

Fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 7 - 12

Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino*

Orlando Calo

Universidad Nacional de Mar Del Plata
e-mail: ocalo@mdp.edu.ar

Resumen

La formación del psicólogo profesional no debe reducirse a una capacitación teórica y técnica. Su formación ética, tanto a través de los cursos del grado como en instancias diversas del post-grado, constituye un pilar fundamental que, en las

* Los siguientes cinco trabajos formaron parte del Simposio "Ética, Derechos Humanos y Deontología Profesional de la Psicología. El estado de la cuestión en Argentina", presentado durante el Primer Congreso Hispano-Portugués de Psicología, bajo el lema "hacia una psicología integradora", celebrado en Santiago de Compostela (La Coruña – España), del 21 al 23 de septiembre de 2000, con la coordinación de Ramón Sanz Ferramola.

Resumen General del Simposio: La currícula del psicólogo en algunas de las siete universidades nacionales de la Argentina, ha reservado una instancia para el estudio y la discusión de la dimensión ética y deontológica de la psicología en cuanto ciencia y profesión. Ello originó, a comienzos de los 90, la constitución de un Foro de Cátedras de Ética y el surtimiento de proyectos de investigación sobre la temática. En 1997, representantes de entidades de psicólogos de los países integrantes del Mercosur (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay como países plenos y Bolivia y Chile como países asociados), suscribieron un Protocolo de Acuerdo Marco de Principios Éticos para el Ejercicio Profesional de los Psicólogos. El simposio procura mostrar el desarrollo que la reflexión ética y deontológica en el campo de la psicología han alcanzado en el país.

fundamentos en humanidades

Facultades argentinas, había sido limitado durante muchos años a la instrucción, básica pero insuficiente, en temas de la Ética filosófica. En los últimos años, como efecto de los procesos políticos vividos en el país, la práctica de los psicólogos fue alcanzando lentamente la regularización legal que no había logrado durante los gobiernos dictatoriales y, con ello, el status profesional que merece. Una de las consecuencias de esta regularización legal fue la producción de un corpus deontológico, aún incompleto en el caso de algunas provincias, y que recién en 1.999 se concretó -a escala nacional- en un Código de Ética Nacional propio de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.), institución que reúne a los distintos Colegios Provinciales y Asociaciones de psicólogos. La incorporación de estos temas en la formación de los psicólogos aporta la dimensión específicamente profesional que dejaba fuera el abordaje filosófico. La relación ética del psicólogo con los principios que sustentan su práctica y la relación de obligación profesional que tiene con el Código, no son necesariamente convergentes; aportar a los profesionales fundamentos que les permitan responder del mejor modo en los casos dilemáticos constituye el objetivo principal de la formación ético-deontológica.

Abstract

A professional psychologists training should not be limited to theoretical or technical issues. Ethics has become a fundamental pillar in both first degree and postgraduate studies in Argentine faculties, while it was limited for many years to basic but insufficient teaching of Philosophical Ethics. In recent years, as a consequence of political events in this country, psychologists practice has slowly obtained a legal regularisation that had not been granted, alongside the professional status it deserved, by previous dictatorial governments. One of the consequences of this legal regularisation was the production of a deontological corpus. While still incomplete in the case of many provinces, it is only in 1999 that a National Code of Ethics belonging to the Federation of Psychologists of the Argentine Republic (Fe.P.R.A)- under which Provincial Colleges and Associations are gathered-, is established at a national level.

The inclusion of these subjects in the training programs of psychologists introduces the specific professional dimension that was absent from the philosophical approach. The ethical relation of the psychologist with the principals that underpin his practice, and professional duties in regard to the Code of Ethics, are not necessarily convergent. Providing a basis, by which professionals can provide answers to dilemmas, becomes the main objective of deontological-ethical training.

En la actualidad, la psicología en Argentina se encuentra en un momento de fuerte consolidación profesional: leyes de ejercicio profesional sancionadas en casi la totalidad de las provincias, institucionalización a través de los Colegios y Asociaciones, sólida representación por medio de la Federación de Psicólogos de la República Argentina en el proceso de integración al Mercosur. Pero la situación actual está lejos de ser el fruto de un progreso tranquilo. Durante mucho tiempo se dieron situaciones de vacío legal en las que los psicólogos actuaban más basándose en que no había una expresa prohibición que en que hubiera una Ley que reglara su práctica. El momento que vivimos hoy es resultado de un proceso que fue interrumpido por períodos de estancamiento, y hasta retrocesos; ya por la oposición manifiesta de otros sectores profesionales celosos del avance de la psicología sobre incumbencias profesionales que consideraban como propias; ya por haber sido el saber psicológico ideológicamente sospechoso para los funcionarios de los gobiernos dictatoriales, que no vacilaron en cerrar carreras y en censurar la práctica profesional. En ocasiones, la convergencia de estos factores derivó en medidas oficiales francamente restrictivas de la práctica profesional de los psicólogos, como es el caso de la Ley 17.132, conocida como Ley Onganía, de enero de 1967, a la que a pesar de ser una Ley Federal pretendió dársele validez sobre todo el país por ausencia de una Ley de alcance nacional, o como el caso de la Resolución Ministerial de Incumbencias, firmada en 1980 por Llerena Amadeo, ministro de educación en el gobierno de facto del Gral. Videla; en ambos casos, la función del psicólogo en el ámbito clínico se restringía a la administración y evaluación de tests y su actividad quedaba subordinada al médico psiquiatra.

Un aspecto significativo y que muestra las contradicciones, en ocasiones francamente paradójales, en que se desarrolló la profesión puede verse en la creación en Universidades Nacionales de carreras de Psicología, con formación orientada hacia la práctica clínica (respondiendo así a una demanda creciente en la sociedad y, a la vez, reflejando las orientaciones profesionales dominantes en los cuerpos docentes de esas carreras) y que no eran acompañadas de Resoluciones de Incumbencias que les dieran validación oficial.

Las carreras de Psicología se iniciaron en el país durante la segunda mitad de la década del '50: la de la Universidad del Litoral, en 1956; la de Buenos Aires, en 1957; la de Córdoba y la de San Luis, en 1958; las de La Plata y de Tucumán en 1959. Desde el comienzo, los primeros egresados debieron bregar por el reconocimiento legal de su práctica, enfrentando oposiciones corporativistas muy fuertes y, las más de las veces, contra el autoritarismo de

fundamentos en humanidades

los gobiernos dictatoriales. El lema bajo el cual los psicólogos bonaerenses unieron sus voluntades en pos de la sanción de la Ley de ejercicio profesional, la que se logró en 1.985, resume claramente el espíritu con el cual se atravesó el largo período que va desde el egreso de los primeros psicólogos hasta el justo reconocimiento legal de la profesión; ese lema era: *hacer legal lo que es legitimo*.

La organización política federal de la República Argentina, determina que la regulación legal del ejercicio de las profesiones se establece a través de leyes provinciales. Una breve referencia a las fechas en que se fueron sancionando las leyes pertinentes a la psicología, permitirá una composición de lugar sobre las condiciones en que los psicólogos debieron ejercer su práctica. La primera de ellas fue la Ley 5.336 de 1973, de la Provincia de Entre Ríos, a la que la siguió la Ley 972, de la Provincia de Río Negro, en 1974; en este último caso, fue derogada en 1980 y restituida en 1984. En los años de la dictadura militar autodenominada Proceso de Reorganización Nacional, se sancionaron las leyes de ejercicio profesional de la psicología en seis provincias. Tras la caída del régimen militar se produjo un importante proceso legalizador que determinó que, además de la restitución de la Ley de Río Negro, otras trece provincias sancionaran sus leyes de ejercicio profesional para la psicología en los primeros tres años de democracia. Por último, en 1996, se sancionó la Ley correspondiente en la provincia de Tierra del Fuego.

La mayoría de estas leyes provinciales delegan la regulación de la práctica a los mismos profesionales, ordenando la creación de Colegios que controlen la matrícula y que cuiden del correcto ejercicio de la profesión, redactando para ello códigos de ética. La ya referida organización federal ha derivado en que cada Colegio redacte un código propio, lo que, sí bien puede ser visto como una preservación de las regionalidades, tiene como consecuencia mayor una sobreabundancia de códigos y, frente al proceso de integración política en el Mercosur, la falta de un corpus deontológico unificado que permita a Argentina negociar en mejores condiciones con los países miembros y asociados la posibilidad del futuro libre tránsito de los profesionales de la región. En respuesta a esto, un grupo de investigadores de la Universidad Nacional de Mar del Plata, en el marco de un convenio con la Federación de Psicólogos de la República Argentina (Fe.P.R.A.), hicieron un estudio comparativo de los códigos de ética de las distintas provincias y, a partir de él, redactaron un Código de Ética nacional, que fuera adoptado como propio por la Fe.P.R.A en abril de 1999.

Se ha ido logrando así, como decíamos al comienzo, una fuerte consolidación de la profesión y de sus instituciones colegiales.

La situación descrita en el ámbito profesional tenía como correlato en la faz académica que los planes curriculares, tanto en las carreras de grado dirigidas a la titulación de los psicólogos, como en las de postgrado, no incluían asignaturas con contenido deontológico preciso y la formación ética de los profesionales quedaba reducida en la mayoría de las carreras al cursado de asignaturas de Ética que eran dictadas en la mayoría de los casos por filósofos y la orientación deontológica o en ética profesional –cuando la había- resultaba de la traslación de contenidos provenientes de otras profesiones, más o menos asimilables. Aún en los casos en que estuvieran a cargo de psicólogos, estas materias eran impartidas con una orientación marcadamente filosófica. Es claro que esta orientación es importante en la formación ética de los psicólogos, pero resultaba insuficiente. Al día de hoy, los contenidos relacionados con el ejercicio legal de la profesión y con el análisis de los códigos deontológicos aportan a las asignaturas del grado y a las distintas instancias de la formación de postgrado la dimensión específicamente profesional que dejaba afuera el abordaje filosófico. La combinación de ambos enfoques brinda óptimas condiciones para el trabajo formativo de los profesionales.

No hay práctica profesional, es más: no hay vida social sin código. La vida humana no puede desarrollarse, ni siquiera establecerse, sin ley. Es la ley la que, estableciéndose por encima de los hombres, aún de los mismos individuos que tienen sobre sí la misión de redactarla, regula la vida en comunidad y procura el establecimiento de la justicia. En el campo profesional el código deontológico expresa el consenso comunitario sobre lo que se considera correcto, bueno. Y, en su predicamento, refleja las circunstancias socio-geo-históricas que incidieron sobre su redacción. El conocimiento de las leyes y los códigos de ética que regulan la profesión, así como el análisis de sus fundamentos, son contenidos imprescindibles en la formación de los profesionales, ya que expresan los principios compartidos por la comunidad con la que el psicólogo, en tanto profesional, está obligado.

Sin embargo, cabe esperar de un profesional que su relación con los códigos no sea de mera sumisión, heterónoma, sino que sea su formación ética la que guía su práctica. Es deseable que su posición frente a las leyes y códigos que regulan su actividad profesional esté más próxima a la posición de los sujetos que alcanzan las etapas del orden posconvencional descrito por Kohlberg que a un acatamiento pasivo, acrítico, de lo establecido. El psicólogo capaz de posicionarse de este modo siempre sabrá que los códigos constituyen

guías para la práctica, pero que nunca podrán sustituir el discernimiento del profesional que se encuentra en la situación y, por lo mismo, nunca reemplazarán su responsabilidad en la toma de decisión. Para contribuir a la formación de esos profesionales se debe no sólo transmitir el código, sino facilitar caminos para el ejercicio ético a través de la resolución de situaciones dilemáticas, en las que la toma de posición se oriente por los principios éticos antes que por las normas, respetando a estas sólo en tanto expresión de aquellos.

Para concluir, y a modo de síntesis, entendemos al código como una expresión prescriptiva de la exigencia que el grupo social establece para los profesionales en cada medio social e histórico y a la posición ética como expresión de la capacidad de autonomía y del grado de desarrollo moral alcanzado por el profesional. Las dos dimensiones se complementan y pueden desarrollarse una a la otra: la aplicación reflexiva del código puede ampliar los contenidos cognitivos del profesional y contribuir así a su crecimiento moral; la interpretación crítica basada en los Principios y en la propia experiencia que el profesional haga del código puede contribuir a modificar aspectos obsoletos del mismo ♦

Referencias bibliográficas

Bernal, S. (1992). *Algunas consideraciones acerca de aspectos académicos, legales y gremiales de nuestra profesión*. Mar del Plata: Facultad de Psicología. Cátedra Deontología Psicológica. Material de circulación interna.

Calo, O. y Hermosilla, A. (2000). *Psicología, ética y profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Grayson, H. (1985). Problemas éticos en el adiestramiento de los psicoterapeutas. En M. Rosenbaum. *Ética y valores en psicoterapia*. (pp. 69-82). México: F.C.E.

Vilanova, A. y Di Doménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata – Editorial Martín.

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 13 - 20

La ética en movimiento

Juan Jorge Michel Fariña*
Universidad de Buenos Aires
E-mail: jjmf@psi.uba.ar

Resumen

A partir de la discusión de dos viñetas clínicas, el trabajo pone en cuestión el lugar que ocupa la certeza en materia de ética profesional. Las situaciones están extraídas del film de Woody Allen *Deconstructing Harry*, donde el director confronta, sin proponérselo, dos modelos antitéticos de enorme interés para la psicología contemporánea. ¿Qué es un psicoterapeuta? ¿Puede un profesional atender a un paciente cuando se encuentra él mismo en medio de una aguda crisis emocional? ¿Cuál es el lugar del cálculo en la interpretación psicológica? Ambas viñetas parten de evidencias que son sometidas a sucesivas inversiones dialécticas, dando lugar así a nuevos y sorprendentes desarrollos de la verdad. La ética no se encuentra ni en el punto de partida ni en el resultado final, sino precisamente en el movimiento. El producto no es por lo tanto la adquisición de nuevas certezas, supuestamente superadoras de las iniciales, sino la invitación a pensar sin ellas.

* Profesor Titular Regular de "Psicología, Ética y Derechos Humanos", Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Abstract

Starting from the discussion of two clinical parts, this work analyzes the place that certainty occupies in professional ethic topic.

The situations are based on Woody Allen film "*Deconstructing Harry*" in which the director confronts, in a non - intentioned way, two interesting antitetical models to contemporary psychology. What is a psychotherapist? Can a professional treat a patient when he find himself in a middle of an emotional crisis? Where is the conjecture place in psychologyst interpretation? Both parts start from evidences which are subject to successive dialectical inversions, giving occasion for new and surprising developments of the truth. Ethic find neither the beginning point nor the final result, but precisely in the movement. Consequently, this product is not the acquisition of new certainties, supposedly overcame to initials, but the invitation to think in a different way and therefore we have to obviate them.

El doble movimiento de la ética contemporánea ¹

La transmisión de la llamada "ética profesional psicológica" se asienta hoy en un doble movimiento, doble movimiento que se expresa en la dialéctica de lo particular y lo singular.

Primer movimiento: está integrado por el universo de conocimientos disponibles en materia de ética profesional y constituye una suerte de "estado del arte". Estado del arte que da cuenta de los avances alcanzados por la disciplina y permite deducir el accionar deseable del psicólogo ante situaciones dilemáticas de la práctica profesional. Da cuenta del "qué debería hacer el psicólogo y por qué". Un ejemplo paradigmático de este tipo de situaciones lo constituyen las viñetas clínicas expresadas en términos particulares², cuyo análisis puede prescindir del caso singular. El conocimiento necesario para

¹ La discusión que sigue, como así también algunos de los ejemplos que la ilustran, fueron presentados por originalmente en el seminario de actualización e investigación que se desarrolla en la cátedra Psicología, Ética y Derechos Humanos de la Facultad de Psicología, UBA. El autor desea expresar su reconocimiento a Ignacio Lewkowicz, Carlos Gutiérrez, Juan Carlos Mosca, Carlos Fraiman y Armando Kletnicki, cuyos aportes contribuyeron decididamente a la formulación de la tesis que aquí se presenta.

² Para un ejemplo puntual en el campo de la psicoterapia, ver las situaciones que integran la investigación sobre las concepciones éticas de los psicólogos en Buenos Aires y Tel Aviv. Ver Fariña, J. y otros, UBACyT, 1992-2000.

resolver el dilema existe, antecede a la situación misma, disponga o no de él el profesional que debe resolverlo. Su forma sintética se expresa en las normativas profesionales, entendidas éstas no en su carácter expeditivo sino como la manifestación más depurada de los conocimientos disponibles en la materia. En el ejemplo que trataremos aquí, este primer movimiento da cuenta del encuadre inicial, es decir de la **entrada** en la situación.

Segundo movimiento: suplementario del anterior, en el sentido que lo expresa Alejandro Ariel, con Alfred Jarry, da cuenta de las singularidades en situación³. Son las situaciones paradójales para las cuales no existe en sentido estricto un conocimiento disponible, sino que es la situación misma la que funda un conocimiento, en la medida en la que redefine, transferencia mediante, el caso mismo. Da cuenta no del "qué debería hacer..." de la pauta deontológica particular, sino del "qué hacer", pero ahora **en acto**, allí donde la situación se revela a posteriori como ocasión para un movimiento cuya eficacia radica justamente en la ausencia de todo cálculo. Este segundo movimiento constituirá el foco de esta presentación y establece la **salida** de la situación.

Analizaremos a continuación dos escenas que dan cuenta de esta peculiar dialéctica. Se trata de situaciones que a priori podrían ser encuadradas dentro de determinadas evidencias, pero que se revelan como sustrayéndose a ese orden inicial.

La terapeuta del Sr. Farber

En su film de 1999, *Deconstructing Harry*, Woody Allen presenta una serie de situaciones cuyos personajes son terapeutas y pacientes interactuando en contexto clínico. La articulación y sentido que éstas tienen en el contexto general del film no resulta evidente. Tomaremos como referencia dos de esas viñetas. Lo hacemos autonomizándolas de su carácter "argumental" e inclusive de su literalidad cinematográfica, en la que finalmente sólo se inspira este análisis.

La primera situación muestra a una terapeuta que irrumpe en el estudio en que se encuentra su marido, Harry, (el personaje protagonizado por Woody Allen) porque se acaba de enterar que éste se acostó con una paciente suya.

La terapeuta atiende en su propia casa y la paciente que se acaba de retirar

³ Ariel, A. (1993): *El Estilo y el Acto*. Buenos Aires: Manantial. Ver igualmente Lewkowicz, I. Particular, universal, singular. En Fariña, J. *Ética . Un horizonte en quiebra*. Eudeba 1999.

fundamentos en humanidades

-llamada Amy Pollack- le relató en sesión la aventura que tuvo con su marido. La escena es trágicómica, porque Harry -que aparece como un manejador- intenta minimizar su conducta, pero sus argumentos defensivos terminan emperorando aún más el estado de las cosas.

La discusión entre ambos va *in crescendo* a medida que se desplaza desde el estudio al hall de recepción del departamento y ya incluye forcejeos físicos. Cuando la disputa está en su punto más álgido, ocurre algo imprevisto: se abre la puerta de entrada e irrumpe en la escena un hombre de mediana edad, con aspecto sumiso y ordenado. Es el Sr. Farber, el siguiente paciente, que llega tarde a su sesión -"perdón, doctora, me demoré un poco..."

La terapeuta interrumpe por un momento su disputa matrimonial y lo hace pasar, animándolo: "*adelante, Sr. Farber*". Ingresa con su paciente al consultorio, se sienta en su sillón de analista a espaldas del paciente que se recuesta en el diván, evidentemente incómodo por la escena que acaba de presenciar. Finalmente se sobrepone y comienza tímidamente a hablar. "*Hace varias noches que no duermo. Hay una situación que no soporto más. Se trata de mi cuñado. No quiero trabajar más con él, porque me hace sentir mal...*" La terapeuta, hecha todavía un manojo de nervios, lo interrumpe: "*¿Me disculpa un segundo, Sr. Farber?*" El señor Farber llega a balbucear un tímido "*¿Qué?*", pero la terapeuta ya se puso de pie y, pasando frente a él, se dirige raudamente a la otra habitación. Allí hace un comentario final a su marido, comentario que resulta perfectamente audible para el Sr. Farber: "*... eso no se hace, desgraciado; los pacientes son intocables...*"

Regresa entonces a su sesión con el Sr. Farber, que, ya visiblemente alterado, no atina a continuar. "*¿Qué le pasa, Sr. Farber? ¿Perdió el hilo? Estaba hablando de su trabajo...*" El Sr. Farber retoma entonces su relato "*No soporto más la situación con mi cuñado. Quiero irme. Mi mujer me apoya, pero sólo aparentemente, porque ella lo idolatra... pasan todo el día juntos...*" La terapeuta interrumpe nuevamente: "*Un segundo más, Sr. Farber*" "*¿otra vez?*", se queja Farber, pero la terapeuta ya se levantó y pasa a otra habitación más alejada en la que -ahora sin que Farber la escuche- retoma el diálogo con su marido, al que le dice, resuelta: "*te vas. Has llegado demasiado lejos. Sabía que estabas enfermo, pero esto fue demasiado. Empacas tus cosas y te vas...*". Harry ensaya otra débil defensa, lo que no hace sino enojarla aún más. Regresa al consultorio, se sienta en su sillón a espaldas de un Farber ya completamente desestructurado, y, desde allí, profiere "*¡Hoy mismo! ¡Esto no pasa de hoy: te vas hoy mismo*" El Sr. Farber rompe en llanto.

La escena finaliza allí, indicando, en nuestra lectura, también el corte de la

sesión.

Más allá de todo cálculo

Se trata, como es de evidencia, de una suma de desprolijidades. De hecho, cuando se estrenó el film, un par de alumnos utilizaron la situación como ejemplo de falla ética. Una terapeuta no puede atender a un paciente en medio de semejante crisis emocional. Pero el ejercicio que proponemos aquí consiste en analizar cuidadosamente la situación y sugerir la importancia de una hipótesis diferente.

Nótese que las "desprolijidades" de la terapeuta podrían pensarse, a los fines de nuestro análisis, en una serie de intrusiones que podríamos sintetizar así:

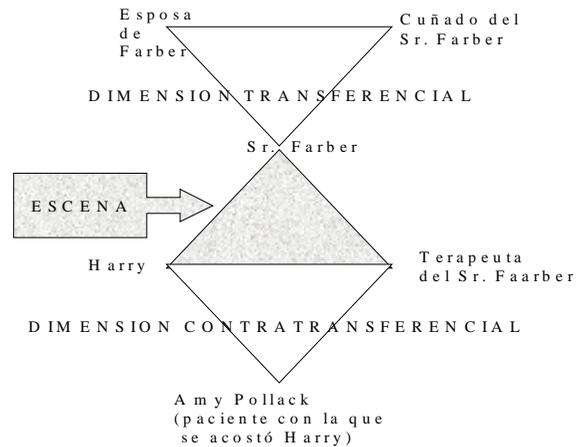
La casa y el consultorio / El marido y la paciente / El engaño con la paciente y la paciente con el engaño / El Sr. Farber, que irrumpe con la puerta abierta / Las interrupciones (nuevas intrusiones) de la terapeuta / el reproche psicopático de Harry: "*estoy siempre aquí. Nunca salgo*"

Pero sostendremos que una cosa es la entrada en la situación, y otra bien diferente es su salida. Nótese que en su desprolijidad, la terapeuta intentó siempre distinguir los espacios. Cuando discutía con su marido, "salía" del consultorio, explicitando tal movimiento a su paciente, y cuando se dirigía al Sr. Farber, lo hacía "regresando" a su sillón de analista. No interesa juzgar aquí el sentido -y menos aún la eficacia- de tal maniobra en semejantes circunstancias, sino llamar la atención respecto de un momento crucial en ese periplo. En su comentario final, la terapeuta "equivoca" los lugares. Mientras que siempre se dirigió a su marido abandonando el sillón de analista, su última intervención resulta peculiar.

Dirigida a su marido, la exigencia "*¡te vas hoy mismo!*", es escuchada como propia por Farber, que rompe en llanto. Y en sentido estricto, está dirigida a él, ya que su terapeuta así lo indicó a través del lugar desde donde habló. La ambigüedad de la lengua inglesa, que no distingue entre el "*tu te vas*" del "*usted se va*", refuerza la hipótesis.

Si graficáramos la mecánica de la situación, tendríamos los tres tristes triángulos del inicio.

fundamentos en humanidades



Estos ilustran el carácter de repetición (serie de intrusiones) que hacen a la entrada en la situación. En esta línea podría incluso conjeturarse que el discurso inicial del Sr. Farber está "promovido" por la escena triangular a la que se ve convocado.

Llamaremos dimensión transferencial al triángulo superior -ya que si de algo no cabe duda es de que el Sr. Farber está en plena transferencia con su terapeuta- para indicar el escenario en que adquiere eficacia la intervención clínica. El triángulo sombreado representa la "escena" del film. El triángulo inferior representa la situación que clásicamente se denomina "contratransferencial".

En virtud de este ajuste de registros, la intervención de la terapeuta cobra valor de acto. Hay situaciones que no se pueden sostener. Existen límites que no se pueden traspasar. Con su intervención, la terapeuta rompe la serie de repeticiones. Veamos esto.

Nótese que los triángulos se juegan en el plano incestuoso. Para este tipo de situaciones no cabe ser "políticamente correcto". Pretenderlo sería condenar los vínculos a su absoluta esterilidad. Efectivamente, hay situaciones que no se pueden, que no se deben tolerar. Con su intervención final, la terapeuta acota el goce, modificando las coordenadas de la situación. Pero lo que sobre todo

interesa señalar es que la interpretación encuentra su eficacia en la ausencia de todo cálculo.

La interpretación "*¡Se va hoy mismo!*", que quiebra la vacilación, la duda obsesiva, del Sr. Farber resulta no calculada. Lo cual no significa que sea azarosa. Muy por el contrario, para un marido manipulador, que pretexto su conducta psicopática en el "*las únicas personas que conozco son tus paciente, porque estoy siempre aquí*", resulta un hallazgo decirle que se tiene que ir. Inmediatamente. Una imaginaria línea vertical del esquema representa el movimiento que sustrae a los pacientes -Amy Pollack y el Sr. Farber- de esa zona de riesgo en que la imprudencia contratransferencial de la terapeuta los ha colocado.

Esta lectura no supone evidentemente cambiar la caracterización inicial de la terapeuta, "redimiendo" su desprolijidad clínica. La terapeuta no ha devenido "ética", pero fundamentalmente, porque en este movimiento no existe el **ser** de la ética. Nadie puede **ser** más o menos "ético", sino que la emergencia de la ética se define, a posteriori, en la singularidad situacional.

El terapeuta de Harry

Curiosamente, otra escena del mismo film parece confirmar -sin proponérselo su director- la hipótesis recién desplegada. Harry tiene a su vez su propio analista. El film lo muestra con características opuestas a las de la terapeuta del Sr. Farber.

Un consultorio impecable, decorado con buen gusto, con paredes forradas de bibliotecas, plantas y una envidiable vista al Central Park. El estilo del analista es sobrio, pero con cierto toque de informalidad. Su agradable timbre de voz transmite seguridad y a la vez calidez y contención. Harry, que es escritor, llega a su sesión y habla sin parar durante los primeros cinco minutos. El analista espera una pausa en el discurso caótico de su paciente y le dice: "*esto se parece mucho a un cuento suyo. Aquél en el que el personaje está fuera de foco...*" Y a continuación, recuerda la historia, contando el cuento completo, lo cual ocupa quince minutos del film, para concluir luego: "*¿No será que usted es como el personaje de su cuento, y lo que quiere es que los demás se adapten a usted?*" Y como habiendo calculado el efecto de su larga intervención, cierra diciendo: "*Bueno, es la hora. Dejamos acá*".

Antes de despedirse, en la puerta, hace un último comentario en tono paternalista "*Usted comentó que le van a dar un premio en la que fue su*

escuela primaria ¿Por qué no considera la posibilidad de llevar a su hijo a ese homenaje? Quizá sea bueno para ambos".

Para quienes vieron el film -o para los que se sientan convocados a hacerlo- resultará apreciable la consecuencia nefasta de este último consejo. Pero toda la sesión se caracteriza por un calculado despliegue por parte del analista. Despliegue orientado a seducir a su paciente y que nada tiene que ver con la función de un terapeuta.

Haber leído un cuento que el paciente escribió y desplegarlo en su sesión para hacer girar en ello una interpretación tiene más que ver con las veleidades narcisistas del terapeuta que con las necesidades clínicas del paciente.

Harry se fue de su sesión reconfortado, mientras que el Sr. Farber salió con lágrimas en los ojos. Pero podríamos asegurar que el Sr. Farber tuvo una excelente sesión, mientras que la de Harry estuvo signada por la esterilidad.

Sin certezas

Un par de aclaraciones finales. Tratándose de una ficción cinematográfica, el análisis no pretende verosimilitud clínica. Se trata por lo tanto de una ilustración metodológica. El resultado es por lo tanto aleatorio. No supone, evidentemente, ni un elogio de la desprolijidad ni una condena del cálculo. Hacerlo significaría cambiar un ideal estético por otro de signo contrario. El movimiento desplegado no propone nuevas certezas en las que alojar la ética sino que supone una invitación a pensar sin ellas ♦

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 21 - 42

La ética en psicología y su relación con los derechos humanos

Andrea Ferrero

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

Resumen

En este trabajo se analiza el tratamiento de la dimensión ética en psicología, la cual ha ido cobrando en nuestro país un perfil claramente deontológico. Este hecho se encuentra vinculado fundamentalmente a la creciente formalización de la psicología como profesión a partir de la creación de las carreras de psicología en la década del cincuenta.

