.



***Fundamentos en Humanidades***  
***Universidad Nacional de San Luis – Argentina***  
***Año X – Número I (19/2009) pp. 119/137***

# Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo

**Work organizations' types and their effects in the educational field**

**Viviana Edith Reta**

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

(Recibido: 21/10/08 – Aceptado: 08/06/09)

## **Resumen**

En el presente trabajo se abordan las implicancias que han tenido las distintas formas de organización del trabajo (fordismo y postfordismo) en la educación.

En las últimas décadas asistimos a cambios sustanciales, donde el modelo fordista-taylorista de organización del desarrollo de la producción ha venido siendo desplazado por nuevas formas de organización del trabajo, las que han sido denominadas como, neofordismo, postfordismo, especialización flexible. Estos cambios, junto con la reestructuración económica y política, parecen estar configurando una respuesta a la crisis capitalista, en vistas a recuperar los niveles de productividad perdidos.

Si bien no se puede hablar que las formas de organización del trabajo tuvieron una correlación directa en el campo educativo, la presencia de muchos conceptos y prácticas nos dan cuenta que influyeron e influyen en sus conceptualizaciones y prácticas.

Con el discurso fordista-taylorista se introducen en la educación el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, determinadas maneras de selección y de formación. Con el nuevo modelo, la educación adquiere nuevas exigencias de "flexibilidad y capacidad de adaptación", que deben

## **fundamentos en humanidades**

tener las organizaciones escolares, los técnicos, directivos y docentes para poder ofrecer respuestas ante las contingencias imprevisibles, situaciones singulares o demandas de sus potenciales clientes.

### **Abstract**

This research raises the effects that have had the different sort of labor organizations (Fordism and post-Fordism) in education.

During the last decades, we attend to a situation of essential changes, in which the Fordism and Taylorism work organization form has been moved into new ones, called neo-Fordism, post-Fordism, flexible specialization. These changes within the economic and politic reform seem to configure an answer to capitalist crisis in order to recover the lost cost-effectiveness levels.

However we can not talk about a straight correlation between work organization types and educational field, many ideas and practices demonstrate that these work organizations had and still have an influence on educational ideas and practices.

With Fordism and Taylorism speech, some changes are been introduced into education such as fragmented knowledge, positive and negative reinforcements, personalized assessment to each student, cost-effectiveness control, new sort of selection and professional training. With this new kind of labor organization, the education gains new duties based on "flexibility and adaptation skills" that must also have school establishments, the experts, managers and teachers in order to offer answers to unpredictable facts, singular situations or potential customers demands.

### **Palabras Clave**

trabajo – organización – fordismo – postfordismo - educación

### **Keywords**

labor – organizations – fordism - post-fordism - education

### **Introducción**

En el presente trabajo se abordan las implicancias que han tenido las distintas formas de organización del trabajo (fordismo y postfordismo) en la educación.

Es indudable que asistimos a cambios sustanciales, donde el modelo fordista-taylorista de organización del desarrollo de la producción ha venido siendo desplazado por nuevas formas de organización del trabajo, las que han sido denominadas como, neofordismo, postfordismo, especialización flexible. Estos cambios, junto con la reestructuración económica y política, parecen estar configurando una respuesta a la crisis capitalista, en vistas a recuperar los niveles de productividad perdidos.

Teniendo en cuenta que la educación cumple una doble función, por un lado, una función política que tiene que ver, según desde la posición que se asuma, con contribuir a reproducir el orden social o emanciparse de ese orden y, por otro, con una función económica que implica proporcionar la formación necesaria para el mundo del trabajo. Nos preguntamos ¿cómo influyó el fordismo-taylorismo en la educación?, ¿qué cambios se están produciendo en la organización del trabajo en la actualidad?, y finalmente, estos cambios ¿tienen su correlato en la educación, en las instituciones educativas, en la enseñanza?

Este trabajo no pretende ser un compendio de certezas sino muy por el contrario lo que se intenta es abrir a dudas e interrogantes que inviten al debate sobre el tema. Desde esta mirada es que se han elaborado los títulos de cada apartado, los mismos contienen preguntas que aunque se intentan responder, las respuestas tienen carácter provisorio.

### **El fordismo-taylorismo. ¿Un paradigma socio-político económico o un conjunto de técnicas para la producción?**

El fordismo y el taylorismo, aunque tienen sus especificidades, comúnmente se los toma como sinónimos para denominar la organización del trabajo que esta basada en la fragmentación de la tarea, el control de los tiempos y de los movimientos del trabajador, la separación entre concepción-ejecución, la disposición del trabajador sobre la línea de montaje, etc.

Si bien es cierto que las propuestas de Taylor y Ford se combinaron muy bien en la práctica fabril de principio de siglo XX, es preciso establecer algunas precisiones.

El Taylorismo se identifica con el conjunto de principios y técnicas propuestas por Frederick Taylor en su obra *Principios de la administración científica* en 1911. La sistematización técnica de la filosofía de Taylor comprende diversos aspectos interrelacionados (Finkel, 1994).

Existe un modo óptimo de realizar una tarea, para ello es necesario analizar el trabajo de manera científica, descomponiéndolo en operaciones, por medio de estudios de tiempos y movimientos. Todo el proceso

apunta a la normalización de cada segmento de trabajo, donde no caben las iniciativas individuales

La primera descomposición debe separar planeamiento y ejecución. Hay quienes deben pensar y otros que deben hacer, ejecutar. La planificación concentra ahora los conocimientos que poseían los trabajadores, conocimientos que ahora se clasifican y tabulan para establecer reglas y procedimientos fijos para ser ejecutados.

Definido el modo de ejecutar la tarea, es preciso seleccionar de manera científica por medio de psico-test a los trabajadores que reúnen las condiciones necesarias para un adecuado desempeño y capacitarlo a tal fin.

La ambición debe ser estimulada de manera individual, estableciendo un salario diferencial por piezas, esto evitará el trabajo en equipo que se considera altamente ineficaz y limitan las ambiciones del trabajador (Montero, 1996; Finkel, 1994).

Para Aglietta el taylorismo es “el conjunto de relaciones de producción internas en el proceso de trabajo que tienden a acelerar la cadena de ciclos de movimientos en los puestos de trabajo, y a disminuir el tiempo muerto de la jornada de trabajo” (Aglietta, 1979: 91).

Por su parte el fordismo, no es un término unívoco y, al menos, puede ser tomado con dos acepciones: como un modelo de organización y gestión empresarial y como un modo de organización socio-político y económico.

En la primera acepción, al fordismo se lo asocia al modelo de organización y gestión empresarial que tomó como base las experiencias de Henry Ford, a principios del Siglo XX, donde se combinaron o recrearon principios y técnicas tales como: la introducción de la línea de montaje, donde los trabajadores debían ejecutar la parte asignada, intercambiable, según el ritmo impuesto por el transportador; la disposición de las máquinas en las fábricas, siguiendo los procesos que permitían suprimir movimientos innecesarios y tiempos muertos en la producción y el acento puesto en la administración salarial basada en la necesidad de ampliar los propios mercados, para ello era necesario elevar los ingresos de los trabajadores.

La segunda acepción es la que sostiene la Escuela de la Regulación cuyos autores más representativos son Aglietta, Coriat, Piore y Sabel, Hirsch, entre otros. Para ellos el fordismo “es una superación del taylorismo, por cuanto designa un conjunto de importantes transformaciones del proceso del trabajo íntimamente ligadas a los cambios en las condiciones de existencia del trabajo asalariado que originan la formación de una norma social de consumo y tienden a institucionalizar la lucha económica de clases en la negociación colectiva” (Aglietta, 1979: 93).

La Escuela de la Regulación identifica al fordismo, a partir de la Segunda Guerra Mundial, con una fase del desarrollo capitalista, donde se articula el régimen de acumulación intensiva y el modo de regulación monopolista, basado en el control de la dirección científica, en un sistema oligopólico de precios y en el establecimiento de la relación salarial a través de la negociación colectiva entre sindicatos, organizaciones empresariales y el Estado, por la que se regula socialmente el consumo (Finkel, 1994).

Desde esta perspectiva, el fordismo fue posible gracias a una estructura económica-política que sustentaba valores normativos tales como el crecimiento, progreso, individualismo, consumismo, disciplina laboral, reforma social estatista e igualitarismo. Su establecimiento como modelo hegemónico tuvo consecuencias para las formas de socialización y para la estructura del sistema político, modificando la vida y las relaciones sociales. En tal sentido, “se desarrolló una sociedad de masas convenientemente ‘modernizada’, compuesta por individuos atomizados, caracterizada por relaciones sociales mediadas a través del dinero, una división del trabajo y una economía industrial del tiempo impuestas desde el exterior, y una sociedad regulada e integrada por las cada vez más grandes organizaciones burocráticas” (Hirsch, 1992: 25).

La mirada que la Escuela de la Regulación tiene sobre el fordismo ha sido cuestionada desde diversas perspectivas, la más importante desde mi punto de vista tiene que ver con “el interrogante de si, efectivamente, la impronta de la organización fordista fue tan importante como para servir de hito en la periodización del desarrollo capitalista” (Finkel, 1994: 136).

### **El fordismo-taylorismo y la educación. ¿Correspondencia directa o con mediaciones?**

Más allá de que tomemos una u otra concepción del fordismo-taylorismo, en este punto la pregunta que nos guía es qué influencia tuvo esta corriente en el campo educativo.

Si bien algunos autores plantean que existió una correlación directa del modelo de organización fordista-taylorista a la educación, “será fundamentalmente en América, patria del taylorismo y del conductismo, donde el trasvase entre la organización científica del trabajo y la organización de los sistemas educativos funcione a pleno rendimiento” (Varela y Álvarez Uría, 1991: 266). O como sostiene Montero Leite en un tono más relativo: “Taylorismo y fordismo acabaron en la práctica, por funcionar como grandes principios orientadores de modales o corrientes de organización y administración de empresas, y, por esa vía, penetraron fuertemente

en los sistemas de educación media y superior: Escuelas de ingeniería, de administración, de técnicos de nivel medio y de formación de obreros calificados adoptaron en gran parte sus principios y, en consecuencia, la visión contenida en éstos del trabajo y del trabajador”(Montero, 1996: 36).

Por su parte, Sara Morgenstern, nos advierte que “... se reconocen la impresionante expansión de los sistemas educativos bajo el régimen de acumulación fordista pero, a menos que se fuerce la metáfora, no puede decirse que tuvieran una organización asimilable a lo que es la producción en serie. Si algo los caracteriza y los sigue caracterizando es una organización burocrática, que si bien se acopla sin mayor dificultad con las jerarquías de la estructura fordista, tampoco representan su correspondencia inmediata” (Morgenstern, 2000: 140).

Si bien es cierto que no se puede hablar de una correlación directa del modelo de producción a la educación y que todas las instituciones sociales, entre ellas la educación, asumieron una organización burocrática, los principios fordistas-tayloristas no estuvieron ausentes; la corriente tecnocrática, junto con la psicología conductista instalaron entre las décadas de 1950 y 60 muchos elementos que iban en consonancia con el modelo de organización científica, las taxonomías y objetivos de diversa índole, el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, la selección, etc. impregnaron el discurso y las prácticas pedagógicas de entonces (Varela y Álvarez Uría, 1991).

La educación contribuyó al mundo empresarial, en tanto que la educación formal fue una condición para el mejor desempeño de los obreros, no tanto porque brindara las habilidades técnicas, las que se adquirían en la propia empresa, sino porque el pasaje por la escuela aportaba los procesos de socialización necesarios para el mundo del trabajo, atributos tales como: disciplina, obediencia, acatamiento a las normas, memorización, concentración eran elementos valorizados por la empresa.

### **La forma de producción flexible. ¿Un nuevo paradigma de organización del trabajo?**

Las críticas a los principios del fordismo y del taylorismo comienzan ya con la psicología industrial por los años 1920. Los trabajos como el de Elton Mayo intentan establecer la relación entre la satisfacción del trabajador y su productividad. En *Los problemas humanos de una civilización industrial* de 1933, argumentaba que los obreros se sienten menos satisfechos cuando la empresa crece y, por tanto, es más distante e im-

personal. Sugería que los directivos debían organizar el lugar de trabajo de tal forma que el obrero pudiera sentirse aceptado y comprometido con un pequeño grupo para mejorar y aumentar la producción. El rasgo de estas propuestas tenía una finalidad limitada al ámbito de la empresa y no realizaban un cuestionamiento a los supuestos básicos mencionados anteriormente (Montero, 1996).

Las críticas más radicales van a comenzar a delinearse a partir de la crisis de los años 1970, sobre todo con los intentos de recomposición de la crisis de acumulación capitalista que llevó a los grupos de poder mundial a replantearse sus estrategias, tanto en lo político-económico como en la forma de producción.

En lo político-económico, la estrategia general de transformación basada en el modelo neoliberal, afecta e incluye de manera central las relaciones sociales y políticas, y se caracteriza en grandes rasgos por la liberalización de la economía, basada en el libre juego de la oferta y la demanda, lo que significa dejar en manos de los empresarios y grandes grupos económicos la más amplia libertad para establecer el sistema de precios, el estímulo a la inversión, las tasas de rentabilidad y ganancia del capital. Esto permitirá atraer el flujo de capital extranjero y abrir las economías nacionales, para poder ingresar en la economía mundial, aumentar la productividad e incentivar la inversión.

Los partidarios del neoliberalismo responsabilizan de la crisis al exceso de demandas que ejercían los sindicatos en favor de mejoras salariales, y al Estado de Bienestar por su carácter daditativo y su poca resistencia a las presiones sociales. Por ello el remedio es un Estado mínimo y fuerte capaz de romper con el poder de los sindicatos, y a la vez no intervencionista en las cuestiones económicas. El Estado debe ser catalizador de este libre mercado y evitar la interferencia y el control, debe abandonar los dos conjuntos de actividades que caracterizaron al Estado de Bienestar, estas son: "la provisión estatal de servicios sociales a individuos o familias (seguridad social, sanidad, beneficencia, educación y vivienda) y, la reglamentación estatal de las actividades privadas de individuos y empresas que alteren las condiciones de vida" (Morgenstern, 1990: 9). La primera ha conducido a la subsidiariedad del Estado en las políticas sociales y la segunda a la desregulación, para lograr eficiencia y calidad, eliminando las trabas legales que puedan entorpecer las transformaciones que el modelo requiere, esta desregulación incluye tanto las relaciones laborales, como la de los servicios sociales, ya que se considera que la libre competencia de la oferta y la demanda puede regular y garantizar la igualdad de oportunidades. Estas transformaciones producidas en el

ámbito de la economía y del Estado, no son ajenos a los acaecidos en el paradigma de producción.

En la forma de producción, el paradigma de producción masivo, parece llegar a su fin. En la actualidad se plantea un cambio en las técnicas tradicionales de organización del trabajo y comienza a apreciarse una progresiva superación de la rigidez de la cadena de producción, fundamentalmente, mediante la reconversión del trabajador fijo en un puesto de rotación. Este fenómeno es interpretado por la Escuela de la Regulación como una ruptura histórica del modo de regulación fordista, a partir de la generación de un nuevo modo de producción y consumo que adquiere distintas denominaciones: posfordismo, neofordismo, paradigma flexible, just a time. Se considera que éste materializará una nueva forma de régimen intensivo de acumulación que proveerá las bases para un nuevo ciclo del capitalismo (Hirsch, 1992).

La nueva forma de organizar el trabajo, que propone la flexibilidad, ya no está basado en la producción en serie, sino en la producción simultánea, y en pequeña escala de productos diferenciados y de calidad, acorde a la demanda; esto permite el abaratamiento en mano de obra, a través de la reducción del personal y de la intensificación del trabajo para una mayor productividad. Se impone una nueva división del trabajo que deja de lado la especialidad, para dar paso a la flexibilidad donde el trabajador debe ser polivalente, es decir adaptarse a nuevas funciones permanentemente y multifuncional, el mismo trabajador debe poder realizar varias tareas.

Coriat (1979), haciendo referencia a los cambios producidos en la línea de montaje de la fábrica Renault, manifiesta que no serían principios nuevos, revolucionarios, sino que se trata más exactamente de una manera nueva de sacar partido del doble principio en la que se basa la línea de montaje clásica. Para él hay tres rasgos constantes y característicos de la nueva línea de montaje al interior del taller:

Se conserva el principio de una producción en flujo continuo a lo largo de la línea de montaje (y de producción) pero ésta queda segmentada en espacios distintos de trabajo, provistos cada uno de ellos de su propio almacén de piezas y herramientas.

En lugar de que cada islote de trabajo corresponda al principio: un hombre/una tarea/ un puesto de trabajo, en cada uno de los espacios actúa un pequeño número de trabajadores ocupado en una parte del montaje o la producción. El punto clave es que el número de elementos a fabricar sigue siendo fijado por la dirección, de lo que se obtiene un doble resultado: por un lado el ritmo de trabajo sigue siendo impuesto exteriormente, por otro, cada grupo puede administrar “libremente” el tiempo de montaje que le

ha sido asignado, pero ahora calculada por el número de piezas; de ahí el “juego” ofrecido al grupo de trabajo, que goza de autonomía... controlada.

Los grupos así constituidos dentro de cada espacio de trabajo siguen supeditados a un transportador central que aseguran el suministro de piezas y herramientas a cada grupo. Se reproduce y mantiene sobre una nueva base el principio de producción de flujo continuo. “Así se suprimen las desventajas más manifiestas que resultaban de un trabajo demasiado parcelado y repetitivo sin por ello poner entredicho la eficacia de la línea de montaje como soporte de producción del valor sobre la base de la producción en serie de mercancías estandarizadas” (Coriat, 1979: 166-167).

Más allá de características comunes en las innovaciones que se presentan en el interior de los distintos modelos (sueco, japonés, italiano, alemán) para sustituir el fordismo-taylorismo, para algunos autores, no implicaría necesariamente un nuevo paradigma homogéneo y unificado. “Lo que parece caracterizar la situación actual es sobre todo la diversidad de experimentos, la variedad de trayectorias seguidas según las ramas, las empresas y los países” (Montero, 1996: 46). Lo que estaría sucediendo es la cristalización de un nuevo paradigma industrial, pero que podrá demorar aún muchos años o décadas para conformar un nuevo paradigma político-institucional, nacional o supranacional.

### **Las nuevas formas de producción y la educación. ¿Han penetrado en la educación los cambios de las formas de organización del trabajo?**

Así como en la organización del trabajo prima la diversidad y la heterogeneidad, sucede lo mismo en el ámbito educativo, en el discurso actual, sobre todo el que se impulsa desde las reformas educativas, está presente un lenguaje que utiliza la terminología de las nuevas formas de organización del trabajo, pero en las prácticas concretas existen una variedad de experiencias donde conviven principios, fondistas-tayloristas, burocráticos y del modelo flexible. Esto no implica que el discurso presente no vaya en camino a configurar las prácticas y que muchos elementos del nuevo modelo no intenten imponerse, sobre todos en los países latinoamericanos que tienen una larga tradición en aceptar las “recomendaciones” imposiciones de los Organismos Internacionales.

Fajnzylver (1992), citando a Omae, exhorta a no hacerse ilusiones sobre las posibilidades de mejorar la gestión empresarial si no se hace lo propio en el ámbito educativo. Argumenta que Japón ha tenido éxito en gestiones horizontales y flexibles, con alianzas, grupos de trabajo, control

de calidad, etc., porque estas actividades tienen un correlato en los valores que se inculcan en el ámbito educativo: el trabajo en equipo, el respeto a los valores del grupo en que se trabaja, la precisión, la concreción, la honestidad, elementos todos en los que se basa el éxito de la gestión empresarial. Por lo tanto, la eficiencia de las empresas no puede elevarse radicalmente con la sola introducción de prácticas de organización similares a las japonesas, si falta el correlato en el ámbito educativo.

Ese discurso está cobrando cada vez más fuerza y términos como “nueva gestión desregulada y flexible”, “trabajo en equipo”, “calidad total”, “autonomía”, “respeto a la diversidad”, son moneda corriente en el campo educativo, aunque no todos les van otorgando el mismo contenido. En los párrafos siguientes se tratará de descifrar el significado que estos términos adquieren en el discurso hegemónico.

**Nueva gestión:** Beltrán Llavador (s/f) sostiene que la reestructuración de los puestos de trabajo, según el llamado post-fordismo viene remodelando sutilmente el tratamiento de la organización escolar a través de la incorporación de teorizaciones como la micropolítica organizativa, cuyo foco y preocupación es mostrar que toda organización se reduce a un conjunto informe de grupúsculos enfrentados. Flexibilidad organizativa, nuevas tecnologías, incremento de la participación de los trabajadores en las decisiones relativas a la producción ¿es esto la autonomía de los centros? Para el autor este traspaso de la organización empresarial a la escolar lleva a la misma pseudo participación donde los docentes pueden tomar algunas decisiones sobre el funcionamiento interno de las escuelas pero no puede pronunciarse ni discutir los fines.

Una organización flexible que responda rápidamente, deberá obedecer a menos reglas, de allí las propuestas de desregulación, lo que implica el camino a la privatización, a las mínimas intervenciones del Estado en la dirección y control de servicios que había asumido tradicionalmente y que ahora quedan libradas a las fuerzas del mercado.