Desde esta perspectiva, se plantean tres niveles diferentes de compromiso del profesional psicólogo: el referido a su condición de ciudadano, a su condición de profesional de la salud, y a su condición de psicólogo. En cada uno de estos tres niveles se analizan las reglamentaciones pertinentes que directa o indirectamente regulan el ejercicio del profesional psicólogo.

Abstract

This paper considers ethical issues in psychology, which has taken in our country a profile based in professional regulations. This fact is in relation to the origins and first years of undergraduate programmes in Psychology.

From this point of view, three different levels of psychologist's duty are considered: as a citizen, as a health professional, and as a psychologist. In each of these three levels specific regulations are considered.

El tratamiento de la dimensión ética en psicología, ha ido sufriendo, como problema, un lento deslizamiento desde la reflexión epistemológica en juego - por cierto nunca abandonada-, hacia una vertiente mayoritariamente deontológica. Desde el análisis que la historia de la psicología nos permite hacer, creemos que este deslizamiento se halla vinculado a una creciente formalización de la psicología como profesión, especialmente a partir del surgimiento de las carreras de psicología, a mediados de la década del cincuenta.

Dichas carreras, aparecen en el cruce de dos órdenes de ideas diferentes. Por un lado, luego de la Segunda Guerra Mundial, se intensifica a nivel internacional, la consideración de la psicología como una profesión al servicio del bienestar humano. Precisamente en 1945, se modificarían los estatutos de la sociedad psicológica más antigua del mundo, la *American Psychological Association*, en esa dirección: “*The objects of the American Psychological Association shall be to advance psychology as a science and profession and as a means of promoting human welfare*” (American Psychological Association, 1945/1997: 3, el subrayado me pertenece). De tal manera, se enfatizaría el papel de la psicología como una *disciplina aplicada*, destinada a resolver los problemas del campo de la salud, educación, trabajo, etc. Como parte de dicho orden de ideas, resulta significativo que en 1949, en Francia, Henri Piéron comenzara a publicar el célebre *Tratado de Psicología Aplicada*, que se editaría a lo largo de una década, apareciendo el último tomo en 1959 (Piéron, 1949-1952). Dicha obra, alcanzaría un enorme impacto en el ámbito internacional a partir de traducciones a diferentes lenguas; así, sería rápidamente conocida en Argentina, donde Editorial Kapelusz de Buenos Aires obtendría los derechos de traducción al castellano, y comenzaría a editar el *Tratado* a partir de 1952 (Piéron, 1952-1961).

Por otro lado, como segundo órdenes de ideas, la aparición de las carreras de psicología se inserta en un contexto de incipiente industrialización del país, el cual renovarían las prácticas relacionadas con el trabajo y la educación. En dicho contexto, adquirió relevancia la *psicotecnia* y *orientación profesional*, destinada a indagar las aptitudes de los sujetos a efectos de una correcta selección y orientación en el trabajo y la educación. Efectivamente, aun antes que las carreras de psicología, en el país se habían ensayado otras instancias de formación en el campo de la psicología pero bajo aquella impronta: la carrera de Psicotécnico y Orientador Profesional, que la Universidad Nacional de

Tucumán organizara en 1950; la Especialización en Psicología que se organizó en la Universidad Nacional de Cuyo en 1953, bajo la dirección de Plácido Horas (Klappenbach, 1994 y 1995); y la Carrera de Asistente en Psicotécnica, que en el mismo año planificó en Rosario la Universidad del Litoral (Gentile, 1989; Paolucci & Verdinelli, 1999). La transformación de todas estas carreras y especializaciones en una carrera universitaria mayor en Psicología, tuvo lugar luego del Primer Congreso Argentino de Psicología, llevado a cabo en 1954, precisamente en Tucumán. Allí en una Comisión en la que participaron, entre otros, Horas, Oñativia, Moreno y Ravagnan, se recomendaría la creación de *carreras de psicología o de psicólogo* en las universidades nacionales (Anónimo, 1954).

A partir de ese momento la necesidad de regular el ejercicio de la profesión, condujo, en el caso argentino, a un fuerte conflicto de intereses profesionales, y a la sanción de la ley del ejercicio profesional de la medicina, la cual consideraría al psicólogo como *auxiliar del médico*. (Nación Argentina, 1967). Ello generaría también, en 1980, la Resolución sobre Incumbencias del Título de Psicólogo por parte del Ministerio de Educación, que expresamente prohibía para el psicólogo el ejercicio de la psicoterapia, del psicoanálisis y la administración de psicotrópicos (Nación Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1980). Cinco años después, dicha Resolución sería totalmente modificada, al incluir entre las incumbencias del psicólogo, aquellas directamente relacionadas con la práctica psicoterapéutica.¹ Al mismo tiempo, luego de Malvinas, y desde la recuperación democrática, el ejercicio profesional de la psicología sería reconocido de manera autónoma en todas las jurisdicciones del país (Klappenbach, en prensa; Paolucci & Verdinelli, 1999).

En cualquier caso, lo que interesa para la problemática que procuramos abordar, es que un primer análisis de lo que implica la dimensión ética para la psicología nos exige centrar las responsabilidades del profesional psicólogo en un marco mucho más amplio que el estrictamente circunscripto al ejercicio de la profesión, ya que los supuestos éticos con los que debe manejarse no deben quedar exclusivamente circunscriptos a dicho marco.

Desde esta perspectiva podríamos plantear entonces que el psicólogo se halla inmerso en lo que se podría considerarse como tres niveles de compromiso diferentes:

El primero de ellos es aquél en el cual el psicólogo es, ante todo, un ciudadano. Desde este punto de vista, deberá atenerse a todas las obligaciones

¹ Por ejemplo, "Efectuar tratamientos psicoterapéuticos de acuerdo con diferentes modelos teóricos, específicamente psicológicos"; "Realizar tareas de rehabilitación psicológica", entre otras. Cf. Nación Argentina. Ministerio de Educación y Justicia, 1985, pág. 1.

fundamentos en humanidades

que como tal le atañen. Podríamos señalar aquí tanto la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, la *Convención Americana sobre Derechos Humanos* -también conocida como *Pacto de San José de Costa Rica*-, y otras declaraciones de derechos de importancia.

Con respecto a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* -aprobada por la Asamblea de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948-, existen por lo menos cuatro razones que justifican su inclusión en la problemática que venimos indicando. En primer lugar, ya que su contenido ha sido incorporado a la Constitución de la Nación Argentina, sancionada en Santa Fe en 1994.² En segundo lugar, por el propio contenido de la Declaración, que incluye, por una parte, artículos de interés general en relación con la defensa de la dignidad de las personas,³ y por otra, artículos específicamente relacionados con el derecho a la salud.⁴ En tercer lugar, porque las “Incumbencias del Título de Psicólogo/a o Licenciado/a en Psicología” han contemplado el rol del profesional del psicólogo como promotor de los derechos humanos.⁵ Y en cuarto lugar, porque declaraciones regulatorias del ejercicio profesional, se han inspirado claramente en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la han instituido como principio ineludible que debiera guiar el conjunto de actividades profesionales. Así, por ejemplo, en el *Protocolo de acuerdo marco*

² Así se señala en el art. 75, inciso 22 de la *Constitución Nacional*: “La Declaración Universal de Derechos Humanos..., en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos.” (Nación Argentina, 1994, pág. 17).

³ Artículo 1. “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”

Artículo 2. 1. “Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamadas en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.” (Organización de las Naciones Unidas, 1948/1994, pág. 31).

⁴ Artículo 25. 1. “Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.”

Artículo 25.2. “La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.” (Organización de las Naciones Unidas, 1948/1994, pág. 33).

⁵ “Realizar acciones tendientes a promover la vigencia de los derechos humanos y efectuar estudios, asesorar y operar sobre las repercusiones psicológicas derivadas de la violación de los mismos.” (Nación Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1985, pág. 2).

fundamentos en humanidades

de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el Mercosur y Países Asociados, aprobado en 1997 por las entidades profesionales de psicología los países de la región, se señala:

“Los psicólogos se comprometen a hacer propios los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo, guardarán el debido respeto a los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de todas las personas, y no participarán en prácticas discriminatorias. respetarán el derecho de los individuos a la privacidad, confidencialidad, autodeterminación y autonomía” (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1997: 2).

En la misma dirección se pronuncia el *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina*, entidad que nuclea a las asociaciones y colegios de psicología de las distintas provincias y jurisdicciones del país, aprobado luego de un prolongado proceso de discusión en la Asamblea Ordinaria del 10 de abril de 1999, y que será difundido masivamente a partir del X Congreso Argentino de Psicología a reunirse en Rosario en octubre del presente año. El mismo, hace suyos los principios generales adoptados por el *Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el Mercosur y Países Asociados*:

“El Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), hace suyos los siguientes Principios Generales, acordados por los países miembros y asociados del Mercosur en la ciudad de Santiago de Chile. 7 de noviembre de 1997:

A. - Respeto por los derechos y la dignidad de las personas

Los Psicólogos se comprometen a hacer propios los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo, guardarán el debido respeto a los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de todas las personas, y no participarán en prácticas discriminatorias. Respetarán el derecho de los individuos a la privacidad, confidencialidad, autodeterminación y autonomía.” (Federación de Psicólogos de la República Argentina, 1999: 4).

Parecidas reflexiones podrían realizarse en relación con la *Convención Americana sobre Derechos Humanos*, conocida como *Pacto de San José de Costa Rica*, sancionado por la Organización de Estados Americanos (OEA) en 1969, y que se había basado en la *Declaración Universal de Derechos*

fundamentos en humanidades

Humanos, recientemente comentada, y en la *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*, de la propia OEA, también de 1948.⁶

En efecto, al igual que la Declaración Universal sobre los Derechos Humanos, dicha convención ha sido incorporada a la Constitución de la Nación Argentina.⁷ Por otra parte, algunos de los derechos y garantías protegidos, se encuentran directamente relacionados con la profesión del psicólogo.⁸

Existen también otros documentos relevantes que adquieren formalidad regulatoria sobre el ejercicio de la profesión del psicólogo, como la *Declaración Americana de los Deberes y Derechos del Hombre*, aprobada por la Organización de Estados Americanos en 1948,⁹ o aquellos de contenidos más específicos sancionados por la Organización de Naciones Unidas. Por ejemplo, la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial*, de 1965, que garantiza el derecho a la salud independientemente de la pertenencia a determinada raza (Organización de las Naciones Unidas 1965/1994). También el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* aprobado en 1966, que establecía en su artículo 12, inciso 1, que “los Estados Partes en el presente pacto reconocen el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental” (Organización de las Naciones Unidas, 1966/1994: 56). O la *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*, de 1979, que enfatizaba que las mujeres gozan de igual derecho a las prestaciones de salud que los hombres, inclusive aquellas referidas “a la planificación de la familia” (Organización de las

⁶ Una característica importante del Pacto de San José de Costa Rica, es que, además de los derechos y garantías que protege, instituyó dos organismos fundamentales para el cumplimiento de los mismos. Por una parte, la *Comisión Interamericana de Derechos Humanos*, encargada de la “observancia y la defensa de los derechos humanos en el continente”. Por otra, la *Corte Interamericana de Derechos Humanos*, como organismo de aplicación, con funciones judiciales. (Organización de Estados Americanos, 1969/1994).

⁷ En el mismo artículo 75, inciso 22: “La Convención Americana de Derechos Humanos..., en las condiciones de su vigencia, tienen jerarquía constitucional, no derogan artículo alguno de la primera parte de esta Constitución y deben entenderse complementarios de los derechos y garantías por ella reconocidos” (Nación Argentina, 1994, pág. 17).

⁸ Entre ellos: “Art. 4. Inciso 1. Toda persona tiene derecho a que se respete su vida.

“Art. 5. Inciso 1: Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral.

“Art. 7. Inciso 1: Toda persona tiene derecho a la libertad y a la seguridad personales.

“Art. 11. Inciso 1: Toda persona tiene derecho al respeto de su honra y al reconocimiento de su dignidad” (Organización de Estados Americanos, 1969/1994, pags. 39-41).

⁹ “Toda persona tiene derecho a que su salud sea preservada por medidas sanitarias y sociales, relativas a la alimentación, el vestido, la vivienda y la asistencia médica” (art. 11). Organización de Estados Americanos (1948/1994, pág. 35).

Naciones Unidas, 1979/1994: 87). Asimismo, también merecen destacarse aquellos acuerdos, relacionados con la protección de los derechos de los discapacitados y personas con trastornos mentales, particularmente la *Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons*, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 1971 (United Nations, 1971), la *Declaration on the Rights of Disabled Persons* (United Nations, 1975) y los *Principles for the Protection of Persons with Mental Illnesses and the Improvement of Mental Health Care*, también aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas (United Nations, 1991). En una dirección parecida, el *Body of Principles for the Protection of All Persons under Any Form of Detention or Imprisonment*, aprobado por las Naciones Unidas en 1988, que garantiza los derechos humanos de las personas detenidas o en prisión, entre ellas, el de no ser sometidos a tratamientos o experimentos científicos que pudieran perjudicar su salud,¹⁰ el cual, en cierto sentido, profundiza garantías que ya habían protegido las Naciones Unidas, en los *Principios de Ética Médica relevantes al rol del personal de la salud, especialmente médicos, en la protección de prisioneros y detenidos, contra la tortura y cualquier otro tratamiento o castigo cruel, inhumano o degradante* (United Nations, 1982). En cualquier caso, estos últimos documentos, por su contenido, también podrían encuadrarse dentro de las regulaciones del segundo nivel que desarrollaremos más adelante. Si los hemos incluido en este nivel, es tanto en razón de que todos ellos pueden considerarse casos particulares y específicos de la protección de los derechos humanos, que todo ciudadano debe respetar.

En tal sentido, todos los documentos citados, al mismo tiempo que constituyen *derechos* ineludibles de los ciudadanos, implican *deberes* y *obligaciones*, no sólo por parte de los poderes públicos, sino también por parte de cada uno de los ciudadanos, en el nivel de compromiso y de responsabilidad que les corresponda.

En síntesis, el compromiso con los derechos humanos y la dignidad de las personas, adquiere el valor de una *obligación ética* para todo ciudadano, y por tanto forma parte de las regulaciones específicas del ejercicio de la psicología.

En un segundo nivel, el profesional psicólogo debe regirse por las reglamentaciones atinentes a la *comunidad de pares en sentido amplio*, es

¹⁰ "No detained or imprisoned person shall, even with his consent, be subjected to any medical or scientific experimentation which may be detrimental to his health" (United Nations, 1988).

decir, los profesionales de la salud. Esto está justificado en lo que habitualmente se entiende como la doble vertiente de la psicología, tanto como disciplina científica y como profesión. Desde este punto de vista el psicólogo, como todo profesional de la salud, no puede eludir su compromiso con determinadas normas, que, si bien son consideradas específicas para los profesionales de la medicina, han venido a garantizar derechos fundamentales que comprometen el ejercicio del psicólogo, aun en ámbitos de la práctica profesional distanciados del campo clínico.

En primer lugar, cabe consignar el *Código de Nuremberg*, sancionado por el Tribunal Internacional en 1946. El marco de dicho Código, estaba dado por las evidencias surgidas en los juicios de Nuremberg (1945 -1947) con relación a los experimentos realizados con sujetos humanos durante el nazismo. En ellos, además del valor de denuncia del genocidio cometido, se pudo verificar –lo cual fue determinante en las sentencias-, que no habían contado con el consentimiento voluntario de los sujetos involucrados y que habían causado sufrimientos excesivos a los mismos. En dicho marco, el tribunal estableció una serie de principios con un alcance muy general ya que comprometía a todos los “protagonistas de la práctica de experimentos en humanos”, es decir, no sólo médicos. Entre tales principios, se destacaban el consentimiento voluntario, la finalidad del conocimiento para realizar experimentos, la eliminación del sufrimiento innecesario, el cálculo de riesgos y la prioridad del sujeto por sobre el experimento.¹¹

¹¹ “El consentimiento voluntario del sujeto humano es absolutamente esencial. Esto quiere decir que la persona involucrada debe tener capacidad legal para dar a su consentimiento; de tal forma que le permita ejercer su libertad de escoger, sin la intervención de cualquier otro elemento de fuerza, fraude, engaño, coacción o algún otro factor posterior de presión; y debe tener el suficiente conocimiento y comprensión de los elementos de la materia envuelta para permitirle tomar una decisión correcta. Este último elemento requiere que antes de aceptar una decisión afirmativa del sujeto que sería sometido al experimento, debe explicársele la naturaleza, duración y propósito del mismo, el método y las formas mediante las cuales se conducirá, todos los inconvenientes y riesgos que pueden presentarse y los efectos sobre la salud o persona que pueden derivarse posiblemente de su participación en el experimento.” (Principio 1)

“Durante el curso del experimento el sujeto humano debe tener la libertad de poner fin a éste si ha llegado al estado físico o mental donde la continuación del experimento no le parece posible”. (Principio 9)

“El experimento debe realizarse con la finalidad de obtener resultados fructíferos para el bien de la sociedad, que no sean procurables mediante otros métodos o maneras de estudio, y no debe ser escogido al azar ni ser de naturaleza innecesaria.” (Principio 2)

“El experimento debe ser conducido de manera tal que evite todo sufrimiento y daño innecesario sea físico o mental (Principio 4).

“El grado de riesgo tomado no debe exceder nunca el determinado por la importancia humanitaria

En segundo lugar, el *Código Internacional de Ética Médica*, aprobado por la Asociación Médica Mundial en 1949. Entre los Principios Generales, dicho Código, establecía normativas generales que regían la praxis médica.¹² También avanzaba explícitamente en un terreno poco desarrollado hasta ese momento: las denominadas “Prácticas antiéticas” (World Medical Association, 1949).

En tercer lugar, merece enfatizarse la importancia de las “Recomendaciones para la guía de los médicos en investigaciones biomédicas que involucran sujetos humanos”, más conocidas como *Declaración de Helsinki*, o de *Tokio-Helsinki*. En verdad, dichas *Recomendaciones* fueron formuladas por vez primera por la Asamblea de la Asociación Médica Mundial, en Helsinki, en 1964 (*Declaración de Helsinki I*), ampliadas en la 29ª Asamblea de la Asociación, reunida en Tokio en 1975 (*Declaración de Helsinki II*), y modificadas ligeramente en sucesivas Asambleas de la *World Medical Association*, la última de ellas la Asamblea 41, reunida en Hong Kong en septiembre de 1989 (World Medical Association, 1964/1989). Dichas recomendaciones, abordaron diferentes temáticas, referidas básicamente a la misión del médico, los objetivos de la investigación con sujetos humanos, la distinción entre investigación aplicada en general y la investigación clínica aplicada a un solo paciente, la creación de Comités que evalúen el aspecto ético de los proyectos de investigación más allá de la evaluación científica, el reconocimiento de riesgos, el respeto a la integridad y la privacidad, y el consentimiento voluntario de los sujetos.¹³

del problema a ser resuelto por el experimento” (Principio 6).

“Durante el curso del experimento el científico que lo realiza debe estar preparado para interrumpirlo en cualquier momento, si tiene razones para creer -en el ejercicio de su buena fe, habilidad técnica y juicio cuidadoso- que la continuación del experimento puede resultar en lesión, incapacidad o muerte para el sujeto bajo experimentación” (Principio 10) (Tribunal Internacional de Nuremberg, 1946/1995, pág. 781).

¹² “Un médico debe siempre mantener los más elevados índices de conducta profesional”. “Un médico debe practicar su profesión sin influencia de motivaciones de lucro”. “Un médico debe ser precavido a la hora de divulgar nuevos descubrimientos o técnicas de tratamiento”. “Un médico debe brindar asistencia de emergencia como un deber humanitario, al menos hasta que se haya asegurado de que existe otro que manifieste voluntad y capacidad de brindarla” (World Medical Association, 1949, págs. 109-111, la traducción me pertenece).

¹³ 1- La Misión del médico:

“La misión del médico es velar por la salud de la humanidad. Sus conocimientos y su conciencia deben dedicarse a la realización de esta misión.” (Introducción)

“En la aplicación puramente científica de la investigación médica en seres humanos, el deber del médico es permanecer en su rol de protector de la vida y la salud del individuo sujeto a la investigación biomédica. (Principio III. 1)

2- Objetivos de la investigación con sujetos humanos:

“El propósito de la investigación biomédica en seres humanos debe ser el mejoramiento de los procedimientos diagnósticos, terapéuticos y profilácticos y la comprensión de la etiología y patogénesis de una enfermedad. (Introducción)

“En la investigación en seres humanos, jamás debe darse preponderancia a los intereses de la ciencia y de la sociedad antes que al bienestar del individuo. (Principio III, 4).

3- Distinción entre investigación aplicada en general y la investigación clínica aplicada a un solo paciente:

“En el área de la investigación biomédica debe hacerse una distinción fundamental entre la investigación médica, cuyo fin es esencialmente diagnóstico o terapéutico para un paciente, y la investigación médica cuyo objetivo esencial es puramente científico y sin representar un beneficio diagnóstico o terapéutico directo para la persona sujeta a la investigación. (Introducción)

“El médico puede combinar la investigación médica con la atención médica a fin de alcanzar nuevos conocimientos médicos; pero siempre que la investigación se justifique por su posible valor diagnóstico o terapéutico para el paciente. (Principio II, 6)

4- Creación de Comités que evalúen el aspecto ético de los proyectos de investigación más allá de la evaluación científica.

“El diseño y la ejecución de cada procedimiento experimental en seres humanos debe formularse claramente en un protocolo experimental que debe remitirse a un Comité independiente especialmente designado para su consideración, observaciones y consejos (Principio I). 2)

“El protocolo de la investigación debe siempre contener una mención de las consideraciones éticas dadas al caso y debe indicar que se ha cumplido con los principios enunciados en esta Declaración. (Principio I, 12).

5- Reconocimiento de riesgos:

“En la práctica actual de la medicina, la mayoría de los procedimientos diagnósticos, terapéuticos y profilácticos involucran riesgos: esto se aplica especialmente a la investigación biomédica. (Introducción)

“La investigación biomédica en seres humanos no puede legítimamente realizarse a menos que la importancia de su objetivo mantenga una proporción con el riesgo inherente al individuo. (Principio I, 4)

“Los médicos deben abstenerse de realizar proyectos de investigación en seres humanos si los riesgos inherentes son impredecibles. Deben asimismo interrumpir cualquier experimento que señale que los riesgos son mayores que los posibles beneficios (Principio I, 7).

6- Respeto a la integridad y la privacidad.

“Siempre debe respetarse el derecho del ser humano sujeto a la investigación de proteger su integridad y debe adoptarse toda clase de precauciones para resguardar la privacidad del individuo y para reducir al mínimo el efecto de la investigación sobre su integridad física y mental y sobre su personalidad (Principio I, 6).

7- Consentimiento voluntario de los sujetos:

“Cualquier investigación en seres humanos debe ser precedida por la información adecuada a cada voluntario de los objetivos, métodos, posibles beneficios, riesgos previsibles e incomodidades que el experimento puede implicar. El individuo debiera saber que tiene la libertad de no participar en el experimento y que tiene el privilegio de anular en cualquier momento su consentimiento. El médico debiera entonces obtener el consentimiento voluntario y consciente del individuo, preferiblemente por escrito. (Principio I, 9)

“Al obtener el permiso consciente del individuo para el proyecto de investigación, el médico debe

En cuarto lugar, resulta fundamental la *Declaración Hawai. Implicancias éticas específicas de la psiquiatría*, aprobada por la Asociación Mundial de Psiquiatras en 1977, la cual estableciera una serie de principios generales y específicos con respecto a la ética profesional. Así, dicha Declaración ha tematizado en torno a la finalidad del acto profesional (concretamente, de la psiquiatría), el cual debe ajustarse a principios éticos, y procurar la promoción de la salud y autonomía del paciente, tanto como en el bien común.¹⁴ Asimismo, se ha preocupado por las bases de la relación médico-paciente,¹⁵ y el respeto a la privacidad y confidencialidad.¹⁶ Otra cuestión abordada en dicha Declaración, ha sido escasamente tematizada en los códigos de ética en psicología, y su aplicación a este último campo merece un debate importante en nuestra comunidad científica y profesional. Me refiero al reconocimiento de diferentes terapias posibles y de la exigencia de ofrecer a cada paciente aquella que parezca ser más eficaz.¹⁷ En parte relacionado con esta última cuestión, la

observar atentamente si en el individuo se ha formado una condición de dependencia hacia él, o si el consentimiento puede ser forzado. En tal caso, otro médico completamente ajeno al experimento e independiente de la relación médico/individuo debe obtener el consentimiento (Principio I. 10). (Asociación Médica Mundial, 1964/1975, págs. 786-787. Los encabezados no comillados son nuestros).

¹⁴ “La finalidad de la psiquiatría es promover la salud, y la autonomía y crecimiento personales. El psiquiatra deberá servir con lo mejor de sus habilidades, consecuente con los principios científicos y éticos aceptados, los mejores intereses de su paciente y preocuparse también del bien común.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 1, pág. 788).

¹⁵ “La relación terapéutica entre el paciente y el psiquiatra está basada en el acuerdo mutuo. Requiere confianza, confidencialidad, apertura, cooperación y responsabilidad mutua. Puede no ser posible establecer una relación de este tipo con algunos pacientes gravemente enfermos. En este caso, como en el tratamiento de los niños, se deberá establecer contacto con una persona próxima al paciente y que sea por él aceptada. Si se establece una relación con otros propósitos que el terapéutico, como la de la psiquiatría forense, su naturaleza debe ser cuidadosamente explicada a la persona afectada.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 3, pág. 788).

¹⁶ “Lo que el paciente haya dicho al psiquiatra, o lo que éste haya notado durante el examen o el tratamiento, debe ser mantenido como confidencial a menos que el paciente libere al psiquiatra del secreto profesional u otros valores vitales comunes o los mejores intereses del paciente hagan imperativa su revelación. En estos casos, sin embargo, el paciente debe ser informado de inmediato de la ruptura del secreto.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 8, pág. 789).

“El incremento y la propagación del conocimiento y habilidades psiquiátricas requieren la participación del paciente. Deberá, sin embargo, obtenerse un consentimiento informado antes de presentar el paciente a una clase y, si es posible, también cuando se publica una historia clínica, y tomarse todas las medidas razonables para preservar el anonimato y salvaguardar la reputación personal del sujeto.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 9.1, pág. 789).

¹⁷ “Debe ofrecerse a cada paciente la mejor terapia disponible y tratarse con la solicitud y el respeto debidos a la dignidad de todos los seres humanos y a su autonomía respecto de su propia vida y salud.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 2, pág. 787).

Declaración de Hawai también se ha ocupado extensamente de la exigencia del consentimiento informado y libertad del paciente, un aspecto central en todas las consideraciones éticas.¹⁸

Es necesario destacar el hecho de que los dos últimos tipos de declaraciones incluidas en el punto anterior, y que hacen referencia a los derechos de las personas discapacitadas, con retraso mental y con enfermedad mental, atañen especialmente a los profesionales de la salud, especialmente a los abocados al campo de la salud mental, por lo cual podrían también haber sido incluidos en el presente ítem, y aún en el siguiente. El hecho de que en realidad el respeto a esos derechos sea una obligación de todo ciudadano y no

¹⁸ “El psiquiatra debe informar al paciente de la naturaleza de su condición, de los diagnósticos y procedimientos terapéuticos propuestos, incluyendo las posibles alternativas, y del pronóstico. Esta información debe ofrecerse con consideración y darse al paciente la oportunidad de elegir entre métodos apropiados y disponibles”. (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 4, pág. 788).

“En la investigación clínica y en la terapia deberá ofrecerse a cada sujeto el mejor tratamiento disponible. Su participación debe ser voluntaria, después que se le haya proporcionado una información completa acerca de los objetivos, procedimientos, riesgos e inconvenientes del proyecto. Siempre deberá haber una relación razonable entre los riesgos calculados o inconvenientes y los beneficios del estudio.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 9, 2, pág. 789).

“Cada paciente o sujeto de investigación es libre de retirarse por cualquier razón en cualquier momento de cualquier tratamiento voluntario y de cualquier programa de enseñanza o de investigación en el cual participe. Este retiro, al igual que cualquier rechazo para participar en un programa, nunca debe influir en los esfuerzos del psiquiatra para ayudar al paciente o sujeto. El psiquiatra deberá suspender todos los programas terapéuticos, de enseñanza o investigación que puedan resultar contrarios a estos principios.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 10, pág. 789).

“No debe llevarse a cabo ningún procedimiento ni darse un tratamiento contra la voluntad o independientemente de la voluntad del paciente, salvo que el paciente carezca de capacidad para expresar sus propios deseos o, a causa de su enfermedad psiquiátrica, no pueda ver cuál es su mejor interés o, por la misma razón, que es un peligro para los demás. En estos casos puede o debe darse un tratamiento compulsivo siempre que éste sea realizado en beneficio de los mejores intereses del paciente y durante un período razonable de tiempo; se pueda presumir un consentimiento informado retroactivo y, cuando sea posible, sea obtenido el consentimiento de alguien próximo al paciente.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 5, pág. 788).