Estas nuevas formas de gestión, supuestamente autónomas y participativas, ocultan la nueva ingeniería política desplegada a través de la educación para el logro del control y disciplinamiento social. Se reemplaza el gobierno de la educación, que significa toma de decisiones compartidas, por gestión o gerenciamiento, concepto proveniente de la lógica empresarial, lo que significa el desplazamiento de lo político a lo técnico. La gestión deriva en procesos técnicos que se traducen en la eficiencia, la eficacia y la calidad medidas cuantitativamente, que aparentan neutralidad, pero que clausuran el debate ideológico sobre los fines, porque son los medios los que se transforman en fines.

La autogestión escolar en contextos neoconservadores está referida a la gestión de recursos, incluidos los recursos humanos, al mejor estilo empresarial y guiado claramente por la racionalidad instrumental. No es la autonomía para pensar, reflexionar, deliberar y confrontar en la búsqueda de una verdadera democratización de la educación.

**Trabajo en equipo:** Se habla de trabajo en equipo pero se piensa y se propaga la remuneración individual por rendimiento con incentivos por producción o por compromiso con la institución y con la tarea, lo que lleva cada vez más a un trabajo individualista y competitivo. El ideal hoy planteado para las instituciones educativas es el trabajo en equipo, desde el cual se deberían resolver los problemas, las dificultades, desconociendo que las mismos por lo general responden más a razones estructurales políticas y económicas y no a particularidades de las instituciones educativas. El equipo no debe plantear problemas debe resolverlos, debe ser eficiente, con voluntad colaborativa y disposición actitudinal para el trabajo, deben ser discretos “discutir menos” y hacer más.

**Autonomía:** La autonomía no tiene hoy el mismo significado que tenía hace algunas décadas. En los años 1970 y hasta mediados de los 80, la autonomía era reivindicada por los sectores progresistas como una vía para la construcción de un espacio democrático, buscándose también establecer una distancia entre el quehacer político-pedagógico de la escuela y el núcleo ideológico reaccionario instalado en el continente por las dictaduras. En la actualidad, la autonomía está vinculada a nuevas formas de control, que ya no es el tiempo de trabajo, sino el autocontrol o el control del grupo de trabajo sin que se pierda el control estatal en lo que se refiere a los fines como establecer los contenidos, pruebas de calidad de la enseñanza. La autonomía se reduce a la búsqueda de solución de problemas y a estrategias para buscar nuevas fuentes de financiamientos o de recursos. En realidad, se trata de un proceso que pretende conservar una presión constante entre autonomía y control, pero que tiende claramente a una regulación centralizada y a una ruptura con la responsabilidad del Estado. Los docentes cada vez más pierden su autonomía, son ejecutores de un saber experto que elaboraron otros e incluso llega a tal punto la desconfianza del trabajo que los docentes pueden realizar que hasta las sugerencias metodológicas, o sea, cómo debe realizar su trabajo está prescripto, cierto es también que las empresas editoriales, la desidia de algunos docentes, y la carga de trabajos no pedagógico que se le exigen han contribuido también para que eso ocurra.

**Respeto a la diversidad:** Tras el discurso del respeto a la diversidad se esconde el adecuarse a la demanda, al consumidor diversificado con

distinta capacidad de consumo. La sociedad no sólo muestra diversidad sino también desigualdades, que no es lo mismo y estas diferencias pueden ocultarse detrás del velo de la unidad en la diversidad. Detrás de la expresión “adaptación a la diversidad”, lo que en realidad se oculta es una adaptación a la desigualdad. Al respecto dice Giroux que a las prácticas pedagógicas que se derivan de este concepto de la diferencia y la diversidad cultural se las recubre con el lenguaje del pensamiento positivo, dado que “se incluyen estos conceptos dentro de un discurso y conjunto de prácticas que fomenten la armonía, la igualdad y el respeto en el interior de diversos grupos culturales y entre ellos. Tras este modelo de igualitarismo se halla una pedagogía cuyo objetivo, a la postre, es el de tomar estos distintos grupos culturales y tejerlos a manera de formar un tapiz ideológico que, de hecho, apoye a una tradición y forma de vida occidental dominante caracterizada por su supuesto respeto por la expresión de distintas tradiciones culturales, a la vez que ignora las relaciones asimétricas de poder dentro de las cuales funcionan las diferencias” (Giroux, 1994: 72). Este lenguaje positivo en torno a los conceptos de diferencia y diversidad se lo encuentra presente en las prácticas discursivas actuales. Las representaciones culturales de la diferencia, como la tensión y el conflicto, pasa a ser algo que puede ser resuelto a través del “diálogo racional”, durante las horas de clase, donde la diferencia ya no implica la posibilidad de ruptura, sino por el contrario se convierte en el lazo integrador de la sociedad, negándose el carácter estructural de las diferencias.

**Calidad:** es otro de los términos de moda en el lenguaje pedagógico. Pero, ¿cuándo hablamos de calidad en educación todos hablamos de lo mismo? Fernández Enguita al referirse al tema dice que la calidad se ha convertido en una consigna movilizadora, en un grito de guerra tras el cual aunar todos los esfuerzos; puede movilizar tras de sí a los profesores que quieren mejores salarios y más recursos y a los contribuyentes que desean conseguir el mismo resultado a un menor coste en la enseñanza, a los empleadores que quieren una fuerza de trabajo más disciplinada y a los estudiantes que reclaman mayor libertad y más conexiones con sus intereses, a los que desean reducir las diferencias escolares y a los que se proponen aumentar sus ventajas relativas (Fernández Enguita, 1990).

La polisemia del concepto de calidad, convoca a todos y a distintos sectores en la búsqueda de ella como el bien más preciado pero ¿de qué se está hablando cuando se habla de calidad?

Gentili afirma que la dinámica que anima a la retórica de la calidad es un “doble proceso de transposición”. El primer proceso es el desplazamiento

del problema de la democratización de la educación al problema de la calidad y el segundo proceso es el de la transferencia de los contenidos que caracterizan la discusión sobre calidad en el campo productivo hacia el campo de las políticas educativas y hacia el análisis de los procesos pedagógicos. El segundo proceso, el concepto de calidad proveniente de las prácticas empresariales, es transferido sin mediaciones hacia el campo educacional. Así las instituciones escolares deben ser pensadas y evaluadas, como si fueran empresas productivas. Se produce en ellas un tipo específico de mercancías (el conocimiento, el alumno escolarizado, el currículo) y, consecuentemente, sus prácticas deben ser sometidas a los mismos criterios de evaluación que se aplican en toda empresa dinámica, eficiente y flexible (Gentili, 1996). En este sentido cobra central importancia la función de la evaluación que permite corregir los procesos que sufren distorsiones negativas, estimular los procesos y desempeños positivos, redistribuir los recursos de modo de compensar las frecuentes disparidades que afectan la educación.

La calidad es concebida como un clasificador de las instituciones educativas en base a criterios cuantitativos y económicos, atravesadas por la lógica de premios y castigos que estimulan la productividad y la eficiencia. La educación como una mercancía más (las hay de todo tipo), quien más tenga, más y mejor mercancía podrá adquirir. La calidad en el mercado mundial quiere decir “excelencia”, y esta no es un derecho de todos sino “privilegio” de algunos. La educación puede tal vez pensarse para todos, la calidad no.

### **Las formas de organización del trabajo y la formación. ¿De las calificaciones a las competencias?**

Tanto el concepto de calificación como el de competencia son nociones polisémicas, cuya plasticidad se debe en parte a las diferencias o divergencias de puntos de vista y de intereses de las partes en presencia (Tanguy, 2001). Muchas veces estos conceptos son tomados como sinónimos o las definiciones de uno y otro dan cuenta de lo mismo. Lo cierto es que hasta la década de 1970 los estudios predominantes dentro de la sociología del trabajo era el de las calificaciones o descalificaciones.

Las calificaciones desde la visión de los neoclásicos eran definidas esencialmente como un capital humano movilizado por el trabajador en el proceso de trabajo, que incluye habilidades y conocimientos prácticos y teóricos, adquiridos formal o informalmente (Montero, 1996). Esta visión responde a la Teoría del Capital Humano, ámpliamente difundida

en América Latina con la promesa de desarrollo a través de la CEPAL y de la Alianza para el Progreso, que le otorgaba a la educación un papel fundamental en el crecimiento económico, se explica a través de dos métodos: el residual y el del cálculo de las tasas de retorno. La primera estima directamente el efecto de las inversiones en capital físico, compara las tasas de crecimiento resultantes con las reales de la economía, y al deducir de éstas queda un residuo que es atribuido a la formación de capital humano, el cual tiene un papel importante, no fácil de calcular, la educación formal. La segunda calcula los beneficios de la inversión educativa comparando los ingresos promedio de los individuos con diferentes niveles de escolarización, supone que a mayor inversión en educación, le corresponde mayores beneficios en los ingresos (Solari, 1977).

La tesis de descalificación es la que inicia Braverman, quien sostiene que el objetivo de taylorismo es mantener el control de los obreros, sacándoles su poder de decisión. Para ello, primero se disocia el proceso del trabajo de las habilidades de los trabajadores, segundo se separa concepción de ejecución, donde la mayoría de los trabajadores quedan reducidos a ejecutar las decisiones de la gerencia y tercero supone el uso del monopolio del conocimiento para controlar el trabajo y su ejecución (Finkel, 1994)

A continuación se transcribe los últimos párrafos del capítulo 20 sobre “Nota Final sobre la calificación en el trabajo” de Braverman. Aunque es extensa queda expresado su pensamiento:

“La expresión perfecta del concepto de calificación en la sociedad capitalista puede encontrarse en la escueta y directa sentencia de los primeros taylorianos quienes habían descubierto la gran verdad del capitalismo: que el obrero debe convertirse en un instrumento de trabajo en manos de capitalistas, pero aún no habían aprendido el arte de adornar, de ofuscar y confundir de esta cruda necesidad fomentada bajo la manera de la moderna sociología y administración de empresa... En la mente de los administradores patronales la instrucción del trabajador dentro de los mínimos requerimientos del capital es el secreto de las calificaciones en ascenso tan celebradas en los anales de la sociología industrial. El obrero puede seguir siendo una criatura sin conocimientos o capacidad, una mera ‘mano’ mediante la cual funciona el capital, a dicho obrero ya no se considera no calificado... Entrenar a un trabajador —escribió Frank Gilbreth— significa únicamente capacitarlo para realizar las instrucciones de su orden de trabajo. Una vez que ha hecho esto, su entrenamiento termina cualquiera sea su edad ¿no es ésta una descripción perfecta de la

masa de los empleos en la industria moderna, el comercio y las oficinas? (Braverman, 1975: 510-511).

Tanto uno como otro enfoque han recibido cuestionamientos que no serán ampliamente desarrollados aquí, simplemente se mencionan los más destacadas. Con respecto a la teoría del Capital Humano, una de las críticas más acentuada es la idea que ella impulsa es la creencia que el problema del subdesarrollo es la falta formación de recursos humanos y no el modelo productivo adoptado o impuesto. Con relación a la tesis de la descalificación, se destacan dos, el primero es la falsa concepción de que el control es lo que mueve al capitalismo y no lucro y, el segundo, tiene que ver con la visión reproductivista y pasiva del obrero ante el proceso de descalificación.

Es interesante la observación de Sara Morgenstein cuando señala, con relación al enfoque de los neo clásicos que “independientemente de la ideología y de los errores implícitos en aquellos enfoques, no se puede negar que concebían a la formación como un problema social, en cuya solución los poderes públicos asumían plena responsabilidad, por el contrario, en los discursos actuales tal compromiso está bastante recordado o, en el peor de los casos, intencionalmente diluido en una serie de agentes sociales, desde la familia o el individuo hasta la empresa privada” (Morgenstern 2000: 122).

Con las nuevas formas del trabajo se replantea el tipo de formación que transita desde las calificaciones hacia las competencias. Mientras que las calificaciones son un requerimiento objetivo del puesto, la competencia concierne más directamente al trabajador que ocupa ese puesto. Esa formación ya no es un problema social sino del individuo que debe buscar su propia “empleabilidad”, donde el progreso profesional ya no se basa en los puestos disponibles sino que debe instaurarse sobre la base de las competencias personales. La formación en competencias en el mundo de las empresas se efectúa en correlación con los cambios en la organización del trabajo y con la búsqueda de flexibilidad laboral en momentos de crisis de la sociedad salarial (Tanguy, 2001).

Araceli de Tezanos, sintetiza los aspectos claves de la posición de Spady quien define la competencia como los indicadores de un desempeño exitoso en los roles y actividades de la vida. Ser competente en un rol en la vida es crear la calidad de experiencia y éxito que se busca en el rol. Este éxito en el rol requiere adaptarse a las dificultades y manejar las circunstancias y demandas. Las competencias se conforman a través de la compleja integración y aplicación de varias capacidades. En la integración y aplicación de las capacidades que subyacen a la competencia están

reflejadas tanto habilidades manuales como cognitivas. Las competencias son el reflejo de lo que uno es, como de lo que uno puede hacer (Tezanos, 1992). Plantear las competencias desde el ejercicio exitoso de roles supone correr el eje del sujeto concreto al concepto abstracto de rol. Abstracción que se define desde necesidades y exigencias externas al sujeto mismo, y adscriptas a una descripción abstracta y aparentemente neutra del rol. Ser un sujeto integrado y exitoso depende del eficiente ejercicio del rol conformado desde contingencias externas.

Por otra parte Spady puntualiza los componentes esenciales cuya articulación permite construir una educación basada en competencias: a) las metas a alcanzar; b) las experiencias instruccionales que directamente reflejan esas metas; c) los aparatos de evaluación que representen la definición operacional de la meta. Las metas se definen en términos de ejercicio exitoso de roles y las competencias se reducen a algunos listados que poseen una mirada acerca de cuáles son los requisitos importantes, sin los que un estudiante no puede graduarse (Tezanos, 1992).

La formación en competencias sostiene la importancia de la formación de recursos humanos que puedan operar siguiendo una lógica pragmática que posibilite la solución de problemas, el empleo de tácticas creativas y de la iniciativa individual. Asimismo este despliegue de habilidades se torna imprescindible, según los panegiristas neoliberales, en el marco de la Sociedad de la Información, caracterizada como un escenario fluctuante en el que importa sobremanera el cultivo de habilidades que Jacques Delors clasificaba a partir de cuatro ámbitos: ser, saber, hacer y convivir.

### **A modo de reflexiones finales**

A lo largo de este trabajo se ha intentado presentar el debate en torno a las distintas formas de la organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo.

La organización taylorista-fordista, que para algunos fue sólo una manera de organizar el trabajo en la fábrica y para otros, traspasó esa frontera y se convirtió en un modo de regulación social, predominó desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta la crisis de los años 1970. Permitió el florecimiento de la acumulación intensiva con un enorme aumento en la producción y creó las condiciones para el consumo de masas.

La forma de organización flexible se coloca como respuesta a la crisis de fordismo y cuenta con dispositivos de programación que simbolizan el nuevo orden mundial que se inicia a partir de la crisis de 1970. Las nuevas relaciones productivas que emergen de este nuevo ordenamiento mun-

dial exigen de los trabajadores altos niveles de eficiencia, de rentabilidad y de productividad. La productividad, más que basada en el desarrollo tecnológico, reposa en la desreglamentación laboral y en la flexibilización del trabajo que se traduce en una reestructuración de sus condiciones jurídicos-laborales para convertirse en una fuerza de trabajo precarizada y polivalente, y que está expuesta constantemente a perder sus derechos.

Si bien no se puede decir que las formas de organización del trabajo tuvieron una correlación directa en el campo educativo, la presencia de muchos conceptos y prácticas nos dan cuenta que tampoco estuvieron completamente ausentes.

Con el discurso fordista-taylorista se introducen en la educación el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, determinadas maneras de selección y de formación.

El nuevo modelo se manifiesta en la educación a través de las exigencias de "flexibilidad y capacidad de adaptación", que deben tener las organizaciones escolares, los técnicos, directivos y docentes para poder ofrecer respuestas ante las contingencias imprevisibles, situaciones singulares o demandas de sus potenciales clientes. Se apoya en la hipótesis de que la mayor productividad depende de la existencia de un personal altamente cualificado, en el uso flexible de los recursos humanos, en la importancia en los grupos en la organización del trabajo y en la asignación de responsabilidades, en la participación colectiva, en la toma de decisiones, en la elevada moral y en la dedicación personal.

Sin duda, pareciera que existe una relación entre las formas de organización del trabajo y la educación: la educación ha hecho propio el discurso empresarial. Sin embargo, cabría preguntarse, ¿sólo los cambios en el modo de producción regulan la vida social y por lo tanto educativa, o existen otros factores políticos, económicos y sociales que configuran la transformación actual?

Octubre de 2008.

## Referencias bibliográficas

- Aglietta, M. (1979). *Regulación y crisis del capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Beltrán Llavador, F. (s/f). Desregulación escolar, organización y currículo. En: *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Braverman, H. (1975). *Trabajo y capital monopolista*. México: Editorial Nuestro Tiempo.
- Coriat, B. (1979). *El taller y el cronómetro. Ensayo sobre el taylorismo, fordismo y la producción en masa*. Madrid: Siglo XXI .
- Fajnsylber, F. (1992). Educación y transformación productiva con equidad. *Revista de la CEPAL*. N° 47. Santiago de Chile.
- Fernández Enguita, M. (1990). El discurso de la calidad y la calidad del discurso. En: *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Madrid: Visor.
- Finkel, L. (1994). *La organización social del trabajo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Gentili, P. (1996). Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa. Ponencia presentada en *Congreso Internacional de Educación, Crisis y Utopías*. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, diferencia y educación postmoderna. En: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hirsch J. (1992): Fordismo y posfordismo. La crisis social actual y sus consecuencias. En: *Los estudios del Estado y la reestructuración capitalista*. Buenos Aires: Cuadernos del Sur.
- Montero, L. (1996). El recate de la calificación. *Herramientas para la transformación N° 1) Montevideo Cinterfor/OIT*. En: <http://www.cinterfor.org.uy>
- Morgenstern, S. (1990). Crisis de acumulación y respuesta educativa de la nueva derecha. *Revista Argentina de Educación, Año VIII, N° 14*. Buenos Aires.
- Morgenstern, S. (2000). La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo. Año 6, N° 11*. España
- Solari, A. (1977). Desarrollo y política educacional en América Latina. *Revista de la CEPAL Primer semestre 1977*.
- Tanguy, L. (2001). De la evaluación de los puestos de trabajo a la de las cualidades de los trabajadores. En: <http://www.clacso.org Argentina>
- Tezanos, A. (1992). ¿La mercancía que se vende se llama...? desemple-

## fundamentos en humanidades

ño, competencia, resultados. Aportes para una reflexión crítica sobre la formación de educadores. Corporación de Promoción Universitaria. En: <http://www.cpu.cl/index.php?name=News&catid=&topic=6>

Varela, J. y Alvarez Uría, F. (1991) La escuela empresa: neotaylorismo y educación. En: Varela, J. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.



**Fundamentos en Humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**  
*Año X – Número I (19/2009) pp. 139/156*

# Estilos de personalidad y Calidad de Vida en Estudiantes de Psicología

## Personality Styles and Life Quality in Psychology Students

**Susana Albanesi de Nasetta\***

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

**Valentina Garelli \*\***

Universidad Nacional de San Luis  
valengarelli@hotmail.com

**Leandro Casari\*\***

Universidad Nacional de San Luis  
leandromartincasari@gmail.com

(Recibido: 20/05/09 – Aceptado: 25/09/09)

### Resumen

El objetivo del presente trabajo es indagar la posible relación entre Estilos de Personalidad y Calidad de Vida en Estudiantes de la Carrera de Psicología. Se tomó una muestra de 62 alumnos, 49 mujeres y 13 varones., se aplicó el Cuestionario de Estilos de Personalidad (CEPER) y el Cuestionario de Calidad de Vida (PECVEC). No fue posible detectar ninguna asociación positiva entre las escalas de calidad de vida y algún estilo de personalidad en particular. Pero sí se detectaron múltiples correlaciones negativas, siendo la escala de Bienestar Social la que más relaciones obtuvo con estilos de personalidad, como paranoide, esquizotípico, esquizoide, límite, por evitación.

Se detectó en este grupo de estudiantes de psicología, como estilo predominante el Estilo de Personalidad Depresivo; y en cuanto a los ítems de calidad de vida, la importancia se centró en el Apoyo Social y el Bienestar Psicológico.

## Abstract

The aim of this work was to inquire about probable correlations between Personality Styles and Quality of Life in Psychology students. The Exploratory Questionnaire of Personality (CEPER) and the Quality of Life Questionnaire (QLQ) were administered to a sample of 62 students - 49 female and 13 male subjects. No positive association between quality of life scales and any particular personality style was detected. However, multiple negative correlations were found. The Social Well-being scale had the highest number of correlations with personality styles such as: paranoid, schizoid, schizotipic, limit and evitative.

The results showed that the predominant style was the Depressive Style of Personality while, with respect to Quality of Life, the prevailing items were Social Support and Psychological Well-being

## Palabras Clave

personalidad - calidad de vida - estudiantes de psicología bienestar social - estilo depresivo

## Keywords

personality - quality of life - psychology students - social well-being - depressive style

## Introducción

El objetivo del presente trabajo(1) es investigar estilos de personalidad y su relación con la Calidad de Vida en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis. Por tal motivo se administraron diferentes cuestionarios y se buscaron investigaciones anteriores que trataran sobre el tema. El interés por dicha temática surge a partir de relacionar cómo es afectada la calidad de vida de los estudiantes dentro de su rol universitario y, si esto se relaciona en algún punto con rasgos característicos de su personalidad.

Los rasgos de personalidad, de acuerdo al Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, versión revisada (APA, 2000) considera que son patrones persistentes de percibir, relacionarse con y pensar sobre el entorno y sobre uno mismo, que se manifiestan en una amplia gama de contextos sociales y personales y que sólo cuando esos rasgos son inflexibles y desadaptativos, causan un malestar subjetivo o

un deterioro funcional significativo, por lo tanto pueden considerarse como trastornos de la personalidad.

Estudios previos que relacionen estas dos variables en estudiantes de psicología no se han encontrado. Sin embargo, el interés acerca de los rasgos de personalidad en dicha población ha sido un tópico de investigación frecuente.

Utilizando como pruebas diagnósticas el MMPI (Inventario Multifásico de la Personalidad de Minesotta) y Cattell 16PF (Cuestionario Factorial de la Personalidad), en estudiantes de psicología que comenzaban sus estudios, se encontró que en ambos test existía un factor común: la expresión de ansiedad y un desajuste general extremo (Laforge, 1962).

Otro estudio acerca de la personalidad en estudiantes, muestra que los niveles de socialización y responsabilidad son superiores en estudiantes de medicina mujeres, que en estudiantes de psicología mujeres. Y también que éstas últimas, presentan rasgos más destacados en cuanto a la presencia social, tolerancia, flexibilidad y capacidad de logro (Szalanski y Szymanska, 1977).

En Argentina, se realizó una investigación sobre las dimensiones de personalidad del cuestionario Big Five y el rendimiento académico de estudiantes de primer año de la carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Allí se encontró una correlación común entre las características personales y el rendimiento académico que dependería en gran medida del sistema evaluativo que se implemente (Barbenza, 2005).

Utilizando la escala CEPER (Cuestionario de Estilos de Personalidad) en sujetos estudiantes de psicología se han realizado diferentes investigaciones, encontrando que los estilos de personalidad característicos de estudiantes de psicología son esquizotípico, límite y depresivo (Albanesi de Nasetta y Tifner, 2004); que los estudiantes varones presentan puntuaciones más elevadas en estilos de personalidad histriónico, narcisista y evitativo (Albanesi de Nasetta, Garelli y Masramon, 2006); que los estudiantes de Psicología manifiestan puntajes más elevados en el estilo esquizotípico y autodestructivo de personalidad, en relación con los estudiantes de Fonoaudiología (Tifner y Albanesi de Nasetta, 2005a; 2005b).

En un estudio en el que se indagó la relación entre estilos de personalidad e intereses profesionales se encontró asociaciones específicas entre estilos de personalidad límite, por evitación, autodestructivo y depresivo con Cálculo y Bioagropecuaria (Tifner y Albanesi de Nasetta, 2005).

En cuanto al concepto de Calidad de Vida, el mismo va más allá de la mera condición física e incluye todos los aspectos de la vida humana,

es decir que abarca las funciones físicas, emocionales y sociales. Este término se relaciona con diferentes aspectos de la vida y no sólo con enfermedades y tratamientos, sino con el desarrollo satisfactorio de las aspiraciones en todos los órdenes de la vida. Estado de salud, estado funcional y calidad de vida son tres conceptos que a menudo se utilizan intercambiabilmente para referirse a la salud. La salud comprende muchas dimensiones, que van desde los aspectos valorados más negativamente, como la muerte, hasta los más positivos, como la felicidad o el máximo bienestar. El concepto de calidad de vida relacionada con la salud incluye todos aquellos elementos que forman parte integral de la persona y excluye los que existen de manera independiente de ella, aunque puedan interactuar (Badia Llach y Lizán Tudela, 2007).

Con respecto a este tópico, se hallaron estudios referidos al estilo y calidad de vida en estudiantes universitarios de la ciudad de Córdoba (Argentina), encontrando que el mismo no es saludable. Manifiestan obesidad, migraña, hepatitis, enfermedades renales e hipertensión como padecimientos frecuentes y se relacionaron con alteraciones emocionales y pobre apoyo social (Alvarez Gasca, Rios Saldaña y Lozano Treviño, 2007).

Otro estudio realizado a médicos residentes sobre calidad de vida arroja resultados como aumento de estrés y depresión, enfermedades somáticas, complicaciones durante el embarazo, fatiga y pérdida del sueño (Albanesi de Nasetta, y Nasetta, 2005).

Por último como referencia se cita un trabajo que se realizó en estudiantes de psicología, el cual permitió observar un grupo con calidad de vida alta comparado con una media de médicos españoles como así también un rendimiento corporal e intelectual mayor en sujetos masculinos y una capacidad para relacionarse y mantener relaciones duraderas en el grupo femenino (Albanesi de Nasetta y Garelli, 2008).

## **Método**

### **Participantes**

Para realizar la presente investigación, de tipo exploratorio, transversal y no experimental, se utilizó una muestra de 62 estudiantes de cuarto año de la Licenciatura en Psicología, pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Cuyas edades oscilan entre 21 y 52 años, perteneciendo al grupo femenino 49 sujetos y 13 al masculino. Se realizó un muestreo no probabilístico.

Instrumentos

Para evaluar los estilos de personalidad se utilizó el Cuestionario Exploratorio de la Personalidad, CEPER (Caballo, 1997). Esta escala está constituida por 150 ítems que evalúan 14 estilos de personalidad: paranoide, esquizoide, esquizotípico, histriónico, narcisista, antisocial, límite, por evitación, por dependencia, obsesivo-compulsivo, pasivo-agresivo, sádico, autodestructivo y depresivo. Consta además de 4 ítems que evalúan sinceridad.

Se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.97 para el CEPER con la muestra utilizada por el autor. Se halló la fiabilidad del cuestionario por el método de las dos mitades (75 ítems para cada una) obteniéndose una correlación del 0.91.

Para evaluar la Calidad de Vida se administró la versión española del cuestionario alemán Profil der Lebensqualität Chronischkranker (PLC), PECVEC (1996), Perfil de Calidad de Vida en Enfermos Crónicos, pero que también puede ser aplicado a sujetos sanos.

El cuestionario consta de 40 ítems, tipo Likert con un rango de 0-4 y abarca 6 dimensiones relevantes del bienestar y de las capacidades de actuación de las personas. Escala 1: Función Física, Escala 2: Función Psicológica, Escala 3: Estado de Ánimo Positivo, Escala 4: Estado de Ánimo Negativo, Escala 5: Función Social y Escala 6: Bienestar Social. En las personas aparentemente sanas se utiliza un listado de síntomas generales. Otras cuatro preguntas investigan los factores moderadores mayores: apoyo social, eventos vitales influyentes, problemas agudos y deterioro de la capacidad sexual.

### Procedimiento

Tanto el Cuestionario de Estilos de Personalidad (CEPER) y el Cuestionario de Calidad de Vida (PECVEC), fueron aplicados en forma colectiva a los alumnos de 4º año de la carrera de Psicología, luego de un trabajo práctico desarrollado en la materia Psicopatología (línea Cognitivo-Integrativa), en el mes de Octubre del año 2007.

Se obtuvo la colaboración espontánea de los alumnos, luego de la exposición de la finalidad de la presente investigación, realizada por los autores del presente trabajo.

### Análisis Estadístico de los Datos

Se procedió a extraer la Media (M) y Desviación Estándar de las escalas aplicadas: Cuestionario de Personalidad CEPER y Cuestionario de Calidad de Vida (PECVEC). A fin de indagar si existen diferencias entre las puntuaciones obtenidas en las escalas, teniendo en cuenta el género de los integrantes de la muestra, se procedió a aplicar la prueba t de Student.

Con el objeto de examinar la relación existente entre las escalas aplicadas en el presente estudio se calculó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson.

Para examinar la asociación de las puntuaciones de las diferentes variables, obtenidas en los cuestionarios aplicados, resultado de la partición de las variables nominales, se aplicó ANOVA (análisis de la varianza). Las variables que se tuvieron en cuenta fueron las siguientes: Género (femenino, masculino), Estado Civil (solteros- casados o en pareja), si los integrantes de la muestra trabajan o no trabajan .

Para detectar la estructura factorial de las escalas aplicadas, se procedió a aplicar, Análisis Factorial Exploratorio, componentes principales, rotación varimax.

### **Resultados**

En primer término se presentan las M (medias) y DE (desviación estándar) de las puntuaciones obtenidas en las escalas aplicadas: Cuestionario de Estilos de Personalidad (CEPER) y Cuestionario de Calidad de Vida (PECVEC). Ver Tablas 1 y 2.

Se obtuvieron diferencias de significación estadística,  $p=.01$  en la Escala 1 (función física) del PECVEC, siendo el grupo de varones los que presentaron las puntuaciones más elevadas. De igual manera en la Escala 4 (estado de ánimo negativo) este mismo grupo presentó las puntuaciones más elevadas con una significación de  $p=.001$ .

También fue posible detectar en relación a las variables moderadoras del PECVEC como Alteraciones Sexuales, puntuaciones elevadas en el grupo de varones  $p=.05$ .

Teniendo en cuenta el Cuestionario de Estilos de Personalidad (CEPER), se obtuvieron diferencias significativas  $p=.02$ , en el estilo de personalidad depresivo siendo el grupo de mujer es la que presentó las puntuaciones más elevadas. Ver Tabla 3.

Teniendo en cuenta las correlaciones entre las dos escalas aplicadas fue posible detectar, correlaciones entre el Estilo de Personalidad depresivo y la Escala 1 (Función Física), también entre la Escala 3 (Estado de Ánimo Positivo) y Estilo de Personalidad Esquizotípico, el Estilo de Personalidad Depresivo correlacionó con la Escala 4 (Estado de Ánimo Negativo). La Escala 6 (Bienestar Social), correlacionó con los Estilos de Personalidad Paranoide, Esquizoide, Esquizotípico y por Evitación. Ver Tabla 4.

Al establecer las asociaciones entre las variable nominales tenidas en cuenta en la presente investigación y la escala PECVEC, se pudo detectar una asociación de  $p=.05$  en cuanto al género, siendo el grupo de varones el que presentó las puntuaciones más elevadas en Alteraciones sexuales, como ya se había podido detectar al aplicar la *t* de Student. Ver Tabla 5.

En cuanto a las asociaciones entre las variable nominales tenidas en cuenta y el Cuestionario de Estilos de Personalidad (CEPER), fue posible detectar una asociación entre las personas que no trabajan con el estilo de personalidad esquizoide ( $p=.05$ ), el estilo de personalidad histriónico ( $p=.008$ ) y la personalidad pasivo-agresivo ( $p=.01$ ).

En cuanto al estado civil de los integrantes de las muestra se detectó una asociación de  $p=.02$  entre el estilo de personalidad obsesivo compulsivo y las personas solteras.

No se encontraron relaciones significativas de acuerdo al género de los estudiantes y estilos de personalidad. Ver Tabla 6.

Teniendo en cuenta el peso de los factores en la presente muestra en relación al Cuestionario (PECVEC), se detectaron 3 componentes, siendo el factor de mayor peso el Apoyo Social, seguido por la Escala 2 (Función Psicológica) y con menor peso factorial, la Escala 5 (Función Social) y Problemas Agudos. Ver Tabla 7.

En cuanto al Cuestionario de Estilos de Personalidad (CEPER), se detectaron tres componentes, presentando el primer componente con mayor peso factorial, el estilo de Personalidad Depresivo, seguido por el Estilo de Personalidad Antisocial y Sádico en el segundo componente y en el tercer componente con menor peso factorial se presenta el Estilo de Personalidad Histriónico.

### **Discusión y conclusiones**

Teniendo en cuenta que no se dispone de normas surgidas de la población Argentina, tanto para el PECVEC como para el cuestionario CEPER, las mismas serán comparadas con muestras de la población española, en el caso del PECVEC, con una muestra de médicos de familia obtenidos por Fernández López, Gil Guillén, Rancaño García, Gómez de la Cámara y Hernández Mejía (1999).

En la muestra con la que se trabajó, estudiantes de 4º año de la Carrera de Psicología, las puntuaciones medias obtenidas en las escalas del PECVEC son inferiores a las presentadas por los médicos de familia españoles, esto se relacionaría probablemente con exigencias diferentes que presentan estos grupos, es decir que las responsabilidades como estudiantes serían menores que los profesionales médicos.

En cuanto a las escalas del CEPER, las puntuaciones medias se compararon con la muestra tomada por Caballo y Valenzuela (2001) en la población general española sin especificar, la existencia dentro de la misma de estudiantes de psicología, de todos modos las puntuaciones obtenidas en las diferentes subescalas del CEPER son menores en los estudiantes de psicología, sólo se encontró puntuaciones más elevadas en la presente muestra en el estilo de personalidad esquizoide que es mayor que la muestra normativa.

Cuando se establecieron comparaciones en cuanto al género de los integrantes de la muestra, se pudo obtener diferencias de significación estadística en la Escala 1 del PECVEC (capacidad física) presentando el grupo de varones las puntuaciones más elevadas, es decir que los varones presentarían mayor capacidad de rendimiento, en aspectos relativos a la función corporal e intelectual, con mayor capacidad de concentración y afrontamiento de las obligaciones diarias.

También fue posible detectar que en la Escala 4 (Estado de Ánimo Negativo) los varones de la presente muestra presentaron las puntuaciones más elevadas, es decir que esto se relacionaría con aspectos esenciales de la animosidad negativa, como tristeza, nerviosismo e irritabilidad, sentimientos de amenaza y desesperación.

En cuanto a síntomas que se relacionan con la calidad de vida, como son las Alteraciones Sexuales, fue posible detectar que los varones presentaron las puntuaciones más elevadas, contrariamente en un trabajo realizado por Albanesi de Nasetta y Nasetta (2005) que, realizando una investigación con Residentes Médicos pudieron observar que fue el grupo de mujeres las que presentaron puntuaciones más elevadas en esta sintomatología.

En cuanto a Cuestionario CEPER, sólo se encontraron diferencias de significación estadística en el estilo de personalidad depresivo, presentando el grupo de mujeres las puntuaciones más elevadas. Es necesario destacar que la prevalencia de la posibilidad de desarrollar una patología de tipo depresivo es más común que en varones y sobretodo en los primeros años de la juventud.

En cuanto a las correlaciones observadas, las mismas fueron negativas, por ejemplo en la Escala 1y Escala 4 del PECVEC correlacionó en forma negativa con el estilo de personalidad depresivo, que se presentan como personas abatidas, tristes y desánimo, mientras que la Escala 1 representa los aspectos relacionados con el rendimiento y capacidad intelectual, que sería lo contrario de los estilos depresivos de la personalidad.

De igual modo la Escala 4, representa el estado de ánimo negativo, nerviosismo e irritabilidad, y el sentimiento de amenaza o desesperación. Esta correlación negativa es inesperada, ya que si bien el estado de ánimo negativo se asemeja a la personalidad depresiva en cuanto a la tristeza, incapacidad para relajarse y el sentimiento de anticipar lo peor, discrepa en cuanto al nerviosismo e irritabilidad, ya que la personalidad antes mencionada implica un estado de ánimo dominado por el abatimiento, desánimo, pesimismo, incapacidad para relajarse o disfrutar, una visión del futuro negativa, dudando que mejoren las cosas (pero que no llega a ser un sentimiento de amenaza), y retardo psicomotor. Cabe aclarar que el trastorno depresivo de la personalidad, se encuentra dentro de los trastornos de la personalidad no especificados, y que presentan características que podrían solaparse con un trastorno depresivo mayor o distimia (APA, 2000).

La Escala 3 (PECVEC) correlacionó también en forma negativa con el estilo de personalidad Esquizotípico, esta escala es la dimensión del bienestar psíquico y equilibrio emocional, cabe destacar que las personas con estas características de personalidad, tienen pocas relaciones con otras personas, son solitarios y presentan creencias extrañas por lo tanto es muy difícil que puedan gozar de un bienestar tanto psíquico como emocional .

La Escala 6 (PECVEC), que sería la expresión de la dimensión social, el sentirse próximo a otras personas, presentó correlaciones negativas con en el estilo de personalidad paranoide, este estilo de personalidades tienen dificultades en relacionarse con los demás debido a la desconfianza profunda que sienten hacia los demás. Cabe destacar que esta escala correlacionó en forma negativa con los siguientes estilos de personalidad: esquizoide, esquizotípico, límite y por evitación, ya que todos estos estilos de personalidad, evitan las relaciones interpersonales o tienen dificultades para entablarlas.

Al establecer asociaciones entre las variables nominales y las diferentes escalas del PECVEC, sólo se encontraron diferencias de significación estadística entre la variable género y las alteraciones sexuales, siendo los varones los que presentaron las puntuaciones más elevadas, contrario a lo

encontrado por Fernández López et al (1999), en una muestra de médicos españoles donde las mujeres presentaron las puntuaciones más elevadas.

En cuanto al cuestionario CEPER se encontró una asociación de significación estadística, entre el estilo de personalidad obsesivo compulsivo y las personas solteras de la muestra, esto se relacionaría con las características de personalidad de estos sujetos, ya que son inflexibles, perfeccionistas, muy escrupulosos que probablemente presente cierta incompatibilidad con poder encontrar una pareja o poder establecer una relación duradera.

También fue posible encontrar una asociación de significación estadística entre los estilos de personalidad esquizoide, histriónico, pasivo agresivo y el grupo de personas que no trabajan, ya que el estilo de personalidad esquizoide tienen dificultades para encontrar trabajo, debido a que sólo pueden realizar ocupaciones de tipo solitario. En cuanto al estilo histriónico, sus características que se relacionan con ser el centro de atención de los demás, es posible que se dificulte encontrar un trabajo que no cumpla con estas condiciones. De igual manera el estilo pasivo agresivo con características netamente opositoristas y al presentar dificultades con respecto a las figuras de autoridad, es probable que tengan dificultades para encontrar trabajo.

Al aplicar el análisis factorial, fue posible detectar que el Apoyo Social, sería un componente mayor peso, seguido de la Escala 2 del PECVEC que se relacionaría con la capacidad de disfrute y de relajación.

En cuanto al peso factorial del CEPER fue posible detectar que los estilos de personalidad en la presente muestra en primer término, sería el estilo de personalidad depresivo, seguido por el estilo de personalidad histriónico y con menor peso factorial los estilos de personalidad antisocial y sádico.

Se podría concluir que en esta muestra de estudiantes de la Carrera de Psicología, no fue posible detectar ninguna asociación positiva entre los estilos de personalidad encuestados y las diferentes escalas del cuestionario de calidad de vida.

Lo que si se pudo detectar fue que en este grupo de estudiantes el estilo de personalidad de mayor peso es el estilo de personalidad depresivo, lo cual es significativo en futuros profesionales de la salud mental, porque dicho patrón implica el riesgo de padecer un trastorno depresivo mayor o distimia (APA, 2000).

En cuanto a la calidad de vida, la mayor importancia estaría centrada, en la capacidad de disfrute y relajación como dimensión de la capacidad

psicológica y el apoyo social que se relacionaría con la necesidad de sentirse apoyados emocionalmente para poder tener un buen desempeño.

Mayo de 2009.

## **Notas**

\* Dra en Psicología. Responsable de la Cátedra de Psicopatología I y II Cognitivo-Integrativa, Universidad Nacional de San Luis.

\*\* Alumnos avanzados de Licenciatura en Psicología, UNSL. Pasantes alumno en la cátedra de Psicopatología I y II Cognitivo-Integrativa, Universidad Nacional de San Luis.

(1) El presente trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto 428501, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

## Referencias bibliográficas

Albanesi de Nasetta, S. y Garelli, V. (2008) Calidad de Vida en Estudiantes de Psicología. *Enviado para publicar en Revista Vertex (marzo de 2008)*.

Albanesi de Nasetta, S y Nasetta, P. (2005). Residentes Médicos y Calidad de Vida. *Revista de experiencias clínicas y neurociencias. Vol. XVI. 245-250.*

Albanesi de Nasetta, S. & Garelli, V. & Masramon, M. (2006). Relación entre estilos de personalidad y flexibilidad cognitiva en estudiantes de psicología. Trabajo presentado en el *XII Congreso Argentina de Psicología: El compromiso Público de la Psicología hoy.*

Albanesi de Nasetta, S. y Tifner, S. (2004). Estudiantes de Psicología y estilos de personalidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 6 (2), 49-54*

Alvarez Gasca, M.; Rios Saldaña, M. y Lozano Treviño, L. (2007) Estilo y Calidad de vida en estudiantes universitarios con enfermedad crónica. *Alternativas Psicológicas. 17 (2) ,41-49*

APA, American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder, 4º Edición Revisada.* Washington, DC.: autor. pp 645-646.

Badia Llach, X y Lizán Tudela, L. (2007). *Estudios de Calidad de Vida. Atención primaria.* España: Masson.

Barbenza, C. (2005). Personalidad y Rendimiento Académico en Estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 7 (1), 49-54.*

Caballo, V. (1997) Cuestionario Exploratorio de Personalidad (CEPER). *Psicología Conductual. Vol 9, 3. 551-564.*

Caballo, V. y Valenzuela, J. (2001). Evaluación de los trastornos de la personalidad por medio de un nuevo instrumento de autoinforme. El CEPER. *Revista Psicología Conductual. Vol 9, 3, 551-564.*

Fernández López, Gil Guillén, Rancaño García, Gómez de la Cámara y Hernández Mejía (1999). Propiedades Psicométricas de la Versión Española del Cuestionario

PECVEC de Perfil de Calidad de Vida en enfermos crónicos. *Psicothema, 11, 293-303.*

Laforge, R. (1962). A correlational study of two personality tests. *Journal of Consulting and Clinical Psychology. 26 (5), 402-411.*

PECVEC (1996). *Version española de la obra original de Johannes*

## fundamentos en humanidades

Siedrist Matthias Broer y Astrid Junge titulada "Profil der Lebensqualität Chronischkranker" (PLC). Göttingen: Hogrefe-Verlag GMBH & Co. K.G.,.