“Tan pronto como pierdan vigencia las condiciones señaladas para el tratamiento compulsivo el paciente deberá ser liberado, salvo que consienta voluntariamente en continuar el tratamiento. Siempre que haya un tratamiento compulsivo o detención deberá existir un organismo independiente de apelación para la investigación metódica de estos casos. Cada paciente debe ser informado sobre su existencia y permitírsele apelar a éste personalmente o por medio de un representante, sin que interfiera el personal del hospital u otra persona.” (Asociación Mundial de Psiquiatras, 1977/1995, Principio 6, pág. 788).

forme parte exclusivamente de pautas éticas profesionales es lo que ha motivado su inclusión en el punto anterior.

Más allá de algunas diferencias específicas, todas estas reglamentaciones que regulan el ejercicio del profesional de la salud en sentido amplio cuentan con una serie de elementos en común, entre ellos:

- § Los profesionales de la salud deben respetar los derechos individuales de los pacientes.
- § Un profesional de la salud está obligado a prestar asistencia en caso de ser necesario.
- § Tanto el tratamiento como la investigación en salud, deben hacerse con el consentimiento y conocimiento del paciente, y siempre que implique un beneficio para el mismo.
- § El paciente tiene el derecho a negarse a participar como objeto de una investigación, y aún de un tratamiento, salvo en casos excepcionales.
- § Debe respetarse la confidencialidad de los datos obtenidos.

En virtud de ello, podemos concluir que según las regulaciones abordadas, el ejercicio profesional en el campo de la salud, -y por ende cualquier práctica de investigación o terapéutica que se realice con sujetos humanos-, deberá sustentarse no sólo en un desarrollo científico y técnico de la mayor calificación posible, sino también en un ineludible compromiso ético, cuyo alcance y temáticas, tales declaraciones han profundizado.

El tercer nivel de compromiso ético del profesional psicólogo, es el que atañe al psicólogo como miembro de una *comunidad de pares en sentido estricto*, o sea el específicamente referido al ejercicio de la psicología. Las regulaciones éticas al ejercicio profesional de la psicología emanadas del propio campo profesional y científico de la misma, los llamados habitualmente *códigos de ética profesional*, han tenido una larga impronta en comunidades científicas y profesionales más establecidas que la nuestra. Así puede verificarse, por ejemplo, en el caso de la centenaria *American Psychological Association* (1992) y más recientemente en el *Colegio Oficial de Psicólogos de España* (1992).¹⁹

¹⁹ En el caso de los psicólogos norteamericanos, sin embargo, también se encuentran sometidos a otro tipo de regulaciones en lo que hace al control de la ética en su ejercicio profesional. En efecto, para poder desempeñarse en la profesión, se les exige el equivalente a la matriculación, la *licensure*, otorgada por la oficina correspondiente de alcance únicamente estatal (Association of State and Provincial Psychology Boards, 1992). De todas formas, el conjunto de las oficinas

En nuestro país, en cambio, la reflexión es mucho más reciente todavía. Los estudios actuales se centran en diversas clases de análisis en relación a los códigos deontológicos en general, o a la particularidad de alguno o algunos de ellos. Encontramos así, trabajos que apuntan a intentar establecer un estudio comparativo entre diversos códigos deontológicos (Liberatore, 2000), como también trabajos que se centran en análisis de principios básicos que dichos códigos incluyen –consentimiento informado (Leranoz, 2000), secreto profesional (Hermosilla, 200), y obligaciones en general hacia la comunidad y hacia los colegas- (Losada, 2000; Varela, 2000). Otras investigaciones se han abocado a la vinculación entre la deontología profesional y la tarea clínica (Calo, 2000a; Hermosilla & Di Doménico, 2000), y la deontología en su relación con la investigación (Calo, 2000b; Fariña, 1994; Rabossi, 1994).

Dentro de este tercer nivel de compromiso encontramos, -además de regulaciones del ejercicio profesional desde las instancias públicas de salud-, los códigos deontológicos específicos con los que contamos para la regulación del ejercicio de la profesión, como así también consensos más generales a nivel nacional o regional. Así por ejemplo, a nivel regional, el “*Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el Mercosur y países asociados*”, acordado en Santiago de Chile, el 7 de noviembre de 1997 por la Comisión de Ética del Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados.²⁰ A nivel nacional, el “*Código de*

estatales en los Estados Unidos y de las oficinas provinciales en Canadá, conformaron un organismo de carácter binacional, la *Association of State and Provincial Psychology Boards*, que también consensuó un Código de Conducta en 1990. (Association of State and Provincial Psychology Boards, 1990/1996).

²⁰ Dada su importancia, señalemos su contenido completo:

“A- Respeto a los derechos y la dignidad de las personas.

“Los Psicólogos se comprometen a hacer propios los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.”

“Asimismo, guardarán el debido respeto a los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de todas las personas, y no participarán en prácticas discriminatorias. Respetarán el derecho de los individuos a la privacidad, confidencialidad, autodeterminación y autonomía.”

“B- Competencia [formación y calificación profesional]

“Los Psicólogos se comprometen a asumir niveles elevados de idoneidad en su trabajo. Asimismo, reconocen las fronteras de sus competencias particulares y las limitaciones de su pericia. Proveerán solamente aquellos servicios y técnicas para las que están habilitados por su formación académica, capacitación o experiencia. Tendrán en cuenta que las competencias que se requieren en la asistencia, enseñanza, y/o estudios de grupos humanos, varían con la diversidad de dichos grupos.”

“Los Psicólogos se mantendrán actualizados en el conocimiento científico y profesional, relacionado

Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), aprobado por dicha entidad en su sesión del 10 de abril de 1999, el cual enfatizara el respeto a los derechos humanos y dignidad de las personas, en una dirección coincidente con la del *Protocolo del Mercosur*.

“El Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA), hace suyos los siguientes Principios Generales, acordados por los países miembros y asociados del Mercosur en la ciudad de Santiago de Chile. 7 de noviembre de 1997:

“A- Respeto por los derechos y la dignidad de las personas

“Los Psicólogos se comprometen a hacer propios los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo, guardarán el debido respeto a los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de todas las personas, y no participarán en prácticas discriminatorias. Respetarán el derecho de los individuos a la privacidad, confidencialidad, autodeterminación y autonomía.” (Federación de Psicólogos de la República Argentina –FePRA- 1999: 4).

con su ejercicio, reconociendo la necesidad de una educación continua. Asimismo, harán un uso apropiado de los recursos científicos profesionales técnicos y administrativos.”

“C- Compromiso profesional y científico

“Los Psicólogos se comprometen a promover la Psicología en cuanto saber científico. En su trabajo, asumirán sus responsabilidades profesionales, a través de un constante desarrollo personal, científico, técnico y ético.”

“D- Integridad

“Los Psicólogos se comprometen a promover la integridad del quehacer científico, académico, y de la práctica de la Psicología. Al informar acerca de sus antecedentes profesionales y curriculares, sus servicios, sus honorarios, investigaciones o docencia, no harán declaraciones falsas o engañosas. Se empeñarán en ser sumamente prudentes frente a nociones que degeneren en rotulaciones devaluadoras o discriminatorias.”

“Asimismo, se empeñarán en ser conscientes de sus sistemas de creencias, valores, necesidades y limitaciones y del efecto que estos tienen sobre su trabajo.”

“En su accionar científico profesional clarificarán a las partes acerca del rol que esté desempeñando y funcionará acorde a ello.”

“E- Responsabilidad social

“Los psicólogos se comprometen a asumir su responsabilidad profesional y científica hacia la comunidad y la sociedad en que trabajan y viven. Este compromiso es coherente con el ejercicio de sus potencialidades analíticas, creativas, educativas, críticas y transformadoras.”

“Los psicólogos ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad.” (Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados, 1997, págs.12-13).

fundamentos en humanidades

Por otro lado, los Códigos de Ética sancionados por distintos Colegios Profesionales en varias provincias del país, siguen manteniendo su vigencia, por constituir la norma a la cual deben ajustar su cometido, tanto los profesionales colegiados en dichas instituciones, como los Tribunales de Disciplina o de Ética, establecidos en dichas jurisdicciones. En todo caso, debe señalarse que la situación no es homogénea en todo el país, ya que existen varias jurisdicciones (por ejemplo, la ciudad autónoma de Buenos Aires, Mendoza, San Luis), en las cuales no existe colegiación obligatoria para el ejercicio de la profesión, y el control de la matrícula está reservado a la Secretaría o Dirección de Salud Pública que carece de Códigos de Ética específicos para el control del ejercicio de la psicología.

Es importante en este punto destacar la diferencia entre una Asociación Profesional, entendida como una asociación civil, y un Colegio o Consejo Profesional como Colegio de Ley: la primera está conformada voluntariamente y no otorga la matrícula profesional, ni cuenta con un Tribunal de Disciplina o Tribunal Ético; el segundo, exige la colegiación obligatoria para el otorgamiento de la matrícula, y por ende para el ejercicio de la Profesión, contando además con un Tribunal de Disciplina o Tribunal Ético, que constituye el organismo encargado de fiscalizar el ejercicio de la profesión, pudiendo establecer sanciones como suspensiones o, llegado el caso, cancelación de la matrícula. De todas maneras, en aquellas jurisdicciones que carecen de colegiación obligatoria, las asociaciones civiles que nuclean voluntariamente a psicólogos, por ejemplo la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires o el Colegio de Psicólogos de San Luis, han consensuado Códigos de Ética, pero los mismos, aun cuando puedan obligar *moralmente* a los psicólogos de dichas jurisdicciones en su ejercicio profesional, desde el punto de vista jurídico carecen de validez legal y no tienen un poder vinculante (Asociación de Psicólogos de Buenos Aires, 1993; Colegio de Psicólogos de San Luis, s/f).

En cualquier caso, la misma situación sería posible de señalar en el *Código de Ética de FePRA*, el cual tampoco tendría carácter vinculante, a pesar de haber sido consensuado por representantes de todas las entidades de psicólogos del país. Actualmente, este tema representa un motivo de debate, ya que se encuentra en discusión la posibilidad de que los códigos de los colegios provinciales pudieran modificarse y subsumirse al Código Nacional, siendo que el carácter federal de nuestra constitución reserva para las jurisdicciones provinciales el control del ejercicio profesional. Llegado el caso, la hipotética sumisión de los Códigos de Ética de los distintos colegios provinciales, al

Código de FePRA, exigiría la aprobación explícita de los colegiados de cada jurisdicción, por una parte, y de los poderes públicos provinciales, por la otra.

Si bien es esta tercer instancia la que más compete al desempeño profesional del psicólogo, es de suma importancia poder contextualizar dicho campo en un marco más amplio, desde donde poder dar cuenta de una dimensión ética que no se circunscriba exclusivamente a una serie de artículos con directivas prácticas. Dicho articulado, en todo caso, deberá ser pensado como la consecuencia de un compromiso ético abarcativo, empezando por el respeto irrestricto de los derechos humanos ♦

Referencias Bibliográficas

American Psychological Association (1992). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist*, 47 (12), 1597-1611.

American Psychological Association (1997). *Bylaws of the American Psychological Association*. Washington: Author. (Documento original publicado en 1945).

Anónimo (1954). Primer Congreso Argentino de Psicología, *Humanidades*, 34, 121-122.

Asociación de Psicólogos de Buenos Aires (1993). *Código de Ética de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires*. Bs. As.: Autor.

Asociación Médica Mundial (1995). *Declaración de Tokyo - Helsinki II*. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Lolas Stepke (Eds.). *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (tomo I, Sección Datos y Documentos, p. 786-787). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. (Documento original publicado en 1964 y modificado en 1975).

Asociación Mundial de Psiquiatras (1995). *Declaración de Hawai. Implicancias Éticas específicas de la Psiquiatría*. En G. Vidal, R. Alarcón & F. Lolas Stepke (Eds.), *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (Tomo I. Sección Datos y

fundamentos en humanidades

documentos, pp. 788-789). Bs. As.: Editorial Médica Panamericana. (Documento original publicado en 1977).

Association of State and Provincial Psychology Boards (1992). *Model act for licensure of psychologists*. Montgomery: Author.

Association of State and Provincial Psychology Boards (1996). ASPPB Code of Conduct. In L. Bass et al. (Eds.). *Professional Conduct and Discipline in Psychology* (pp. 165-176). Washington-Montgomery: American Psychological Association - Association of State and Provincial Psychology Boards. (Documento original publicado en 1990).

Calo, O. (2000a). Sobre el sesgo clínico de los códigos deontológicos de los psicólogos argentinos. En O. Calo & A. M. Hermsilla (Eds.), *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 31-36). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Calo, O. (2000b). La investigación científica en los códigos deontológicos de los psicólogos argentinos. En O. Calo & A. M. Hermsilla (Eds.), *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 87-104). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Colegio de Psicólogos de San Luis (s/f). *Código de Ética Profesional*. Mimeo.

Colegio Oficial de Psicólogos [de España] (1993). *Código Deontológico del Psicólogo*. Madrid: Autor.

Comité Coordinador de Psicólogos del Mercosur y Países Asociados (1997). *Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos en el Mercosur y Países Asociados*. En Conselho Federal de Psicologia, *A psicologia no Mercosul* (pp. 11-14). Brasília: Autor.

Fariña, J. (1994). Problemas éticos en la práctica investigativa. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, *Primeras Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 47-50). Buenos Aires: Autor.

Federación de Psicólogos de la República Argentina (1999). *Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA)*. Bs. As.: Autor.

Gentile, A. (1989). La carrera de psicólogo en Rosario y el proceso de profesionalización, *Intercambios en Psicología, Psicoanálisis, Salud Mental*, 1, 12-13.

Hermosilla, A. M. (2000). Consideraciones sobre el secreto profesional. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 55-65). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Hermosilla, A. M. & Di Doménico, C. (2000). Normativa deontológicas en psicoterapia. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 37-46). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Klappenbach, H. (1994). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 40 (3), 237-243.

Klappenbach, H. (1995). The Process of Psychology's professionalization in Argentine. *Revista de Historia de la Psicología*, 16 (1/2), 97-110.

Klappenbach, H. (en prensa). Alcances del título de psicólogo profesional en Argentina. Antecedentes históricos y situación actual. *Revista Latinoamericana de Psicología*.

Leranoz, C. (2000). El consentimiento informado en los códigos de ética de la República Argentina. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 47-53). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Liberatore, G. (2000). El hipertexto como instrumento metodológico para la I+D: aplicación de esta temática al estudio comparativo de códigos de ética en el área de la psicología. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, Ética y*

fundamentos en humanidades

Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur (pp. 15-30). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata

Losada, M. (2000). Obligaciones de los psicólogos con la comunidad. En O. Calo & A. M. Hermosilla (Eds.), *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 81-86). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Nación Argentina (1967). *Ley 17132*. Buenos Aires: Secretaría de Salud.

Nación Argentina. Ministerio de Educación y Justicia (1985). *Resolución N° 2447/85*. Mimeo.

Nación Argentina (1994). *Constitución de la Nación Argentina*. Buenos Aires: Documentos Página 12.

Nación Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1980). Resolución 1560/80. *Gaceta Psicológica*, 30, 10.

Nación Argentina. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1985). *Resolución N° 2447/85*. Buenos Aires: Mimeo, pág. 2.

Organización de Estados Americanos (1994). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. En Nación Argentina, *Constitución de la Nación Argentina* (pp. 34-37) (2ª ed.). Bs. As.: Documentos Página 12. (Documento original publicado en 1948).

Organización de Estados Americanos (1994). *Convención Americana sobre Derechos Humanos*. En Nación Argentina, *Constitución de la Nación Argentina* (pp. 37-53) (2ª ed.) Bs. As.: Documentos Página 12. (Documento original publicado en 1969).

Organización de las Naciones Unidas (1994). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. En Nación Argentina, *Constitución de la Nación Argentina* (pp. 31-33). (2ª ed.) Bs. As.: Documentos Página 12. (Documento original publicado en 1948).

Organización de las Naciones Unidas (1994). *Convención Internacional sobre eliminación de todas las formas de discriminación racial*. En Nación Argentina, *Constitución de la Nación Argentina* (pp. 76-83). (2ª ed.) Bs. As.: Documentos Página 12. (Documento original publicado en 1965).

Organización de las Naciones Unidas (1994). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. En Nación Argentina, *Constitución de la Nación Argentina* (pp. 53-59). (2ª ed.) Bs. As.: Documentos Página 12. (Documento original publicado en 1966).

Organización de las Naciones Unidas (1994). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. En Nación Argentina, *Constitución de la Nación Argentina* (pp. 83-91). (2ª ed.) Bs. As.: Documentos Página 12. (Documento original publicado en 1979).

Paolucci, C. & Verdinelli, S. (1999). La psicología en Argentina. En, C. Di Doménico & A. Vilanova (Eds.). *Formación de psicólogos en el Mercosur* (pp. 15-32). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Piéron, H. (Ed.). (1949-1959). *Traité de Psychologie Appliquée*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piéron, H. (Ed.). (1952-1961). *Tratado de psicología aplicada*. Buenos Aires: Kapelusz.

Rabossi, E. (1994). La ética y la moral en la investigación. En Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, *Primeras Jornadas de Investigación en Psicología* (pp. 37-39). Buenos Aires: Autor.

Tribunal Internacional de Nuremberg (1995). *Código de Nuremberg*. En G. Vidal, R. Alarcón, & F. Lolas Stepke (Eds.). *Enciclopedia Iberoamericana de Psiquiatría* (Tomo I, Sección Datos y Documentos, p. 781). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. (Documento original publicado en 1946).

United Nations (1971). *Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons*. New York: Author [G.A. res. 2856 (XXVI), 26 U.N. GAOR Supp. (No. 29) at 93, U.N. Doc. A/8429].

fundamentos en humanidades

United Nations (1975). *Declaration on the Rights of Disabled Persons*. New York: Author [G.A. res. 3447 (XXX), 30 U.N. GAOR Supp. (No. 34) at 88, U.N. Doc. A/10034].

United Nations (1982). *Principles of Medical Ethics relevant to the Role of Health Personnel, particularly Physicians, in the Protection of Prisoners and Detainees against Torture and Other Cruel, Inhuman or Degrading Treatment or Punishment*. New York: Author [G.A. res. 37/194, annex, 37 U.N. GAOR Supp. (No. 51) at 211, U.N. Doc. A/37/51].

United Nations (1988). *Body of Principles for the Protection of All Persons under Any Form of Detention or Imprisonment*. En, <http://www1.umn.edu/humanrts/instree/h3pmerhp.htm>.

United Nations (1991). *Principles for the Protection of Persons with Mental Illnesses and the Improvement of Mental Health Care*. New York: Author [G.A. res. 46/119, 46 U.N. GAOR Supp. (No. 49) at 189. U.N. Doc. A/46/49].

Varela, R. (2000). Acerca de la relación con los colegas, con otros profesionales y con el colegio. En O. Calo & A. M. Hermsilla (Eds.), *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur* (pp. 67-80). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

World Medical Association (1949). *International Code of Medical Ethics*. *World Medical Association Bulletin*, 1 (3), 109-111.

World Medical Association (1964/1989). *The Declaration of Tokyo – Helsinki II. Recommendations guiding medical physicians in biomedical research involving human subjects*. Hong Kong: Author.

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 43 - 62

La psicología como “ideología exótica” en los oscuros años del proceso de *desorganización* nacional: 1975 -1980

Ramón Sanz Ferramola
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: rsanz@unsl.edu.ar

Resumen

En este trabajo se busca repensar ética y deontológicamente un período histórico trágico por el que atravesó la condición de “psicólogo” en Argentina. Durante los aciagos años del último gobierno de facto (sobre todo en los primeros años), varios campos disciplinares científicos fueron incluidos en las listas negras de los represores por ser consideradas nocivas para la “nacionalidad”. La psicología fue uno de ellas; categorizada por los militares como “ideología exótica” por no concordar con sus ideales de “patria”. Indicadores precisos y objetivos hablan de esta exclusión disciplinar, producto de haberse operado en Argentina, una transvaloración: cierre de carreras, expulsión de docentes y alumnos de las carreras de psicología en distintas universidades nacionales, relación ideológica entre psicología y subversión.

Abstract

In this paper I attempt to rethink in an ethical and deontological way a period of tragical history that the condition of 'psychologist' have gone through in Argentina.

During the unfortunate years of the last military government (above all in first years), several discipline scientific fields were included in repressors 'black' lists because they were considered injurious for 'nationality'. Psychology was one of them; it was categorized by military men as an 'exotic ideology' because they did not agree about their ideals of 'patriotism'.

Product of a trans-appraisal in Argentina, there were concise and objective facts which specified this discipline exclusion; courses finishing, teachers and students expulsion from psychology courses in different national universities, ideological relationship among psychology and subversion.

“No saben protegerse contra su mala conciencia más que adoptando el aire de ser ejecutores de órdenes más antiguas o más elevadas (de los antepasados, de la Constitución, del derecho, de las leyes o hasta de Dios), o incluso tomando en préstamo máximas gregarias, al modo de pensar gregario, presentándose, por ejemplo, como los primeros servidores de su pueblo.”

F. Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*

En este trabajo partimos de la idea de que la filosofía, y por lo tanto la ética, no es ajena a lo ideológico. Este posicionamiento no es ilegítimo ni menos parafilosófico (Roig, 1993a), por cuanto, el “examinar en comparación” y el “juzgar-después-de examen”¹ formó parte de la filosofía desde su antigua cuna. En la noción de “exétasis” platónica podemos encontrar la primera versión de lo que hoy, sobre todo después de la escuela de Frankfurt, entendemos por un filosofar crítico.

Otro punto de inicio, concomitante con el anterior, resulta de considerar al sujeto moral necesariamente ligado a la responsabilidad de sus acciones, lo cual implica que las acciones propias de los hombres suponen algo diferente, y “algo más” que mero movimiento en lo espacio-temporal. Partimos, pues, de la

¹ ἐξέτασις εως, deriva de ἐξετάζω, examinar, investigar, examinar en comparación o examinar comparando; poner a prueba, juzgar después de examen (Pabon S. de Urbina, 1982).

concepción de subjetividad entendida como “agente responsable” (Cullen, 2000). Sólo a partir de la responsabilidad es posible la verdadera imputación.

En West Point, el día 6 de agosto de 1964, en oportunidad de realizarse la V Conferencia de los Ejércitos Americanos, el Comandante en Jefe del Ejército Argentino, General Onganía, afirmó lo siguiente:

“Este claro entonces, que tal deber de obediencia [refiriéndose a la subordinación de las Fuerzas Armadas a la autoridad del Gobierno] habrá dejado de tener vigencia absoluta si se produce, al amparo de ideologías exóticas, un desborde de autoridad que signifique la conculcación de los principios básicos del sistema republicano de gobierno, o un violento trastocamiento en el equilibrio o independencia de los poderes” (Boletín Público de la Secretaría de Guerra, Nº 3411, Bs As, 10 de septiembre de 1964, las bastardillas son nuestras) (CONADEP, 1984).

En 1966, Onganía, un mes después de haber derrocado al gobierno constitucional del Dr. Illia, el 29 de julio, era el responsable de la tristemente célebre “noche de los bastones largos”, en la que como castigo por haber defendido la autonomía universitaria, docentes y alumnos de cinco facultades de la Universidad de Buenos Aires, (Arquitectura, Ciencias Exactas, Filosofía y Letras, Ingeniería y Medicina) fueron apaleados y maltratados. Este inicio del terror como estrategia del estado fue la causa por la que más de 300 científicos abandonaron el país en aquellos días².

La categoría “ideología exótica”, sin perfiles definidos y usada muchas veces a conveniencia propia, sintetiza, nos parece, la pobre base ética-doctrinaria de los sucesivos gobiernos de facto que sufre la Argentina entre 1966 y 1983. Conjeturamos que el adjetivo exótico fue usado por los militares argentinos en su más pura acepción etimológica, aún cuando dudamos de la consciencia de ello, puesto que tal palabra deriva de dos adjetivos griegos εξώτερος, exterior, de afuera, y εξώστης, adversario, enemigo. La carga semántica y valorativa que

² Así por ejemplo, Telma Reca, directora del Instituto de Psicología Evolutiva fue cesanteada y con ella renunciaron todos sus colaboradores, en momentos en que dicho Instituto atendía gran cantidad de pacientes. 70 investigadores del Instituto de Cálculo de Ciencias Exactas renunciaron y emigraron del país. Este instituto había desarrollado la primera computadora latinoamericana y era reconocido por la Unión Astronómica Internacional.

Onganía y sus sucesores dieron a lo “exótico” es la contraparte de “xenofobia”, puesto que reniega del concepto de “terror-de-lo-extraño” para invertir la fórmula en “aterrorizar-a-lo-extraño”.

Este “aterrorizar-a-lo-extraño” encontró, a partir de 1976, sustento político en la Doctrina de la Seguridad Nacional, que fue de hecho una ideología. Vinculada a un determinado modelo económico político, de características elitistas y verticalistas, que suprime toda participación amplia del pueblo de las decisiones políticas (CONADEP, 1984), puesto que el propio pueblo se vuelve sospechoso de exotismo (Eco, 1999). Se justificó, incluso, como doctrina defensora de la civilización occidental y cristiana desde una perspectiva del ojo de Dios (Putnam, 1988). La convicción golpista de asumir el rol de defensores del “ser nacional”, implicó un sistema represivo, en concordancia con su concepto de “guerra permanente” a todo eso que iba en contra de la “esencia nacional”.

Los documento inaugurales del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional y que nosotros, a la luz de la evidencia histórica preferimos llamar Proceso de Desorganización Nacional, son prueba fehaciente de esta pre-juiciosa condena a todo-eso-que-no-somos-nosotros, sintetizado caprichosamente en el amplísimo y ambiguo concepto de “ideologías exóticas”:

“PROPÓSITOS Y OBJETIVOS BÁSICOS DEL PROCESO DE REORGANIZACIÓN NACIONAL – ACTA (24 de marzo del 76)

1. Propósito:

Restituir los valores esenciales que sirven de fundamento a la conducción integral del estado”

2. Objetivos básicos

2.2 Vigencia de los valores de la moral cristiana, de la tradición nacional y de la dignidad del ser argentino.

2.3 Vigencia de la seguridad nacional, erradicando la subversión y las causas que favorecen su existencia.

2.8. Conformación de un sistema educativo acorde a las necesidades del país, que sirva efectivamente a los objetivos de la Nación y consolide los valores y aspiraciones culturales del ser argentino.

2.9. Ubicación internacional en el mundo occidental y cristiano, manteniendo la capacidad de autodeterminación y asegurando el fortalecimiento de la presencia argentina en el concierto de las naciones.

fundamentos en humanidades

ACTA PARA CONSIDERAR LA CONDUCTA DE AQUELLAS PERSONAS RESPONSABLES DE OCASIONAR PERJUICIOS A LOS SUPERIORES INTERESES DE LA NACIÓN (18 de junio del 76)

La junta militar estatuye:

Art. 1º - La Junta Militar asume la facultad y responsabilidad de considerar la conducta de aquellas personas que hayan ocasionado perjuicios a los superiores intereses de la Nación por haber incurrido en:

a) Inobservancia de principios morales básicos en el ejercicio de funciones públicas, políticas, gremiales o actividades que comprometan el interés público.

...

d) Acciones u omisiones que hayan facilitado la subversión disociadora.

...

Art. 2º - Determinará que quiénes están comprendidos en el artículo anterior y podrá aplicarles las siguientes medidas:

a) Pérdida de derechos políticos o gremiales;

b) Pérdida de la ciudadanía a los argentinos naturalizados;

c) Expulsión del país a los extranjeros y argentinos naturalizados;

d) Inhabilitación para ejercer cargos, empleos y comisiones públicas y para desempeñarse en cargos honoríficos;

e) Internación en el lugar que determine el Poder Ejecutivo Nacional mientras permanezcan a su disposición y prohibición de administrar y disponer de sus bienes ... y de ejercer la profesión para la que estuvieran facultados legalmente, en su caso, durante aquel lapso.

VIDELA. – MASSERA. – AGOSTI.” (Caldas Villar, 1977: 1159-1169)

“Hay morales que deben justificar a su autor delante de otros; otras morales deben tranquilizarle y ponerle en paz consigo mismo; con otras su autor quiere crucificarse y humillarse a sí mismo; con otras vengarse, con otras, esconderse, con otras, transfigurarse y colocarse más allá, en la altura y en la lejanía; esta moral le sirve a su autor para olvidar, aquella para hacer que se le olvide a él o alguna cosa; más de un moralista quisiera ejercer sobre la humanidad su poder y su capricho creador ... en una palabra, las morales no son más que un lenguaje mímico de los afectos.”

Nietzsche, *Más allá del bien y del mal*

fundamentos en humanidades

El Proceso de Desorganización Nacional puede ser pensado como el producto de una transvaloración en el más puro sentido nietzscheano, aunque a diferencia de lo planteado en el primer tratado de la *Genealogía de la moral*, no se trata de un intemporal paso de una moral cabaleresco-aristocrática a una de la rebelión de los esclavos (Nietzsche, 1986), sino en este caso de la inversión valorativa operada por el gobierno de facto del 76, como el pasaje de una “moral de la ideología exótica” a una “moral del ser nacional”. Si Nietzsche hubiese conocido los argumentos en que se basaban las prácticas de la represión militar a partir de 1976, no hubiera necesitado internarse en los intrincados y conjeturales caminos de la filiación etimológica y filológica; para demostrar su hipótesis de la tranvaloración le hubiera bastado interpretar lo acontecido. Este es el sentido profundo que tuvo, nos parece, la denominada “lucha contra la subversión”.