Szalanski, J. y Szymanska, I (1977). Personality traits of third year students of psychology and medicine as measured by the CPI. *Przegląd Psychologiczny*. 20 (4), 757-770.

Tifner, S. y Albanesi de Nasetta, S. (2005a). Comparación de estilos de personalidad en estudiantes de fonoaudiología y psicología. *Revista Metavoces*. II (2), 117-124.

Tifner, S. y Albanesi de Nasetta, S. (2005b). Elección de carrera, intereses profesionales y estilos de personalidad en estudiantes de psicología. *Alternativas en Psicología*. I (1), 43-49.

**Tablas**

Tabla 1: M y DE de las puntuaciones obtenidas en las escalas aplicada al grupo total. n=62

	N	Mínimo	Máximo	Media	D. Estándar
Escala 1	62	1.00	3.62	2.29	.67
Escala 2	62	1.00	3.75	2.48	.66
Escala 3	62	.40	5.00	2.06	.77
Escala 4	62	.30	3.87	2.44	.89
Escala 5	62	.83	5.00	2.87	.84
Escala 6	62	.08	4.00	2.75	.88
Eventos	62	1.00	2.00	1.59	.49
Apoy.Social	62	1.00	2.00	1.01	.12
Alterac.Sexuales	62	1.00	2.00	1.53	.50
Proble. Agudos	62	1.00	2.00	1.53	.50
Paranoide	62	2.00	42.00	13.25	6.99
Esquizoide	62	1.00	35.00	14.25	7.14
Esquizotípico	62	.00	35.00	10.19	6.54
Antisocial	62	.00	33.00	12.59	6.29
Límite	62	.00	40.00	13.82	9.14
Histriónico	62	5.00	37.00	17.87	7.35
Narcisista	62	3.00	40.00	16.04	7.21
Por. Evitación	62	.00	61.00	15.00	11.69
Por.Dependencia	62	.00	42.00	10.66	7.58
Obs.Compulsivo	62	3.00	38.00	17.59	8.81
Pasiv. Agresivo	62	3.00	29.00	14.06	7.18
Autodestructivo	62	.00	27.00	10.35	5.74
Depresivo	62	.00	21.00	8.45	5.20
Sádico	62	.00	24.00	8.45	5.20
Sinceridad	62	5.00	24.00	12.19	3.18

## fundamentos en humanidades

Tabla 2: Valores t de Student en las escalas aplicadas teniendo en cuenta el género de los integrantes de la muestra: mujeres n= 49 y varones n= 13.

	Género	N	Media	D.Estándar	Sig.
Escala 1	1	49	2.19	.65	** .01
	2	13	2.70	.58	
Escala 2	1	49	2.41	.68	.07
	2	13	2.72	.49	
Escala 3	1	49	2.03	.85	.58
	2	13	2.16	.30	*
Escala 4	1	49	2.28	.91	** .001
	2	13	3.01	.52	
Escala 5	1	49	2.78	.84	.12
	2	13	3.19	.80	
Escala 6	1	49	2.68	.91	.26
	2	13	3.00	.74	
Eventos	1	49	1.57	.50	.43
	2	13	1.69	.48	
Apoy. Social	1	49	1.01	.14	.61
	2	13	1.00	.00	
Prob. Agudos	1	49	1.48	.50	.19
	2	13	1.69	.48	
Alter.Sexuales	1	49	1.46	.50	* .05
	2	13	1.76	.43	
Paranoide	1	49	13.73	7.15	.30
	2	13	11.46	6.31	
Esquizoide	1	49	14.59	7.29	.47
	2	13	13.00	6.64	
Esquizotípico	1	49	10.24	6.75	.90
	2	13	10.00	5.95	
Antisocial	1	49	13.06	6.42	.26
	2	13	10.84	5.69	
Límite	1	49	14.57	9.66	.21
	2	13	11.00	6.39	
Histriónico	1	49	17.67	6.94	.73
	2	13	18.61	9.01	
Narcisista	1	49	15.81	6.23	.71
	2	13	16.92	10.38	
Por. Evitación	1	49	15.30	12.33	.69
	2	13	13.84	9.20	
Por.Dependencia	1	49	11.00	7.32	.54
	2	13	9.38	8.71	
Obs.Compulsivo	1	49	17.59	8.57	.99
	2	13	17.61	10.54	
Pas. Agresivo	1	49	14.40	7.28	.40
	2	13	12.53	6.88	
Autodestructivo	1	49	10.63	5.76	.47
	2	13	9.30	5.76	
Depresivo	1	49	13.81	10.80	* .02
	2	13	7.92	6.63	
Sádico	1	49	8.51	5.57	.09
	2	13	8.23	3.63	
Sinceridad	1	49	12.42	3.45	.49
	2	13	11.30	1.60	

Tabla 3. Matriz de Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas en los diferentes Cuestionarios: Estilos de Personalidad (CEPER) y Cuestionario de Calidad de Vida (PECVEC) en el grupo total n= 62

	Parnoi	Esqui	Esquiz	Ant	Lim	His	Narc.	P.ovit	P.dep	O.Com	P.A	Aut	Depr	Sad	S
Escala 1	-.28	-.20	-.25	.024	-.20	-.12	-.26	-.22	-.23	-.28	-.31	-.25	*.40	-.18	-.34
Escala 2	-.22	-.30	-.26	-.02	-.22	-.13	-.34	-.24	-.23	-.31	-.24	-.26	-.38	-.24	-.24
Escala 3	-.29	-.26	*.40	-.16	-.24	-.05	-.20	-.25	-.24	-.14	-.24	-.17	-.32	-.33	-.20
Escala 4	-.31	-.33	-.32	-.30	-.39	-.14	-.29	-.27	-.32	-.18	-.13	-.28	**-.43	-.42	-.39
Escala 5	-.21	-.22	-.21	.01	-.17	-.07	-.15	-.19	-.01	-.11	-.12	-.07	-.20	-.18	-.23
Escala 6	**-.43	*.40	**-.42	-.28	-.40	-.10	-.20	*.40	-.21	-.01	-.21	-.28	-.37	-.38	-.33
Eventos	-.40	.049	.03	-.006	-.09	-.01	-.01	.04	.06	.05	.25	.01	-.02	.09	-.04
Apoy.Social	-.07	-.02	-.10	-.19	.03	.002	-.03	-.04	-.02	.05	-.10	-.05	.05	-.08	-.008
Pro.Agudos	-.18	-.08	-.15	-.09	-.19	.032	.002	.020	.10	-.036	.034	-.06	-.15	.16	-.17
Alt.Sexuales	-.14	-.12	.008	-.05	.07	-.04	-.14	.047	-.59	-.09	-.12	-.01	-.05	-.05	-.06

## fundamentos en humanidades

Tabla 4. ANOVA (Análisis de la Varianza) Grupo Total. n= 62 (PECVEC)

Variables	Escala 1	Escala 2	Escala 3	Escala 4	Escala 5	Escala 6	Even- tos	A. Social	P. Agudos	Alt.Sexu ales
Género	.634	.693	.632	.948	.725	.261	.438	.611	.199	.05
E. Civil	.456	.617	.445	.704	.363	.490	.618	.746	.870	.870
Trabajo	.634	.693	.632	.948	.725	.876	.506	.290	.472	.472

Tabla 5. ANOVA (Análisis de la Varianza). Grupo Total n= 62 (CEPER)

Variable	P	Esde	Esco	A.	Lim	H	N	P.E	P.D	O.C	P.A	A	Depr	Sadic	Sincerí
Género	.302	.479	.906	.263	.213	.685	.627	.692	.499	.993	.409	.464	.067	.865	.262
E. Civil	.522	.386	.09	.518	.264	.07	.544	.637	.697	*.02	.04	.598	.312	.726	.410
Trabajo	.628	*.05	.920	.239	.259	*.008	.214	.152	.711	.09	**01	.306	.611	.768	.472

### Referencias:

P: Paranoide; Ezde: Esquizoide; Esco: Esquizotípico; A: Antisocial; L: Límite; H: Histriónico; N: Narcisista; P.E: Por evitación; P.D: Por dependencia; O.C: Obsesivo-compulsivo; P.A: Pasivo Agresivo; A: Autodestructivo; Depr: Depresivo; Sadic: Sádico; Sincerí: Sinceridad

Tabla 6. Análisis Factorial de Escalas Aplicadas

En primer lugar se observan los factores de mayor peso en el Cuestionario de Calidad de Vida (PECVEC) n= 62

	Componentes		
	1	2	3
Escala 1			
Escala 2	** .875		
Escala 3			
Escala 4			
Escala 5	* .768		
Escala 6			
Eventos			
Apoyo Social		** .895	
Proble. Agudos			* .707
Alterac. Sexuales			

## fundamentos en humanidades

Tabla 7. Análisis Factorial del Cuestionario de Estilos de Personalidad (CEPER)  
n= 62

	Componentes		
	1	2	3
Paranoide			
Esquizoide			
Esquizotípico			
Antisocial		*.860	
Límite	.817		
Histriónico			*.884
Narcisista			.851
Por Evitación	*.881		
Por Dependencia			
Obsesi. Compulsivo			.810
Pasivo Agresivo			
Autodestructivo			
Depresivo	** .941		
Sádico		*.860	

**Fundamentos en Humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**  
*Año X – Número I (19/2009) pp. 157/166*

# Rasgos de personalidad y trastornos de la conducta alimentaria en estudiantes universitarias

**Traits of personality and eating disorders in female  
university students**

**Maria Fernanda Galarsi**  
fgalarsi@unsl.edu.ar  
Universidad Nacional de San Luis

**Carina Ledezma**  
cledezma@unsl.edu.ar  
Universidad Nacional de San Luis

**Miguel Ángel De Bortoli**  
midebort@unsl.edu.ar  
Universidad Nacional de San Luis

**María Susana Correche**  
mscor@unsl.edu.ar  
Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 01/12/08 – Aceptado: 07/10/09)

## Resumen

El objetivo de la presente investigación fue estudiar probables correlaciones entre los rasgos de personalidad Extroversión y Neuroticismo con determinados comportamientos relacionados a los Trastornos de Conducta Alimentaria en alumnas de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, de la Universidad Nacional de San Luis.

La muestra estuvo conformada por 93 mujeres, de 17 a 25 años de

edad (M: 19,36; DE: 1,39). Se administraron los siguientes instrumentos: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI-2) y el Cuestionario de Personalidad de Eysenck.

En las estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas se encontró una alta correlación negativa entre Extraversión y Obsesión por la Delgadez, y una correlación positiva entre Ineficacia y Neuroticismo. Estos resultados sugieren que las jóvenes como las estudiadas que tienden a obsesionarse por la delgadez son más introvertidas, y las que se consideran ineficaces poseen mayores rasgos neuróticos. No se observaron correlaciones entre las variables estudiadas del cuestionario EDI-2 y del cuestionario de personalidad EPQ, en las alumnas de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia.

### Abstract

The objective of this research work was to study probable correlations between the traits of personality Extraversion and Neuroticism, and certain behaviors related to eating disorders among young female students of the Faculties of Human Sciences and of Chemistry, Biochemistry and Pharmacy, of the Universidad Nacional de San Luis.

The sample was made up of 93 women of 17-25 years of age (M: 19.36; DE: 1.39). Five

of the 11 subscales of the Eating Disorders Inventory (EDI-2) were applied, namely: Drive for Thinness, Body Dissatisfaction, Ineffectiveness, Perfectionism and Maturity Fears. Also, the scales of Neuroticism y Extraversion of Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) were used.

In the students of the Faculty of Human Sciences, a high negative correlation between Extraversion and Drive for Thinness, and a positive correlation between the scale of Ineffectiveness and Neuroticism traits were observed. These results suggest that those female adolescents somewhat obsessed with their thinness tend be more introverted, and those who considered themselves as inefficient have more neurotic traits of personality.

With respect to the students of the Faculty of Chemistry, Biochemistry and Pharmacy, correlations were not found between the studied variables of Questionnaire EDI-2 and EPQ.

### Palabras clave

rasgos de personalidad – neuroticismo – extroversión - trastornos de la conducta alimentaria

### Keywords

personality traits – neuroticism – extroversion - eating disorders.

## Introducción

Los rasgos de la personalidad han estado implicados desde un inicio, a la expresión sintomática y al mantenimiento de los desórdenes del comer. En las últimas décadas las revisiones bibliográficas examinan la relación existente entre la personalidad y los desórdenes del comer como son anorexia nerviosa y bulimia nerviosa, las cuales son caracterizadas constantemente por el perfeccionismo, rasgos obsesivo-compulsivos, neuroticismo, emocionalidad negativa, evitación del daño, etc. (Cassin y Ranson, 2005).

Los rasgos de la personalidad ocupan un lugar muy importante en el origen y mantenimiento de los trastornos de la conducta alimentaria (TCA).

El sustento para estudiar la personalidad en los TCA se fundamenta en la observación de patrones específicos, como la baja tolerancia a la frustración y el deficiente control de impulsos en pacientes con trastornos bulímicos, o la inflexibilidad y la necesidad de control estricto en las pacientes con TCA (Cassin y Ranson, 2005).

En la actualidad existen estudios de prevalencia de TCA en adolescentes de 12 a 18 años (Morandé y Casas, 1997). A partir de los estudios de la personalidad realizados, se pretende detectar determinados factores que intervienen en el desarrollo de los TCA, y que hacen que ciertas mujeres sean propensas a desarrollarlos, o bien pueden ser factores concomitantes (González Macías et al., 2003). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la presión del medio puede ser un factor importante para que una mujer se mantenga delgada.

Se han descrito analogías entre los TCA y la depresión, trastornos límite de personalidad y los rasgos obsesivos compulsivos. Sin embargo, se sabe que es difícil detectar un trastorno puro, pues se confunden sus respectivos cuadros clínicos y algunas veces se presentan de manera simultánea. A pesar de ello, se han obtenido datos convincentes al relacionar los trastornos de la conducta alimentaria con determinadas características del temperamento y el carácter que confunden la personalidad y que, aparentemente, determinan la evolución del trastorno (González Macías et al., 2003).

Los TCA continúan siendo una preocupación prioritaria en Salud Pública, tanto en el país como en nuestra Comunidad, existiendo un escaso conocimiento sobre la prevalencia de estos trastornos en la población universitaria.

El objetivo de la presente investigación fue estudiar probables correlaciones entre los rasgos de personalidad Extroversión y Neuroticismo con

determinados comportamientos relacionados a los trastornos de conducta alimentaria entre alumnas de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, ambas de la Universidad Nacional de San Luis.

### Método

**Muestra:** La conformaron 93 mujeres (40 de Facultad de Ciencias Humanas y 53 de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia), con un rango de edad entre 17 y 25 años (M: 19,36; DE: 1,39), estudiantes universitarias que cursaban el primer año de la Universidad Nacional de San Luis, quienes participaron voluntariamente de esta investigación.

#### **Instrumentos aplicados:**

1) EDI-2: Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (Garner, 1998) de Ediciones TEA S.A. Consta de 91 reactivos que evalúan 11 escalas que son clínicamente relevantes en el caso de los trastornos de la conducta alimentaria (Obsesión por la delgadez, Bulimia, Insatisfacción Corporal, Ineficacia, Perfeccionismo, Desconfianza Interpersonal, Conciencia Introspectiva, Miedo a la Madurez, Ascetismo, Impulsividad e Inseguridad Social).

Para este trabajo se seleccionaron cinco de las sub-escalas, las cuales se adaptaban más al objetivo del mismo.

- Obsesión por la delgadez: es la manifestación clínica de querer estar más delgado con un fuerte temor a la gordura. Los elementos de esta escala se refieren a la preocupación por el peso, las dietas y el miedo a engordar.

- Insatisfacción corporal: evalúa la insatisfacción del sujeto con las formas generales de su cuerpo o con las de aquellas partes del mismo que más le preocupan.

- Ineficacia: valora el sentimiento de incapacidad general, inseguridad, auto-desprecio y falta de control sobre la propia vida.

- Perfeccionismo: evalúa el grado en que el sujeto cree que sus resultados personales deberían ser mejores.

- Miedo a la madurez: estima el deseo de volver a la seguridad de la infancia. El sujeto piensa que esta regresión le puede proporcionar alivio frente a la confusión de la adolescencia y los conflictos familiares.

Cada escala presenta una puntuación continua y cuanto mayor es la puntuación obtenida mayor será la manifestación del rasgo evaluado. Los datos son representados a través de una hoja de perfil con una puntuación de 0 a 30, separados en tres cuartiles de (0 a 10) “casos con bajo

riesgo”, (10 a 20) “casos de riesgo moderado” y de (20 a 30) “casos de riesgo elevado”.

2) Eysenck Personality Questionnaire (EPQ, Eysenck y Eysenck, 1975), adaptación española de TEA Ediciones S. A. (1992). Esta prueba consta de 5 escalas: E (dimensión introversión-extroversión), N (neuroticismo: eje estabilidad emocional-emocionalidad), P (psicoticismo), S (sinceridad), CA (conducta antisocial). Se utilizaron las escalas de Extroversión y Neuroticismo.

Los valores se han agrupado, para cada variable individual, en diferentes rangos según el percentil obtenido: “bajo” (0-20), “normal bajo” (21-40), “normal” (41-60), “normal alto” (61-80), “alto” (81-99).

### **Análisis e interpretación de los resultados**

Se calcularon valores de media, desviación estándar, máximos y mínimos. Posteriormente se obtuvieron correlaciones entre las escalas Obsesión por la delgadez, Insatisfacción corporal, Ineficacia, Perfeccionismo, Miedo a la madurez (EDI-2), con Neuroticismo y Extroversión (EPQ). Ver Tablas 1a y 1b.

Ambos grupos presentaron valores bajos en Extraversión y Neuroticismo, comprendidos en el rango inferior de percentiles según la adaptación española del EPQ (Eysenck y Eysenck, 1975), de TEA Ediciones S. A. (1992). En relación a las subescalas del EDI-2, la mayoría de los resultados de las medias se distribuyeron en el cuartil (0- 10), lo que indica bajo riesgo de acuerdo al Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria.

Los valores en Insatisfacción corporal en las alumnas de ambas Facultades, Ineficacia en las estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y miedo a la madurez en la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, estarían indicando un riesgo moderado a desencadenar un TCA.

### **Correlaciones**

Se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman ( $r$ ) y nivel de significación ( $p$ ) para las variables de las escalas seleccionadas del EPQ y de las cinco sub-escalas seleccionadas del EDI-2. Ver Tabla 2.

Con respecto a las alumnas de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, no se observaron correlaciones entre las variables seleccionadas del cuestionario EDI-2 y del cuestionario de personalidad EPQ. Ver Tabla 3.

Con respecto a las alumnas de la Facultad de Ciencias Humanas se observó:

Una correlación negativa altamente significativa entre Extraversión y Obsesión por la Delgadez, lo que significa que las que tienden a obsesionarse por la delgadez son más introvertidas.

Una correlación significativa positiva entre la escala Ineficacia y el rasgo Neuroticismo. Esto indica que las que se consideran más ineficaces evidencian mayores rasgos de personalidad neuróticos.

### **Conclusiones**

Determinados rasgos de la personalidad que dificultan el manejo y el reconocimiento de las emociones, como pueden ser una baja autoestima o sentimiento de ineficacia hacen que algunas mujeres jóvenes sean más propensas a desarrollar los TCA, a causa de acontecimientos precipitantes, como abuso físico y psicológico, sobreprotección, sobre-exigencia, control excesivo de su persona y la influencia de fenómenos ambientales (medios de comunicación, moda, prototipos de belleza) (Cassin y Ranson, 2005). Todo esto indica que estamos en presencia de un trastorno multifactorial que en algunas mujeres jóvenes puede incitar la idea de que la pérdida de peso puede disminuir los sentimientos de ineficacia que tiene de sí misma.

Los resultados de la presente investigación indican que estudiantes de Ciencias Humanas expresan una cierta preocupación por la delgadez y exhiben sentimientos de ineficacia. Estos datos se asemejan a lo expuesto en las investigaciones realizadas por Patton et al. (1990).

En el caso de estudiantes de carreras como las de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, los resultados encontrados evidencian una cierta preocupación por la delgadez y un miedo a la madurez, lo que sugiere una baja respuesta adaptativa a ciertas conductas o actitudes relacionadas a la imagen corporal y a cómo manejan emocionalmente las señales emitidas por el medio, indicando un riesgo moderado de desencadenar un TCA.

Por otro lado, las correlaciones encontradas permiten inferir que, las adolescentes que estudian Ciencias Humanas tienden a obsesionarse por la delgadez son más introvertidas, y las que se consideran ineficaces evidencian mayores rasgos de neuroticismo. Se ha observado que personas con elevado nivel de neuroticismo responden más a estímulos amenazantes, y si son introvertidas son propensas a desencadenar trastornos distímicos (tristeza, depresión), fobias, trastornos psicósomáticos, etc. Estos rasgos psicopatológicos pueden perfilar de alguna manera el

miedo a la gordura, evitando la madurez psicobiológica y acompañada con un gran sentimiento de vacío, pobre autoestima y una autoevaluación negativa, coincidiendo con Pando y Hurtado (2003).

En las estudiantes de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia, no se encontraron correlaciones entre las variables investigadas.