Producto de esta inversión axiológica, de esta subversión valorativa que lleva a cabo el gobierno que se instala en Argentina desde marzo del 76 son los 8.960 registrados por la CONADEP (1984) de personas que continúan en situación de desaparición forzosa, sobre la base de las denuncias recibidas por la Comisión, compatibilizadas con nóminas elaboradas por organismos nacionales e internacionales de Derechos Humanos, y los 340 centros clandestinos de detención existentes por entonces, y la expulsión de miles de personas fuera de su país y el vaciamiento de las universidades, etc., etc.

Pero también producto de esta subversión valorativa fue la condena de la psicología, en todas sus dimensiones: científica, académica, profesional e institucional. La psicología fue incluida en la categoría de “ideología exótica”. Y tras la vigilancia y la condena, sobrevino el castigo.

Pero, ¿cuáles fueron las causas que llevaron a la psicología a formar parte de las listas negras disciplinares³?

Es a partir de la década del 60 en que la psicología en Argentina comienza a tomar el carácter de una disciplina performativa, proyectiva de la realidad social

³ La Sociología fue un campo disciplinar particularmente devastado y vaciado durante este período.

en la que los sujetos están insertos. El ámbito de acción del psicólogo empieza paulatinamente a exceder los límites de la pura subjetividad para transformarse su rol en un “agente de cambio”. En este sentido, bien podemos pensar a la psicología Argentina de los 60 y 70 como una disciplina que parte del supuesto de que todos los mundos humanos-sociales son nomológicos (Roig, 1993b), es decir, dependen de la voluntad de los actores que viven en ese mundo, y por lo tanto, es susceptible de ser cambiado u ordenado de modo distinto. El cambio social dependía de la voluntad de quienes componían la sociedad, y la psicología tenía mucho que aportar a este reordenamiento.

Tampoco es el medio biológico que se representaba, según la tradición higienista, crudamente con las figuras de enfermedad y miseria, es decir, ya no es la causalidad directa de las condiciones patogénicas del medio que golpearían de modo inequívoco sobre el organismo (Vezzetti, 1995) el que interesa a la intervención psicológica: ahora el medio sobre el que pretende obrar la psicología es el medio social.

En este sentido diferenciaba Pichón-Rivière (1978), “*faro inigualable del campo psi de los años 60*” (Vezzetti, 1995), el proceso de adaptación activa a la realidad, de un proceso de adaptación pasiva:

“El concepto de adaptación activa que proponemos es un concepto dialéctico en el sentido de que en tanto el sujeto se transforma, modifica al medio, y al modificar al medio se modifica a sí mismo.” (apuntes de un curso dado en el Centro de Medicina, 1965-1966)

En una entrevista para Primera Plana, en mayo de 1972, Pichón hacía pública su declaración de principios:

“La carencia más lacerante del campo del quehacer psicológico, o la máxima expresión de la incidencia de la ideología dominante, se advierte en el nivel de los criterios de salud y enfermedad. En cuanto a la práctica terapéutica, ¿cómo puede ser revolucionaria? ... Insertarse como agente en un proceso corrector significa trabajar con un paciente y un grupo inmediato, para instrumentarlo a través de esta tarea común hacia el logro de una lectura crítica y operativa de la realidad. La “cura” se trata no de la adaptación pasiva, adaptación indiscriminada de normas y valores, sino del rescate en otro nivel, de la denuncia y la crítica implícitas en la conducta desviada (enfermedad) para establecer, a partir de allí, una relación dialéctica, mutuamente modificadora con el medio. Este es el criterio de salud con el que operamos. En cuanto a cómo se incorporan las crisis sociales a la situación analítica

fundamentos en humanidades

yo respondería con otra pregunta: ¿cómo pueden no incorporarse a esa situación? Están presentes, lo sepan o no, terapeuta y paciente. La última pregunta se refiere a de qué manera el psicoanálisis colabora con el advenimiento del socialismo. Ante esto, yo quisiera señalar un malentendido que amenaza tener peligrosas consecuencias: si bien todo hecho humano es un hecho político, la revolución social no se hace desde la psicología". (Pichon-Rivière, 1978)

El esquema conceptual, referencial y operativo en el campo de la psicología social (ECRO), eje conceptual de su Escuela de Psicología Social – según su fundador, abierta a todos aquellos que, sean cuales fueren sus estudios y formación previa, se interesen en realizar un aprendizaje centrado en la comprensión de los fenómenos de interacción y el análisis del proceso social, particularmente en lo que hace a la relación entre estructura social y la vida psíquica -, también tenía el mismo sentido performativo de la realidad al que venimos aludiendo.

Es por eso también, que Pichón visualiza como “obstáculo epistemológico” en su carrera psiquiátrica y psicoanalítica, la carencia de una teoría psicológica que ubicara el problema de la conducta en sus premisas adecuadas, a saber, la interrelación dialéctica entre individuo y sociedad.

“La ausencia de una perspectiva realmente totalizadora, con el escamoteo de la dimensión social del comportamiento y la marginación del problema de la acción de parte de las teorías psicológicas, aún de la más coherente de ellas, el psicoanálisis, impidió en principio la elaboración de un criterio adecuado de salud y enfermedad ...” (Entrevista para Gentemergente) (Pichón-Rivière, 1978)

Siguiendo a Gramsci, Pichón, parte de la idea de que “el hombre general”, “la naturaleza humana” es una abstracción. El hombre no es un punto de partida, no hay esencia de lo humano, el hombre es un punto de llegada, en construcción permanente, diferente en cada momento histórico, en cada formación social concreta. El hombre se construye entonces en la relación dialéctica con el mundo, relación cuyo motor es la necesidad, y por lo tanto la psicología social implica, una nueva problemática. Su punto de partida es la hipótesis de que existe una relación dialéctica entre el sujeto y el mundo. El hombre -a través de su praxis- se construye histórica y socialmente en una contradicción no polar con la naturaleza, de la que emerge y a la que domina. (Pichon-Rivière y Quiroga, 1987)

Del mismo modo se situaba José Bleger en esta concepción performativa de la psicología con la idea de que todas las neurosis se asientan – psicológicamente- en la división esquizoide, porque socialmente se asientan en el fenómeno de la alienación, de modo que siempre el estudio psicopatológico es de suyo una reducción fenomenológica del proceso de la alienación (Bleger, 1973). O, con su concepción sobre la carrera de psicología, a la cual consideraba un fracaso desde el punto de vista social, en tanto los psicólogos se quedaban exclusivamente y en su gran proporción limitados a la terapia individual. La función social del psicólogo clínico no debía ser básicamente la terapia, sino la salud pública y dentro de ella, la higiene mental. Trabajar en el campo de la psiquiatría significaba, para él, inevitablemente estar actuando en los problemas sociales y en las condiciones de vida de los seres humanos (Bleger, 1974).

Un poco antes de mediados de la década del setenta, las voces de muchos psicólogos se alzaban para hablar acerca del rol del psicólogo, pensándolo como un “agente de cambio”:

Algunos piensan al psicólogo como un liberador de alguien (el paciente) dependiente, la tarea del psicólogo, entonces, se planteaba como una transformación de ese hecho en un acto de independencia y en un comienzo de ejercicio de la libertad ayudándolo a comprenderse a sí mismo en relación con el medio socio cultural y económico en el que está inserto (CIAP, Centro de Investigación y Asesoramiento en Psicología) (Bricht *et. al.*, 1973).

Otros, como Juana Danis, pensaban que el psicólogo es asistente social de los cambios, “es el que sabe estar con otros”, y el que tiene el compromiso profesional de ayudar en el cambio aunque éste, siempre sea resistido (Danis, 1973).

En fin, otros, en aquellos días, criticaban, por imposible, el rol del analista que pretende llevar a cabo el proyecto sobrehumano, y por lo tanto un no-proyecto, de constituirse “como quiere Lacan”, en muerto, en tanto la continuidad del diálogo analítico exige que quien interpreta lo haga desde una posición ubicable y por lo tanto ideológicamente situada (Malfé, 1973).

En la Declaración de principios y anteproyecto de estatutos de la COPRA (1972) (Confederación de Psicólogos de la República Argentina), vemos también plasmada institucionalmente este férreo vínculo entre psicología en tanto profesión y realidad social:

“El psicólogo que pensamos debe ser un profesional de alto nivel de formación científica, dotado de instrumentos conceptuales que le permitan operar modificatoriamente sobre la realidad humana en sus diferentes formas de organización individual, grupal, institucional, comunitaria.

Esta capacidad de operar estará posibilitada por la sólida formación de instrumentos técnicos de trabajo, que pueda apoyarse en Teorías que las fundamenten.

Al hablar de formación Teórica hacemos referencia no a la práctica teórica que aparezca descontextuando de su producción las determinantes estructurales del sistema.

No aceptamos, por lo tanto, la enajenación de la teoría pretendida como “científicamente pura” ilusoriamente abstraída de la realidad. Esto es denunciabile no sólo como una mala ciencia sino como en última instancia sustentadora de la ideología del sistema.” (COPRA, 1972: 195-196)

Junto con la característica de disciplina “performativa” que le hemos atribuido, podríamos dar otra nota esencial de la psicología que florecía en Argentina por los años 70, diciendo que era una disciplina “comprometida”, definiendo “compromiso” según dos elementos básicos: en primer término, la disposición manifiesta por parte del científico a dotar de cierta orientación moral a su propia actividad profesional; en segundo lugar, por una conexión clara entre la propia actividad científica y los problemas de la sociedad circundante, en tanto en cuanto estos “problemas reales”, puedan ser convertidos en verdaderos “problemas teóricos”, como reflejo de una cierta actitud de servicio del científico a la sociedad (De la Corte Ibañez, 1999). Ambas características parecen estar presentes en la mayor parte de la psicología Argentina por aquellos días.

Así, performatividad, contextualidad y compromiso, parecerían constituir el “argumento” de aquella “trayectoria” (Marías, 1972; De la Corte Ibañez, 1999) de los psicólogos argentinos y de la psicología en tanto profesión e institución⁴.

Pero los psicólogos tenían conciencia, antes del producirse el golpe de estado de 1976, de la peligrosa coyuntura ideológico-política en que estaba su profesión. En el prólogo para un libro de Litvinoff y de Gomel, S.(1975), *El psicólogo y su profesión*, cuyo interés se centraba en una aproximación sociológica a la psicología en tanto profesión, decía Roberto Harari:

⁴ “La noción de trayectorias conserva su mismo sentido de proyecto, de cosa por hacer, ya se aplique a realidades individuales o colectivas”, dice Julián Marías (1972) en *La estructura social*.

“Resulta interesante consignar que la inefable Revolución Argentina, en sus tres períodos, estuvo tentada varias veces de clausurar lisa y llanamente las carreras de psicología. Las mentes ultramontanas que compusieron los cuadros dirigentes de esos gobiernos, sea a nivel universitario o no, parecían padecer un profundo temor tanto por el alumnado de la carrera como por sus graduados, en virtud de que –según podemos inferir– el solo hecho de cursar su currículum otorgaba el título habilitante de “Licenciado o Doctor en Subversión del Orden Constituido”. Como se ve, las tesis de la dictadura que asoló al país entre 1966 y 1973 y la de los politicistas convergen de un modo harto ilustrativo y significativo.

*...
Empero, y los propios autores del libro no dejan de consignarlo, los psicólogos poseemos una especial sensibilidad para percibir la vinculación real existente entre la conflictiva psíquica que aqueja a un sujeto y la infraestructura socioeconómica coyuntural.”*

Y aquello, que no le había ocurrido a la psicología entre el 66 y el 73, le ocurrió en el 76. Para decirlo en términos kiekegaardianos, el “temor” a que se confundiera al psicólogo con un graduado universitario en “subversión del orden constituido”, y que la psicología toda quedara enrolada en la categoría de “ideología exótica”, se convirtió en “temblor” (Kierkegaard, 1998). Se tornó realidad aquello que era virtualidad.

En 1978 la Sociedad Interamericana de Psicología (1978) hacía conocer una “Resolución sobre la práctica psicológica y los derechos humanos”, en la cual, reafirmando la Resolución Ética Profesional en Psicología aprobada por la Asamblea de la Unión Internacional de Psicología Científica de junio de 1976, condenaba en primer término, la colaboración por parte de los psicólogos en actos de represión o tortura dirigidos a prisioneros políticos o a otras personas, y en segundo término,

“... el vejamen y la persecución de los psicólogos y profesionales afines que han incluido acciones que van desde la interrupción de sus enseñanzas y práctica, la destitución de sus cargos por factores políticos, y la exclusión del trabajo profesional, hasta el secuestro, el arresto arbitrario, la tortura y la desaparición. Todo esto basado en la peligrosa

fundamentos en humanidades

suposición de que la psicología como una disciplina, o sub-área u orientación de la psicología en particular, son políticamente subversivas.”
(Sociedad Interamericana de Psicología, 1978: 298)⁵

Muchos hechos ocurridos en Argentina entre 1975 y 1980, en torno a la psicología, no pueden ser interpretados de otro modo que en el sentido de una condena pre-juiciosa y persecución a la disciplina y a la profesión.

Después de la muerte de Perón (1 de julio de 1974), comienzan a tomar posiciones hegemónicas en el gobierno de Isabel Perón grupos de extrema derecha. Ivanisevich, Ministro de Educación, interviene las Universidades Nacionales.

En este marco, por ejemplo en la Universidad de Buenos Aires, Otalagano, un fascista declarado toma entre otras medidas, la decisión de que la carrera de Psicología, que históricamente había dependido de Filosofía y Letras, pase a depender directamente del Rectorado. Esto implicó, en primer lugar una vigilancia institucional directa de la carrera, que se completó por el castigo del vaciamiento de la planta docente, estrategia que bien podría pensarse en términos de sanción normalizadora (Foucault, 1989). Es decir, casi dos años antes del golpe de estado de marzo del 76, la psicología ya empezaba a estar en la picota estatal⁶.

Pero es a partir de 1975 donde comienza un etapa particularmente aciaga para la psicología.

⁵ Creemos importante aclarar que si bien en este trabajo nos estamos refiriendo a la psicología-perseguida, queda en nuestra agenda el estudio de la psicología-perseguidora, que también existió, y que fue otra de las tantas herramientas al servicio de la represión y del terrorismo de estado en Argentina, entre los años 1975 y 1983.

⁶ Muchos de estos docentes excluidos de la Universidad pública encuentran “refugio” en algunas universidades privadas como la de Belgrado y El Salvador. Por ejemplo David Madlaski, Roberto Harari, en la carrera de Psicología de esta última. En razón de esto, la ruptura pedagógica-disciplinar que se produce en general en la Universidad pública, y también específicamente en la psicología en los años 74 y 75, se produce en algunas universidades privadas algunos años después. Entrevista a Hugo Klappenbach el 4/8/2000. Registro magnetofónico.

fundamentos en humanidades

La carrera de psicología en la UBA, en el año lectivo 1975 cierra la inscripción de ingresantes aunque continuaban cursando los alumnos que estaban. A los dos años se reabre el ingreso.

Las carreras de psicología que se cierran totalmente son las de La Plata y Mar del Plata, nunca más tienen ingresantes hasta recuperar la democracia, en el 84.

En Tucumán, Rosario y Córdoba, también la psicología fue castigada con la imposibilidad de ingreso a sus carreras durante algún tiempo.

San Luis fue la única carrera de psicología del país que nunca cerró su inscripción de ingresantes. Qué transacciones se hicieron es algo que todavía no hemos estudiado, pero conjeturamos que las hubo.

Durante los años 76 y 77 se produjeron la mayoría de los secuestros de psicólogos, que aún hoy, no podemos más que denominar bajo esa triste, indefinida y desfondada categoría de “desaparecidos”.

Apellido y Nombre	Edad	Nacionalidad	Fecha y lugar de su secuestro
ANDRES, Elena		Uruguaya	14-7-76
AVILA, Juan José	25	Argentino	17-9-77 /San Salvador de Jujuy
BEJAS, María Cristina	33	Argentina	13-5-77 / San Miguel de Tucumán
BREA, Marta			Abril/77 /Lanús (Bs As)
BREGLIA, Margarita C. de Reynoso		Argentina	9-9-76, 15 hs / En su domicilio en Ciudad de Bs As

fundamentos en humanidades

BUGNONE, María E. de Bonafini	25	Argentina	25-5-78 / Ciudad de Bs As
CONDE, Diana Noemí	35	Argentina	16-3-78 / Mar del Plata (Bs As)
EVANGELISTA, Blas Roberto	27	Argentino	25/11/77, 8:30 hs. /Mar del Plata (Bs As)
FELIPE, Ester Silvia del Rosario de Mónaco	28	Argentina	11-1-78, 1:30/ Domicilio de sus padres Villa María (Córdoba)
FERNANDEZ MENVIELLE, Lilian Nilda	30	Argentina	16-12-77 / Ciudad de Bs As
FLORES, Horacio Bernardo (h)	25	Argentino	5-10-76, 23:45 / En su domicilio San Juan
GARCÍA, Diana Iris	30	Argentina	15-10-76 / En un hotel en Ciudad de Buenos Aires
GARELIX, Hugo Ricardo	29	Argentino	29-11-77 / Mar del Plata (Bs As)
GOULECOZIAN, María Esther	31	Argentina	4-8-77 / Ciudad de Bs As
KORIN, Eduardo Mario	34	Argentino	20-12-76 / Sanatorio donde trabajaba en Ciudad de Buenos Aires
LACROIX, María Esther de Ponce		Argentina	7-7-76, 3 hs. / En su domicilio en Manuel Gonet (Bs As)
LEIVA, María Delia	28	Argentina	11-1-77, 14:30 hs. / San Martín (Bs As). Junto con su hijo Gabriel Cevasco de 3 meses de edad

fundamentos en humanidades

MANCEBO, Beatriz Ofelia	25	Argentina	11-1-77 / Ciudad de Bs As
MIZRAJI, Liliana Graciela de Pasquini	34	Argentina	10-6-76 / En su domicilio en Rosario (Santa Fe)
MOBILI, Anna María de Bonetto	34	Italiana	1-2-77 / En su domicilio de La Plata (Bs As)
MUCHIUTTI, María Inés de Perez	28	Argentina	16-8-76, 13:20 hs. /Córdoba
NOIA, María Lourdes de Mezzadra	30	Argentina	3-10-76, 21 hs / En su domicilio de Ciudad de Bs As
OLIVENCIA, Daniel Horacio	28	Argentino	2-1-77 / San Juan
ORLANDO, Irene	34	Argentina	8-12-77, 18:30 hs. /San Martín (Bs As)
PEROSIO, Beatriz	31	Argentina	8-8-78 / En su lugar de trabajo en Ciudad de Bs As. <ul style="list-style-type: none"> • Presidente de la FEPR • Presidente de APBA
PIETTELLI, Anabella de Canon	34	Argentina	
RAGO, Graciela Noemí	32	Argentina	31-1-78 / En su domicilio de Ciudad de Buenos Aires
SANCHEZ, María Matilde	27	Argentina	10-7-76 / En su domicilio de Ciudad de Buenos Aires

fundamentos en humanidades

SAVIGNONE, Norma Susana de Pisaturno	33	Argentina	10-9-77 / Castelar (Bs As)
SCIARRETTA, Raquel Alicia	28	Argentina	19-11-76 / La Plata (Bs As)
SEOANE TOIMIL, María	24	Argentina	12-5-77, 1:30 hs./ En su domicilio en La Plata (Bs As)
VANELLA-BOLL, María del Carmen	23	Argentina	20-4-76 / Córdoba, junto con su hermana
VILTE, Carmen Rosa de Loker	30	Argentina	24-5-76 / San Salvador de Jujuy, junto con su esposo
VILLEGAS, Aída Inés	22	Argentina	2-11-76, 15:00 hs. / En el domicilio de sus padres en San Miguel de Tucumán

(Espacios y Propuestas, 1985)

Fue también durante estos años de desapariciones que la C.O.P.R.A (Confederación de Psicólogos de la República Argentina), que había comenzado a gestarse en 1971 con la participación de delegados de asociaciones psicológicas de gran parte del país⁷, deja de funcionar por el miedo y el peligro que implicaba, en aquellos días, toda re-uniión.

1978 fue particularmente duro para la psicología en cuanto institución. En el invierno de ese año desaparece la presidenta del Colegio de Psicólogos de Buenos Aires y de la Federación de Psicólogos de la República Argentina Beatriz Perosio (Klappenbach, 1988), junto con ella fue secuestrado el Secretario de

⁷ En la *Declaración de principios y anteproyecto de estatutos*, fechado en Buenos Aires en noviembre de 1971, se dice: "El de plantearnos esta declaración ya explicitando una posición tomada por los delegados de asociaciones de Psicólogos de Mar del Plata, Salta, Tucumán, Mendoza, San Luis, Córdoba, La Plata, Rosario y Buenos Aires que se reunieron por primera vez el 19/6/71 en la sede de la A.P.B.A. y por segunda vez en Córdoba, el 3/7/71 como comisión de trabajo en la ciudad de Córdoba." (C.O.P.R.A., 1972)

Asuntos Profesionales de la APBA (Asociación de Psicólogos de Buenos Aires). Este no sólo fue un secuestro de personas, fue además un simbólico secuestro institucional y significó, sin lugar a dudas, un fuerte golpe para el mundo de la psicología argentina en aquellos días.

Desde aquel momento, la psicología en argentina es vivida, por sus protagonistas, como un mundo particularmente peligroso de ser vivido⁸.

Hasta tal punto llegaba el anhelo de vaciamiento de la psicología en tanto espacio disciplinar que, instalada la dictadura, se comenzó a discutir mucho en los ámbitos académicos y ministeriales la posibilidad de la psicología como un posgrado de la carrera de medicina,⁹ obvio argumento en contra de la carrera de grado. Esto implicaba al menos dos movimientos concomitantes: en primer lugar confundir a la psicología con la psiquiatría, con lo cual quedaba reducida la psicología al campo clínico; el segundo movimiento implica la exclusión de la psicología del ámbito de la problemática social: la psicología, en tanto psiquiatría se aleja inexorablemente del campo de la intervención social, con lo cual se pretendía olvidar la complejidad epistémica histórica que la psicología tiene desde sus orígenes: ciencia natural a la vez que ciencia humana y social¹⁰.

En definitiva, al cerrarse o autolimitarse –por su propia peligrosidad- los espacios públicos de debate académico, científico y/o profesional, negando la dictadura la condición de posibilidad necesaria para la emergencia y crecimiento científico-profesional, los psicólogos en argentina, se vieron compelidos o bien al exilio o bien a la condición de profesionales cuasi-catecúmenos del discurso crítico.

⁸ Acerca del "clima" que vivía el campo psi en Argentina mediados de la década del 70, nos hemos compenetrado a través de cuestionarios y entrevistas a personas que vivían en el mundo de la psicología por aquellos años, y que fueron víctimas, de una u otra forma, del Proceso de Desorganización Nacional, entre ellos, la Lic. Mercedes Loizo, Profesora Titular de Psicología Jurídica en la Universidad Nacional de San Luis, el Dr. Roberto Follari, Profesor Titular en la Universidad Nacional de Cuyo, el Dr. Angel Rodríguez Kauth, Profesor Titular de Psicología Social de la Universidad Nacional de San Luis, el Dr. Hugo Klappenbach, Profesor Titular de Historia de la Psicología en la Universidad Nacional de San Luis e investigador del CONICET..

⁹ Hasta 1980 no hubo una ley del ejercicio profesional de la psicología en Argentina, el psicólogo estaba incluido desde el año 1967 en la ley de la medicina Ley 17.132. Según esta Ley el psicólogo era un auxiliar del médico. Su rol se reducía a diagnosticar pacientes que le llegaban exclusivamente por derivación del médico (Klappenbach, 1998)

¹⁰ Entrevista a Hugo Klappenbach el 4/8/2000. Registro magnetofónico.

fundamentos en humanidades

El objetivo estaba cumplido: la psicología se había replegado sobre sí.

Esta fue la más triste consecuencia. Aquella ciencia y aquella profesión que cobraba vuelo en los cincuenta y sesenta en Argentina, siguiendo los pasos y a la vez superando –en sentido de *aufhebung* hegeliano– al gran “sospechador”, Freud, a principios de los 80, exánime, era capaz solamente, en el mejor de los casos, de sospechar de sí misma ♦

Referencias bibliográficas

Bleger, J. (1973) [Original: 1958]. *Psicoanálisis y dialéctica materialista*. Buenos Aires: Paidós

Bleger, J. (1974) [Original: 1966]. *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Bricht, S. et al. (1973). Para dialogar sobre el rol del psicólogo. En, Bricht, S.: *El Rol del psicólogo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Caldas Villar, J. (1977). *Nueva historia argentina*. Bs As: Editorial Juan Carlos Granda

C.O.N.A.D.E.P. (1984). *Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas. Nunca Más*. Buenos Aires: Eudeba

C.O.P.R.A. (1972). Declaración de principios y anteproyecto de estatutos. *Revista Argentina de Psicología*, Año III, Nº 11 (Publicación de la Asociación de Psicólogos de Buenos Aires).

Cullen, C. (2000). Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático. *Fundamentos en Humanidades*, Vol. 1, Nº 1, 19-29. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas.

Danis, J. (1973). Psicoterapeutas en cambio. En, Bricht, S.: *El Rol del psicólogo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

De la Corte Ibáñez, L (1999). Nuevas herramientas y usos alternativos de lo biográfico: análisis metodológico de una investigación sobre historia de la psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, Vol. 20, nº 3-4, pp. 243-252.

Eco, U. (1999). El fascismo eterno. En: Umberto Eco, *Cinco Escritos Morales*. Barcelona: Lumen.

Espacios y Propuestas (Publicación de la Federación de Psicólogos de la República Argentina), Nº 2, Mayo-Junio, 1985.

Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Klappenbach, H (1998). *Incumbencias del psicólogo. Antecedentes históricos y situación actual*. Universidad Nacional de San Luis: Mimeo.

Klappenbach, H. (1988). Elecciones en la Asociación de Psicólogos. *Actualidad Psicológica (Periódico de Divulgación Psicológica)*, Año XIII, Nº 145.

Kierkegaard, S. (1998) [Original: 1843]. *Temor y temblor*. Barcelona: Altaya.

Litvinoff, N. y de Gomel, S. (1975). *El psicólogo y su profesión*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Malfé, R. (1973). Razones para desenrolarse. En, Bricht, S.: *El Rol del psicólogo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Marías, J. (1972). *La estructura social*. Madrid: Revista de Occidente.

Nietzsche, F, (1986). *La genealogía de la Moral*. Buenos Aires: Alianza Editorial.

Pichon-Rivière, E. (1978). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

fundamentos en humanidades

Pichon-Rivière, E y P. de Quiroga, A. (1987). Del psicoanálisis a la psicología social. *Actualidad Psicológica (Periódico de Divulgación Científica)*, Año XII, Nº 133. Original octubre. 1972, Clase de la Primera Escuela Privada de Psicología Social.

Putnam, H. (1988). *Razón, verdad e historia*. Madrid: Tecnos.

Roig, A. (1993a). De la “exétasis” platónica a la teoría crítica de las ideologías. Para una evaluación de la filosofía argentina de los años crueles. En: Arturo Roig, *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.

Roig, A. (1993b). ¿Qué hacer con los relatos, la mañana, la sospecha y la historia? Respuesta a los post-modernos? En: Arturo Roig, *Rostro y filosofía de América Latina*. Mendoza: EDIUNC.

Sociedad Interamericana de Psicología (1978). Resolución sobre la práctica psicológica y los derechos humanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 10 (2).

Vezzetti, H. (1995). La trayectoria inicial de Enrique Pichon-Rivière: psiquiatría, psicoanálisis y poesía. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, Año 1, Nº 1/2, pp. 13-60, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 63 - 76

Psicología y Mercosur: La dimensión ética de la Integración y antecedentes del debate en Argentina

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

Resumen

La integración de los psicólogos argentinos en el bloque Mercosur, específicamente en su dimensión ética, viene desarrollándose a partir del II Encuentro Integrador, realizado en Buenos Aires en octubre de 1995. En el presente trabajo se exponen los antecedentes y la actualidad del debate académico y profesional de la psicología en Argentina; para arribar luego a las acciones realizadas y al estadio en que se encuentra la comisión de Ética Profesional de los psicólogos del Mercosur.

Abstract

The integration of the Argentinian Psychologists in the Mercosur block, specifically in their ethic dimension, has been developing since the II Integration meeting, that took place in Buenos Aires in October 1995. In this works are expose the antecedent and actually present of the academics and professional debate of the psychology in Argentine; arriving later to the actions that had been

fundamentos en humanidades

performed and to the stage in that finding the commission of professional ethics the Mercosur psychologist stays. Development antecedents of debates in Argentine.

Cuando se parte de un extenso y ambicioso tema como el que preanuncia el título de la exposición, se presiente que tal extensión dificultará la comprensión de quienes nos escuchan. Es por ello que en el breve lapso de nuestra ponencia en este Simposio pretendemos guiar al interlocutor para que pueda comprender esta apretadísima síntesis.

Cuando hablamos de integración; lo hacemos a partir del hito producido por la ruptura del muro de Berlín y su consecuente escenario global. Si bien los procesos de regionalización venían vislumbrándose, caso el Mercado Común Europeo; es cierto que en el Cono Sur de América fue determinante aquel suceso para la aceleración. Este proceso fue calificado de imprescindible por algunos de nuestros gobernantes, varias décadas atrás.

La vertiginosidad de los cambios provocó que los gobiernos respectivos aceleraran las gestiones para generar el acuerdo del Mercado Común del Sur en 1991, en los planos políticos y económicos fundamentalmente. En el caso de la psicología (aspecto "cultural" del tratado), las reuniones integradoras comenzaron a desarrollarse en Uruguay en 1994.