Estamos frente a una epidemia conectada con lo “social” que arrecia entre las mujeres jóvenes y muy jóvenes, del mismo modo que en el siglo XIX, arreció la histeria. Es decir, estamos ante otro “mal de las mujeres” también con evolución epidémica. Por lo tanto lo primero que hay que hacer es prevenir (Selvini Polazzoli, 1998).

21 de noviembre de 2008.

## Referencias Bibliográficas

Cassin, S. y Ranson, M. (2005). Personality and eating disorders. *Clinical Psychology Review* 25, 895- 916.

Eysenck, H., y Eysenck, S. (1975). *Eysenck Personality Questionnaire (EPQ)* (1992). Adaptación española de TEA Ediciones, S. A.

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

González Macías, L., Cruz, C. y Caballero, A. (2003). Personalidad y trastornos de la conducta alimentaria. *Salud Mental*, junio, vol. 26, número 003.

Pando, M. y Hurtado, M. (2003). *Trastornos de la conducta alimentaria y su relación con los trastornos de la personalidad*. La Paz: Universidad Católica Boliviana.

Morandé G. y Casas J. (1997). Trastornos de la conducta alimentaria en adolescentes. Anorexia nerviosa, bulimia y cuadros afines. *Pediatría Integral*, 2 (3), 243-260.

Patton, G. C.; Johnson-Sabine, E.; Wood Mann, A. H. y Wakeling, A. (1990). Abnormal eating attitudes in London school girls-a prospective epidemiological study outcome: twelve month follow-up. *Psychological Medicine*, 20-383-394.

Selvini Polazzoli, M. (1998). *Muchachas anoréxicas y bulímicas*. Buenos Aires: Paidós.

## Tablas

Tabla 1a: Estadísticos descriptivos de las variables del EPQ y del EDI-2, en alumnas de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (N = 53).

	Mínimos	Máximos	Media	DE
Edad	17	22	18,93	1,10
Extraversión	5	19	12,30	3,56
Neuroticismo	6	20	13,48	3,21
Obsesión por la delgadez	0	19	9,10	5,37
Insatisfacción corporal	0	16	10,72	3,45
Ineficacia	0	15	9,68	3,32
Perfeccionismo	0	17	6,32	3,47
Miedo a la madurez	0	16	10,13	3,46

Tabla 1b: Estadísticos descriptivos de las variables del EPQ y del EDI-2, en las alumnas de la Facultad de Ciencias Humanas (N= 40).

	Mínimos	Máximos	Media	DE
Edad	18	25	19,85	1,57
Extraversión	5	17	12,61	2,82
Neuroticismo	3	21	12,59	4,50
Obsesión por la delgadez	1	19	8,08	5,35
Insatisfacción corporal	0	17	11,00	3,44
Ineficacia	6	21	10,93	3,29
Perfeccionismo	2	14	6,63	2,92
Miedo a la madurez	1	17	10,00	3,42

## fundamentos en humanidades

Tabla 2: Correlaciones entre las variables de EPQ y las sub escalas del EDI-2 en alumnas de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (N = 53).

	Resultados	Extraversión	Neuroticismo
Obsesión por la Delgadez	r	0,110	0,215
	p	0,435	0,121
Insatisfacción Corporal	R	0,142	-0,126
	P	0,309	0,370
Ineficacia	R	0,051	-0,026
	P	0,717	0,853
Perfeccionismo	R	0,056	-0,245
	P	0,668	0,078
Miedo a la Madurez	R	-0,167	0,111
	P	0,231	0,430

Tabla 3: Correlaciones entre las variables del EPQ y las sub escalas del EDI-2 en alumnas de la Facultad de Ciencias Humanas (N= 40).

	Resultados	Extraversión	Neuroticismo
Obsesión por la delgadez	R	-0,422**	0,249
	p	0,007	0,122
Insatisfacción Corporal	r	-0,091	0,016
	p	0,578	0,924
Ineficacia	r	-0,257	0,329*
	p	0,109	0,038
Perfeccionismo	r	-0,063	0,144
	p	0,699	0,376
Miedo a la Madurez	r	-0,078	0,298
	p	0,634	0,062

**Fundamentos en Humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**  
Año X – Número I (19/2009) pp. 167/177

# El síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*), en el marco contextualizador del estrés laboral

**The Burnout Syndrome in the context of working stress**

**María Cristina Marrau**  
Universidad Nacional de San Luis  
cmarrau@unsl.edu.ar

(Recibido: 17/12/08 – Aceptado: 23/06/09)

## Resumen

En las sociedades contemporáneas, las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas, han generado un nuevo contexto para las organizaciones laborales, lo cual ha tenido importantes repercusiones en el sistema de trabajo y muy particularmente en las formas de organizarlo, lo que ha requerido de una gran capacidad de adaptación de los trabajadores.

El sector servicios es donde se han notado con mayor claridad las consecuencias de estos cambios, exacerbándose riesgos distintos a los tradicionalmente concebidos (riesgos físicos, químicos o biológicos) ahora, de naturaleza psicosocial, los cuales son los causantes del *estrés laboral* y sus patologías asociadas como el síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) o *burnout*, fenómeno que ha ido aumentando considerablemente su aparición, teniendo cada vez más alcance sobre el mundo del trabajo, hasta tal punto que actualmente es considerado como uno de los daños laborales de carácter psicosocial más relevantes por lo que su diagnóstico y prevención resultan de fundamental importancia.

El estrés está relacionado con numerosas razones o causas que pertenecen al ámbito de la vida cotidiana. El *burnout* es una de las maneras que tiene de progresar el estrés laboral.

## Abstract

In contemporary societies, social, economic, and technological transformations have generated a new context for working organisations,

having substantial consequences in the working system and its organization, since it requires a great deal of adaptation on part of workers. In the sector of services, the consequences of these changes have been clearly shown, exacerbating risks different from those traditionally considered (physical, chemical, or biological risks) being now psycho-social. The latter are the cause of working stress and its associated pathologies such as the *Burnout Syndrome*. This is a phenomenon that is increasing its occurrence everyday in the working world, to the point of being considered nowadays as one of the most relevant psycho-social working damages. Therefore, its diagnosis and prevention are of great importance. Stress has numerous daily life causes. Burnout is one of the ways working stress is manifested.

### Palabras clave

Síndrome de *Burnout* - condiciones laborales – estrés – psicología social

### Keywords

Burnout Syndrome – working conditions – stress – social psychology

### Marco Teórico

Entre los riesgos psicosociales emergentes de la actividad laboral se encuentra el síndrome de quemarse por el trabajo (*Burnout*), definido como una respuesta al estrés laboral crónico que se manifiesta en los profesionales de las organizaciones de servicio que trabajan en contacto con los clientes o usuarios de la organización, y cuyos síntomas más característicos son: pérdida de ilusión por el trabajo, agotamiento físico y emocional, actitudes negativas hacia los clientes de la organización, y, en determinados casos, sentimientos de culpa (Gil Monte, 2005). La definición más extendida y evaluada es la elaborada por Maslach y Jackson (1981) quienes refieren al síndrome como un proceso que atraviesa por diferentes etapas: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo.

Al abordar la definición del síndrome de quemarse por el trabajo, es importante subrayar que esta patología debe ser utilizada como una forma de acoso psicosocial en el trabajo. Es una situación en la que el trabajador se ve desbordado y se percibe impotente para hacer frente a los problemas que le genera su entorno laboral, en especial, su entorno

social. Las personas se sienten desgastadas y agotadas por la percepción continua de presión en su trabajo.

Por lo tanto, el síndrome de quemarse por el trabajo tiene su origen en el entorno de trabajo y no en el trabajador. El problema hay que buscarlo en el entorno laboral, no en el individuo. Este matiz es muy importante, pues cuando se debate sobre el tratamiento del síndrome se debe considerar el entorno psicosocial de trabajo e intentar modificarlo para prevenir la aparición y el desarrollo de esta patología laboral, y no dirigir, única y exclusivamente el foco de atención hacia el individuo.

Este tipo de acoso psicosocial es diferente al acoso psicológico o *mobbing*; aquí, en el síndrome de quemarse por el trabajo, el trabajador no es el foco de presión psicológica de uno o varios miembros del grupo al que pertenece con la complicidad del resto, ni es objeto de conductas hostiles y carentes de toda ética hacia su persona. Tampoco se genera una situación de conflicto asimétrico, pues el trabajador tiene poder sobre la otra parte (habitualmente el cliente de la organización), y emplea este poder para defenderse de la presión a la que se siente sometido debido a las exigencias o demandas de los clientes.

Las consecuencias de utilizar ese poder, a menudo en forma de respuestas de despersonalización y cinismo, constituyen el deterioro de la calidad de servicio de la organización y el malestar del profesional por los sentimientos de culpa y de fracaso profesional que le genera su comportamiento.

Finalmente, el trabajador también se siente desamparado e indefenso, y deriva hacia una situación de abatimiento psicológico, psicosomático y social.

El síndrome de quemarse por el trabajo tiene su origen en las relaciones interpersonales que se establecen entre los miembros de la organización y sus clientes. Es una respuesta al estrés laboral crónico, que se desarrolla cuando fallan las estrategias de afrontamiento que la persona utiliza para manejar las situaciones de estrés. Es una experiencia subjetiva de carácter negativo compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo, en especial los clientes y hacia el propio rol profesional (Gil Monte y Peiró, 1997).

Como consecuencia de estas respuestas aparece una serie de disfunciones conductuales, psicológicas y fisiológicas que van a tener repercusiones nocivas para las personas y para la organización. Es un proceso que se desarrolla de manera progresiva debido a la utilización de estrategias de afrontamiento poco funcionales con las que los profesionales intentan autoprotgerse del estrés laboral generado por sus relaciones

con los clientes de la organización y, en menor medida por sus relaciones con la organización. El síndrome ha sido descrito principalmente en los profesionales de las organizaciones de servicio, profesionales de enfermería, médicos, maestros, funcionarios de prisiones, profesores, policías, trabajadores sociales, entre otros, que trabajan en contacto directo con pacientes, alumnos, presos, indigentes.

Consideradas desde la perspectiva individual, las consecuencias del estrés asociadas al síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*), producen un deterioro de la salud de las personas y de sus relaciones interpersonales dentro y fuera del ámbito laboral.

El análisis de todos los síntomas que aparecen en la literatura relacionados con el síndrome de quemarse por el trabajo permite afirmar que aparecen implicados todos los sistemas del organismo.

Las consecuencias del síndrome sobre las relaciones interpersonales se asocian a las actitudes y conductas de carácter negativo desarrolladas por las personas (no verbalizar, cinismo, suspicacia, agresividad, aislamiento, irritabilidad, etc.), así como el agotamiento emocional. Este patrón conductual y actitudinal induce un deterioro de las relaciones y un aumento de los conflictos interpersonales.

Maslach (Gil Monte y Peiró, 1997) señala que las consecuencias del síndrome de quemarse por el trabajo no terminan cuando la persona deja el trabajo, por el contrario afectan a su vida privada, pues las actitudes cínicas y de desprecio impactan fuertemente sobre su familia y amigos. La persona se muestra en casa irritable e impaciente, un problema que la familia debe aprender a manejar. Asimismo, debido al agotamiento emocional las personas se encuentran más incapacitadas para aislarse de los problemas laborales al llegar a casa y desean estar solos, con el consiguiente deterioro de las relaciones interpersonales. Exigen mayor atención de los suyos pero ellos, algunas veces no la dan. Llevados por su actitud de aislamiento y de falta de verbalizaciones, evitan hablar de las preocupaciones laborales y rehúsan discutir los problemas familiares. Otra consecuencia que impacta en la familia es el endurecimiento permanente de los sentimientos de la persona a consecuencia de las actitudes de despersonalización.

También puede ocurrir que la persona se vuelque completamente en su trabajo, desplazando las relaciones familiares a un segundo plano.

La primera evidencia de *burnout* es el cansancio. Cansancio, depresión, trastornos del sueño y cambios del apetito. Esta es la primera etapa. Cuando se tiene evidencias de que eso está sucediendo es necesario prender las alarmas, ¿por qué? Porque eso significa que se empieza a

tener dificultades y los pacientes, en el caso de los profesionales médicos y enfermeros, pueden sufrir las consecuencias. Se comienza con dificultades que parecen banales pero no lo son. Ahí es donde se tiene que prestar atención.

La segunda es insatisfacción; se pierde felicidad y placer en lo que se está haciendo. Aparece entonces la indiferencia, el cinismo, el resultado no nos importa. Muchas veces esta actitud surge en relación a todo el grupo que está trabajando, en el contexto en el que nos desempeñamos. Esto genera irritabilidad y falta de participación. La persona deja de estar presente en las actividades grupales. Esto lleva a la sensación de fracaso profesional y a la sensación de fracaso personal por haber abrazado una manera de vivir, una manera de ser.

Por lo tanto se incorporan los hábitos tóxicos y el abandono laboral. Esto es la tercera etapa de algo que empezó con el cansancio, siguió con la insatisfacción y llegó a este nivel. Por supuesto, esto se traduce rápidamente en el trastorno de relación social más próximo que es el marital y familiar.

Todo esto no se produce de un día para otro. No se produce sin señales de alarma, no se produce sin tener evidencias de que algo está ocurriendo. Este evento final es algo que no se quiso ver. Es una negación activa a entender que algo está pasando.

También es claro que el *burnout* resulta de un desequilibrio entre las demandas del trabajo y las características individuales. Y esto supone una enorme responsabilidad en los encargados de seleccionar a las personas para los distintos trabajos, ¿por qué? Porque es posible que la demanda no pueda ser satisfecha por todos de la misma manera. Y es totalmente lícito decirle a alguien, “me parece que usted no es el indicado para llevar a cabo esta tarea”. Pero es una responsabilidad de los jefes, que tienen que prevenir la destrucción de una persona evitando que inicie un camino que lo llevará al fracaso.

En lo que respecta a las organizaciones, entre las consecuencias más importantes que repercuten sobre sus objetivos y resultados, cabe citar la satisfacción laboral disminuida, el ausentismo laboral elevado, la propensión al abandono del puesto, la baja implicación laboral, el bajo interés por las actividades laborales, el deterioro de la calidad de servicio de la organización, el aumento de los conflictos interpersonales con los compañeros y superiores y tal vez, el aumento de los accidentes laborales.

El deterioro de la calidad de servicio de la organización, deriva de sus componentes actitudinales y especialmente de las actitudes de despersonalización. La disminución de la motivación y satisfacción laboral, junto

con el deterioro del rendimiento de las personas en el trabajo, especialmente en lo que a calidad se refiere, y el incremento de la frustración va a condicionar el desarrollo de actitudes poco positivas y de desinterés. Las personas llegan a tratar a los demás como si fueran objetos y no como seres humanos.

No solamente se adoptan actitudes rutinarias en el desarrollo del servicio, sino que se presta menos atención a las necesidades humanas del receptor. Actitudes duras y deshumanizadas se convierten con frecuencia en conductas con estas mismas características.

Para Lee y Ashforth (Peiró, 1992) una explicación a este deterioro progresivo reside en que las personas normalmente empiezan sus carreras con un fuerte sentido de compromiso y sacrificio. En un primer momento la carrera es intrínsecamente recompensante y constituye la principal fuente de gratificación, pero las exigencias laborales y el contacto con los demás empiezan a “pasar factura” y las personas llegan a perder su compromiso con el trabajo.

Este tipo de trastorno, se desarrolla en aquellas personas que se fijan grandes expectativas y altos objetivos en su vida profesional.

Así, las personas muy motivadas y altamente identificadas con su trabajo, al que le atribuyen un significado existencial, cuando fracasan en la consecución de sus objetivos, se frustran sus expectativas y sienten que no es posible realizar una contribución significativa a la vida, desarrollando el síndrome de quemarse por el trabajo.

El síndrome entonces, es el resultado de un proceso de desilusión, un fracaso en la búsqueda de un sentido para la vida en personas altamente motivadas por su trabajo.

Pero el aspecto más interesante de este problema y al que se le otorga especial importancia, es al papel que juegan en esta patología las relaciones interpersonales. De acuerdo con los trabajos sobre el tema, las ocupaciones que requieren contacto frecuente con compañeros, pacientes, alumnos, supervisores, contribuyen de modo significativo a la sensación de agotamiento emocional y de “estar quemado”. Acerca del trasfondo de las causas y el balance emocional del síndrome de *burnout*, se sostiene que se produce una pérdida del bienestar en la actividad profesional, cuando el equilibrio emocional está afectado, es decir, cuando el esfuerzo o la inversión y el beneficio o la satisfacción ya no se encuentran en una relación razonable.

El esfuerzo realizado se expresa no sólo a través del tiempo dedicado al trabajo, sino también en la implicación personal (participación en la responsabilidad de cumplir con las obligaciones de la mejor manera posible).

Los primeros síntomas son hipersensibilidad, irritabilidad, rápido agotamiento y también, trastornos del sueño. La falta de sueño intensifica el estado y debilita la capacidad de concentración y de rendimiento. Este estadio hiperestésico-asténico puede convertirse repentinamente en un cuadro psicósomático al producirse la irradiación de la tensión emocional sobre la esfera física que somete a la persona a la carga de diversos trastornos vegetativos y dolencias orgánicas funcionales de formas muy variables.

En el estadio psicósomático suelen ser dos indicios los que advierten que detrás de la máscara física se desarrolla un proceso depresivo, es decir, una mímica que expresa ansiedad y tensión y temores de tintes hipocondríacos. Más de uno intenta narcotizarse con alcohol y medicamentos, sin con ello poder eliminar las verdaderas causas de sus dolencias.

La depresión por agotamiento es una enfermedad de naturaleza grave; sin embargo, hay que recordar que dicha enfermedad no es consecuencia del cansancio intelectual o físico excesivo, sino una consecuencia de una descompensación prolongada de los aspectos afectivos.

Hoy en día, la depresión por agotamiento se denomina síndrome de *burnout*.

No tiene *burnout* quien quiere, sino quien puede, tiene que haber una serie de situaciones que facilitan llegar a este cuadro, que influyan en la persona, como la naturaleza del trabajo que realizan, el tipo de institución u organización, los recursos disponibles, los vínculos entre la gente y la personalidad de cada uno.

El primer paso para poder resolver el problema del *burnout* es entender nuestras limitaciones, y eso supone descubrir nuestros límites y respetarlos. Y esto exige algo que no nos damos: tiempo y autoconocimiento.

¿Para que sirvo y hasta donde puedo?

Y uno tiende a creer que sirve para todo y que lo puede todo. Ahí se destruye.

El segundo paso es entender los conflictos. Y esto significa descubrir las barreras y tratar de sortearlas. Y esto también exige tiempo y reflexión.

### **Estrategias de Afrontamiento. Intervención**

Se ha concluido que el entorno laboral y las condiciones de trabajo son los únicos factores que intervienen en la etiología del síndrome de quemarse por el trabajo. Por lo tanto, la prevención, pasa necesariamente, por modificar las condiciones de trabajo con la participación de los trabajadores, en especial aquellas condiciones que afectan de manera negativa a los aspectos psicosociales del trabajo como es la calidad de las relaciones interpersonales.

La formación es un elemento clave en la prevención del síndrome. El objetivo que se persigue con la formación es conseguir un ajuste individuo-puesto, adecuado; esto es fundamental, debido a las condiciones cambiantes del entorno laboral.

El nivel organizacional requiere entrenar a los trabajadores en acciones de desarrollo y cambio organizacional.

El nivel interpersonal considera los grupos de trabajo y la interacción social, por lo que debe incluir programas de formación sobre apoyo social, habilidades sociales, liderazgo, entre otros.

El nivel individual, debe dar respuesta a las necesidades individuales sobre el afrontamiento del estrés. El entrenamiento en estrategias de resolución de problemas, o en estrategias de tipo cognitivo-conductual puede ser un buen complemento a otro tipo de acciones.

La formación en estos tres niveles no debe entenderse como excluyente o alternativa, sino como complementaria.

Junto a los tres niveles de prevención mencionados, es necesario considerar también un cuarto nivel que incluye las acciones sociales.

¿Cuándo se debe intervenir?

La intervención siempre está indicada, pues, independientemente del grado de afección que tenga el individuo, es recomendable la prevención

En la aparición del síndrome de quemarse por el trabajo intervienen variables del entorno social de la organización, externas al sistema organizacional; por este motivo, los órganos de gobierno también son responsables de la prevención del mismo. Para ello es necesario que creen y formen los recursos materiales y humanos necesarios para que el trabajo no sea una actividad de riesgo para las personas.

Los procedimientos propuestos para la prevención del síndrome de quemarse por el trabajo desde el nivel organizacional son diversos y similares a algunos programas desarrollados para la prevención del estrés laboral crónico.

Entre los procedimientos se menciona el re-diseño de tareas, la claridad en los procesos de toma de decisiones, mejorar la supervisión, establecer objetivos claros para los roles profesionales, establecer líneas claras de autoridad, mejorar las redes de comunicación organizacional, mejorar las condiciones de trabajo, mejorar el sistema de recompensas, promoción de los profesionales siguiendo criterios claros y equitativos, participación en la toma de decisiones, promover reuniones interdisciplinarias periódicamente, formación de grupos de trabajo, entre otros.

En el sistema social-interpersonal se localizan algunas de las principales variables que influyen sobre la conducta organizacional y por ende en

la aparición del síndrome. Entre ellas, roles laborales y sus disfunciones (conflicto de rol y ambigüedad de rol), incertidumbre sobre la relación con los clientes, ausencia de control sobre los resultados de la tarea, ausencia de apoyo social en el trabajo, conflictos interpersonales, etc. Se puede intervenir sobre alguno de estos aspectos, sin implicar a la totalidad de la organización.

La percepción de apoyo social es fundamental para el individuo, ya que, contar con relaciones interpersonales de calidad es una de las principales necesidades del ser humano. A través del apoyo social en el trabajo, las personas obtienen nueva información, adquieren nuevas habilidades o mejoran las que ya poseen, obtienen refuerzo social y retroinformación sobre la ejecución de las tareas y consiguen apoyo emocional (Lazarus, 1986).

Mediante programas de entrenamiento de las habilidades sociales, se puede mejorar la calidad de las relaciones interpersonales en el trabajo. Es un procedimiento para enseñar a los profesionales a ofrecer y recibir apoyo social en el contexto de trabajo.

Aprender el rol profesional requiere el conocimiento y dominio de un conjunto delimitado de destrezas y habilidades técnicas específicas de cada profesión; pero en el caso de los profesionales que trabajan en interacción con el cliente requieren también determinadas habilidades sociales y de comunicación, al igual que en el caso de los supervisores. La ausencia de habilidades sociales ocasionará insatisfacción en los clientes, y esta insatisfacción con el trato recibido afectará negativamente al profesional, debido a que el cliente dudará no solo de su competencia social, sino también de su competencia técnica.

Definir qué es una conducta socialmente habilidosa es difícil, pues hay que definirlas en términos de su eficacia en una situación determinada.

Caballo define la conducta socialmente habilidosa como “un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelven los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (Caballo, 2004: 14).

## Conclusiones

El síndrome de quemarse por el trabajo se constituye en una patología de alto riesgo si no se lo diagnostica correctamente, ya que sus síntomas se acentúan llegando a producir alteraciones importantes de la conducta

## **fundamentos en humanidades**

en cuanto a salud mental y enfermedades físicas, que pueden llevar incluso a la muerte.

A pesar de esta realidad, el síndrome de quemarse por el trabajo no está explicitado en la legislación laboral vigente. Hay un vacío legal que se extiende a varios países; no hay datos fiables ni estadísticos reales sobre los trabajadores que padecen este síndrome y esto sucede porque no es sencillo demostrar la relación existente entre la causa y el efecto.

Para su prevención, es fundamental limitar la sobre exigencia laboral y las presiones cotidianas. Los trabajadores deben aprender a delegar responsabilidades y a decir NO a los compromisos que no podrán cumplir. Se debe evitar la confusión que existe entre un desafío laboral y una potencial situación de estrés.

La primera, puede ser la posibilidad de alcanzar un logro y la segunda, la consecuencia del agotamiento y la frustración por abordar una actividad que no podría ser realizada satisfactoriamente.

Diciembre de 2008

## Referencias Bibliográficas

Caballo, V. E. (2004). La salud mental en el aula. Abordaje psicosocial de problemas conductuales. *Revista de Educación Social*, Nº 3.

Gil Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo, (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.

Gil Monte, P. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

Lázarus, R. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). *Maslach burnout inventory. Manual Palo Alto*. C.A.: Consulting Psychologists Press.

Peiró, J. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema S.A.



**Fundamentos en Humanidades**

**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**

*Año X – Número I (19/2009) pp. 179/193*

# Prevalencia del Síndrome de *Burnout* en el personal de Enfermería de dos Hospitales del Estado de México

**Prevalence of Burnout Syndrome in the nursing staff of two  
Mexican hospitals**

**Claudia Rodríguez García (1)**

Universidad Autónoma del Estado de México  
clauskaren18@hotmail.com

**Ana María Oviedo Zúñiga (2)**

Universidad Autónoma del Estado de México

**María de Lourdes Vargas Santillán (3)**

Universidad Autónoma del Estado de México

**Violeta Hernández Velázquez (4)**

Hospital General Atizapan, México

**María del Socorro Pérez Fiesco (5)**

Hospital General Atizapan, México

(Recibido: 03/12/08 – Aceptado: 12/05/09)

## **Resumen**

Objetivos: Determinar la prevalencia del Síndrome de *Burnout* en el personal de enfermería de dos Hospitales del Estado de México. Hacer una comparación de la prevalencia del Síndrome de *Burnout* en ambos hospitales; así como describir los factores que lo ocasionan. Material y método: Se realizó una investigación de tipo descriptiva; con un estudio

transversal, prospectivo y comparativo. El estudio se llevó a cabo en el personal de enfermería, con una población de 407 enfermeros, mediante un muestreo no probabilístico e intencional se obtuvo una muestra de 122 enfermeras, se utilizó el instrumento de Maslach Burnout Inventory (MBI) que mide los 3 aspectos del síndrome: cansancio emocional, despersonalización y falta de realización personal. El análisis estadístico es de tipo descriptivo, con el programa SPSS versión 13. Resultados: La prevalencia de Síndrome de *Burnout* en el Hospital Ecatepec es de 27% y en el Hospital de Cuautitlán de 24%. El Síndrome de *Burnout* de nivel alto en la muestra del estudio se obtuvo el 88% en Ecatepec en comparación el 82% el hospital de Cuautitlán. Entre los principales factores de este síndrome, es el turno, el servicio, el enlace de turno, ausentismo, la gravedad del paciente, y supervisión por jefes de servicio.

### Abstract

Objectives: i) To determine the prevalence of the Burnout Syndrome in the nursing staff of two Mexican hospitals, ii) to compare the situation in both hospitals, and iii) to describe the determining factors.

Method: this transversal prospective and comparative study was a a descriptive research. The population comprised 407 nurses. The Maslach Burnout Inventory test was applied to the non-probabilistic intentional sample of 122 nurses. This instrument measured the 3 aspects of the syndrome: emotional fatigue, depersonalization and lack of personal realization. The statistic and descriptive analysis was carried out by the SPSS software, version 13.

Results: A high prevalence of this syndrome was found in both hospitals: Ecatepec (27%) and Cuautitlan (24%). Comparing both hospitals, Ecatepec hospital had the highest level (88%) vs. Cuatitlan hospital (82%). The major factors mentioned were the following: shifts, the type of service, shift change, absenteeism, patients' serious conditions and supervision by the chief officers.

### Palabras clave

Síndrome de *Burnout* - enfermería - hospital

### Keywords

Burnout Syndrome - nursing - hospital

## Introducción

El síndrome de *Burnout* se define como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado; esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de la salud (Cabrera et al., 2005; Zavala Blanco y Ruano Gómez, 1992).

Maslach y Jackson, especialistas americanas en Psicología de la Salud, han definido (Leiter y Maslach, 2005) el *Burnout* como un síndrome de estrés crónico de aquellas profesiones de servicios que se caracterizan por una atención intensa y prolongada con personas que están en una situación de necesidad o de dependencia (Quintanilla, 2004).

El síndrome de *Burnout*, también síndrome de “quemarse por el trabajo”, de estar quemado o de desgaste profesional, se considera como la fase avanzada del estrés profesional y se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y de la realidad de trabajo diario (Cabrera et al., 2005; Marrau, 2004). Así también se define como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de la salud y, en general, en profesionales de organizaciones de servicios que trabajan en contacto directo con personas (Marrau, 2004). El síndrome de *Burnout* también se caracteriza por un proceso marcado por el cansancio emocional, la despersonalización y el abandono de la realización personal (De Pablo, 2007).

El cansancio o agotamiento emocional constituye la primera fase del proceso, caracterizado por una progresiva pérdida de las energías vitales y una desproporción creciente entre el trabajo realizado y el cansancio experimentado. En esta etapa las personas se vuelven más irritables, constantemente aparece la queja por la cantidad de trabajo realizado y se pierde la capacidad de disfrutar de las tareas. Desde una mirada externa, se empieza a percibir a la persona permanentemente insatisfecha, quejosa e irritable. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos (De Pablo, 2007; Albadejo et al., 2004).

La despersonalización. Se define como el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y, conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de

manera deshumanizada debido a un endurecimiento (De Pablo, 2007; Albadejo et al., 2004).

El abandono de la realización personal es la tercera fase del proceso y consiste en el progresivo retiro de todas las actividades que no sean las laborales vinculadas con las actividades que generaron el estrés crónico. En esta etapa hay pérdida de ideales, fundamentalmente, un creciente apartamiento de actividades familiares, sociales y recreativas, creando una especie de auto reclusión. Los demás comienzan a percibirlo/a como una especie de fanático depresivo y hostil (De Pablo, 2007; Albadejo et al., 2004).

La diferencia fundamental entre el estrés simple y el Síndrome de *Burnout* es que, mientras que el estrés puede desaparecer tras un período adecuado de descanso y reposo, el *Burnout* no declina con las vacaciones ni con otras formas de descanso.

Según Bernardo Moreno (Moreno et al., 1991), de la Universidad Autónoma de Madrid, el *Burnout* puede afectar a todas las profesiones asistenciales, pero especialmente a dos: la docencia y la asistencia a pacientes. Los factores que contribuyen a su aparición los podemos encontrar en el contexto y en la persona.

Condiciones personales: Leiter y Maslach (2005) sostienen que para que el síndrome aparezca, a las condiciones contextuales deben sumarse ciertos factores personales. Entre ellos, se han identificado los siguientes:

- Deseo de marcar una diferencia con los demás y de obtener resultados brillantes.
- Trabajo muy comprometido con el dolor y el sufrimiento.
- Relaciones negativas y antagonismos con los colegas.

El perfil de la persona más vulnerable al *Burnout* está caracterizado por elementos tales como elevada autoexigencia, baja tolerancia al fracaso, necesidad de excelencia y perfección, necesidad de control y un sentimiento de omnipotencia frente a la tarea. Esto hace que estas personas organicen una distorsión cognitiva según la cual “sólo ellas y nadie más que ellas, pueden hacer las cosas tan bien”. La vinculación con la sobrecarga emocional es evidente. Otro autor (Carmona Monge et al., 2002), agrega que son personalidades caracterizadas por la obsesión profesional, la falta de búsqueda de satisfacciones personales, el sentimiento de indispensabilidad. Es decir, la restricción personal al mundo profesional. Otros investigadores del Síndrome de *Burnout* como Gil Monte (2002), encontraron que los factores asociados eran insatisfacción marital, relaciones familiares empobrecida, falta de tiempo de ocio y supresión de la actividad física, junto con insatisfacción permanente y sobrecarga en la agenda laboral.

En conclusión a estas personas, víctimas del síndrome de *Burnout*, les resulta casi imposible disfrutar, relajarse y sentirse satisfechas profesionalmente. Pero también señalan los investigadores que algunas características personales positivas suelen ser un caldo de cultivo apropiado para el Síndrome: por ejemplo, personas entusiastas, idealistas y con gran nivel de implicación personal en el trabajo.

### Sintomatología del Síndrome de *Burnout*

Unas de las dimensiones más importantes del síndrome de *Burnout* son las relacionadas con los efectos fisiológicos, psicológicos y conductuales que dicho síndrome provoca en el profesional de la salud (*Gutiérrez y colaboradores, 2003*). Efectos:

Fisiológicos	Psicológicos	Conductuales
Falta de apetito, cansancio, insomnio, dolor de cuello, cabeza y músculos, úlceras gástricas, pérdida progresiva de la energía, fatiga y agotamiento.	Cambios negativos de actitud y respuesta hacia los demás, irritabilidad ansiedad, depresión, sentimiento de frustración, y pérdida de motivación hacia el trabajo y la competencia personal. Respuestas rígidas e inflexibles a los intentos de cambiar en forma constructiva una situación.	Hostilidad e irritabilidad, incapacidad para concentrarse en el trabajo, en el contacto con el paciente y aumento de relaciones conflictivas con los demás compañeros de trabajo, incumplimiento del horario asignado, toma de periodos largos de descanso.

### Consecuencias del Síndrome de *Burnout*

Todos estas alteraciones repercuten en el desempeño laboral, en la atención brindada al paciente y dentro de la misma institución observándose aumento del ausentismo, apatía hacia la organización, aislamiento, pobre calidad del trabajo, actitud cínica y fatiga emocional, aparición de situaciones depresivas que pueden llegar al aumento en el consumo del

café, alcohol, barbitúricos, comidas y cigarrillo y que por último comprometen el ambiente familiar.

Como se puede apreciar es común que el síndrome de *Burnout* se encuentre presente en profesionales en los profesionales de la salud, teniendo mayor riesgo el personal de enfermería en donde las condiciones laborales como la sobrecarga de trabajo, la falta de motivación y en muchos de los casos la falta de reconocimiento resultan ser factores que condicionan su incidencia. Sustentado en otros estudios, este trabajo de investigación va enfocado a identificar la prevalencia del síndrome de *Burnout* y conocer cuáles son las causas que lo originan dentro de las Instituciones Públicas de Salud en México (López Soriano y Bernal, 2002; Legorreta, 2004).

### Material y Método

Se llevó a cabo una investigación descriptiva, con un diseño del estudio de tipo transversal, prospectivo y comparativo.

El estudio se realizó en 122 enfermeras del Hospital General de Cuauhtlán “José Vicente Villada” y Hospital General de Ecatepec “José María Rodríguez” del Estado de México, mediante un muestreo no probabilístico intencional; en relación con la Muestra, fue de 61 enfermeras de cada hospital. El instrumento se aplicó en el mes de noviembre del 2007. Los Criterios de Inclusión fueron: enfermeras de base, del turno matutino, vespertino, nocturno A, nocturno B, jornada especial diurna, jornada especial nocturna y enfermeras que deseen contestar el instrumento. Los Criterios de exclusión: enfermeras suplentes, ausentes por incapacidad, en periodo vacacional y enfermeras que pertenecen al programa del seguro popular. Los Criterios de Eliminación fueron enfermeras que no contestaron totalmente el instrumento.

### Instrumento de medición

Lo constituyó un cuestionario, cuyo primer apartado estuvo conformado por datos generales del encuestado como son: edad, sexo, función, sobrecarga laboral, turno, estado civil, antigüedad, servicio en que labora y problemas laborales.

El segundo apartado del cuestionario conformado por la escala de Maslach de 1986 (Leiter y Maslach, 2005). Esta escala tiene una alta consistencia interna y una fiabilidad cercana al 0.9. Se trata de un cuestionario constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones; se evalúa cansancio

emocional, despersonalización y realización personal. Ha sido adaptado en nuestro país por Moreno y otros (1991). Los resultados arrojaron expresándolos en formas más o menos homogénea a la muestra asumiendo un tercio superior medio e inferior. Se experimentaron tres niveles: alto, medio y bajo de este Síndrome.

### Análisis datos

Para la tabulación de los datos se utilizó el programa SPSS versión 13; los resultados están expresados como frecuencias, porcentajes, media aritmética, desviación estándar [DE] y tablas de 2x2 para representar el síndrome de *Burnout* en relación de las diferentes variables como son la edad, genero, servicio, turno, antigüedad, estado civil y problemas laborables.

### Resultados

Se estudiaron 122 profesionales de enfermería de ambos hospitales del Estado de México, teniendo un rango de edad mínima de 20 años y máxima de 56 años con una edad media aritmética de 36.7 años (desviación estándar [DE] = 7,38); con una media aritmética de 16 años de antigüedad del personal en estudio, el 94% corresponden al sexo femenino y el 6% del sexo masculino. Respecto al servicio donde laboran, el personal de enfermería de ambos hospitales, el 10 a 18% se encuentra en cirugía general, medicina interna, pediatría y cunero ginecología, quirófano y tococirugía y menos del 7% en consulta externa, Unidad de Cuidados Intensivos (UCI), quirófano, urgencias y supervisión. En relación al turno en donde labora el personal, corresponde al 15-25% a los turnos matutino, nocturno B, nocturno A, vespertino, y en un porcentaje menor, del 13% pertenecen a los turnos especial diurno y especial nocturno. En cuanto al estado civil de los profesionales antes mencionados, se obtuvo lo siguiente: el 62 a 74% son casadas, 20 a 30% solteras y 3% divorciadas y unión libre. En relación a la función que desempeña el personal de enfermería: 66 al 71% son enfermeras generales, 13 a 21% son auxiliares en enfermería y menos del 8% jefes de sala, supervisión y licenciadas en enfermería.

Según los datos obtenidos, podemos decir que ambos hospitales estudiados se encentran con cierta similitud en sus datos generales, así como también en el tipo de hospital, puesto que ambos son de segundo nivel de atención, contando con las cuatro especialidades básicas como son ginecología, pediatría, medicina interna y cirugía general.

El Síndrome de *Burnout* nivel alto, se obtuvo en el total la población del estudio del personal de enfermería una prevalencia del 27% en el hospital de Ecatepec y 24% en el hospital de Cuautitlan. El *Burnout* en el Hospital de Ecatepec de 88% de la muestra del estudio se encuentra con un nivel alto, 7% presenta con un nivel moderado, mientras que el 5% es de un nivel bajo. En comparación con el Hospital de Cuautitlán, el 82% tiene un nivel alto, el 15% de *Burnout* moderado y sólo el 3% es de nivel bajo.

Con respecto al *Burnout* en relación al género del personal de enfermería de ambos hospitales, el 85% del personal son del sexo femenino presentando un nivel alto, el 11% nivel moderado, y el 4% bajo. Mientras que el 100% de *Burnout* nivel alto es para el personal masculino. En cuanto a la edad del los profesionales de enfermería que presentaron el Síndrome nivel alto oscila del 90-92% predominando las edades 20 a 29 y 40 a 49 años.

Tomando en cuenta los servicios por los que rota el personal de enfermería de ambos hospitales, observamos que está presente el Síndrome de *Burnout* alto con un 90 a 100% en los servicios de urgencias, supervisión, cuneros y consulta externa; del 83 al 89% en los servicios de tococirugía, quirófano, unidad de cuidados intensivos, cirugía general y pediatría; y de 60 a 76% medicina interna y ginecología. Con respecto al turno del personal de Enfermería con Síndrome de *Burnout* alto lo presentan del 90 al 100% en el nocturno especial y el nocturno B, del 80 al 84% en el turno vespertino, matutino, especial diurno y el nocturno A.

Respecto al estado civil del personal de enfermería de ambos Hospitales se encontró que el 100% que son madres solteras, divorciadas, unión libre y viudas presentaron Síndrome de *Burnout* nivel alto; y también el 84% corresponde a casadas y solteras.

Conforme a la función que desempeña el personal de Enfermería y que presenta el Síndrome de *Burnout* alto, 100% se encuentran las licenciadas en enfermería y supervisoras, 84 al 87% los jefes de sala, auxiliar de enfermería y enfermera general, y 67% las enfermeras especialistas. El *Burnout* el nivel moderado lo presentan menos del 33% las enfermeras especialistas, auxiliares de enfermería, jefes de sala y enfermeras generales.

Con respecto a la antigüedad de ambos hospitales encontramos este Síndrome en el nivel alto el 100% del personal oscila una media aritmética de 20 años de antigüedad. El nivel moderado es menor del 17% para el personal de una media de 15 años de antigüedad.

En relación al número de pacientes que atiende el personal de enfermería y que presentó el Síndrome con un nivel alto del 96-100% del personal

que atiende a 16 a 20 por turno pero también de 1 a 4. Del 81 al 83% para quienes atienden más de 10 de pacientes por turno. Con nivel moderado, menos del 14%, quienes atienden menos de 10 pacientes por turno.

En relación a los problemas laborales del personal de Enfermería que presentó el Síndrome de *Burnout* alto, se obtuvo el 100% por el enlace de turno, ausentismo y realización de procedimientos, el 86 al 88% por gravedad del paciente, atención del paciente y supervisión por jefes de servicio.

### Discusión

La prevalencia del Síndrome de *Burnout* nivel alto del total de la población de estudio del personal de enfermería se obtuvo con una prevalencia del 27% en el hospital de Ecatepec y 24% en el hospital de Cuautitlán. En relación a las cifras prevalentes de estudios más actuales reportan hasta el 30% de los profesionales de la salud que padecen dicho síndrome, por lo que de acuerdo a los resultados en este estudio se pueden considerar que existe coincidencia (Quintanilla Reyes, 2004).

La presencia del Síndrome de *Burnout* en nivel alto en la muestra de estudio se encuentra en ambos Hospitales en un 82 a 88% lo que confirma los resultados en que numerosos trabajos de investigación han considerado al personal de enfermería como un grupo de alto riesgo (Faura et al., 1995; Romá et al., 1999) especialmente a los que trabajan unidades hospitalarias con pacientes que tienen padecimientos críticos o están en fase terminal. Cabe resaltar que además de que el síndrome de *Burnout* afecta la salud y vida personal de las enfermeras también tiene implicaciones en la forma en que ésta brinda sus servicios hacia los pacientes pues en investigaciones anteriores se menciona que podía afectar en la falta de atención a los pacientes reflejada en una deshumanización al brindar los cuidados de enfermería, apatía y actitudes negativas hacia el trabajo.

Con respecto al género del personal de enfermería de ambos hospitales el enfermero presenta mayor Síndrome de *Burnout* comparado con el sexo femenino. Estas cifras son preocupantes, aunque son pocos los hombres de ambos hospitales todos presentan el síndrome con un nivel alto; sin embargo de acuerdo a la bibliografía, el grupo más vulnerable es la mujer, se cree que ello se debe a distintos factores, como la doble sobrecarga de trabajo profesional y la tarea familiar, así como la elección de determinadas especialidades profesionales que prolongarían el rol de mujer (De Pablo, 2007).

En cuanto a la edad en este estudio en ambos Hospitales observamos un nivel alto en la edad reproductiva, que parece desempeñar un papel moderador. De hecho, numerosos estudios refieren un menor nivel de *Burnout*, según avanzan los años, ya que el trabajador adquiere una mayor seguridad en las tareas que desempeña y se hace menos vulnerable al estrés laboral (Quintanilla Reyes, 2004).