La tarea no resultó fácil, máxime si hablamos de países emergentes como los nuestros, sujetos a los vaivenes de la economía mundial (los famosos efectos asiático, tequila, etc.), generaron que el aspecto comercial del acuerdo iniciara un periodo de *impasse* que, como efecto dominó, se derramó sobre los demás aspectos de Tratado.

Así, las asociaciones gremiales de psicólogos organizaron los Encuentros Integradores de Psicólogos del Mercosur en el que funcionan las siguientes comisiones: de Aspectos Legales y Políticos, de Ética, de Formación, de Intercambio Científico, de Mercado de Trabajo. Citaremos aquí los consensos logrados en la dimensión ética de la integración. Se realizaron cuatro reuniones de psicólogos (Buenos Aires, Argentina, 1995; Montevideo, Uruguay, 1997; Asunción, Paraguay, 1997 y Santiago, Chile, 1997). Fue precisamente en esta última en que se firmó el *Protocolo de acuerdo marco de principios éticos para el ejercicio profesional de los psicólogos del Mercosur*.

Mencionaremos que el bloque Mercosur esta integrado por Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay como miembros plenos, y por Chile y Bolivia, que asisten desde 1997 en carácter de miembros asociados. Las entidades nacionales que participan en los Encuentros Integradores son: la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA); Conselho Federal de Psicologia de Brasil (CFP); Coordinadora de Psicólogos de Uruguay; Sociedad Paraguaya de Psicología; Colegios de Psicólogos de Chile y Bolivia, respectivamente.

Inicialmente la convocatoria a la Comisión de Etica que sesionó en los encuentros integradores era crear un *corpus* deontológico que rigiera para todos los psicólogos involucrados. La misma debió rápidamente desestimarse, a la luz de las realidades institucionales de cada país. Recordemos que nos hallamos en una región que durante décadas sufrió continuas rupturas del estado de derecho y la falta de legalidad en lo político - institucional no pudo sino reflejarse en todas nuestras instituciones.

El único país que queda exento de la precedente apreciación es Brasil, ya que posee legislación profesional desde 1962, y por lo tanto se muestra sólido a este nivel. Existen actualmente en Argentina 22 legislaciones sobre 24 distritos. Una peculiaridad es que algunas de ellas -las menos- no contemplan la creación de instancias colegiales de contralor. Uruguay y Paraguay, con matices, tienen dificultades en la sanción de sus respectivas leyes de ejercicio. Chile posee un Colegio de Psicólogos pero sin agremiación obligatoria, debido a que una norma de la última Constitución sancionada durante el régimen de Pinochet, no obliga a la matriculación de sus profesionales. Finalmente, Bolivia tiene Colegio profesional pero su respectiva ley se halla a la espera de sanción en las cámaras legislativas.

Asumida esta realidad, los integrantes de la Comisión de Etica consideraron que ante tal diversidad, en una primera etapa sólo se aspiraría a acordar principios éticos universales básicos y a lo sumo contextualizarlos en nuestra realidad regional, y no avanzar sobre un código deontológico que luego no tendría validez jurídica.

Así fue que se acordó el siguiente protocolo:

En la ciudad de Santiago de Chile, a los siete días del mes de noviembre de 1997, se firma el Protocolo de Acuerdo Marco de Principios Éticos para el Ejercicio Profesional de los Psicólogos en el Mercosur y Países Asociados. A saber:

fundamentos en humanidades

A. RESPETO CON LOS DERECHOS Y LA DIGNIDAD DE LAS PERSONAS

- § Los Psicólogos se comprometen a hacer propios los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- § Asimismo, guardarán el debido respeto a los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de todas las personas, y no participarán en prácticas discriminatorias. Respetarán el derecho de los individuos a la privacidad, confidencialidad, autodeterminación y autonomía.

B. COMPETENCIA

- § Los Psicólogos se comprometen a asumir niveles elevados de idoneidad en su trabajo. Asimismo, Reconocen las fronteras de sus competencias particulares y las limitaciones de su pericia. Proveerán solamente aquellos servicios y técnicas para las que están habilitados por su formación académica, capacitación o experiencia. Tendrán en cuenta que las competencias que se requieren en la asistencia, enseñanza, y/o estudios de grupos humanos, varían con la diversidad de dichos grupos.
- § Los Psicólogos se mantendrán actualizados en el conocimiento científico y profesional, relacionado con su ejercicio, reconociendo la necesidad de una educación continua. Asimismo, harán un uso apropiado de los recursos científicos profesionales técnicos y administrativo

C. COMPROMISO PROFESIONAL Y CIENTIFICO

- § Los Psicólogos se comprometen a promover la Psicología en cuanto saber científico. En su trabajo, asumirán sus responsabilidades profesionales, a través de un constante desarrollo personal, científico, técnico y ético.

D. INTEGRIDAD

- § Los Psicólogos se comprometen a promover la integridad del quehacer científico, académico, y de práctica de la Psicología. Al informar acerca de sus antecedentes profesionales y curriculares, sus servicios, sus honorarios, investigaciones o docencia, no harán declaraciones falsas o engañosas. Se empeñarán en ser sumamente prudentes frente a nociones que degeneren en rotulaciones devaluadoras o discriminatorias. Asimismo, se empeñarán en ser conscientes de sus sistemas de creencias, valores, necesidades y limitaciones y del efecto que estos tienen sobre su trabajo. En su accionar científico profesional clarificarán a las partes acerca de los roles que están desempeñando y funcionará según esos mismos roles.

E. RESPONSABILIDAD SOCIAL.

- Los psicólogos se comprometen a asumir su responsabilidad profesional y científica hacia la comunidad y la sociedad en que trabajan y viven. Este

compromiso es coherente con el ejercicio de sus potencialidades analíticas, creativas, educativas, críticas y transformadoras.

Los psicólogos ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad.

Esta elaboración fue la resultante de la labor de la Comisión de Ética, cuya intención era continuar en la medida en que los países miembros regularan su legalidad en el ejercicio de la psicología. Las demás comisiones sólo se reunieron en dos oportunidades; ya que los avatares socioeconómicos mencionados al inicio produjeron efectos negativos oriundos de la nueva dominación ejercida por los países centrales – *la dominación por parte del mercado*- que frenaron los otros aspectos, incluso el cultural.

De todos modos cabe agregar que las comisiones, si bien trabajaron en forma separada, impusieron algún tipo de articulación entre sí; ya que en el campo de la psicología la cuestión ética atraviesa la formación que nuestros egresados reciben y que luego se plasma en los códigos deontológicos. Es decir que comprender la dimensión ética de la integración implica articular lo producido por ambas comisiones (de formación y de ética), ya que en el campo disciplinario de la psicología, si bien es necesario el acuerdo de principios universales básicos; el contexto sobre el que deben afianzarse esos consensos atañe a la formación impartida.

Transcribiremos a continuación el *Protocolo de Acuerdo Marco sobre Formación de Psicólogos en el Mercosur y Países Asociados*, firmado en la ciudad de Montevideo a los cuatro días del mes de diciembre de 1998.

PRINCIPIOS PARA LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS EN EL MERCOSUR

1. GARANTIZAR UNA FORMACIÓN BÁSICA COMÚN PARA EL RECONOCIMIENTO EN TODOS LOS PAÍSES DE LA REGIÓN, DE UN PSICÓLOGO.

Deberán incluirse contenidos en:

- Procesos psicológicos: cognitivos, motivacionales, de aprendizaje, afectivo-emocionales, percepción, atención, interaccionales, del desarrollo, de personalidad, psicopatológicos.
- Historia, teorías y sistemas psicológicos.
- Formación en investigación psicológica.

fundamentos en humanidades

- Bases biológicas de la psicología.
 - Bases sociales de la psicología
 - Evaluación y diagnóstico psicológico.
 - Epistemología de la psicología
 - Psicologías aplicadas (tradicionales y emergentes)
2. *GARANTIZAR EL PLURALISMO TEÓRICO Y METODOLÓGICO EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICO PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO*
 - Programar el acceso a ejes temáticos en el curriculum, desde diversos enfoques teóricos y metodológicos.
 3. *GARANTIZAR EN EL GRADO LA FORMACIÓN GENERALISTA Y SUFICIENTE PARA EL EJERCICIO PROFESIONAL, RESERVANDO LA ESPECIALIZACIÓN AL POSTGRADO.*
 - Prever una carga horaria mínima de 3500 horas cronológicas, la ponderación equilibrada entre teoría, práctica e investigación y la inclusión de un mínimo de 350 horas de práctica institucional supervisada. La formación generalista puede incluir orientación de pregrado.
 4. *GARANTIZAR LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR*
 - Deben incluirse líneas de formación convergentes: filosofía, antropología, sociología, economía, matemáticas, biología, genética, lingüística, estadística, etc. Y asignaturas complementarias: inglés, computación, culturales, etc.
 5. *GARANTIZAR UNA FORMACIÓN CIENTÍFICA, RECONOCIENDO A LA PSICOLOGÍA COMO UNA CIENCIA QUE PRODUCE LOS CONOCIMIENTOS QUE APLICA.*
 - Incluir una formación metodológica teórica-práctica, atravesando todos los niveles formativos; deben existir requisitos curriculares de presentación de trabajos escritos (ensayos, comunicaciones científicas, informes, tesis, memorias) y formación en competencias lingüísticas.
 6. *GARANTIZAR LA INTEGRACIÓN TEORÍA PRÁCTICA EN TODO EL TRANCURSO DEL DESARROLLO CURRICULAR.*
 - La integración teoría práctica debe explicitarse en el desarrollo curricular, y debe contar con infraestructura y recursos adecuados (tecnología, laboratorios, gabinetes y otros) debiendo existir una distribución proporcionada de horas teóricas y prácticas con incremento de éstas últimas en los niveles superiores de formación.
 7. *GARANTIZAR LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO EN EQUIPOS MULTIPROFESIONALES*

fundamentos en humanidades

- Deberá existir formación en competencias ínter e intra personales, las que deberán estar explicitadas en el diseño curricular; deberá asimismo promoverse el desarrollo de prácticas ínter y transculturales.
8. *GARANTIZAR UNA FORMACIÓN COMPROMETIDA CON LA ATENCIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS SOCIALES.*
 - Deberán definirse objetivos curriculares que posibiliten la formación y la práctica social de la disciplina en instituciones y contextos socioculturales diversos.
 9. *PROMOVER LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO*
 - Deberán organizarse actividades que propicien contactos con psicólogos en diversas áreas e instituciones. Deberán desarrollarse competencias de actuación, inserción e intervención, adquiridas en prácticas supervisadas, y deberá implementarse una política de difusión del quehacer profesional, velando por la presencia y el rol del psicólogo en la sociedad
 10. *PROMOVER EL COMPROMISO ÉTICO A LO LARGO DE LA CARRERA, FAVORECIENDO LA FORMACIÓN DE ACTITUDES CRÍTICAS Y REFLEXIVAS.*
 - Deberán desarrollarse competencias ético-axiológicas-deontológicas en todos los cursos de todos los niveles, y se encaminarán a la defensa de los principios de derecho, integridad y dignidad de las personas. Esta formación se dará en interacción con contextos donde aplicar lo aprendido.

Presentado, entonces, el panorama que se dio en la integración de psicólogos de la región en su faz ético - profesional y su articulación con los consensos logrados en relación a la formación, pasaremos ahora a reseñar los antecedentes en Argentina y su situación actual.

Etapas del proceso de institucionalización de la psicología en Argentina

Se impone un comentario inicial, el grado de desarrollo alcanzado por nuestra disciplina es fácilmente visualizable en los códigos deontológicos existentes hasta 1999,

Etapa preprofesional

Existe coincidencia en Argentina en que el proceso de institucionalización de la psicología data de la segunda mitad del presente siglo, cuando se crearon las primeras carreras en el país.

El proceso de legalidad que acompañó a la aparición del psicólogo profesional no fue lineal y, mucho menos, apacible; en realidad estuvo signado por las vicisitudes sociopolíticas acaecidas en nuestro país en el presente siglo y atravesado por las repercusiones de sucesos mundiales extra e intra - profesionales que incidieron en el clima de ideas que acompañó aquel proceso. Debe incluirse la contradicción de la creación, por parte del Estado, de carreras mayores de grado sin fijar claramente sus incumbencias y por ende sin facilitar las leyes que permitieran a los egresados constituir instituciones de ley que regularan autónomamente su ejercicio, promoviéndose de este modo conflictos con profesiones ya afianzadas.

Podemos puntualizar dos antecedentes previos a la creación de las carreras en Argentina:

La disciplina tuvo un momento floreciente en el cual sus exponentes eran traducidos a las lenguas más importantes del mundo. Fue aquél un período inaugural caracterizado por una fuerte apoyatura estatal, que promovía la psicología científica y laboratoril del momento; por el auge de las doctrinas evolucionistas y del positivismo y por la creación, dentro de facultades de Filosofía y Letras, Derecho y Medicina de cátedras específicamente psicológicas y dotadas de contenidos muy actualizados para su época.

Esta enseñanza que aquí denominaremos preprofesional, estuvo signada como se ha dicho, por la creación de numerosas cátedras y laboratorios. La pugna filosófica de aquellos tiempos se daba entre el naturalismo promovido por el positivismo y el idealismo vitalista, inspirado en la tradición centroeuropea que tuvo sus representantes en el país. (v.g. Alejandro Korn, Coriolano Alberini y Luis Juan Guerrero). En este período se crearon también las primeras carreras de psicotécnico, como efecto probable del desarrollo que la psicología había tenido hasta 1940 en EEUU y de los planes quinquenales del gobierno de Perón, dentro de los cuales se creó la Dirección de Psicología y los Centros de Orientación profesional, destinados a articular la escuela con el trabajo.

En el primer congreso de psicología realizado en la provincia argentina de Tucumán en marzo de 1954, con la presencia de invitados de relieve internacional, fue donde por primera vez se efectuó una enfática declaración sobre la necesidad de acelerar la creación de carreras de psicología. Desde

dos planos convergían fuerzas que impulsaban esta demanda: en lo internacional, la necesidad de dar respuesta a las secuelas dejadas por la Segunda Guerra Mundial, y en el ámbito nacional, la política que se orientaba a sustituir el ya viejo modelo agroexportador por otro de corte industrial que pudiera reemplazar las importaciones oriundas de los países en guerra, y propiciara una distribución de la riqueza más equitativa. Esto originó un vertiginoso proceso de reconversión laboral, donde la figura del orientador profesional adquirió particular relevancia, instalándose el germen de la necesidad de crear carreras inexistentes en el país hasta el momento

Etapa profesional

Cabe resaltar que las primeras carreras tuvieron un neto perfil praxiológico, ya que sus objetivos y contenidos curriculares se orientaban al ejercicio del rol profesional más que al conocimiento y profundización de los desarrollos alcanzados por la disciplina hasta ese momento. Para decirlo más llanamente: no se consideró en los inicios la faz científica de la psicología.

Respecto al diseño curricular adoptado inicialmente, quedó tácitamente conformado por dos ciclos, uno teórico y metodológico (que las más de las veces fuera en nuestro país relegado), y otro claramente orientado a la salida profesional.

La fuerte presencia en los años inmediatos a la creación de cada carrera de docentes provenientes del campo de la medicina contribuyó a que la orientación profesional se volcara preponderantemente a la clínica, con, en este ámbito, un dominio casi exclusivo de las teorías psicoanalíticas y un marcado desinterés, por la investigación; características que definieron el perfil de la formación de los psicólogos argentinos hasta avanzados los años '90 .

Si hemos revisado someramente los antecedentes académicos de la psicología en el país, ha sido para comprender como se orientó la discusión de la ética contenida en las leyes de ejercicio profesional. Cualquier legislación profesional plasma en un cuerpo normativo el grado de desarrollo que la disciplina alcanzó a lo largo de su existencia y el marco valorativo dominante en el medio en el que el grupo profesional está inserto.

Como ya lo expresáramos en el inicio, en Argentina la organización federal propicia que cada Provincia sancione su propia legislación, lo que produce una diferenciación en el modo de institucionalizar las prácticas y los códigos éticos.

fundamentos en humanidades

La historia política de nuestro país, caracterizada por repetidas violaciones del estado de derecho, agregó escollos al camino de la institucionalización. Los psicólogos reclamaron la sanción de leyes que permitieran el ejercicio autónomo, lo cual afectó los intereses de otros sectores profesionales, generando pugnas corporativas. En ellas, los gobiernos de facto, que malentendieron a la psicología como un quehacer contestatario, obstaculizaron la existencia de legislaciones amplias y específicas. Las naturales luchas interprofesionales se vieron, en nuestro suelo, volcadas hacia los oponentes, es decir, los miembros de las cofradías más antiguas.

En la mayoría de las Provincias las leyes de ejercicio profesional fueron promulgadas luego del retorno a la democracia, en 1.983; algunas de ellas, empero aún no regularizaron su situación legal. Cuando se realizan estudios comparativos de los códigos deontológicos derivados de nuestras leyes de ejercicio profesional se pone de manifiesto que en la redacción incidieron de modo casi excluyente los criterios –ya señalados- que dominaron la formación.

Situación Actual

Asistimos hoy a la necesidad de la revisión crítica de la psicología argentina, para adecuarla a las tendencias mundiales; se advierte en la política de reorientación de los lineamientos curriculares y también en la armonización con los demás países que integran el Mercosur), y en las declaraciones de la A.U.A.Psi. (Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Argentina y Uruguay). Esta actualización se manifiesta en la promoción de la investigación, que, aunque no sea hasta ahora más que un propósito explícito de los directivos, se concibe como la única propuesta posible para una disciplina científica. Vale añadir que la política de ciencia y técnica del actual gobierno ha provocado reacciones de rechazo por parte de muchos miembros del sector científico, que sospechan la intencionalidad de la desarticulación del sistema científico-profesional, en aras de la lógica de los mercados.

No obstante la AUAPsi viene postulando, desde su creación en 1991, por la necesidad de dar un salto en la calidad de nuestros diseños curriculares. Así, luego de sentar firmes bases estatutarias y superadas las etapas fundacional y de consolidación, se pusieron en marcha, en 1997, dos programas:

Uno denominado de *Innovación Curricular*, cuyo objeto fue formar especialistas en planes de estudios. Estuvo a cargo del experto César Coll y destinado directivos y otras personas con responsabilidad en la organización de

los grados; los propósitos fueron los de formar un personal idóneo en la planificación curricular, aunque no con atribuciones vinculantes.

El otro, de *capacitación en procesos básicos de la psicología*, se destinó a los docentes, procurando suplir en ellos carencias conceptuales y metodológicas. Estas carencias se debieron a múltiples causas, entre las que mencionaremos la formación recibida en el plano clínico – asistencial excluyentemente; el cierre de carreras por razones políticas; la ausencia de una estrategia universitaria destinada a políticas de postgraduación (fenómeno que se dio en el campo de las ciencias sociales y no en las denominadas "ciencias duras". Finalmente señalaremos que perseveró la proliferación de "centros de estudios" que continuaron impartiendo la formación en la tradición monotéorica y clínicista de los primeros tiempos. Como se ve, las modificaciones académicas pueden no alterar en lo inmediato estructuras basadas en razones económicas y de representación social de la psicología.

Todavía no se ha realizado una seria evaluación del impacto que han tenido estos movimientos llevados a cabo por la AUAPsi.

Consideramos que en el plano de capacitación de docentes, al menos en la institución que representamos, esta influencia tuvo repercusión y acogida, traducible en la transferencia directa a los alumnos de los insumos conceptuales y metodológicos introducidos.

Más dudoso aún es el resultado que tuvo el curso de *Innovación*. Las características político – institucionales de nuestras universidades, podrían hallarse en la base de lo costoso que resulta introducir procesos de cambio. Muchas veces son cuestiones "políticas" las que atentan contra el aspecto estrictamente académico y ello se traduce en la no-mejoría de la calidad la enseñanza.

Es sensato suponer que estos empeños voluntaristas, llevados a cabo por grupos de personas interesadas en la actualización de la psicología argentina, se vean reforzados por la actual revolución en los medios de comunicación, por la mundialización creciente de las comunidades científicas y por los impactos académicos que tendrán las reestructuraciones geopolíticas que, como el Mercosur, todo lo modifican, incluyendo los planos científicos y profesionales.

Referencias bibliográficas

Actas y declaraciones de la AUAPsi. Volumen I, 1991-1998, UBA.

Actas de los Encuentros Integradores de los Psicólogos del Mercosur (Buenos. As. Mimeo)

Calo, O y Hermosilla, A.(2000) *Psicología, Ética y Profesión: Aportes deontológicos para la integración de los psicólogos del Mercosur*. Mar del Plata, Departamento de Diseños Gráficos de la UNMDP.

Di Doménico, C. (1996). Psicología y Mercosur: acerca de la armonización curricular. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 42,3, pp. 230-242.

Di Doménico, C. (1998). Psicología y Mercosur: revisión comparativa de los acuerdos sobre formación de psicólogos. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (en Prensa)*.

Diez, P (1999). *Psicología, Política y Universidad*. Mar del Plata, Departamento de Servicios Gráficos de la UNMDP.

Hermosilla, A. (1997). Psicología, Ética y Mercosur: la concertación de principios. En: *Actas del V Congreso de Psicología*, Santiago de Chile.

Klappenbach, H. (1998) *Incumbencias del psicólogo. Antecedentes Históricos y situación actual*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Klappenbach, H. (1995). Antecedentes de la carrera de psicología en universidades argentinas. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, Vol. 41, Nº3

Protocolo de Acuerdo Marco de Principios éticos de los psicólogos del Mercosur.(1997) Santiago de Chile.

Protocolo de Acuerdo Marco de sobre Formación de Psicólogos en el Mercosur y Países Asociados (1998) Montevideo, Uruguay.

Psicología-Legislação. Número 7-1995. Brasil: Conselho Federal de Psicología.

Rossi, L. (1998). *La psicología antes de la profesión*. Buenos Aires: EUDEBA.

Vilanova, A. (1996). Enseñanza de la psicología: historia y problemas fundamentales. *Cuadernos Argentinos de Historia de la psicología*, Vol. 2, Nº 1-2, pp. 199-210.

Vilanova, A. (1995). Pautas para la formación del psicólogo iberoamericano. En: *Enciclopedia Iberoamericana de Psicología*. Buenos Aires: Médica Panamericana.

Vilanova, A. (1997) Las deudas de la Psicología del Cono Sur. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 43,2, 103- 111.

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 77 - 110

Frente a la posmodernidad

José Guillermo Fouce*
Universidad Complutense de Madrid
e-mail: guiller@correo.cop.es

Resumen

Con el presente trabajo se pretende, por una parte, recoger los principales rasgos o principios básicos epistemológicos contemporáneos caracterizados por la posmodernidad, por otra, posicionarse críticamente ante los mismos. Para cumplir estos objetivos se parte de una breve revisión epistemológica a través de las aportaciones en la historia del conocimiento. Todo lo cual viene motivado tanto por la convicción de que no es ya posible ignorar el "diluvio" postmoderno, como por la convicción de que necesitamos previamente a desarrollar nuestra labor investigadora posicionarnos y plantearnos los aspectos aquí recogidos.

Abstract

In the first place, it is intended in this work to analyze the main features or basic contemporary epistemological principles characterized by post-modernism and on the other hand to take criticals self - position in accordance with the topic mentioned. To carry out these objectives we began with a brief epistemological

* Becario de Investigación del departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense de Madrid.

fundamentos en humanidades

revision through the contributions in knowledge history. All of this is motivated by two convictions:

- Ø It is not possible to know the post-modernism 'deluge'.
- Ø We need previously to develop our researching work, to take a self - position and to analyze the aspects considered in this paper.

Introducción

Este artículo, parte de la convicción de que cualquier investigación y cualquier investigador que se desarrolle en nuestros tiempos deben comenzar planteándose la cuestión epistemológica; no es posible seguir ignorando el diluvio crítico epistemológico, que, a partir de la corriente postmoderna, esta cayendo sobre las viejas formas de hacer ciencia.

Creo que todo investigador debe confrontarse con este tipo de cuestiones trascendentales en la tarea investigadora. Si uno no parte de plantearse qué puede conocer y cómo y por qué puede hacerlo, entonces, el resto de cuestiones que en su trabajo futuro como científico aborde serán construidas bajo una falta de reflexión con respecto a los fundamentos esenciales de su quehacer.

Trataremos, pues, por tratar de situarnos ante una serie de preguntas claves sobre la validez, alcance y naturaleza de lo que podemos conocer.

Desarrollaremos, en primer lugar, una breve exposición de la evolución histórica de los fundamentos epistemológicos, siguiendo a Burillo (1998, 1999, 2000); posteriormente, situaremos el presente trabajo en dicha evolución histórica y extraeremos una serie de consecuencias prácticas para la investigación.

Desarrollo histórico de los fundamentos epistemológicos

Recorrer brevemente los planteamientos epistemológicos a lo largo de la historia, nos lleva, ineludiblemente, a iniciar el mismo en Grecia, cuna de la civilización occidental, donde surgirán los primeros sistemas de conocimiento, los cuales, estaban influidos por lo religioso, por lo divino, pero comenzaban a

establecer que el mundo era algo con homogeneidad, hecho de un principio, hecho de algo, de materia; encontramos, además, entre otras muchas cosas, las raíces del idealismo o del racionalismo.

Para los primeros, la realidad es inmutable, única, el movimiento, el cambio, es pura apariencia de la que no se puede hacer ciencia, se plantean el conocimiento, el pensamiento y la razón de espaldas a la realidad y creen en el origen divino de los mismos, el saber auténtico esta en las ideas, las cosas son solo apariencia.

Para los segundos, todo cambia, todo transcurre de acuerdo a una razón, unas reglas, un orden, y hay que fiarse de lo que podemos ver, que es lo único que existe; los que están dormidos se crean su propio mundo, se vuelven hacia sí mismos (los idealistas); éstos serán los planteamientos iniciadores de la racionalidad científica, partiendo de la consideración de que todos los hombres tienen por naturaleza el saber y confían en los sentidos como los únicos instrumentos válidos para el conocimiento.

Ambas líneas de pensamiento convergen en plantear que los hombres somos capaces de conocer la realidad, el cosmos, mediante un conocimiento universal, necesario, algorítmico, lógico, reglado, objetivo (por ser algorítmico) y explicado por causas, desarrollando el canon de las ciencias que permanecerá, y permanece vigente, al menos en parte, en la actualidad y qué, por tanto, ha perdurado y permanecido muchos siglos después.

De los griegos obtuvimos, pues, la creencia que los hombres podemos elaborar un discurso racional- científico universal, necesario, reglado, objetivo y divino en última instancia, que despoja al sujeto de su psicología, de su subjetividad, de sus propios intereses y valores, para poder transportarle al conocimiento real, libre de valores, libre de influencias individuales.

Estas ideas, se verán posteriormente, y a lo largo de una amplia historia ampliadas y consolidadas en sus fundamentos (con aportaciones como las desarrolladas por Bacon, Galileo, Hobbes o Descartes) y plantearán, entre otras cuestiones:

fundamentos en humanidades

1. La necesidad de priorizar la epistemología (el pensar, el conocer) frente a la ontología (el ser), el objeto, por encima del sujeto. Desde la duda metódica a la certeza de la realidad existente.
2. La necesidad de obtener un método, un camino, un procedimiento, unas reglas universales que permitan alcanzar la verdad, que se logra mediante el esfuerzo.
3. La duda y las reglas me llevan a un estado psicológico de certeza (subjetivo: estar seguro de que algo es verdadero) distinto de la verdad en sí (objetiva: del saber).
4. En última instancia, la verdad, el conocimiento, estarán garantizados por Dios.

Podemos concluir que, ya en el siglo XVIII, con estas diversas aportaciones construidas a partir de los sólidos cimientos de los griegos, se constituye una gran leyenda, relato o narración constitutivo de la ciencia moderna, con las siguientes características básicas:

1. La ciencia es una empresa teológico- humana que persigue fines nobles (la verdad con mayúsculas), los científicos son héroes ejemplares, admirables.
2. Estos nobles y ejemplares hombres, descubren la verdad, no la construyen.
3. Esa verdad se construye por un método (no subjetivo, transcendental, universal).
4. La ciencia es acumulativa, produce progreso: optimismo ilustrado (creencia en la capacidad de la ciencia para progresar).

La ciencia se convertirá, así, en un ideal que girará en torno a la posibilidad de obtener un conocimiento teórico, objetivo, universal y sistemático de la realidad.

Esta concepción, claramente histórica, este discurso de la ciencia dominante, sufrirá, a partir de entonces, sucesivas críticas que lo limitarán y relativizarán utilizando elementos que se extraen del terreno histórico, social - político, y lo psicológico.

Es en el siglo XIX, cuando surgen las denominadas ciencias sociales (en un contexto, no hay que olvidarlo, revolucionario, tanto en lo político, como en lo económico y en lo científico) cuando se produce la sociologización de los

planteamientos científico racionalistas, a partir de la irrupción de la sociología del conocimiento.

Los primeros antecedentes de este fenómeno se pueden encontrar en Maquiavelo que, en su clásico trabajo sobre las artes de la política, señalará los distintos lenguajes a emplear para conquistar el poder. A su vez en Montesquieu que en sus "Cartas Persas", hablará de la radical diversidad humana, del multiculturalismo y señalará que la visión de la realidad depende de la posición social de los sujetos, posición que, dependerá del lugar que cada sujeto ocupe en la división del trabajo (lo que supone un antecedente claro de las visiones posteriores de Marx o Durkheim), señalando que las ideas se generan socialmente.