Tomando en cuenta los servicios por los que rota el personal de ambos hospitales. Este Síndrome podría estar relacionado con trabajos que demandan mucha tensión como por ejemplo: la unidad de cuidados intensivos, urgencias y quirófano lo que implica el trabajo con pacientes de diferente personalidad y diversas patologías, con distinta gravedad, el poco tiempo dedicado a cada paciente y la mala calidad en las relaciones interpersonales. Algo que podríamos destacar en este estudio es que en la consulta externa se presenta este síndrome con nivel alto lo que podría deberse a que las actividades no siempre son estresantes, sin embargo el conflicto que diariamente se presenta con los usuarios derivado del enojo por la falta de atención médica y la demora de la misma, las cuales podría ocasionar agresiones verbales y físicas por lo que se hace presente dicho Síndrome en nivel alto.

De acuerdo al turno del personal de enfermería de ambos hospitales podemos observar la prevalencia del Síndrome de *Burnout* alto en el turno especial nocturno, que podría deberse a la falta de personal, de material y equipo en comparación con el turno matutino que presenta un menor porcentaje de este Síndrome, ya que cuenta con un número mayor de personal tomando en cuenta a pasantes, estudiantes de enfermería así como la accesibilidad de material y equipo.

Respecto al estado civil de enfermería de ambos Hospitales, el Síndrome de *Burnout* alto está presente en profesionales que no tienen pareja estable, en comparación que las que están casadas o conviven con su parejas, en este mismo orden la existencia o no de hijos, hace que estas personas puedan ser más resistentes al Síndrome la implicación con la familia, que tengan mayor capacidad para afrontar problemas personales y conflictos emocionales y, que sean más realistas con el apoyo familiar. Aunque el Síndrome se ha asociado más con personas que no tienen pareja estable, tampoco hay un acuerdo unánime en otros estudios.

Conforme a la función que desempeña este profesional de ambos Hospitales el Síndrome de *Burnout* alto se obtuvo en este estudio a las licenciadas en enfermería y supervisoras tienen un nivel académico superior, lo cual podría relacionarse con el compromiso y la responsabilidad

que tienen con los pacientes y con el propio personal de enfermería y esto provocarles mayor estrés (Quintanilla Reyes, 2004).

Con respecto a la antigüedad laboral del personal de ambos hospitales, como podemos observar en este estudio, el Síndrome de *Burnout* alto está presente no importando la edad y la antigüedad laboral del personal de enfermería.

En relación al número de pacientes que atiende el personal y la presencia del Síndrome, podemos observar que entre mayor sea el número de pacientes atendidos por el personal de enfermería existe un nivel alto de *Burnout*, sin olvidar que también estuvo presente en la atención de 1-4 pacientes por turno, que podría ser del servicio de UCI, en donde se recomienda una enfermera profesional por paciente, siendo los cuidados y procedimientos mas específicos considerables debido a la gravedad de los pacientes.

En relación a los problemas laborales que presenta el personal de Enfermería de ambos Hospitales con Síndrome de *Burnout* alto, se obtuvo el 100% por el enlace de turno, falta del personal y realización de procedimientos. Por lo que podemos destacar que es preocupante que gran parte del personal de enfermería que presenta Síndrome alto, es debido principalmente a las relaciones interpersonales entre el mismo personal de enfermería y jefes de servicio.

Entre las causas que ocasionan el Síndrome de *Burnout* se percibe una carga excesiva de trabajo en el personal de enfermería de ambos hospitales, las relaciones personales y laborales en el momento del enlace de turno no son agradables y fomentan demasiado estrés, así como el nivel de responsabilidad que se tiene pues, el Síndrome se presenta con más frecuencia en personal directivo que en operativo, lo que evidencia una tensión innecesaria reflejo de las deterioradas relaciones interpersonales entre enfermeras.

Por último cabe mencionar que existe cierta similitud en la forma en cómo se presentó la prevalencia del Síndrome de *Burnout* en ambos hospitales, de acuerdo a las variables edad, antigüedad, servicio, función, estado civil, turno y problemas laborables.

## Conclusión

Por todo esto, podemos afirmar que el Síndrome del *Burnout* está presente en esta población de estudio y por lo tanto constituye una verdadera amenaza no sólo para la salud del personal de Enfermería como elemento significativo, sino también para la atención que se le brinda a

los pacientes y a su entorno familiar. Además, a veces, constituye un verdadero obstáculo para lograr la excelencia en los servicios de salud.

Al estar presente este Síndrome, el personal de enfermería afectado deja de tener en cuenta las características de sensibilidad y humanismo con las que debe de actuar en la atención de la integridad física y psíquica del paciente, por lo que se genera un distanciamiento afectivo que puede engendrar una actitud que corroe los elementos éticos y morales esenciales, en donde este personal puede actuar por rutina, provocando alteraciones que repercuten en el desempeño laboral, en la atención brindada al paciente dentro de la misma institución, observándose aumento del ausentismo, apatía hacia la organización, aislamiento, pobre calidad del trabajo, actitud negativa y fatiga emocional, y que por último comprometiéndolo el propio ambiente familiar.

El Síndrome del *Burnout* en el enfermero genera alteraciones en el bienestar de la población atendida y opaca el reconocimiento social de estos profesionales de la salud, por lo cual se debe luchar contra este Síndrome.

Es por esto que la presencia de esta alteración en la salud de los trabajadores de Enfermería constituye un verdadero obstáculo para nuestro Sistema Nacional de Salud, que está sufriendo un proceso de profesionalización, transformador y renovador de sus servicios camino a la excelencia. Este proceso de deterioro de la salud del enfermero pudiendo provocar accidente o enfermedades crónico-degenerativas, que conlleva implícito una disminución en la calidad de la atención brindada a los pacientes.

En tal sentido, es necesario trabajar en el mejoramiento de las condiciones de trabajo con la renovación de las contrataciones de los profesionales de enfermería en referencia a las demandas del usuario, que dentro de las áreas laborales se encuentre el mobiliario en condiciones adecuadas así como material y equipo; otro aspecto que arrojó este estudio es la problemática de las relaciones interpersonales durante el enlace de turno y la supervisión de los jefes inmediatos, en donde se debe concientizar la disposición colectiva y el trabajo con continuidad. Es necesario para evitar este tipo de flagelo, enfrentar el problema con un enfoque holístico lo que llevará, entendemos, a disminuir el problema.

México, Septiembre del 2008

### Notas

- (1) Maestra en Ciencias con Énfasis en Salud Pública. Docente de la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario UAEM Zumpango Licenciatura Enfermería. Enfermera del Hospital General Tecamac, Instituto de Salud del Estado de México.
- (2) Maestra en Ciencias con Énfasis en Salud Pública. Docente de la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario UAEM Zumpango Licenciatura Enfermería.
- (3) Maestra en Administración de Hospitales. Docente de la Universidad Autónoma del Estado de México, Centro Universitario UAEM Zumpango Licenciatura Enfermería.
- (4) Licenciada en Enfermería. Enfermera del Hospital General Atizapan, Instituto de Salud del Estado de México.
- (5) Licenciada en Enfermería. Enfermera del Hospital General Atizapan Instituto de Salud del Estado de México.

## Referencias bibliográficas

Albaladejo, V., Ortega, P. y Astasio Arbiza, P. (2004). Síndrome de Burnout en personal de enfermería de un hospital de Madrid. *Revista Española de Salud Pública, Vol. 78, Nº 4.*

Cabrera G., López R., Salinas T., Ochoa T., Marín C. y Haro G. (2005) Síndrome de Burnout en personal de enfermería de un hospital Mexicano. *Rev. Med. IMSS 2005, 43 (1), pp11-16.*

Carmona Monge F., Sanz Rodríguez L. y Martín Morales, D. (2002). Relaciones entre el Síndrome de Burnout en profesionales de enfermería. Factores sociodemográficos y reactividad al estrés. *Enfermería Científica Ene-Feb. 2002; 238-239, pp. 33-39.*

De Pablo, C. (2007). El síndrome de Burnout y los profesionales sanitarios. *Nursing, Vol. 25, Número 8, pp. 60-65.*

Faura, T., Roige, M., Serra Ortega, C., Monegal M, Roige A. (1995). Prevalencia del Síndrome de Burnout en Enfermeras de Hospitalización y de la Atención Primaria. *Enfermería Clínica, 5, pp. 9-13.*

Gil Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory General Survey. *Salud Pública de México, Enero-Febrero, 44(1).*

Legorreta, M. (2004). *El Síndrome de Burnout en enfermeras del Instituto Estatal de Cancerología "Arturo Beltrán Ortega"*. Acapulco Guerrero: Mimeo.

Leiter, M. y Maslach, C. (2005) *Banishing Burnout: Six strategies for improving your relationship with work*. San Francisco, C.: Jossey-Bass.

López Soriano, F. y Bernal, L. (2002). Prevalencia y factores asociados con el síndrome de Burnout en enfermería de atención hospitalaria. *Revista de Calidad Asistencial, Junio 2002, 17(4), pp. 201-205.*

Marrau, C. (2004). El Síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades 2º semestre año/vol.5 número 010/2004*, Universidad Nacional de San Luis, Argentina pp. 53-68.

Moreno, B., Oliver, C., Pastor, J. y Aragonese A. (1991). El Burnout una forma específica de estrés laboral. En: Carballo V. y Buela, G. (Editores). *Manual de psicología clínica*. Madrid: Siglo XXI.

Quintanilla Reyes, M. (2004). *Prevalencia del síndrome de Burnout en las enfermeras de la Unidad de Paciente Crítico del Trabajador*. Santiago de Chile: Mimeo.

## **fundamentos en humanidades**

Romá, M., Ribera, D., Categena, E., Sans, M. y Reig, A. (1999). Estrés laboral en enfermería infantil. Una comparación con los profesionales que cuidan la población no infantil. *Enfermería Clínica*, 3, pp. 5-13.

Zabala Blanco J. y Ruano Gómez, M. (1992). Satisfacción en el trabajo de enfermería. *Enfermería Científica*, 119, pp. 7-13.



**Fundamentos en Humanidades**  
**Universidad Nacional de San Luis – Argentina**  
*Año X – Número I (19/2009) pp. 195/206*

# Resiliencia: una mirada cualitativa

## Resilience: a qualitative perspective

**Erika Valdebenito**

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

**Juana Mercedes Loizo**

Universidad Nacional de San Luis

**Olga García**

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 16/03/2009 – Aceptado: 20/08/2009)

### Resumen

El presente trabajo surge como un intento de abordar un concepto reciente como es el de Resiliencia, donde el campo de estudio para este nuevo constructo, fue el de los familiares de detenidos- desaparecidos de la última dictadura militar ocurrida en la provincia de San Luis. Población poco investigada y respecto de la cual nos preguntamos si la resiliencia presenta eficacia para explicar la situación de estas personas que luego de haber sufrido un suceso tan nefasto y trágico como fue la dictadura, con la terrible consecuencia de la desaparición de seres queridos de su seno familiar, continuaron su vida. Teniendo en cuenta el grupo con el cual se iba a trabajar y la sensibilidad del tema a tratar, fue necesario un abordaje desde una metodología distinta a la cual estábamos acostumbrados a trabajar, la metodología cualitativa. Esto es solo un reflejo del modo de trabajar cualitativamente.

### Abstract

This work deals with the concept of resilience, being the field of study of this new construct, the family of missing detainees in San Luis province during the last military dictatorship. This work attempts to find out whether resilience is the explanation for the reaction of these persons who, after

suffering the tragic event of missing members of their families, could move on with their lives. Taking into account the individuals of the sample and the topic to be tackled, a methodology different from that used up to now has been implemented: the qualitative methodology.

### **Palabras clave**

resiliencia - metodología cualitativa - familiares detenidos-desaparecidos - dictadura militar

### **Keywords**

resilience - qualitative methodology - missing detainees relatives - military dictatorship

## **1. Consideraciones introductorias**

A diferencia de otros lugares del país, donde se han investigado y desarrollado muchos trabajos con la población de los familiares de detenidos-desaparecidos de la última dictadura militar, en la Provincia de San Luis (Argentina) esto es casi inexistente. Este hecho da cuenta de características particulares de la sociedad sanluiseña, donde la cifra de detenidos-desaparecidos de esta provincia asciende aproximadamente, a 57 personas que fueron secuestradas dentro del territorio provincial – en menor número- y en otros sitios del país donde residían, la mayoría. Incluso el número de detenidos desaparecidos no es exacto, es más bien un número aproximativo. Esta cantidad inexacta representa no sólo un número importante de víctimas del Terrorismo de Estado, sino también de familias destruidas por el horror.

Es por ello, que nos preguntamos si la resiliencia presenta la capacidad explicativa en este grupo y si en ellos se encuentran factores resilientes que le permitieron superar esta situación traumática y salir fortalecido de ella, desde una mirada cualitativa.

## **2. Resiliencia desde una generación de Investigación**

La resiliencia, es definida por algunos autores que trabajan a partir de ella “como la capacidad humana de enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad” (Grotberg, 2006:

18). Otros, más específicamente plantean que “resiliar es recuperarse, ir hacia delante tras una enfermedad, un trauma o un estrés” (Manciaux, 2001: 24). Esto remarca la posibilidad de cada individuo de vencer las pruebas y las crisis de la vida; es decir resistirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible.

El estudio de este concepto se planteó en diferentes generaciones de investigadores (Melillo y Suárez Ojeda, 2001). La primera generación de investigadores la pensaron como una característica individual, cuyo origen hay que buscarlo en aquellos rasgos genéticos que marcan la diferencia – planteando la existencia de niños invulnerables. La segunda generación de investigadores, es aquella que le da al concepto de resiliencia una perspectiva mucho más dinámica, dado que jerarquiza el papel del vínculo familiar, social, comunitario. Por último, la tercera generación de investigadores se posiciona en la promoción de la resiliencia.

Nuestro interés en la investigación giró en relación a ejes vitales – que fueron emergiendo del relato biográfico de los entrevistados- como los fueron: la familia, los afectos, las acciones sociales y la comunidad como contexto de surgimiento de particularidades específicas de San Luis. De aquí que el encuadre de la investigación corresponda al de la segunda generación de investigadores, adhiriendo por lo tanto a autores como Rutter, Grotberg y Cyrulnik y en el ámbito nacional, Suárez Ojeda, Melillo, Munist y Zukerfeld.

El estudio de la resiliencia si bien en un comienzo estuvo destinado a niños en situaciones de extrema pobreza, hoy en día se ha ampliado su aplicación y podemos observar que se trabaja sobre resiliencia comunitaria, estudiándosela en diferentes ámbitos como la familia, la escuela, el barrio, el centro de salud, y en diferentes situaciones de vida como lo son la adolescencia y la tercera edad.

En este trabajo se pretende dar a conocer un abordaje cualitativo de la resiliencia en los familiares de detenidos desaparecidos de la dictadura militar en San Luis, mostrando el camino realizado con sus avances y dificultades.

### **3. La mirada cualitativa en el proceso metodológico**

En el marco de una metodología cualitativa, la investigación fue de tipo etnográfica (descriptiva e interpretativa) en la que se intentó comprender el fenómeno de la resiliencia en familiares de personas detenidas-desaparecidas (fenómeno colectivo). Teniendo en cuenta que la investigación cualitativa refiere a todo tipo de investigación que produce

descubrimientos, cuya finalidad es la comprensión del suceso basada en la contextualización, a través del análisis de los puntos de inflexión que se dan en el transcurso de la vida de una persona a partir de un cambio de la situación personal y social.

Los objetivos propuestos en el abordaje de esta situación fueron:

1) Describir las capacidades y factores que se pusieron en juego para el afrontamiento desde una postura integradora de lo personal, familiar, social y político, en cada persona.

2) Comprender las circunstancias y posibilidades de resiliencia en los momentos vitales de los familiares de detenidos–desaparecidos de la dictadura militar, según su propia perspectiva.

El abordaje metodológico de investigación cualitativa propuesto por Glaser y Strauss (1967) se basa en la Teoría Fundada y sus dos estrategias, el Muestreo Teórico y el Método de Comparación Constante.

La Teoría Fundada implica la construcción de una conceptualización teórica a partir del procedimiento inductivo, a la que se intenta arribar.

El Muestreo Teórico es una estrategia de selección y recolección de casos de acuerdo al potencial de información. Este permite determinar qué casos seleccionar y qué datos recoger durante el proceso, que permitan enriquecer y profundizar el análisis.

El Método de Comparación se basa en el proceso de recolección y análisis simultáneo de datos para generar una teoría. El analista recoge, codifica y analiza su información y decide qué datos escoger después de encontrarlos, a fin de desarrollar su teoría más sistemáticamente. El Método de Comparación Constante tiene la particularidad de estar diseñado para permitir la generación creativa de teoría.

En nuestro proceso de investigación fue necesario, al comienzo, tener en cuenta el acercamiento a las personas que integraban la muestra. Este ha sido un aspecto difícil de sortear teniendo en cuenta que no hay agrupación en San Luis que los reúna u organizaciones específicas como en otros lugares (Madres, Abuelas de Plaza de Mayo, H.I.J.O.S, familiares de detenidos desaparecidos), exceptuando la APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos). Los integrantes de esta asociación fueron la primera conexión realizada, porque era necesaria su contribución y aval de confianza, para el futuro desarrollo de la investigación. Ellos fueron quienes cedieron amablemente el listado de los 57 detenidos desaparecidos de la dictadura en San Luis, obtenido a través de la búsqueda de los mismos integrantes de la Organización.

El tipo de muestra fue intencional según el criterio de relevancia (adecuación y pertinencia) de la información que podría brindar cada persona.

El método utilizado para poder acceder a los familiares, a partir del listado que contenía apellido y nombre de los desaparecidos y algún referente del mismo, fue el llamado Bola de Nieve. Éste consiste en contactar a uno de los familiares del detenido-desaparecido para realizar un primer contacto, que permitía aclarar el origen de la investigación, los integrantes y el anonimato de la misma. Posteriormente se procedería a entrevistarlos y finalizado este momento, era la misma persona entrevistada quien nos posibilitaba el contacto -a través de número telefónico, dirección etc.,- con el siguiente familiar a entrevistar. Esto generaba la posibilidad de contacto, dado que era un aval de respeto personal del tratamiento en los encuentros y para el análisis de la información.

En esta instancia, debemos resaltar que los entrevistados no sólo abrieron el recuerdo de la penosa experiencia y de la manifestación de sus emociones, sino que además nos abrieron las puertas de sus hogares, de la intimidad de sus integrantes, de la duda y desconcierto de ellos ante la presencia del investigador. Así la mayoría de las entrevistas realizadas fueron en el interior de esos hogares, en la propia casa del entrevistado. Las restantes de ellas fueron realizadas en despachos, oficinas y consultorios.

A lo largo de todo este tiempo se han puesto de manifiesto, la paciencia que debe tener el investigador en este tipo de estudio, pues es muy difícil poder concertar un momento de encuentro teniendo en cuenta las actividades de los entrevistados, pero además no perder de vista el cuidado con la información requerida para evitar a la persona entrevistada recuerdos dolorosos. Esto es lo que se puede considerar como la problemática inicial en este tipo de investigaciones y que está asociada por un lado al tiempo disponible del entrevistador y por el otro, la ética profesional que debe regir este tipo de trabajos.

En esta investigación acerca de los familiares de las víctimas de la dictadura militar, y teniendo en cuenta que la desaparición fue un hecho central en la vida de los entrevistados, mostrando un antes y después, se definieron momentos claves como: 1) Clandestinidad, 2) Desaparición, 3) Muerte y Exilio y 4) Actual. Una vez obtenidos estos momentos y a partir de los datos obtenidos en posteriores entrevistas a este análisis, comprendimos que no todos los integrantes habían pasado por momentos como por ejemplo la clandestinidad o el exilio. Esto se constituyó como una segunda problemática del estudio: para respetar las vivencias de los participantes se requiere la vigilancia en todo el proceso, a través de la revisión de los distintos tópicos que se determinan en el análisis.

El instrumento utilizado para la recolección de información fue la entrevista en profundidad semi-estructurada, diseñada y elaborada en torno

a los cuatro momentos de indagación definitivos que fueron: a) Momento de la Constitución de sí mismo; b) Momento de la militancia; c) Momento de ocurrencia del hecho traumático; d) Momento inmediato posterior a la desaparición del familiar y e) Momento Actual, que orientaron la búsqueda, centrándose en el tema de investigación. Estos correspondían a la historia de vida de las personas y fueron seleccionados de modo tal que pudieran facilitar la visualización de diferentes pilares de resiliencia.

En cada uno de los momentos, los ejes de abordaje, fueron el ámbito familiar de origen y el constituido desde lo personal, pero también el contexto social y político de sus vivencias. Los encuentros previstos fueron dos como mínimo, pero a veces fueron más según la disponibilidad del tiempo y apertura personal al tema del familiar entrevistado. Además cada una de la entrevistas contó con un tiempo estimativo que iba entre los 60 y 90 minutos, en función de las necesidades del análisis.