Posteriormente, Marx continuará esta línea de pensamiento, desde su planteamiento clásico de que es la infraestructura material lo que determina el resto (la estructura política, la jurídica y la superestructura o las formas de conciencia social o ideología), así, los intereses económicos y de clase perturbarían a la razón y la ciencia, nunca libre de los mismos.

Durkheim, señalará que la ciencia es un caso particular de un concepto más amplio: los sistemas de representación de la sociedad, que son de dos tipos: el individual o cotidiano y el colectivo o social (con una función de imposición sobre el sujeto). La ciencia, no es más que un sistema de representaciones colectivas de una sociedad determinada, un sistema de representaciones del mundo, objetivos por ser intersubjetivos, pero limitados en su contexto tempororo - espacial.

Ortega y Gasset o Manheim serán los defensores del perspectivismo: la verdad varía de edad en edad, de raza en raza, de sujeto a sujeto. El conocimiento, la verdad, depende de la perspectiva con la que el sujeto analice la realidad.

Incluso Weber, acérrimo defensor de la eliminación de los juicios de valor de las ciencias sociales, aceptará al final de su vida, que son los valores históricos y subjetivos (personales, individuales, psicológicos) los que determinan lo que vamos a estudiar, decisión que queda excluida de un análisis racional, con lo que sitúa en el inicio del conocimiento un juicio de valor: tratar de ser objetivo en la vida, se convierte pues, en un juicio de valor.

fundamentos en humanidades

Una segunda ola crítica con respecto a los planteamientos racionales vendrá representada por Freud y su incorporación al análisis epistemológico del inconsciente, estableciendo una nueva ola de sospecha hacia la ciencia positiva.

Otra gran fuente de crítica podemos encontrarla en el siglo XX, a través de las aportaciones de Wittgenstein, Khun y Popper.

El primer Wittgenstein, nos señalará que todos los problemas de la filosofía se producen por el lenguaje: “el lenguaje disfraz a el pensamiento”, “los límites del lenguaje son los límites del mundo”, “todas las proposiciones tienen igual valor”. Señalará, que no hay reglas transcendentales (por encima del sujeto), y sólo existen reglas inmanentes, es decir, convencionalismos acordados. El mundo existe independientemente de mí, si quiero hablar de él, tengo que representarlo y lo hago por medio del lenguaje, caso contrario, sería imposible; plantea, por tanto, una visión representacionista del lenguaje, éste, es una copia de la realidad, dándose una copia isomórfica entre el lenguaje y el mundo.

El segundo Wittgenstein, a partir de ciertos fenómenos lingüísticos ambiguos (como la sinonimia) pondrá en duda que la inmensa mayoría de las cosas puedan ser dichas a través del lenguaje, señalando que es el todo el que da sentido a las partes y no al revés. Todo parte de lo que acordemos, la verdad de una proposición, es lo que los hombres dicen y no una relación entre el mundo y el sujeto (individual o colectivo), la verdad es, por tanto, intersubjetiva, ya no esta fuera y debe ser descubierta por el sujeto, el lenguaje no es representativo sino pragmático, se usa. Hablar un lenguaje, es hablar de una forma de vida, es utilizar un determinado juego de lenguaje.

Profundizando en esta metáfora de los juegos del lenguaje (Burillo, 1999), podemos llegar a plantearnos que al hacer ciencia es necesario delimitar que uso o juego de lenguaje estamos empleando en cada momento, debemos establecer reglas convencionales, pero no arbitrarias, con los jugadores (o científicos) de nuestro nivel para ser capaces de entendernos, sin existir reglas universales para todos los juegos, para toda la ciencia. Es, la comparación de la ciencia con un juego (con competiciones, trofeos, castigos, reglas, campos de

juego, reclutamiento, entrenamiento, socialización, sistemas de puntuación, fama, medallas, historiadores, fichajes, movilidad...).

Unos sujetos podrán, por su posición emplear uno u otro juego de lenguaje más que otros, adquirirán lenguajes concretos en función de su contexto social, de sus condiciones de vida, de su ambiente y unos juegos de lenguaje se impondrán a otros, no por su verosimilitud, sino por su poder.

Posteriormente Khun, introducirá la célebre noción de paradigma científico y nos hablará de la ciencia y su desarrollo a través de revoluciones científicas, planteando así, una historia de la ciencia que pasa de ser acumulativa a discontinua, en la que diversos paradigmas se suceden cuando las anomalías no explicadas por el paradigma dominante en una determinada época se hacen tan numerosas que éste entra en crisis hasta que es sustituido por uno nuevo, y así sucesivamente en un proceso recursivo.

Popper nos hablará de que sólo podemos estar seguros de que algo es falso, pero no de que sea verdadero, un solo caso de desconfirmación es suficiente para eliminar la certeza (principio de falsación). La incertidumbre irrumpe con fuerza en el mundo científico.

Con todos estos planteamientos críticos y relativizadores, la ciencia ya no es algo sagrado, sino un objeto construido por los hombres. Se abren las puertas a la inseguridad, la objetividad ha probado ser un ídolo, la actividad científica lleva inevitablemente a que toda afirmación científica sea provisional para siempre. Pueden corroborarse los enunciados, pero toda prueba es relativa a otros enunciados que son, a su vez, provisionales (Moreno, 1995).

Todo lo cual nos sitúa en una actualidad epistemológica en la que podemos encontrar (según Burillo, 1999, 2000), simplificando, tres grandes corrientes:

1. La derivada del marxismo: la sociología del conocimiento. Científicos y sus juegos de lenguaje, estudiando las interacciones entre los científicos.
2. La positivista (que debe ser consciente de sus límites y no tachar al resto de alternativas, de meras palabrerías, ni creerse en posesión de la única y genuina verdad).

3. La Hermenéutica o interpretación. Presente, aunque sofocada, en toda la historia de la Humanidad, desde Grecia (Munne, 1999), basada en discursos no socialmente dominantes pero existentes y que se centraban en lo oscuro, lo no aprensible por lo racional. En la base del postmodernismo aunque no todo lo postmoderno será hermenéutica, sino que será este un concepto de más extensión.

La postmodernidad: rasgos fundamentales

En primer lugar, cabría decir que la postmodernidad surge y se constituye como oposición a la modernidad rechazada y negada: modernidad filosófica (la visión realista y representacionista de la ciencia) y modernidad sociológica (industrialización, urbanización, capitalismo, división del trabajo, dominación de la técnica y el individualismo, consumo, medios de comunicación de masas).

“Hablamos de postmoderno porque consideramos que, en algún aspecto suyo esencial, la modernidad ha concluido” (Vattimo, 1990:9); sin embargo, los postmodernos consideran falsa la idea de progreso y, por tanto, no se postulan a sí mismos como superadores de la modernidad, simplemente aparecen después de ella (González, 1991).

Cabe recordar, para empezar, que ya desde los años 20, además de las críticas y el malestar que se desarrolla en el seno de la ciencia pueden, también, recapitularse y recogerse diversas manifestaciones sociales de insatisfacción con el mundo de la modernidad en sus vertientes sociales, culturales y políticas; un mundo vivido por muchos como con vacío espiritual, sin sentido, siendo el romanticismo una de las primeras reacciones antimodernas, reacción que planteaba la vuelta al pasado, luego los *hippies*, la revuelta de mayo del 68, el movimiento ecologista... movimientos todos, muy diferentes entre sí, pero que tienen en común el rechazo a la modernidad; sin embargo, puede decirse que, aunque otros precedieron a los postmodernos en la desilusión con la modernidad, éstos convierten el desencanto en “epidemia generalizada”.

En lo que respecta a la epistemología, la postmodernidad supone, también, la consagración de todo un proceso crítico con respecto a la forma moderna o positivista de concebir la tarea investigadora: así lo señala Munné (1999) (como

hemos visto más extensamente en la exposición previa), se ha desarrollado todo un proceso de desnaturalización, abstracción, generalización, de simplificación de la realidad, de adornar la naturaleza para evitar la ambigüedad, adornos, desnaturalizaciones y razones: ciencia.

La ciencia positiva se ha desarrollado buscando principios fuera de la realidad que expliquen a está, bajo la creencia de que el mundo puede ser comprendido. Primero se simplificaba la realidad, centrándose en lo ordenado (lo no ordenado se cambiaba o se destruía, el desorden se abandonaba, lo imperfecto era irrelevante y opuesto a la verdad y, por tanto, necesariamente excluido).

Lyotard, uno de los autores clásicos de la postmodernidad al elaborar su informe *La condición postmoderna* por encargo del gobierno canadiense señalará que la postmodernidad niega la existencia de reglas de conocimiento, sólo hay procesos sociales, negociación, la verdad es fruto del consenso, la alcanzan los sujetos y siempre esta sujeta a límites. Todo lo cual coincide con los planteamientos ya revisados del segundo Wittgenstein (Burillo, 2000).

Si bien la postmodernidad “no es susceptible de una definición clara y, menos todavía de una teoría acabada”, puede decirse de la misma que es “una especie de talante, de nuevo tono vital” (González 1991:155).

Aunque resultaría muy poco postmoderno tratar de definir o delimitar qué es lo postmoderno, lo mismo resulta necesario para una comprensión adecuada del momento epistemológico que hoy vivimos. Siguiendo a Burillo (1998, 1999, 2000), González, (1991), Moreno, (1995) y Munné (1999) vamos a tratar de recuperar los rasgos básicos de la postmodernidad:

1. Disolución de la noción de fundamento. Fin de la metafísica. La base esta necesariamente en lo lingüístico. Abandono de la ciencia que se apoya en hechos observables.
2. La verdad sí que puede seguir usándose como acuerdo intersubjetivo contingente pero no sobre el mundo sino prescindiendo del mundo: todos los discursos son equivalentes, se puede decir lo que se quiera decir.
3. Pérdida de sentido del todo, de los grandes relatos (la emancipación y el progreso de la especie humana, la ciencia, la historia como motor, sentido y fin). Toda afirmación universalista queda desacreditada (pensamiento débil,

incertidumbre, resurgir de los localismos y nacionalismos). La historia, por ejemplo, sólo existiría en los libros de texto y habría sido inventada por los historiadores, sólo hay múltiples narraciones, la historia se desprende de su duración y se enrolla en un permanente presente, los grandes relatos mueren, el fragmento los sustituye. Lyotard, por ejemplo, señala que *“simplificando al máximo se tiene por postmoderna la incredulidad a los meta relatos”* (1984:109 ctd. Moreno, 1995:317) no hay criterios únicos de validez, sino sólo criterios locales y contextuales, los consensos son imposibles.

4. La sociedad, se concibe como escenario de luchas discursivas, de textos. El lenguaje dice lenguaje, de unas palabras e interpretaciones a otras, nunca se sale de ahí. La comunicación es caótica, fragmentada, el mundo mismo también se disuelve en fragmentos, lo real deja de tener sentido, se convierte en fábula. Con esta fragmentación del lenguaje, distintos lenguajes se liberan, estamos en un mundo de dialectos, en un mundo de valores diversos, las diferencias se liberan y los que no tenían voz pueden hablar.
5. La interpretación se encontrará en el centro, interpretación que será siempre de un texto, que debe ser coloreado; así, las palabras y el texto (una foto, un cuadro, una obra musical...) sólo adquieren sentido dentro de un contexto y no existiría una interpretación unívoca. No obstante, dentro de esta concepción general cabría una versión fuerte (vale cualquier cosa porque “me da la gana” o me lo parece) y una débil (el texto tiene sus derechos y exigencias, hay que interpretarlo pero el texto, como tal, existe, y debe ser respetado).
6. Relativismo y pluralismo. Revalorización de lo minoritario, lo mayoritario se pone bajo sospecha. La ética ha muerto, no hay imperativos categóricos posibles, el principio de placer lo domina todo, desaparecen las barreras, nada está prohibido, hay que ser feliz, eso es lo importante.
7. Si la modernidad consagró el texto, como práctica escrita, ahora se reivindicará la palabra oral, lo escrito está muerto, no puede defenderse. Incluso se habla del paso del valor de la palabra al valor de la imagen.
8. Relevancia de la hiperrealidad, de la realidad virtual donde podemos enmarcar la célebre frase de Baudrillard de que la *“guerra del golfo, no existió, fue una hiper realidad”*.
9. Disolución de fronteras entre disciplinas. La realidad no es parcelable. Se disuelven las diferencias entre la verdad, la bondad y el arte como tres

- grandes categorías clásicas. Pérdida de peso, de prestigio del intelectual y el pensador
10. La realidad objetiva según la postmodernidad es una construcción discursiva, no hay un conocimiento directo del mundo; del mundo hablamos convencionalmente (lo que no es lo mismo que arbitrariamente señalará este autor). Todo es práctica social, construcción.
 11. La postmodernidad es una consecuencia de la democracia, de tomarse en serio al sujeto, de concederle libertad y pensamiento.
 12. Nihilismo sin tragedia. No hay lágrimas en el entierro múltiple de la razón, el progreso, la modernidad o las grandes doctrinas o valores, el pensamiento débil es bueno y positivo ya que tratar de buscar un sentido único y total para la vida conlleva el riesgo de apostar por “todo o nada”, sin embargo, el que poco apuesta, poco pierde; por otra parte, las grandes cosmovisiones enterradas son potencialmente totalizadoras, tratando de ganar adeptos, sin embargo, el que piensa débil es necesariamente tolerante.
 13. Reflexividad. Las ciencias sociales son, sobre todo, conciencia de la materia, la materia haciéndose consciente, lo que llevaría a los investigadores al desarrollo de la profecía autocumplida.
 14. Pérdida de legitimación y deslegitimación de las instituciones y lo público. El Estado pierde prestigio y atributos, igual que la familia o la iglesia.
 15. Sin historia, sin referentes, no hay obligaciones, el futuro es inexistente, no hay tampoco deudas con el pasado, tan sólo existe el presente, ni raíces, ni proyectos. Las personas erramos por siempre, sin fin, ni objetivo alguno, lo cual, por otra parte, es visto como positivo y se constituye en una ocasión para la realización humana, eso sí, asumiendo que sólo existe y cuenta el presente, es la vuelta al *carpe diem*, al presentismo. Con las grandes teorías y doctrinas enterradas de la mano de la razón, sólo queda la posibilidad de lo débil o lo *light*, de lo fragmentario: “yo ahora y aquí, digo esto”.
 16. Individualismo psicologista y hedonista: vivir lo mejor posible, a la carta, sin represión ni identidades adscritas, con elevadas dosis de tolerancia (más bien ambigüedad) ante eventos contrarios. El hedonismo vuelve al centro (antes Prometeo identificaba a los modernos, ahora a partir de constatar que Prometeo era, más bien, Sisífo se postula a Narciso como el nuevo prototipo de héroe con el que identificarse); hay que disfrutar de la vida sin empeñarse en emprender viajes históricos hacia tierras prometidas inexistentes, sólo cabe refugiarse en uno mismo, es el tiempo del yo y del intimismo, de la ausencia de ideales. Con la muerte de la razón, se pasa

fundamentos en humanidades

del *homo sapiens* al *homo sentimentalís*, el sentimiento esta por encima de la razón, es, el “siento, luego existo”; la sensibilidad, la subjetividad sustituyen a la razón, no se debe, ni se puede, pensar.

17. El individuo aparece fragmentado. El sujeto, no guiado por ningún principio sigue lógicas múltiples y contrarias entre sí, no esta integrado, no es coherente, cada uno elabora “a la carta” los elementos que le sirven, tomando de acá y de allá, según le parece, sin preocuparse por la coherencia; se prueba y se cambia rápidamente, nada sorprende, todo vale, no hay porque aferrarse a nada demasiado tiempo. El placer es breve y puntual, el sexo frío, las relaciones superficiales y no duraderas, además, no son excluyentes o no tienen por qué serlo.
18. Indiferencia con rostro de tolerancia. Sin la razón no se puede llegar a ningún consenso social, cabe todo, todo tiene su público, incluso las mayores extravagancias, tampoco existe, ni es posible, la verdad, ni la justicia, sólo hay infinitas micro colectividades heterogéneas entre sí, el fragmento es elogiado y constituido como el principal elemento. El bien común no existe. Hay que vivir y dejar vivir, más que guiados por la tolerancia guiados por la indiferencia.
19. El retorno de los brujos, de la magia y de una religión light, a la carta, hecha de mezcla de principios de aquí y de allá sin preocuparse por la convivencia entre elementos incoherentes. Es, el *boom* del esoterismo y las ciencias ocultas, en un comercio que aumenta sin cesar, es, el surgimiento de sectas destructivas, de mitos y manías... de no creer en Dios parece pasarse a creer en todo.

En resumen, los elementos claves de la postmodernidad serían: el descreimiento absoluto (no creer en nada ni en nadie, ni en convicciones, ni políticas, ni religiosas, ni morales), la incertidumbre como categoría epistemológica general, la complejidad y el desencanto.

Así cabe afirmar que

“sintetizando, la postmodernidad señala el carácter obsoleto y ambivalente de la ciencia positiva que, ya no sirve, el fin del progreso (y en este sentido el fin de la historia, uno de los pocos universales que todavía quedaban vivos de la modernidad) y el desprecio por la tecnología” (Munné, 1999: 20).

Así, frente al modernismo que prioriza las palabras sobre las imágenes, el postmodernismo priorizará la sensibilidad visual, frente a la creencia en la existencia de realidades substanciales, se valorará ahora, la forma más que los contenidos. Ante una visión racionalista o progresiva de la cultura, se planteará el mismo valor de lo de hoy que lo anterior, frente a la necesaria distancia de la realidad que debe asumir el espectador, el sumergirse en la realidad; frente a convencer, argumentar o vencer, seducir, insinuar, confundir, no identificar, frente a los límites entre disciplinas, la disolución de los mismos. En resumen, frente a la racionalidad y la seguridad, la incertidumbre asimilada que ya se encuentra, de por sí, instalada en el sujeto.

Posicionamiento epistemológico

Expondremos ahora, el planteamiento personal ante estas cuestiones.

Este posicionamiento, se desarrollará desde un planteamiento dialéctico, así, se tratará de situar lo que se comparte y en lo que se difiere de la postmodernidad, considerada como contexto epistémico de la investigación actual.

En primer lugar, cabe significar que la postmodernidad parece haberse ido al otro extremo del péndulo, desvalorizando por completo los elementos de la modernidad, la postmodernidad es una reacción unilateral y radical contra la modernidad, y, como todo extremo, parece excederse en sus planteamientos; de nada sirve, por ejemplo, sustituir la tiranía de la razón por la del sentimiento.

Si sólo hay palabras, todas con igual sentido y valor ¿daría igual escuchar a un futurólogo que a un analista político o ir al médico cuando se está enfermo que al curandero, tendría el mismo valor el análisis informado, que el mero sentimiento subjetivo? ¿si la realidad no existe como tal y es mera interpretación, qué podemos conocer? ¿porqué, entonces, no valdría incluso hablar de Dios o de fuerzas ocultas, si, al fin y al cabo, sería un juego más del lenguaje como todos los demás relativos?.

Lo dicho, invita a una reflexión profunda de cómo hacer ciencia, de cómo investigar, de cuál es el valor de lo que investigamos, de los postulados que planteamos, enmarca, además, variables relevantes a considerar, nos apea de

fundamentos en humanidades

la peana casi divina de la cientificidad transcendental objetiva e inmutable, nos sitúa en la duda, en la consideración del ambiente, de lo cualitativo, de lo subjetivo, de los valores y el poder, de la infraestructura económica, del contexto social, de las luchas de poder, de la existencia de, tan sólo, certezas plausibles.

Pero, también, cabe decirse que lo mismo, tiene sus límites cuestionadores en el horizonte de la validez de investigar y profundizar en el conocimiento a partir de juegos de lenguaje que consideren la realidad y la estructuren ordenadamente, sacando consecuencias para seguir adelante.

Frente a la postmodernidad

Para empezar, cabe señalar que la postmodernidad es irresponsable en sus excesos, legitima la opresión y la exclusión, dejando en pie al único discurso fuerte que aún queda: el del liberalismo a ultranza o neo liberalismo (en su vertiente o interpretación más extendida, en que la economía es el centro y único eje vertebrador) que, al menos en parte, se construye a partir de la constatación postmoderna de que no podemos establecer ningún principio regulador en un mundo fragmentado; así, la intervención estatal en la economía es imposible e inútil pues nadie puede predecir o saber que ocurrirá, la política queda negada: es imposible (Huerta de Soto, 1998).

Este mismo autor desde este liberalismo económico radical afirmará siguiendo los postulados de la escuela de Hayek, la falsedad de los esquemas que se establecen tratando de identificar causas y consecuencias generales, para centrarse en el hombre como sujeto creativo, empresario; él, es el único principio posible en el desarrollo de la ciencia, lo que imposibilita la predicción, la ciencia y, especialmente, el socialismo y la intervención política en la economía; la recuperación del sujeto epistemológico que postula la postmodernidad es utilizada aquí para situar al sujeto en el centro como empresario y creador; cada sujeto es propietario de su propio yo y, por tanto, lo que uno crea de la nada es de él, tiene derecho a ello y nadie puede plantear que lo reparta o que lo restrinja, entre otras cosas porque estaría violando un principio ético fundamental: la libertad, pero, también, porque se da la imposibilidad de utilizar óptimamente los recursos públicos, pues es imposible

conocer y predecir causas y consecuencias. Así, de una tajada se justifican el fin de la política y la legitimación de la acumulación sin límites.

Se puede constatar, según Habermas, una estrecha relación entre neoconservadurismo y postmodernidad, aunque los neoconservadores parecen rechazar la postmodernidad por ser un conservadurismo distinto al que ellos postulan.

“La postmodernidad, es conservadora porque al eliminar la conciencia histórica y afirmar el eterno retorno de lo igual, elimina, también, cualquier esperanza de mejorar la sociedad. El orden establecido y el sistema se toman como un hado frente al que es inútil e incluso contraproducente rebelarse... No hay nada que hacer, por tanto, no hagamos nada” (González, 1991: 181).

No hay, pues, esperanza de cambio. Es, en otra famosa versión de los hechos, el fin de la historia.

Además, la postmodernidad, nos propone desconfiar de todos los discursos, con lo que la política, sea está de derechas o de izquierdas, es indiferente, todas las políticas y discursos son iguales, las ideologías han muerto. Pero, puede afirmarse que *“mientras los filósofos postmodernos pontifican acerca de la negatividad del poder, los poderes (económicos) avanzan y se exhiben sin pudores ni vergüenzas”* (González 1991:182).

Poderes que legitiman la desigualdad y hacen cada vez menos libres a la mayoría en favor de la absoluta libertad de una cada vez más exigua minoría:

“¿no es esto llevar a su extremo la moral aristocrática nietzscheana? Así, se piensa la ética desde la aristocracia del mundo de hoy. Desde ella, suena de nuevo a falso todo el reconocimiento verbal a la multiplicidad de culturas y pueblos”.(...)

“El reconocimiento que los postmodernos hacen a mi historia, mi cultura, etc. desde su primer mundo, suena al reconocimiento de mi derecho y su derecho a seguir desviviendo yo y viviendo ellos. Ellos piensan, quizás con razón, que no vale la pena salir de su presente para un futuro x; pero ¿y nosotros?” (ese nosotros se refiere a los países subdesarrollados desde donde el autor reflexiona sobre la postmodernidad, (Moreno,1995:336 - 328)).

fundamentos en humanidades

Ante los excesos postmodernos, ¿todo vale?, ¿cabe hablar sin referente?, ¿todos los discursos valen igual y son igualmente legítimos y validables?, ¿es igual el discurso o la forma de conocimiento que desarrolla un médico que la que desarrolla un chaman, igual el discurso y la identidad del oprimido y del opresor?.

Cuando se plantean los discursos débiles, la ausencia de seguridades, la ética light, la necesidad de reconocer la diversidad, se puede estar haciendo el juego a discursos nacionalistas excluyentes, a planteamientos segregadores, a planteamientos legitimadores de la opresión y de la desigualdad social.

Bucear y centrarse en la fragmentación, en la nada, en el vacío, obvia la atención a otros procesos y circunstancias que también se están produciendo hoy en nuestro mundo, como los procesos de globalización o el establecimiento de presupuestos universales desde el neoliberalismo capitalista sin oposición.

La postmodernidad se recrea en la fragmentación desde un planteamiento unidimensional, olvidando que estamos también en el tiempo de la globalización, lo que supone desarrollar una lógica de análisis parcial (Munné,1999).

Por otra parte, si las realidades (formas de vida y formas de conocer) son esencialmente diferentes y así hay que reconocérselo, ¿qué principio asegura la comunicación entre formas de conocimiento y de vida diferentes? ¿o sólo cabe incomunicarse? ¿no hay una serie de principios básicos, una serie de normas fundamentales de convivencia universales que puedan servir de comunicación (Derechos Humanos)?

La postmodernidad puede, también, estar legitimando el individualismo en su vertiente más negativa, individualismo segregador y manipulador, y el nacionalismo negativo ante la ausencia de principios de comunicación entre el uno y los otros y la constatación de que todos los discursos son igualmente válidos.

Este río revuelto también arrastra a la democracia deslegitimándola *“no hay valores absolutos a realizar mediante el diálogo, y por tanto, por medio de la*

democracia; como no hay un lugar definitivo al que nos dirigimos” (Vattimo, 1989:15 ctd. Moreno, 1995:318).

La postmodernidad no es ingenua a la política, ni sus consecuencias son inocuas para la vida de las personas;

“Cada experiencia es juguete de su objeto (Rubert De Ventos) ¿Cómo no ver aquí, tras la máscara de la actividad desenfrenada, la pasividad del sujeto ante el mundo? ¿no es éste un discurso de la aceptación, del sometimiento, si se le despoja de toda la pirotecnia verbal que lo enmascara? ¿a qué otra cosa lleva la declaración explícita de muerte para el relato de la emancipación?... Claro que así pierden sentido palabras como justicia, libertad, humanidad, comunidad y tantas otras, ahora relegadas al baúl de los recuerdos” (Moreno, 1995:332- 333).

Con la postmodernidad parece que todo vale, no necesitamos referentes, la realidad no existe.

“La disolución de todas las continuidades, de todos los universales, de todas las unidades, implica, por supuesto, la disolución de la ética; sin reglas generales, sin consenso posible sobre la conducta humana, la ética queda librada a la diversidad de lenguajes, a los consensos regionales y transitorios y en último término al individuo, ética fractal o del fragmento”. (...)

“La imposibilidad de una ética, no ya universal, ni siquiera general, es la imposibilidad de un consenso, diluye la misma posibilidad de “estar juntos”... aunque sea por un rato. ¿Sobre qué base de acuerdo? ¿si no hay hombre ni en mí individuo ni en el otro?...Las éticas “blandas” si se las toma en serio, ¿en qué quedan?; La ética del juguete puede ser muy estimulante cuando el objeto del que uno se hace juguete es el prójimo o Dios, pero ¿en qué queda cuando el objeto es el poder o la propiedad? Los débiles, nosotros, no tienen derecho a existir.” (Moreno, 1995: 323- 336)

Por otra parte, la misma postmodernidad que niega principios, criterios y referentes, los utiliza para criticar y de-construir la ciencia positiva y para elevar, por ejemplo, a ciertos autores (referentes) y aportaciones a un lugar preeminente, a veces incluso idolatrado, en su propia forma de hacer las cosas (unos valen, otros no).

fundamentos en humanidades

La postmodernidad (Munné, 1999) se posiciona contra la jerarquía y la autoridad y, así, crítica a los ídolos pero también crea sus propios ídolos y autoridades (por ejemplo, Lyotard, Baudrillard, Vattimo, Lipovetsky... y, en otro plano, Nietzsche o Heidegger).

Negar ciertos efectos positivos del progreso y de la ciencia positiva es negar una evidencia incuestionable, si realmente desarrollamos esta idea, abogaríamos por volver a la era de piedra o por ponernos en manos de un chaman antes que en las de un médico o por encargar a cualquiera la construcción de nuestra casa o por destruir, incluso, el mismo canal de comunicación que utilizamos para comunicarnos; si se afirma que el positivismo, la modernidad, el progreso han muerto sin más ¿dónde está la ambigüedad, los claroscuros y la ambivalencia o relativismo que se predicán desde la postmodernidad?.

¿Cómo sin la ciencia positiva, la modernidad y la tecnología, podría haber avanzado la humanidad? ¿cómo se habrían inventado, entre otras muchas cosas el teléfono, la imprenta, la penicilina... ?

¿No nos vale nada del positivismo? Es difícil creer que lo que se postula es un discurso débil desde estos presupuestos más bien “fuertes” y, desde luego, poco ambiguos o relativos. Por qué no defender que el positivismo es una opción más de interpretación de la realidad, tan válida como otras, tan válida como la postmodernidad que, también quiere y pelea por un puesto principal y dominante en el marco de las ciencias, tratando de postularse como la única y verdadera opción, aunque sea a su manera, lo que, implícitamente, la sitúa en la búsqueda de la razón, aunque la razón sea que no hay razón válida (por cierto que, ¿no cabría preguntarse, entonces, si tampoco lo es la postmodernidad?).

¿Por qué no plantearse recuperar lo válido de la modernidad y alguno de sus avances? Los excesos son siempre negativos y llevan a cometer errores de gruesa magnitud, la ausencia de ponderación radicaliza y hace perder el rumbo, evita ver los claro- oscuros y relativizar, dos de las aportaciones, por cierto, de la postmodernidad que, ella misma, parece olvidar al situarse en la nada y en el vacío.

Es necesario reconocer aspectos positivos en el que se erige, e identifica como el “enemigo” positivista, establecer diálogos y comunicaciones para el que, ni los unos, ni los otros, parecen querer estar dispuestos.

La postmodernidad, además, se separa de la realidad, la niega, pudiendo padecer lo que Fromm llamó la alienación filosófica: la separación (por otra parte irresponsable) de esa realidad que niega: *“rehuir lo concreto so capa de purismo, es una forma de escapismo intelectual y dogmatismo inútil”* (Martín Baro, 1983: IX).

La postmodernidad es elitista, es una especie de iglesia para iniciados, sus textos se recrean en la complejidad y en la separación de la mayoría, en el desarrollo de lenguajes crípticos que pretenden ser incomprensibles y lejanos del mundo. Y las élites están, hoy y siempre, ligadas a los mismos principios, a señalar que no todos somos iguales, que no todo discurso es igual, a legitimar y servir a ciertas posiciones de poder e intereses de modo implícito o explícito.

El hedonismo y la felicidad que postula es inmoral:

“el “refugio lúdico” que ahora se propone como alternativa a la militancia, no es sino la versión postmoderna de lo que siempre habíamos llamado “torres de marfil”, porque, naturalmente, el hedonismo es privilegio de los ricos del mundo” (González, 1991:182).

Se trata de ser feliz, de pasarlo bien, pero la diversión es, sólo “zumado de neón contra la depresión”, o “una especie de mueca en lugar de sonrisa” (Sabina). El hombre está solo en el desierto y le invade un malestar difuso, su vida no tiene sentido, es absurda.

El sujeto postmoderno es frágil, siempre provisional, sin identidad personal, puro maquillaje:

“Vattimo afirma que la postmodernidad lleva a cabo una cura de adelgazamiento del sujeto, yo me temo que se le ha ido la mano en la cura y que el sujeto ha adelgazado tanto, que ya es imposible verle” (González, 1991:185).

fundamentos en humanidades

Con un mundo como el que hoy tenemos, repleto de injusticia y desigualdad, parece irresponsable negar la realidad y destruir cualquier principio comunicador.

Por otra parte, la posición más cómoda ante cualquier situación, es la de criticarlo todo, la de andar apostado, parapetado, esperando para destruir, de construir, criticar, eliminar... como parece hacer la postmodernidad por momentos.

¿Y qué decir en el terreno socio político de la posibilidad de legitimar, por ejemplo, un discurso racista o xenófobo desde el profundo relativismo moral inspirado en la postmodernidad? Así, el holocausto nazi valdría igual que la obra de Ghandi, el *Main Kampf* sería un discurso tan respetable y válido (en sus opiniones) como cualquier otra obra, lo que permite, por ejemplo, legitimar las teorías revisionistas del Holocausto.

“Afirmar que la perspectiva del torturado y del torturador son visiones igualmente válidas, que después de un holocausto o un genocidio no hay ninguna verdad objetiva a determinar, que la búsqueda de la verdad constituye una ilusión propia de occidentales sujetos a la idea de la representación, constituyen coartadas, quizá peores que las leyes del olvido, la tergiversación del pasado o el silencio histórico... Lleva además a la inhibición práctica... y a no intentar búsquedas para averiguar que es lo que verdaderamente sucede en la sociedad” (Reynoso, 1996:58 ctd. Blanco, 1998:18).

El sujeto que surge de estos planteamientos es un sujeto esquelético, en una sociedad raquítica, un sujeto insolidario, una sociedad en la que predominaría el olvido del otro, el olvido del sufrimiento de los vencidos y maltratados por la historia (Blanco, 1998) .

Conclusiones

Racionalidad mínima

Necesitamos una serie de acuerdos mínimos que nos sirvan de base para el desarrollo de nuestra tarea investigadora. Señalar la convencionalidad de las construcciones científicas, no es lo mismo que plantear que las mismas sean

arbitrarias, existen atributos objetivos que coartan y limitan, hay métodos objetivos, intersubjetivamente contruidos, unos mejores que otros, unos más plausibles que otros. Para lograr una determinada meta hay unos caminos mejores que otros.

No debemos lamentarnos porque la racionalidad este quebrada, fragmentada, pero esto, no supone ni el relativismo, ni el nihilismo de que todo vale; es pura nostalgia que se piense que se puede volver a las antiguas racionalidades o seguridades, pero también necesitamos una serie de acuerdos básicos, requisitos mínimos para hablar (Burillo, 2000).

Así, partimos de un mismo punto con respecto a la postmodernidad: el cuestionamiento del modelo científico positivista, la creencia de que existe un método único y general que proporciona certeza absoluta y conocimientos universales, la verdad vista como algo descubrible y representable.

Pero, creemos que estos descubrimientos, estas críticas que destruyen certezas, llevan también, como hemos tratado de mostrar, a ciertos excesos, parece que todo vale y que puede afirmarse cualquier cosa sin criterio y sin referente.

Lo positivo de la postmodernidad es que, los profundos cuestionamientos que la misma establece de los principios positivistas y empiristas permiten la aparición de otras formas de conocimiento, otras metodologías, otros planteamientos...

La postmodernidad, además, invita a una reflexión profunda de cómo hacer ciencia, de cómo investigar, de cuál es el valor de lo que investigamos, de los postulados que planteamos; nos apea de la peana, casi divina, de la cientificidad transcendental objetiva e inmutable, nos sitúa en la duda, en la consideración del ambiente, de lo cualitativo, de lo subjetivo, de la influencia del investigador y su posición e historia de vida.

Hoy, nos encontramos ante el retorno de la complejidad, la incertidumbre, la imprecisión, el retorno a la visión de la realidad como caótica y, al tiempo, ordenada, regular e irregular, contradictoria, discontinua, no lineal, no predecible; es la constatación de que la realidad es compleja y que lo igual y lo diferente pueden convivir (Munné, 1999).

fundamentos en humanidades

La razón debe asumir la ambigüedad, la realidad es, ahora, multivocal y dialógica, la ciencia tiene un carácter subjetivo y reflexivo, no existe una verdad unívoca, ya no tenemos que preocuparnos por buscar un paradigma válido sino que podemos transitar por varios.

Se desvela que el positivismo oculta, tras su supuesta mampara de objetividad neutral, los intereses a los que sirve, oculta la política y la moral, el poder y las luchas por el mismo que se desarrollan dentro de la comunidad científica.

Pero, también, cabe decir que, lo mismo, tiene sus límites cuestionadores en el horizonte de la validez de investigar y profundizar en el conocimiento a partir de juegos de lenguaje que consideren la realidad y la estructuren ordenadamente; sacando consecuencias para seguir adelante partiendo, en todo momento, de la necesidad de responsabilizarnos de nuestra investigación y de las consecuencias que la misma genera.

A partir de la apertura crítica que suponen los planteamientos postmodernos, podemos recuperar, por ejemplo, la vieja concepción marxista de que las condiciones materiales determinan la conciencia (entendiendo flexiblemente este principio, pues las conciencias, también determinarían las condiciones materiales).

Lo que existe es independiente de lo que podemos decir y las correspondencias que establecemos son sólo entre palabras, entre convencionalismos pactados que debemos definir con elevada pulcritud y exactitud para no caer en la confusión conceptual.

El lenguaje, lejos de la concepción simplista del pasado, se nos presenta, hoy, como un problema, como algo que nos atrapa y limita (los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo), que nos muestra al tiempo que oculta, que contiene lo verdadero y lo falso del tiempo y que cambia de sentido en función del contexto en que se enmarque.

Pero el lenguaje y su interpretación tiene límites, hay un texto a respetar, un autor del mismo, un intérprete y una comunidad científica de hablantes en la que el texto tendrá sentido.

El lenguaje, por otra parte, puede deformar la percepción de los fenómenos pues supone interpretación de los mismos, lo cual, nos introduce en la necesidad de enfrentarnos al reto de tratar de desvelar los juegos de lenguajes que se estarían empleando en cada circunstancia concreta, así como analizar las posibles condiciones mediadoras que están conduciendo a una determinada interpretación de la realidad.

Sintéticamente, y siguiendo a Burillo (2000), los elementos básicos para una racionalidad mínima serían:

1. Aceptar que el lenguaje es la condición de la racionalidad humana, es la condición necesaria aunque no suficiente del conocimiento.
2. El lenguaje constituye al sujeto y no al revés, no dominamos un idioma sino que el idioma nos domina a nosotros, se dialoga con los congéneres lingüísticos con los que se puede concordar en el lenguaje, con los que se puede jugar al mismo juego de lenguaje, el lenguaje divide pero se puede llegar a acuerdos, se puede conseguir la comunicación; habrá, eso sí, unos juegos que planteen menos probabilidad de interpretación que otros, habrá cuestiones en que será más difícil llegar a acuerdos que otras.
3. La realidad no se agota en el lenguaje, hay un mundo objetivo ontológicamente diferente (algo no aceptado por los construccionistas). Las referencias a este mundo y a la verdad son relativas a un determinado juego del lenguaje y diferentes juegos de lenguaje pueden ser verdaderos pero no todos los juegos de lenguaje o interpretaciones tienen las mismas consecuencias prácticas y por tanto no pueden ser igualmente evaluados o considerados igualmente válidos. No todo el mundo puede hablar de todo, evidentemente hay en juego intereses y poder pero uno necesita saber jugar a un determinado juego (por ejemplo la biología molecular) para poder “participar” en él. La discusión racional es aristocrática, de expertos.
4. Nihilismo sin tragedia. Es imposible justificar el lenguaje con el lenguaje, cualquier fundamentación del lenguaje caerá en un círculo vicioso o en un eterno retorno
5. Aún con todo, podemos hablar, argumentar, siempre faliblemente. Puede haber verosimilitud sin algoritmos, aplicar un algoritmo responde a una serie de concepciones previas... no se trata de ser relativo absolutamente sino de argumentar racionalmente lo que significa hoy argumentar verosimilmente o razonablemente.

fundamentos en humanidades

6. La verdad es un ideal regulativo al que nunca se llega y al que sólo nos aproximamos, es objetivo en el sentido intersubjetivo (ponernos de acuerdo en cuestiones); sabemos ya que no hay primeros principios, ni correspondencia con la verdad pero necesitamos contrastar lo que decimos con las consecuencias de lo que planteamos. Hablar no es gratis, tiene costos.
7. Admitir el pluralismo, lo que no es igual que admitir el relativismo, la verdad misma es plural, es posible decir muchas cosas sobre algo
8. Asumir la complejidad de las cosas, del mundo. Epistemología de la complejidad, teoría del caos como nuevos juegos del lenguaje que introducen la incertidumbre. Se trata de incorporar la incertidumbre a nuestro repertorio aunque lo mismo nos sea doloroso.

Historicidad, compromiso crítico con la realidad, búsqueda de relevancia social

Será necesario, además, recuperar la consideración del contexto, del ambiente como fuente de variables explicativas ineludibles, situar el contexto socio histórico en que se desarrollan las investigaciones, así como los intereses o valores que llevan a elegir como objeto de estudio, un determinado tema frente a otras posibilidades.

Ir a los orígenes para ser capaces de comprender las cosas en toda su extensión, reconocer que el tiempo y el espacio están determinados cultural, social y políticamente y que según el punto desde el que contemplemos la realidad esta cambiará (con lo que tendremos que tener en cuenta diversos puntos de vista, distintas perspectivas, y no solamente lo que los científicos han señalado, ya que conocimiento no es lo mismo que conocimiento científico; se trata de tener en cuenta a los sujetos y su cotidianeidad).

Es necesario considerar la infraestructura económica, el contexto social, las luchas de poder, en la existencia de, tan sólo, certezas plausibles.

“Se ha dicho que la psicología social es una forma de historia y hay mucho de razón en este punto de vista. Por ello, es necesario situar y fechar el conocimiento psicosocial y no pretender vender como universal lo que es local y parcial, y aún más, es necesario reintroducir la historia en

la psicología social, demasiado inclinada a analizar los fenómenos como categorías formalistas y esquemas atemporales” (Martín Baró, 1983:9).

Es posible hacer ciencia siempre que uno sea consciente de los límites de la misma y la complemente con otros acercamientos, debemos conducir con el coche mientras la carretera sea suficientemente amplia, pero no debemos descartar bajarnos del mismo para comenzar a caminar, lo cual supone, aceptar lo cualitativo y unirlo a lo cuantitativo superando viejas escisiones, introducir el ambiente y el contexto, aceptar la interpretación razonada y que respete el texto (el hecho, el autor, la imagen... lo que sea objeto de investigación), no creer en la magnificidad de lo científico, sino, más bien, sentirse dentro de un determinado juego del lenguaje, buscando verdades plausibles y nunca absolutas.

Contextualizar supone, también, tener en cuenta la ideología como sistema de valores legitimador y ocultador y tener en cuenta los intereses a los que pueden responder las conductas o interpretaciones. La ideología, el poder, deben tenerse en cuenta, su presencia garantiza la capacidad de resistencia, la posibilidad de construir una psicología de la resistencia (Parker, 1999); este mismo autor, nos hablará de la necesidad de desarrollar una psicología no ajena al sentido común, que debe hacer a los sujetos productores de conocimiento, una psicología comprometida con la exploración de las actividades cotidianas, una psicología popular y situada históricamente.

Necesitamos *“desentrañar los intereses sociales agazapados tras el quehacer de las personas y los grupos” (Martín Baró, 1983:9)* porque

“un presente sin pasado, un aquí sin allá, termina por convertirse en una naturaleza positivista de lo dado que cierra las probabilidades para comprender el carácter ideológico de las realidades grupales... al privar conceptualmente de su carácter histórico a los procesos grupales se cierra de antemano la probabilidad de análisis psico- histórico, es decir a un examen de lo ideológico en las acciones del grupo“ (Baró, 1989:204-205).

Debemos desarrollar una ciencia comprometida y crítica, develadora, construir una ciencia que contextualice y se presente cercana a la realidad, responsable ética y políticamente.

fundamentos en humanidades

Necesitamos desarrollar esa indignación ética ante la pobreza y desigualdad que reina en este mundo que habitamos: pobreza, injusticia, alienación, conflicto, desempleo, represión, explotación... indignación de la que hablan autores como Martín Baró o Leonardo Boff. Necesitamos mirar a los hechos, que nos señalan como la mayoría de los humanos viven hoy en condiciones de miseria colectiva y necesitamos comprometernos con objetivos liberadores.

Buscar y desarrollar una investigación con sentido, con relevancia social, comprometida con la realidad práctica, vista como praxis develadora, comprometida con el cambio, de acuerdo con las propuestas de Gergen (la psicología social como aplicada en si misma), Parker o de la Psicología social crítica.

Prilleltensky, (1999), por ejemplo, aplicará a la intervención comunitaria lo que considera los fundamentos o metas de la psicología crítica: eliminar la opresión y promover la emancipación.

Este autor señalará la necesidad de desarrollar 4 consideraciones circulares para aplicar los presupuestos de la psicología crítica: una consideración filosófica que marque la visión ideal o la utopía; una contextual, que defina el estado actual de las cosas (identificar condiciones sociales prevalentes); una consideración de las necesidades que se pregunte qué le falta a la gente, con la gente y una consideración pragmática que se pregunte qué debemos hacer para cambiar el estado de las cosas (estrategias de cambio social y acción política).

Todo lo cual significa, en la práctica, pasar del individualismo y la falsa conciencia, al control sobre la vida de uno mismo, de la participación opresora que elimina las diferencias a la participación liberadora que respeta las diferencias y se centra en la elección, del énfasis en los valores tradicionales individualistas a costa de la justicia social, al énfasis en la justicia social, de la definición de los problemas en términos intrapersonales, a la elaboración de definiciones holísticas que tengan en cuenta las dimensiones sociales igual que las personales, de la ausencia del poder como variable de análisis a la consideración del mismo, de la ética profesional centrada en el profesional a la necesidad de que las personas sobre las que se interviene tengan voz y decidan que hacer.

El psicólogo (también el psicólogo social, a pesar de su denominación) con frecuencia, sin embargo, olvida las condiciones sociales o estructurales y se centra, exclusivamente, en el sujeto.

Necesitamos recordar con Martín Baró (1983), que no son los conceptos los que convocan a la realidad sino al revés, recordar el poder claramente emancipador de las ciencias sociales, su papel como ayudantes para la toma de conciencia, su función desideologizadora, de búsqueda del bienestar individual y colectivo y de lucha contra la pobreza o el fatalismo.

Se trata, de apasionarse por la realidad, de evitar la abstracción estéril, de no quedarse en la teoría y acudir a los hechos, de superar la meta de la interpretación y llegar a la transformación, de poner los pies en el suelo y comprometerse en la praxis (Casaldaliga y Vigil, 1992 ctd. Blanco, 1998). Necesitamos elegir el tipo de conocimiento que queremos desarrollar porque somos responsables de lo que hagamos e investiguemos.

Necesitamos partir y enfrentarnos a la ética (Savater, 1995) en el sentido de constatar que no todo vale igual, de que no todo vale, ética y principios que nos confronten con la realidad.

Una ética que mira inexorablemente a la izquierda por criticar lo establecido (Guisán, 1992) y que frente al relativismo absoluto y al mundo de las incertidumbres defiende una moderada intolerancia que señale que no todos los ideales morales, todos los valores son igualmente plausibles o válidos.

“En medio del pluralismo y la superficial tolerancia que nos invade, se hace preciso la profesión de una moderada intolerancia moral (con la tiranía, con la dictadura, con el dogmatismo o el terrorismo por ejemplo), no política, demarcando suficientemente los ámbitos y términos” (Guisan 1992:19). Cierta grado de intolerancia es, así deseable ética y políticamente, no se puede tolerar la intolerancia, ni el dolor innecesario, ni el hambre...

La tolerancia bien entendida no implica que todo valga o que todos los valores sean igualmente válidos porque de ser así, entre otras cosas el propio valor de la tolerancia (frente a la intolerancia, por ejemplo) se esfumaría. Ser tolerante significa plantearse: que existe algún valor que importa o vale más que otros (la tolerancia frente a la intolerancia), uno no puede hacer, ni decir

fundamentos en humanidades

cualquier cosa, se necesitan requisitos y principios formales, sustantivos y materiales (libertad, igualdad) para que se de la tolerancia y la pluralidad democrática.

Así pues debemos partir de una serie de principios éticos mínimos que sean el consenso mínimo sobre el que construir la tolerancia, el consenso mínimo sobre el que construir la comunicación (Habermas), los principios mínimos con los que valorar las consecuencias de lo que planteamos.

Por último, queda referirse a un contexto más pequeño de análisis: la psicología social.

En primer lugar, y partiendo de la ya clásica distinción entre psicología social psicológica y psicología social sociológica abogamos aquí por una psicología social “café con leche” (en expresión del profesor Burillo), o lo que es lo mismo una mezcla entre ambas disciplinas.

En segundo lugar, cabría referirse a un segundo tema clásico y recurrente en nuestra disciplina: la crisis de la psicología social. Cabe recordar, que los elementos que se debatieron en la crisis tienen mucho que ver con los aspectos epistemológicos a los que nos hemos referido en el presente trabajo; recordemos que si algo se cuestiona en la crisis es el dominio del positivismo lógico y sus consecuencias (falta de relevancia social de la disciplina, atemporalidad de los fenómenos, experimentalismo, distancia objetiva entre investigador e investigado, la verdad existe y es descubrible; Montero, 1994:31) así como la preponderancia de los componentes psico sobre los sociales.

Muchos de las cuestiones que la crisis pone sobre el tapete aún andan en discusión.

De la insatisfacción producida por estos planteamientos surgen diferentes corrientes críticas y alternativas entre las que encontramos en la actualidad una especial preponderancia de la psicología política en la que autores como, entre muchos otros, Baro, 1983, Montero, 1994, Kauth, Sabucedo, 1996 o Burillo, 1996 llevan trabajando desde años atrás abogando por (Montero, 1994:31-34):

§ La elaboración de una psicología social de carácter histórico

fundamentos en humanidades

- § Cercana a la realidad social (incluyendo en ella la cotidianeidad) que orienta los estudios que deben reflejar en especial los problemas sociales
- § Desde una perspectiva dialéctica
- § En la que se concibe la disciplina no como una ciencia objetiva (el método sigue al objeto y no al revés, por lo que éste debe ser generado según la realidad concreta a estudiar, negándose la primacía única y absoluta del método experimental de laboratorio; la neutralidad no es absoluta; es necesario desarrollar métodos alternativos)
- § En la que los hombres son entes activos, constructores de su realidad y deben participar en las investigaciones como tales
- § En la que es necesario incluir el punto de vista de los oprimidos o excluidos, lo que supone no hacer psicología solo del “hombre medio”
- § En la que se debe buscar el cambio social y la relevancia social
- § En la que el conflicto, es parte constitutiva de la acción humana, con lo que debe incluirse al mismo en los estudios a desarrollar. Estudiar, además de la conformidad, la rebeldía y la desviación, no privilegiar la normalidad y reconocer e incluir el interés político.
- § En la que la ideología como fenómeno humano y producto psicosocial debe tenerse en cuenta como fenómeno importante del estudio psicológico, ideología como falseadora, deformadora, ocultadora de la realidad.
- § En la que es necesario estudiar el cambio social como producto de grupos y comunidades
- § En la que es necesario estudiar los procesos de concienciación a través de los cuales los sujetos se hacen dueños de sus propias vidas.
- § En la que debemos incluir la vida cotidiana en los estudios, así como el sentido común.
- § En la que la percepción tiene un carácter engañoso, ya que esta se organiza según interpretaciones mediadas y mantenidas por el lenguaje
- § Y en la que se rechaza la noción de progreso como elemento básico de la psicología.

Estos principios, coincidentes con los anteriormente señalados en un terreno más general pero aplicados acá a nuestra disciplina, son los que se asumen en el desarrollo de mi tarea investigadora y, consecuentemente, al tiempo, transformadora de la realidad en la que vivo ♦

Referencias Bibliográficas

Alvaro, J. L. - Garrido, A. y Torregrosa, J. R. (1996). *Psicología social aplicada*. Madrid: Mc. Graw-Hill.

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

Aristóteles, (1986). *Política*. Madrid: Alianza Editorial.

Descartes, R. (s/d; original:1854). *El discurso del método*. Madrid: Aguilar.

González Carvajal, L. (1991). *Ideas y creencias del hombre de hoy*. Madrid: Sal Terrae.

Guisán, E. (1992). *La ética mira a la izquierda*. Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1997). *Ensayos políticos*. Barcelona: Editorial Península.

Huerta de Soto, J. (1998). *Intervencionismo económico, corrupción ética y economía de mercado*. conferencia en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

Iñiguez, L. (1999). ¿A dónde hemos ido a parar? Comentarios en torno a la psicología social académica en 1998. *XXVII Congreso Interamericano de Psicología*, 27 de junio a 2 de julio, Caracas, Venezuela.

Jiménez Burillo, F. (1991). *Psicología social*. Madrid: Ed. Académicas.

Jiménez Burillo, F. (1996). Psicología Política. En Alvaro, J. L ., Garrido, A. y Torregrosa, J.R.. *Psicología Social aplicada*. Madrid: Mc Graw Hill. (p.219-253)

Jiménez Burillo, F. (1998 y 1999). Postmodernismo y psicología social. *Curso de doctorado psicología social*. Universidad Complutense de Madrid.

Jiménez Burillo, F. (1998, 1999, 2000). Postmodernismo y psicología social. *Curso de doctorado psicología social*. Universidad Complutense de Madrid

Jiménez Burillo, F., Sangrador, J.L., Barrón, A. y De Paul, P. (1992). Análisis interminable sobre la identidad de la Psicología Social. *Interacción Social*, 2. Madrid: Editorial Complutense. (p.11-44).

Lyotard, J. (1989). *La condición postmoderna*. (s/d).

Martín Baro, I. (1983). *Acción e Ideología: psicología social desde Centroamérica*. El Salvador: UCA editores..

Martín Baro, I. (1989). *Sistema, grupo y poder: psicología social desde Centroamérica II*. El Salvador: UCA editores. .

Martín Baro, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Ed. Trotta.

Mato, D. (1995). *Crítica de la modernidad y construcción de Identidades*. Caracas: UCV Consejo de desarrollo científico y humanístico.

Montero, M. (1987). *Psicología política latinoamericana*. Caracas: Editorial Panapo.

Montero, M. (1994). *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Ed. Anthopos.

Montesquieu, (1987). *Del espíritu de las leyes*. Madrid: Tecnos.

Moreno, A. (1995). *El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: CIP.

Munné, F. (1999). El postmodernismo como pre (texto) y su intento de una psicología postmoderna. *XXVII Congreso Interamericano de Psicología*, 27 de junio a 2 de julio. Caracas, Venezuela.

Munné, F. (1999). Hacia una nueva visión del sujeto, sentido epistemológico de una psicología compleja. *XXVII Congreso Interamericano de Psicología*, 27 de junio a 2 de julio. Caracas, Venezuela.

Prilleltensky, I. (1999). Critical psychology praxis. *XXVII Congreso Interamericano de Psicología*, 27 de junio a 2 de julio. Caracas, Venezuela.

fundamentos en humanidades

Rodríguez Kauht, A. (1992). *Psicología social, psicología política y derechos humanos*. San Luis: Ed. Universitaria.

Rodríguez Kauth, A. (1997). *De la realidad en la que vivimos... y otras cosas más*. San Luis: Red de ediciones Universitarias.

Rodríguez Kauth, A. (1997). *Lecturas y estudios desde la psicología social crítica*. Bs. As.: Editorial Espacio.

Rodríguez Kauth, A. (1998). *Temas y lecturas de psicología política*. Bs. As.: Editorial Almagesto.

Rodríguez Kauth, A. (2000). *El discurso político. La caída del pensamiento*. Bs. As.: Editorial Espacio.

Rousseau, J. J. (1987). *El contrato social*. Madrid: Ed. Alba.

Sabina, J. (1987). Princesa. *Juez y parte*. Barcelona. Ariola Eurodisc.

Sabina, J. (1987). Zumo de neón. *En directo*. Barcelona: Ariola Eurodisc.

Sabucedo, J. M. (1996). *Psicología Política*. Madrid: Síntesis Psicología.

Savater, F. (1995). *Invitación a la ética*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Seoane, J. y Rodríguez, A. (1988). *Psicología Política*. Madrid: Editorial Pirámide.

Silva, A. y Aragón, L. E. (1998). La controversia entre lo cualitativo y lo cuantitativo en la investigación social: una disputa estéril. *Intervención psicosocial, vol 7 nº 1*. (p. 97-113).

Tocqueville, A. (1957; original: 1835). *La democracia en América*. México: Edición Fondo cultural Económico de México.

Todd Sloan (1999). *Intervención en el Congreso de la XXVII Congreso Internacional de Psicología de la SIP. 28 al 4 de julio*. Caracas, Venezuela.

Touraine, A. (1992). *Crítica a la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transformada*. (s/d).

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 111 - 121

Sólo para tus ojos ^{*}

Jorge Ricardo Rodríguez
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: jorger@unsl.edu.ar

Resumen

Este trabajo intenta reflexionar sobre la mirada como principio sostenedor de nuevas formas relacionales en la sociedad actual. Esta función, abordada y elaborada por Jacques Lacan, tiene el interés de mostrar las tramas en las que el sujeto contemporáneo se ubica, verificables por otra parte en la casi totalidad geográfica de nuestro planeta. Recordemos que es este autor quien vaticinaba, en la década del 70, una suerte de pronóstico cultural en el que confluían procedimientos de homogeneización, la desaparición de la memoria, la desintegración del concepto de experiencia, la declinación de la *imago* paterna, el aumento del racismo y la planetarización de la mirada. Este último punto es el que se intenta desbrozar en estas líneas.

La mirada, puesta en vinculación con el concepto de goce, plantea una revisión de lo que acaece, a los fines de elucidar en clave prospectiva lo que puede advenir como posibilidad certera.

Abstract

This paper attempt to reflect about the look as a fundamental principle of new relationship ways in present society. This task, broached and elaborated by Jacques Lacan, is interested in pointing out schemes in which contemporary

* Este artículo es una versión corregida de una ponencia, que con el título: "Mal de ojos (cinco notas sobre la mirada)", fuera leído en el marco de las *III Jornadas Anuales de la Asociación Cuyana de Estudios Psicoanalíticos (ACEP)*; Mendoza, Septiembre de 2000.

fundamentos en humanidades

subject is situated. On the other hand, these schemes can be verified in almost all geographical totality of our world.

Remember that this author predicted in '70 decade a kind of cultural forecast in which joined homogeneous procedures, the memory disappearance, the disintegration of experience concept, the declination of paternal imago, the increase of racism and the 'globalization' of the look. This last point is analyzed in this work.

The look, put in linking with the concept '*jouissance*' used by Lacan, intend to examine what is happening, in order to elucidate in prospective key what could coming as accurate possibility.

1. "*Mejor que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época*" (Lacan, 1988: 309). La letra convoca a un encuentro con lo actual; la cita exhala aires de urgencia. La lectura del texto de Lacan insiste en exigir un cuestionamiento de nuestras prácticas y procedimientos en vinculación a lo existente. El peligro -uno entre otros- de un psicoanálisis devenido pura técnica operativa amerita esta reflexión.

El acento puesto en lo novedoso y presente, por cierto, no inhabilita -mas bien lo opuesto- la revisión del pasado ahora reconstruido en aras de explicar lo por-venir.

"*Mejor que renuncie*". Encrucijada ética manifiesta, nuevo intento de repensar aquello que sostiene el dispositivo analítico: el analista y su deseo.