La primer entrevista fue muy rica, no sólo por la contribución que hizo a la investigación- a partir de la cual se comenzaron a configurar las categorías de análisis futuras- sino porque mostró algo que después aparecería en el transcurso de las sucesivas entrevistas, y que fue lo movilizante en la figura del entrevistado pero también del entrevistador, de todos los recuerdos. Es que son temas tan sensibles y generadores de mucho dolor, que para poder comprender esas vivencias, hay que poder estar en el lugar del otro, es decir, trabajar la empatía con el otro. Esto, se comprendió no como un error del investigador, incluso con relación a este tipo de investigaciones Tomkiewicz señala que “la mayoría de los trabajos consagrados a la resiliencia eliminan totalmente del campo visual de los investigadores y de los facultativos el sufrimiento, lo vivido, todo lo que hace de cada uno de nosotros un hombre o una mujer únicos en el mundo. Esta economía debe parecer ventajosa a quienes la practican; para mí, este es un defecto fundamental. Con una pizca de mala intención, añadiré que, en la mayoría de los casos, si no en todos, la propia vida interior de estos investigadores, poseedores del saber y del poder, ha de permanecer al margen de toda investigación. Estamos aquí ante unos mecanismos que hacen posible la famosa “objetividad” cuando se estudia a los otros: alumnos, delincuentes, discapacitados, etc.” (Zuckerfeld y Zuckerfeld, 2005: 18). Entonces ¿cómo querer ser objetivos cuando lo que indagamos es algo tan subjetivo? Esta es otra de las problemáticas que se debieron atender durante el proceso.

A diferencia de una metodología cuantitativa donde se establece de antemano la cantidad de personas a entrevistar, en una metodología cualitativa -y en esta específicamente- el número de entrevistados se rige a

través de la saturación teórica, esto es cuando se tiende a repetir en todos ellos la información proporcionada y no aparecen nuevos datos de interés.

Saturación significa que no se encontrará ninguna información adicional por medio de la cual el investigador pueda desarrollar propiedades de la categoría, al ver instancias similares una y otra vez el investigador comienza a adquirir confianza empírica de que una categoría está saturada. La saturación teórica se obtiene mediante la recolección y análisis simultáneos de los datos. Cuando una categoría esta saturada se debe seguir con nuevos grupos para obtener datos sobre otras categorías e intentar saturar nuevamente esta nueva categoría enfocada. Esta condición de saturación, constituye el mayor dilema en este tipo de investigación, cuando se trabaja con un grupo de personas relativamente grande. Para este trabajo, implicó ampliar la muestra a personas que presentaban con relación al tema otras opciones de indagación, en el caso que nos ocupaba implicó específicamente considerar los diferentes vínculos afectivos con el detenido desaparecido. Se entrevistaron una esposa, un esposo, una hija, dos hermanas y tres hermanos, haciendo un total de 8 entrevistas. Las edades promedio de los entrevistados van de los 30 a 60 años de edad.

El registro del material de cada una de las entrevistas se realizó por medio de grabación, con el previo consentimiento de los entrevistados y luego de cada entrevista se efectuó la transcripción total de las entrevistas.

La información obtenida luego de cada entrevista fue analizada y sistematizada, iniciando la codificación y categorización en base a la comparación de los datos obtenidos. Esta sistematización se realizó en diferentes etapas comenzando por la codificación de lo dicho por el entrevistado, párrafo por párrafo (unidad de análisis), obteniendo de cada uno de ellos la idea (o categoría inicial) que daba origen al texto y que se corroboraba en las siguientes entrevistas con la misma persona (como proceso de validación).

Una vez obtenida la idea y luego de observar que comenzaba a cobrar fuerza a lo largo de las entrevistas, se instauraba el nombre de las categorías, incluyendo en cada una de ellas los dichos de los entrevistados como definición de la misma. Para poder organizar todo el material obtenido fue necesario pasar esta sistematización a un cuadro que nos mostrara de manera gráfica los momentos, las categorías y la definición breve. Los cuadros se elaboraron como matrices auxiliares para la identificación de patrones de la resiliencia, lo cual facilitó su explicación.

Este es un trabajo de análisis minucioso, que requiere modificaciones constantes en la organización y diagramación del esquema, pues al surgir un dato nuevo en las entrevistas repercutía inmediatamente en los

mismos. Es por ello que esta categorización al principio sufrió constantes modificaciones, producto del aporte y análisis de las sucesivas entrevistas, a partir de los distintos vínculos del familiar con la persona desaparecida.

El proceso de comparación constante entre las unidades de análisis por categorías y subcategorías (como aquellas características o propiedades que definían las primeras) nos permitió la organización significativa del material en cada uno de los momentos vitales e ir abriendo el camino hacia una integración conceptual de mayor abstracción. Esto permitió delimitar esos momentos vitales por los que han transitado los participantes a lo largo de su vida, y definir, cómo también resignificar los pilares de resiliencia que muestran aspectos coincidentes y otros que no lo son en el grupo de estudio.

En el transcurso del proceso de investigación hemos concluido con los familiares de la ciudad de San Luis y se prevé continuar al interior de la provincia.

### **4. Información por momentos de la historia vital**

El Método de Comparación Constante implicó esta situación de constante revisión (a través del diseño emergente y del proceso de análisis preliminar, intermedio para llegar al final) que se dio hasta llegar a la denominación definitiva en cada uno de las categorías y sus propiedades, de tal modo que incluyeran las vivencias de todos, que se explicitan a continuación:

#### **a. Momento de la Constitución de sí mismo**

Surge como resultado del recuerdo de una etapa que corresponde a la constitución psíquica emocional, pero también de la constitución como sujeto social. A través del análisis detectamos una categoría importante -que se da constitutivamente en este momento, pero que se prolonga a lo largo de la vida- y que denominamos “afectos” (primera categoría), donde se incluyen las figuras importantes para el sujeto que contribuyeron en su conformación. De estos pilares de sostén se rescatan los valores fundidos en ellos, como el valor del trabajo, de la honestidad, de la verdad y del compromiso. Fueron estos pilares iniciales los que permitieron la conformación de uno posterior, que denominamos “proyecto personal” (segunda categoría), que se comenzó a delinear en la temprana juventud, en el área persona asociada a la formación de pareja y familia como un ideario. Además en el área social la realización de actividades de servicio

y/o políticas orientadas hacia sectores menos favorecidos (este último aspecto no sé vivencia de igual manera por todos los familiares)

### **b. Momento de la Militancia**

Momento que muestra las diferencias con que los familiares conocieron, ignoraron, rechazaron, aceptaron, acompañaron o compartieron la acción política llevada a cabo por el detenido-desaparecido. Es un momento que se rescata, porque a pesar de que la persona entrevistada no haya militado —algunos sí lo han hecho— es considerado de importancia para este sujeto pues es allí donde uno puede ver si conocía y compartía o no el proyecto del detenido-desaparecido para comprender el involucramiento y el proceso de resiliente ante la desaparición de la persona.

A mayor acercamiento y compromiso con el accionar militante del detenido-desaparecido mayor comprensión sobre su actuar y posibilidad de una razón a esa desaparición.

### **c. Momento de Ocurrencia del Hecho Traumático**

No fue el eje de indagación en la realización de las entrevistas, pero fue apareciendo inevitablemente en el relato de los entrevistados y fue rescatado por nosotros, comprendiendo que para hablar de resiliencia es necesario no olvidar, y que se necesita hablar de la adversidad que la produce.

Esta instancia se caracteriza por ser el momento de inicio y profundización de la represión ejercida por el terrorismo de Estado, y significó, para los familiares, distintas vivencias dependiendo del caso que pudieron transcurrir hasta la ocurrencia del hecho traumático: en relación a etapas de la clandestinidad, el exilio y la prisión—detención.

### **d. Momento Inmediato Posterior a la desaparición del familiar**

En San Luis, la instancia de detención (y en algunos casos, la posterior desaparición), estuvo signada por la búsqueda en solitario: denuncia individual en comisarías o juzgados, con reiteración periódica de las presentaciones. Incluso, es un periodo que se extiende hasta las primeras décadas de los años ochenta, momento trascendental en los entrevistados con el advenimiento de la democracia en el país — año 1983—, no sólo por lo que significa el paso a la vida en democracia, sino por la esperanza que la misma generaba en ellos, en la ilusión del regreso del familiar detenido—desaparecido.

También una etapa de buscar el resguardo familiar dado que no se podía prever en un primer momento la continuidad de sus vidas (traslados, miedos y rechazo aún en la misma familia).

### e. Momento Actual

Por último, el momento actual sirvió para observar que en algunos entrevistados, se advertía una reactualización de las ideas que sustentaron la militancia del pasado, en nuevos y diferentes ámbitos de desempeño como organizaciones de defensa de los Derechos Humanos, espacios de servicio comunitario desarrolladas desde ONGs o de manera personal participando en todas aquellas acciones de denuncia, reclamo, reivindicación y demanda de justicia social.

### Conclusiones

Cuando se trabaja con este tipo de muestra, y se toca un tema -aun pasados treinta y tres años- tan movilizante, no sólo para el familiar que ha perdido a un ser querido en esa época nefasta de nuestra historia, sino para el conjunto de la sociedad, no se puede trabajar de otra manera que teniendo en cuenta la calidad de las entrevistas en desmedro de la cantidad. Cuando aún pasado estos años, las personas no tienen cuerpo que velar, necesario para cerrar un momento de la vida, ni respuesta que llene un vacío tan grande, cuando aún no se han sentado en el banquillo de los acusados los verdugos de esos delitos, no se puede trabajar sin poder tener esa empatía que permite comprender el dolor del otro en uno.

Los diferentes estilos con que se afrontó la represión y detención-desaparición del familiar se relacionaron con:

1. El mundo afectivo que contribuyó a la constitución del sí mismo
2. El proyecto de vida personal
3. La realización de actividades de servicios y/o políticas
4. La filiación y calidad de los vínculos estructurados al interior de la familia y con el militante
5. El grado e intensidad con que se conocían, compartían o rechazaban sus ideas e ideales
6. Las diferencias generacionales; vivir dentro del mismo espacio habitacional o geográfico
7. Las diferencias con que se experimentó el clima impuesto por la dictadura, desde el miedo hasta el terror que inhabilitaba para la acción; la discriminación y aislamiento social, experimentado como consecuencia

## **fundamentos en humanidades**

de la detención desaparición

8. La significación de la democracia como esperanza de esclarecimiento de la situación del familiar.
9. Reactualización de las ideas y el acompañamiento de organizaciones sociales.

Todo esto es lo que se ha observado hasta la fecha en el transcurso de la investigación.

Falta mucho por realizar, y mucho material para trabajar; seguir conociendo, mirando la resiliencia de una perspectiva de género, y conocer cómo fue la superación de la adversidad, en los familiares de detenidos-desaparecidos en otras provincias de la zona de Cuyo, como son San Juan y Mendoza.

Por último, no son sólo categorías de análisis, son sentimientos, emociones, experiencias y vivencias que no podemos perder, son la historia de un momento, que la investigación cualitativa nos permite reconstruir.

San Luis, 3 de marzo de 2009.

## Referencias bibliográficas

Glaser G. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Grotberg E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Como superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.

Manciaux, M. (2001). *La Resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona: Gedisa.

Melillo, A. y Suárez Ojeda, E. N. (Comp.) (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.

Zukerfeld R. y Zukerfeld S. (2005). *Procesos Terciarios. De la vulnerabilidad a la resiliencia*. Buenos Aires.: Lugar Editorial.

## *Instrucciones para la admisión de trabajos*

---

Fundamentos en Humanidades publica artículos originales y reseñas de libros en castellano y portugués, 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”.

El trabajo será sometido a la consideración de uno o dos árbitros anónimos. Los mismos podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del mismo.

Los trabajos deberán remitirse al Editor, en formato impreso por triplicado, y en formato digital por e-mail a: fundamen@unsl.edu.ar

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/los/las autor/a/es/as, la/s filiación/ones y las direcciones postal/es y electrónica/s del/de la/los/las mismo/a/os/as.

El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.

El trabajo debe contener 5 palabras clave que lo identifiquen, y su correspondiente traducción al inglés (key words).

El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, palabras clave, key words, notas y referencias bibliográficas).

Su edición debe ser en Word (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con Word; con interlineado sencillo; sin ningún tipo de mar-

gen, sangría o subrayado; con letra Times New Roman, tamaño 12; y con numeración de las páginas. La negrita podrá utilizarse sólo para resaltar títulos y subtítulos, y la cursiva en palabras, expresiones o frases en otro idioma distinto al castellano o portugués y en la consignación de títulos de obras o libros.

No generar notas a pie de página en el cuerpo del texto. En su lugar, elaborar notas finales, numeradas manualmente.

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, 4 th edition. Por ejemplo:

### **Libros:**

Mate, R. (2006). *Contra lo políticamente correcto. Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira.

### **Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:**

Agamben, G. (2007). La inmanencia absoluta. En G. Giorgi y F. Rodríguez (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 59-62). Buenos Aires: Paidós.

### **Artículos de revistas:**

Morosini, M. y Morosini, L. (2006). Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo. *Fundamentos en Humanidades*, N° 13/14, pp. 47-61.

### **Artículos en internet:**

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

### **Citas textuales:**

Cuando en el cuerpo del texto hay citas textuales se debe aclarar el los número/s de página con el siguiente formato:

(Mate, 2003: 133)

(Agamben, 2007: 81-82).

## **fundamentos en humanidades**

En las referencias bibliográficas debe incluirse 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 gráficos incluidos en el trabajo deberán ser enviados como archivos separados del texto. Su edición debe estar en formato eps o jpg; en tamaño real con un máximo de 11,5 de ancho x 17 cm. de alto; preparados para su impresión a una tinta; y usando para ellos tipografía Arial Normal con tamaño 10 como máximo.

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 2009.

El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.

Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede/n los derechos de autor a Fundamentos en Humanidades. Dichos derechos cobrarán vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

Los originales enviados no serán devueltos.

Por cada trabajo publicado Fundamentos en Humanidades entregará gratuitamente a cada uno de los autores un ejemplar de la revista.

Los artículos que no cumplan con las instrucciones para la admisión serán devueltos para su corrección antes de ser enviados al evaluador/a..

# Índices acumulados

---

## Fundamentos en Humanidades

### Año I – Número I

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático  
Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía  
Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una  
nueva relación

The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new  
relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto  
Latin American Comunicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular  
Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre  
Bourdieu

The double speech as an institutional practice. An analysis from the  
standpoint of Pierre Bourdie

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 abyssees 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 través del psicodiagnostico de rorschach

Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual

Social and sexual duality

**Fundamentos en Humanidades**

**Año III – Número I/II (5-6)**

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica

About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

## **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 degradado en el actual contexto social.  
The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157  
Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanian a 95 años de la 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 tecnicas psicoterapeuticas a un grupo de estudiantes con sintomas de estrés.  
Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149  
La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.  
Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché

## **fundamentos en humanidades**

(UNSL-Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.

Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto ( Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.

Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

### **Fundamentos en Humanidades**

#### **Año V – Número I (9)**

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz

Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM – Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases.

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia.

The University Modernization in the argentine government agenda:

Lessons of experience.

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.

Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality.

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63

Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.

Transformations in higher education management in argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91

El discurso de un “Programa de investigación” en Sociología.

The discourse of a “research program” in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.

## **fundamentos en humanidades**

University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume ( Universidad Nacional de San Luis) • 119  
Juez y parte en el gobierno universitario.  
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros( Instituto Gino Germani) • 131  
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones  
Universitarias.  
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153  
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.  
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional  
de San Luis) • 173  
Abriendo un espacio de prevención.  
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, María E. Yuli (Universidad Nacional  
de San Luis) • 189  
El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su  
estatuto y función.  
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function.

### **Fundamentos en Humanidades**

#### **Año V – Número II (10)**

Fernando Marmolejo - Ramos (UV-Colombia) • 9  
Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?  
Preschool age children in the public school. What challenges do they propose?

Laura Zanín - Esteban Gil - Miguel De Bortoli (UNSL-Argentina) • 31  
Atención y memoria: su relación con la función tiroidea.  
Attention and memory: their relationship with the thyroid function.

Leticia Marín (UNSL- Argentina) • 43  
El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal  
y social: el caso de jóvenes argentinos.  
The sense of work as structuring central point of personal and social  
identity: young argentinean people case.

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 53  
El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador  
docente.  
The Burnout syndrome and its possible consequences for educational  
workers.  
Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69

## **fundamentos en humanidades**

Personalidad e inteligencia.  
Personality and intelligence.

María E. Yuli - Dora E. Sosa – R. Araya Briones (UNSL – Argentina) • 87  
Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres.  
Estudio comparativo.  
Experimentals schools. Parent´s participation. Comparative research.

María Tomasini (UNC – Argentina) • 113  
La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva  
psicosocial del aprendizaje normativo.  
Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial  
perspective of normative learning.

José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125  
Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de 'la otredad'  
en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista  
Time. Una aproximación sociosemiótica.  
All the othernesses, the otherness. The discursive construction of "otherness"  
in Time magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic  
approach.

### **Fundamentos en Humanidades**

#### **Año VI – Número I (11)**

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de  
Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad  
Católica de Valparaíso - Chile) • 9  
La educación superior en Chile: continuidades y desafíos  
Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis  
Argentina) • 21  
Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de  
hacer un alto, respirar y seguir)  
Bringing popular education to a stop (about the importance of coming  
to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental  
Libertador – Venezuela) • 37  
Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos  
Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Taborda (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81  
Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la sub-  
jetividad  
Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution  
of subjectivity

## **fundamentos en humanidades**

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 – Ar-  
gentina) • 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.

## **fundamentos en humanidades**

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  
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

## **fundamentos en humanidades**

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

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 Univeridad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu

## **fundamentos en humanidades**

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

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147

Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria  
Theoretical framework for the analysis of discourse comprehension from an interdisciplinary perspective

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

Una aproximación a la psicología ambiental  
An approach to environmental psychology

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

Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias  
University female students' homosexuality

Eliana N. González (UNSL – Argentina) • 183

Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión  
Existentialism and humanism facing the crisis of psychotherapy. A review

Natalia Savio (UNSL – Argentina) • 193

El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana  
The symptom at the beginning of freudian originality

Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) • 201

Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental  
Model of logistic regression applied to children with dental malocclusion

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 213

Educación y trabajo para los jóvenes argentinos... ¿una ilusión?  
Education and employment for argentinian young people... an illusion?

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

Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología  
Vigotsky's contribution to phonoaudiology theoretical frame of reference

Graciela María Carletti (UNSL – Argentina) • 239

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa  
The construction of school principals' everyday practice representation: the analysis of decision-making framed by the Education Reform

Olga Castro (UNSL – Argentina) • 257

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

## fundamentos en humanidades

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  
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

## **fundamentos en humanidades**

### Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) · 147  
Hume, Kant y el origen del universo autosustentado  
Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero – Eugenia Andrade (UNSL – Argentina) · 163  
Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino  
Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergraduate programs within Mercosur context. The Argentinean case

María José Sánchez Vazquez (UNLP – Argentina) · 179  
Ética e infancia: el niño como sujeto moral  
Ethics and Childhood: the child as moral subject

Libros / Books · 193

## **fundamentos en humanidades año VIII - número II (16) 2007**

### Educación

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

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

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

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

Saada Bentolila - Beatriz Pedranzani - Mónica Clavijo (UNSL – Argentina) · 67  
El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del curriculum en un contexto de crisis estructural

## fundamentos en humanidades

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

María Fernanda Galarsi - Cristina Marrau (UNSL – Argentina) · 165

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

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

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

Aplicación de la técnica de relajación en deportistas para mejorar su rendimiento. Relaxation technique applied to 16-year-old sportsmen to improve their performance

Comunicación

José Luis Jofre (UNSL – Argentina) · 199

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

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

## **fundamentos en humanidades**

Adriana del Valle Velez - Jackeline Miazzo (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

### **fundamentos en humanidades año IX - número I (17) 2008**

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

## **fundamentos en humanidades**

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**

**año IX - número II (18) 2008**

Moisés Esteban Guitart (Universidad de Girona - España) • 7

Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas  
Towards a cultural psychology. Origin, development and prospects

José E. García (Universidad Católica - Paraguay) • 25

Manuel Riquelme y la historia de la psicología  
Manuel Riquelme and the history of psychology

## **fundamentos en humanidades**

Luciana Mariñelarena-Dondena (UNSL - Argentina) • 55  
Psicología positiva y modelos integrativos en psicoterapia  
Positive psychology and integrative models in psychotherapy

Marisela Hernández (Universidad Simón Bolívar - Venezuela) • 71  
A la altura de lo cotidiano: algunos sentidos del cocinar y comer en casa  
Everyday life: some meanings of cooking and eating at home

José Luis Jofré - Mónica Larrea Oroño (IFDC - Argentina) • 91  
La Argentina prostibularia: los nuevos sentidos de viejas palabras y doctrinas  
en el conflicto campo - gobierno  
Argentina's public space as a brothel: the new meanings of old words and doc-  
trines in the farm-producers/government conflict

Neylise Figueroa (UPEL - Venezuela) - Haydee Páez (Universidad de Carabobo  
- Venezuela) • 111  
Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la  
reflexión sobre su práctica pedagógica  
University teachers' didactic thinking. Reflections on their pedagogic practice

Ana Masi - Rosa Somaré (UNSL - Argentina) • 137  
Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del  
dicho al hecho...  
Policies on promotion of education equality in San Luis, Argentina. "To promise  
is one thing, to keep it another"

María Noelia Gómez (UNSL - Argentina) • 155  
Una lectura crítica del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018 de la Uni-  
versidad Nacional de San Luis. ¿La posibilidad de un proyecto de Universidad  
Latinoamericano?  
A critical reading of the Institutional Development Plan 2008-2018 of Universi-  
dad Nacional de San Luis (UNSL). Is there any possibility of a Latin American  
University Project?

Libros / Books • 173

## *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