Ahora bien, a este analista, singular en su subjetividad y en su presencia en la ciudad, ¿qué reflexión le merecen los lazos sociales actuales? Deriva del pensamiento en nada desdeñable, en la medida que estos coadyuvan a la determinación formal de los síntomas.

Recordémoslo rápidamente, la envoltura formal del síntoma toma su empréstito de los modos de goce y significantes circulantes en el espacio social, que, dicho de manera clara, manifiestan un empuje homogeneizador sin precedentes, a instancias de la razón tecnocientífica puesta al servicio del mercado.

La pregunta abierta se refugia en el plan enunciado por Freud ya en 1930, aunque sea probable -tal como lo sostiene Jacques - Alain Miller (1991)- que el malestar haya devenido horror a la cultura.

"*Quien no pueda unir su horizonte a la subjetividad de su época*". Si el deseo del analista contribuye en su perdurabilidad a la supervivencia del psicoanálisis,

no debe perder de vista las condiciones de posibilidad para que el mismo siga reproduciéndose. Para ello no basta el programa de intentar de manera denodada lograr la inscripción repetitiva de los significantes que, en tanto herederos del proyecto freudiano, se portan. Debe además estar en disponibilidad de poder recepcionar las contingencias de lo no previsto en su posible acontecer.

Las condiciones de posibilidad hacen, en buena medida, a la subjetividad de una época. Ante lo presente, dos caminos: el lamento nostálgico por un tiempo pretérito, absolutamente otro, falseado en el arca de la memoria que se abre para extraer de ella los recuerdos que lo tejen nuevamente, o la libidinización de lo tangible.

No va de suyo que ello implique acordar con el estado de cosas dadas; mas si se renuncia a "*catectizar la subjetividad de nuestro tiempo, el desencanto impide interpretar la discordia del malestar*" (Baños Orellana, 1997: 64).

Los factores y parámetros que dan cuenta de esta "nueva" subjetividad pueden multiplicarse, ora colaborando hacia ciertas concreciones, ora presentificándose contradictorios y posibilitando efectos diversos.

Queremos concentrarnos en uno de ellos: la planetarización de la mirada, uno de los signos de esta, nuestra época.

2. La racionalidad instrumental, prevalente en nuestra ordenación actual de los lazos sociales, ha permitido una "transvaloración" de las claves orientadoras de una época; los discursos y prácticas vigentes, el estatuto mismo del saber, ya no se emplazan en perspectiva a conceptos como el Bien y la Verdad, ideales caídos en desuso, arrastrados por el simultaneo declive de los mal llamados Grandes Relatos. Priman hoy los de Utilidad y Eficacia.

Esta instrumentalidad racional da cuenta en sus fundamentos del discurso tecnocientífico, apropiado por la lógica mercantil. Afinidad estructural -y "*a cielo abierto*", por lo tanto-, entre lógica de producción capitalista y unificación dada por la ciencia del mercado de saber.

De esta unión tenemos a la vista uno de sus productos: la creación y progresiva extensión de los *mass media* audiovisuales, intentando cubrir la totalidad del globo. Las imágenes, por ellos vehiculizadas, se convierten en mercancías bajo su envoltorio de novedades informativas.

La lectura de este hecho es diversa: desde ideas que conciben como horizonte final la gestación de una aldea global (Mc Luhan, 1967, *dixit*), pasando por la explosión de *weltanschauungs* que este proceso provoca (Vattimo, 1990), hasta su interpretación opuesta, entendiendo que esta

propagación conlleva una homogeneización sociocultural sin precedentes de gravísimas consecuencias (Adorno, 1970).

Primer plano de las imágenes, el sujeto se convierte en un glotón óptico más. Ojo omnividente que responde al imperativo reinante del consumo.

En la consonancia de mercado y razón científica, las imágenes producidas y reproducidas hasta el hartazgo por estos *mass media*, logran realizar la ecuación más acorde a sus orígenes: lo visible conlleva una verdad en tanto es vendible (Debray, 1992). En su sucederse, provocan fascinación, y llevan a inmovilizar a su perceptor ocasional. Dictadura de 20 pulgadas: la imagen *no* es nada, y ella vale más que mil palabras -sitio de la *doxa* de un período que necesita ser demolido.

Los indicios se encuentran por doquier: ya no hay *Big Brother*, pero tras los reflectores crecen los émulos de Leni Riefenstahl.

La supremacía del "*instante de ver*" obtura el paso a la conclusión, luego de haber comprendido de lo que se trataba. Por ello, esta repetición de instantes hace del tiempo un presente absoluto. La realidad deviene una *polaroid* en pleno funcionamiento. Todo se produce en un abrir y cerrar de ojos.

Podría suceder (y por ello nos adelantamos) que cayéramos en la tentación de clausurar rápidamente esta línea de trabajo al reducir su lectura al registro de lo imaginario, enunciando el acrecentamiento de tal registro, en relación inversamente proporcional a la reducción palpable de lo simbólico (inherente al progreso del discurso científico, que vehiculiza este efecto).

No es este nuestro objetivo. Al propiciar otra línea argumentativa, queremos ofrecer otra "visión" del asunto en el mismo movimiento.

3. "El sujeto que nos interesa está atrapado en el campo de la visión" (Lacan, 1995: 99). No solo atrapado en una lógica productiva hegemónica, en una forma discursiva dominante, sino también, y principalmente, por un régimen escópico en sintonía con las anteriores determinaciones. Reciprocidad y complementación de las tres instancias.

El cambio de época ya señalado *up supra* no ha implicado una transformación del "oculocentrismo" que caracterizaba a la Modernidad.

Si Regís Debray (1995), por caso, hace notar el desplazamiento de un paradigma sustentado en lo simbólico (cuya piedra de toque es lo escritural), a uno donde prima lo indicial (y que da preeminencia a lo visual), no queda claramente resaltado que este desplazamiento no desaloja del puesto central a la visión como lugar fundante para tener acceso a ambos.

Por mas que en la era de lo moderno se asistió a la creación de diversos regímenes escópicos,¹ el que suele reclamarse como dominante y hegemónico es identificado en razón de la "perspectiva cartesiana".²

Este régimen es el que representa de manera más acabada la experiencia "natural" de la vista, consecuente con una visión científica de lo mundano. El espacio concebido y delimitado por este régimen se presenta como geoméricamente isotópico, rectilíneo, abstracto y uniforme. Racionalizado, en versión tridimensional, concordaba asimismo con el abordaje del observador de la escena pensado como un ojo singular, estático, no parpadeante, descarnado. Todo lo cual, y en resumen, llevaba a leer el mundo como una ordenación temporo-espacial matemáticamente regular, poblada de objetos naturales, que solo eran accesible a la observación si se mantenía una distancia con respecto a estos, y mediante el ojo desapasionado del investigador neutral.³

Si bien su lugar de privilegio es hoy cuestionado y discutido, sobre todo luego del surgimiento de una alternativa a este modelo de visión dado por el barroco⁴ -como el consagrado en nuestro todavía siglo XX- queremos resaltar que es este antiguo sistema el que unifica y legitima una mirada sobre el mundo que se corresponde al desarrollo aplastante de una racionalidad devenida tecnocientífica, y cómplice de la expansión del capitalismo. Sus efectos aun hoy son observables, y perduran.

Nuestra realidad, entonces, por natural que se presente, ha terminado siendo una categoría que se produce tecnoculturalmente. Paradojalmente, este mundo nomológico olvida a su creador, lo que similitiza "al mago que ya no es capaz de dominar las potencias infernales que ha desencadenado con sus conjuros" (Marx, 1986: 42).

¹ Podemos enunciarlos: la perspectiva cartesiana, el arte descriptivo o cartográfico (rastreado en el arte holandés del siglo XVII), y por último el modelo visual barroco.

² Se denomina de esta forma señalando su estrecha relación con las nociones renacentistas de perspectiva en las artes visuales, y las ideas cartesianas de racionalidad subjetiva en filosofía.

³ Esta posición del observador tiene estrictas consecuencias con la postulación que acredita veracidad a las cosas. Sería deseable estudiar esta concepción espacial - observacional con relación al concepto de verdad. Ver Sanz Ferramola, Ramón (2000). *El criterio de verdad como problema*. (mimeo)

⁴ Ver los trabajos de Buci Gluscksmann (1984, *La razón barroca*; 1986, *Folie du voir*) donde se manifiestan sus rasgos principales: rechazo de la geometrización monocular de la perspectiva cartesiana, con la caída de la ilusión de un espacio tridimensional homogéneo observado a distancia; fascinación por la opacidad, lo ilegible e indescifrable de la realidad representada; menosprecio por los esfuerzos de reducir la multiplicidad de los espacios visuales en una sola esencia coherente.

4. "La pulsión escópica es la que elude de manera más completa el término de la castración" (Lacan, 1995: 85).

Pulsión que es solidaria de una esquizia, la del ojo y la mirada. A quien ve se le escapa que esa ofrenda dada al ojo fue pre - vista. La sorpresa es desalojada de la situación. La mirada ordena el campo de lo visible. El mundo se presenta entonces como omnivoyeur, elidiendo la conversión de los sujetos en seres mirados. "Somos seres mirados en el espectáculo del mundo", tal la expresión lacaniana.

Eludiendo el término de la castración, la pulsión escópica queda aprehendida bajo el campo de la *verleugnung*.

Renegación de la falta, el sujeto (por serlo) queda anudado a los objetos donde puede ver-se completo -ya Freud (1992) señala en su artículo *El fetichismo* las cualidades sensoriales de los objetos elevados a la categoría de fetiches, donde las intensidades sensoriales de los mismos dan cuenta del brillo fálico que expelen.

Objetos fetiches, que obturando la hiancia estructural y vía relaciones de producción vigentes, pasan a formar parte de los *gadgets* ofrecidos al sujeto, solo pensado desde esta vertiente como consumidor.

El viejo Marx (1965) también había pillado el asunto. Uno de los apartados de su obra cumbre se titula *El fetichismo de las mercancías y su secreto*⁵, en la cual, al intentar responder por el carácter enigmático del producto del trabajo cuando adquiere la forma de mercancía, da como respuesta:

"Lo misterioso de la forma mercancía está, pues, simplemente en que ella refleja ante el hombre los caracteres sociales de su propio trabajo, como caracteres objetivos de los productos mismos del trabajo, como propiedades sociales naturales de estas cosas, y así también la relación social de los productores con el trabajo total como una relación social de objetos independientes de los productores. Por este quid pro quo, los productos del trabajo pasan a ser mercancías, cosas sensibles y superiores a los sentidos, cosas sociales. Así, la impresión luminosa de un objeto sobre el nervio óptico no se manifiesta como excitación subjetiva del mismo nervio óptico, sino como forma objetiva de una cosa exterior al ojo. Pero en la visión la luz pasa realmente de una cosa, el objeto externo, a otra cosa, el ojo. Es una relación física entre cosas físicas. La forma mercancía y la relación de valor de los productos del

⁵ No es el único lugar donde Marx señala este rasgo del sistema de producción capitalista. Ver al respecto: El fetichismo capitalista, en: Marx, Carlos (1974) *Historia crítica de la teoría de la plusvalía*. Bs. As.: Ediciones Brumario.

trabajo en que ella se manifiestan no tienen, por el contrario, absolutamente nada que hacer con la naturaleza física de esos productos y las relaciones reales que de ella resulten. Una relación social determinada de los hombres mismos toma aquí para ellos la forma fantasmagórica de una relación de cosas.” (Marx, 1965: 162 - 163)

Sopesando las producciones religiosas de los hombres, concluía que ellas se asemejan a las mercancías en tanto ambas son productos humanos que se le presentan a su creador como dotadas de vida autónoma, para concluir:

“Esto es lo que llamo el fetichismo adherido a los productos del trabajo desde que se los produce como mercancías, y que es por eso inseparable de la producción de mercancías.

*Este **carácter fetichista del mundo mercantil** proviene, como lo ha mostrado ya el precedente análisis, del carácter social peculiar del trabajo que produce mercancías.” (Marx, 1965: 163, resaltado nuestro)*

Ya ha sido señalado el carácter ambiguo de la fórmula marxista del fetichismo inherente a la mercancía, mostrando que esta concepción de una relación invertida entre sujeto y mercancías saca a luz el cuestionamiento posible a la norma desde la cual se mide este efecto de alienación sufrido (Zizek, 1998).

Sí quisiéramos destacar que este significante: fetichista, insiste en su aparición (y a la vez mostrar como se intercala en la cita primera una referencia directa a la visión), y como este significante puede dar lugar al paso siguiente y decisivo en la teoría marxista: la creación de la plusvalía como concepto fundamental para explicar la economía capitalista.

Plusvalía que será homologada por Lacan (1996) al concepto de plus de goce, y por ello contabilizado, reapropiado por la misma lógica maximizadora de beneficios y ganancias.

Será el mismo Lacan quien formalizara este modo de producción en un discurso, el capitalista, como variante del discurso del Amo, que en su metamorfosis produce un cambio en el orden de las letras:

DISCURSO DEL AMO



DISCURSO CAPITALISTA



Este discurso queda caracterizado por la circularidad de movimientos que implica la no obstaculización por parte de barrera alguna del plus de goce. De lo cual, queda claro, se deduce que a este discurso le es inherente el rechazo de la castración. Pervierte el discurso del Amo antiguo. Rechaza la verdad que sostiene este nuevo modo de lazo social; su agente reniega la determinación que recibe de la verdad para entonces dirigirla.

El discurso capitalista pasa a provocar así la extensión de la aletosfera. La tecnociencia alimenta esta lógica, produciendo una serie innumerable de objetos concretos dados a la satisfacción pulsional.

El ojo engorda, pero no vé mas allá. No visualiza que con ello el Amo distrae a los esclavos. Queda oculta la posición de goce que estas letosas difunden.

Este deambular reflexivo nos ha llevado, casi sin darnos cuenta, a considerar nuestras condiciones de existencia (Marx, 1986).

5. *"Prediquen al ojo si quieren predicar con eficacia. Es por este órgano, por el canal de la imaginación, que el razonamiento de la mayor parte de la humanidad puede ser conducido y modelado a voluntad"* (Miller, 1994: 38). Jacques - Alain Miller nos pone en primer plano a Bentham, y junto a él su maquina imaginada: el panóptico. Un ojo que todo lo ve puesto al servicio de lo útil.

Las concreciones materiales siguiendo el manual arquitectónico del panóptico se conforman como maquinas ópticas. Se asemejan, hasta hacerse indiferenciables, a dispositivos que hacen visibles los sujetos que capturan, volviendo eficaces los procesos que a su interior se realizan. Aquí vale adjudicarle cualquier rotulo y función social: fabrica, hospital, *shopping*, prisión, escuela, entre otras.

Del panoptismo a la pantalla, el modelo aparentemente cambia pero su basamento es el mismo (Diaz, 1996).

El espacio de lo social adviene luminoso, transparente, claro, instantáneo. Panoptismo societario, que tiene como fin último la máxima visibilidad y rentabilidad de la naturaleza y de lo humano.

Cuando los límites de lo observable iban del infrarrojo al ultravioleta, el sujeto aún podía abreviar en otras fuentes. La ampliación de la superficie de contacto con el mundo vuelve a este más esclavo de sus mediaciones, las que cooperan -configurándose parte de un complejo entramado-, a las metas expuestas. La miopía, cual red visual deforme, se extiende.

La visibilidad define lo concentracionario de nuestros espacios sociales, habitados solo por una voluntad de goce oscura, tensionada en el eje uniformización - diversidad.

Si la tecnociencia promueve, crea e induce un: "*para todos igual*", no solo apunta al núcleo más vital y singular de la subjetividad, intentando normalizar los modos de goces, posibles por estar permitidos, sino que también, y en este mismo hacer, produce la segregación de quien no se incluye al interior de este "*igualitarismo*".

El real de la ciencia no se condice con el del psicoanálisis; este es el punto candente, que necesita de la defensa militante de quien es llamado a ocupar la función de analista. Por ello, lo real del goce de un sujeto es la mira de un análisis, su hueso (Miller, 1998).

Que el goce sea leído desde esta tensión tiene sus consecuencias.

El goce, aquello que se anuncia en el *witz*, pero cuyo omega es *Auschwitz*. Las únicas soluciones posibles, que entonces se plantean en el horizonte, son finales.

No hará falta el rearmado de la ideología racial que vimos surgir, primero de manera cauta y subrepticia a principios de siglo en el viejo continente, luego explícita y mortífera:

"Basta con un plus de gozar que se reconozca como tal, y si alguien se interesa en lo que puede ocurrir, hará bien en decirse que todas las formas de nazismo, en tanto que un plus de gozar basta para soportarlo, esto está para nosotros a la orden del día. Esto es lo que nos amenazará en los próximos años..." (Lacan, 1967)

Diagnóstico de la situación actual, ella nos hace elevar nuestros ojos para asentarlos en el horizonte de lo por-venir.

Lo que vendrá. Este mundo feliz comienza a develar lo siniestro que aloja en su interior, aunque la belleza que exuda intente hacer de contrapeso.

fundamentos en humanidades

La luminosidad de esta mirada nos enceguece, y caminamos por ello obnubilados los senderos que nos fueron dados transitar.

Lo social en su pura manifestación de campo concentracionario: aviso presente lanzado al analista para que lo encuentre advertido, inserto como está en un sistema que tiene como límite último su propia destrucción.

La voz hecha escritura, única e irrepetible, del testigo, enuncia lo innombrable: la reducción a un puro real de millones de seres humanos.

En la hora anunciada de cerrar los ojos ante la vuelta de página final, Primo Levi nos relata:

"Solo después de muchos meses fue desapareciendo mi costumbre de andar con la mirada fija en el suelo [...] y no ha dejado de visitarme, a intervalos unas veces espaciados y otras continuos, un sueño lleno de espanto.

Es un sueño que está dentro de otro sueño, distinto en los detalles, idéntico en la sustancia. Estoy a la mesa con mi familia, o con mis amigos, o trabajando, o en una campiña verde: en un ambiente plácido y distendido, aparentemente lejos de toda tensión y todo dolor; y sin embargo experimento una angustia sutil y profunda, la sensación definida de una amenaza que se aproxima.

Y efectivamente, al ir avanzando el sueño, poco a poco o brutalmente, cada vez de modo diferente, todo cae y se deshace a mí alrededor, el decorado, las paredes, la gente; y la angustia se hace más intensa y más precisa. Todo se ha vuelto un caos: estoy solo en el centro de una nada gris y turbia, y precisamente sé lo que ello quiere decir, y también sé que lo he sabido siempre: otra vez estoy en el Lager, y nada de lo que había fuera del Lager era verdad. El resto era una vacación breve, un engaño de los sentidos, un sueño: la familia, la naturaleza, las flores, la casa. Ahora este sueño interior al otro sueño, el sueño de paz, se ha terminado, y en el sueño exterior, que prosigue gélido, oigo sonar una voz, muy conocida; una sola palabra, que no es imperiosa sino breve y dicha en voz baja. Es la orden del amanecer en Auschwitz, una palabra extranjera, temida y esperada: a levantarse, <Wstawac>." (Levi, 1997: 210 - 211) ♦

Referencias bibliográficas

Adorno, Theodor (1970). *Critica cultural y sociedad*. (s/d).

Baños Orellana; Jorge (1997). La cita posmoderna, *El caldero de la Escuela*, N°

57, nov. / dic. 97. Bs. As.: EOL.

Debray, Régis (1992). *Vida y muerte de la imagen en Occidente*. Bs. As.: Paidós.

Debray, Régis (1995). *El Estado seductor. Las revoluciones mediológicas del poder*. Bs. As.: Manantial.

Diaz, Esther (1996) *La ciencia y el imaginario social*. Bs. As.: Biblíos.

Freud, Sigmund (1992). El malestar en la cultura. *Obras completas. Tomo XXI*. Bs. As.: Amorrortu.

Freud, Sigmund (1992). El fetichismo. *Obras completas. Tomo XXI*. Bs. As.: Amorrortu.

Lacan, Jacques (1967). *Proposición del 9 de Octubre a los psicoanalistas de la Escuela*. (mimeo)

Lacan, Jacques (1988). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos I*, Bs. As.: siglo XXI.

Lacan, Jacques (1995). *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós.

Lacan, Jacques (1996). *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. Bs. As.: Paidós.

Lacan, Jacques (s/d). *Psicoanálisis, Radiofonía y televisión*. Anagrama.

Levi, Primo (1997). *La tregua*. Barcelona: Muchnik editores.

Marx, Carlos. El capital. En Hook Sidney (1965): *Marx y los marxistas*. Bs. As.: Paidós.

Marx, Carlos (1986). *Manifiesto del Partido Comunista*. Bs. As.: Anteo editorial.

fundamentos en humanidades

Mc Luhan, Marshall - Fiore, Quentin (1967). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos*. EEUU: Paidós Studio.

Miller, Jacques A. (1991). Patología de la ética, *Lógicas de la vida amorosa*, Bs. As.: Manantial.

Miller, Jacques - Alain (1994). La maquina panóptica de Jeremy Bentham. *Matemas I*. Bs. As.: Manantial.

Miller, Jacques - Alain (1998). *El hueso de un análisis*. Bs. As.: Tres Haches.

Vattimo, Gianni (1990). *La sociedad transparente*. España: Taurus.

Zizek, Slavoj (1998). *Porque no saben lo que hacen. El goce como factor político*. Bs. As: Paidós.

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 123 - 128

¿Para que sirven las fuerzas armadas?

Dr. Angel Rodriguez Kauth*
Universidad Nacional de San Luis
e-mail: akauth@unsl.edu.ar

Resumen

¿Para que sirven las fuerzas armadas?

Luego de recorrer los gastos militares durante el período 1990/98 -a partir de un informe de la CEPAL al respecto- se observa que mientras en todo el mundo los mismos se han reducido de manera intensa, en América Latina el gasto en pertrechos bélicos aumentó un cien por cien. Resulta extraño que luego de las experiencias antidemocráticas de los latinoamericanos a manos de los militares vernáculos, todavía sigamos gastando los recursos escasos de que disponemos en su beneficio.

Abstract

What is the use of the armed forces?

A report produced by CEPAL reveals that while in the rest of the world military spending during 1990/98 has diminished intensively, in America Latina military spending has increased by cent per cent. It is strange that after having gone

* Profesor de Psicología Social y Director del Proyecto de Investigación "Psicología Política", en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

fundamentos en humanidades

through anti-democratic experiences of military governments in the past latin-american countries still invest resources in the benefit of the armed forces.

La pregunta del epígrafe ha de tener, seguramente, dos respuestas: sirven para mucho o para nada. Excepcionalmente habrá alguien que exprese su ignorancia o duda al respecto. Quién esto escribe no participa de la metodología académica del "suspenso" y se anota, inmediatamente, a dar su opinión, está entre los de la segunda respuesta: sirven para nada. O, mejor aún, pueden ser útiles para tres cosas: a) hacerle la vida imposible a los jóvenes que están obligados a entrar en la mili; b) servir de sangría a la economía nacional con gastos que bien podrían ser dedicados a la inversión en crecimiento social; y c) históricamente para molestar e interrumpir la voluntad popular de soberanía e independencia, tal como ha ocurrido en el último Siglo XX.

Sobre el primer punto poco he de decir aquí, cada lector -varón o mujer madre, esposa, novia o amante- podrá ilustrar con miles de anécdotas como se les molestó la vida en su momento a los jóvenes, haciéndoles perder tiempo de disfrute a una edad en que se prefiere andar por ahí que lustrarle los botines a un capitán o un sargento. Solamente diré que en mi paso por el Ejército Argentino (11 meses y 15 días) me ilustré acerca de la mentalidad paleolítica de mis jefes, cosa que luego me hizo comprender que la mili y las Fuerzas Armadas no sirven para otra cosa que romperle la paciencia a la gente que quiere vivir en libertad. Me olvidaba, también aprendí a manejar el teclado de una máquina de escribir ... y nada más que me fuera de utilidad posterior.

Respecto al segundo punto, el de los gastos, me veo obligado, por mi condición de "sudaca", a hacer comparaciones -odiosas- entre los países latinoamericanos y los del Primer Mundo. Durante la última década, la posterior al final de la Guerra Fría, el gasto militar mundial descendió en alrededor de 150 mil millones de dólares entre el 90 y el 98; sin embargo, en la región latinoamericana y para el mismo período, el gasto en dicho rubro ascendió de 13.5 a 26.5 mil millones, es decir, casi el ciento por ciento, monto que es superior al registrado en cualquier otro lugar del mundo.

Curiosamente, ningún gasto en la región ha sido estudiado con tan poco detenimiento como el gasto que insume el presupuesto militar y esto no se debe ni a falta de información ni a lo irrelevante del tema. Durante décadas, la información sobre el tema ha sido un "secreto de Estado" en la mayor parte de los países latinoamericanos. Más, con el cambio en el panorama internacional,

con el fin de la Guerra Fría (derrota del comunismo real a manos del capitalismo ficticio que venden los medios de comunicación), también se produjo la democratización de la mayor parte de la región y la consecuente globalización económica (Rodríguez Kauth, 1998). Consecuentemente, las hipótesis de conflicto -lugar verbal con el que gustan de jugar a la guerra los milicos- han cambiado sustancialmente en cuanto se refiere a enemigos interiores y exteriores; por lo cual se hace imperiosa la revisión de un gasto tan significativo como el militar. Este gasto se ha justificado -tradicionalmente- como un bien público que escapa al análisis de costo-beneficio, ya que apunta a preservar la integridad territorial y la "seguridad" interior. Es curioso, pero la asignación del gasto militar en un país afecta inmediatamente la partida presupuestaria de sus vecinos en ese rubro; debido a que existe una alta competencia por mostrar quien tiene mejores y más modernos tambores, sables y aviones, con lo cual se restaura el equilibrio perdido, pero en un nivel superior de gasto. Si tanto se cacarea acerca de las integraciones regionales, lo mejor que debieran hacer los gobernantes es fortalecer la paz regional y -al transformarse la defensa en un bien público de la región- se lograría un costo menor y mayor posibilidad de asignar recursos a gastos sociales que demandan a gritos su atención (vivienda, salud, educación, justicia, trabajo, etc.).

Otro aspecto a considerar en este apartado es el referido a cual es el destino del gasto militar: básicamente el pago de sueldos al personal de carrera y otra parte a equipamiento. Sobre esto obsérvese que la mayor parte del gasto se efectúa en los países centrales, con lo cual se acrecienta la profundización de nuestra inmoral deuda externa (Castro, 1985) y la dependencia de los centros hegemónicos de Poder. Un dato estadístico muestra que entre 1979 y 1989 el gasto militar superó (hasta en casi un 50% en 1982) al producto bruto interno de la región; desde aquella fecha y hasta 1996 tendió a igualarse con el PBI; pero, en el periodo 1996-8 la curva de crecimiento del gasto militar volvió a ser mayor que la media del PBI. A todo esto debe agregarse que desde 1972 -a valores normalizados- el gasto militar ha crecido un 160%, en tanto que el PBI lo ha hecho en un 150%.

Saliendo de la frialdad de los números y entrando de lleno al tercer punto propuesto, es preciso señalar que la vida política y social de "nuestra" América se vio seriamente perturbada por la presencia de las Fuerzas Armadas. El único caso excepcional ha sido el de la República de Costa Rica, donde desde la Presidencia de José Figueres (1953-8) se terminó de un plumazo con las Fuerzas Armadas y hoy es lo más parecido al paraíso terrenal que puede

encontrarse en el extendido territorio latinoamericano. En el resto de los países de la región las Fuerzas Armadas operaron como un Jinete Apocalíptico, sembrando muerte y desolación por doquier. Es verdad, durante la última década han estado bastante tranquilos, eso no es casual, ya no tienen el guiño cómplice del Gran País del Norte para pegar fragotazos y chirinadas. Ellos han logrado su objetivo de imponer el pinochetismo económico en la región y no tienen interés en mantener gobiernos militares débiles que les acarrearán más dolores de cabeza que soluciones. Que la violación de derechos humanos, que las aspiraciones nacionalistas de muchos milicos los lleva a rebelarse contra el patrón, que ... etc., etc. Ahora se vive la mascarada democrática con elecciones libres, pero en donde el menú electoral tiene una sola opción: de nuevo sopa.

Por consiguiente -y para finalizar- reafirmo lo dicho al principio. Las Fuerzas Armadas no tienen sentido de ser en una región -y en un mundo- que están ansiosos de paz y tranquilidad. Su función es meramente decorativa -como muchos reyes del Primer Mundo- pero es una decoración muy costosa. No podemos darnos el lujo de mantener esos decorados con entorchados y uniformes de gala, el dinero lo necesitamos para cosas más pedestres como superar la angustiante situación de paro laboral y la satisfacción de necesidades básicas como la alimentación, la salud y la educación. Téngase presente que en la región hay más de un tercio de la población que vive bajo lo que eufemísticamente se le da en llamar "por debajo de la línea de pobreza" y, que en buen romance, quiere decir que se cagan de hambre (Rodríguez Kauth, 1998).

Y por favor, no se me diga que estas consideraciones generales (y almirantes y brigadieres, también) escapan las Fuerzas Armadas de algún lugar de nuestro subcontinente. Todas ellas son como los curules, la aristocracia y la oligarquía: enemigos consubstanciales del pueblo. Esto puede parecer un juicio de generalidad que se da de patadas con la lectura científica de la realidad. Sin embargo no es así, un análisis detenido de nuestra realidad lleva a comprobar que ninguno de los cuatro estamentos citados es -estamentalmente hablando- amigo de nuestros pueblos, de su liberación ni de su independencia. Sus intereses y lealtades las han puesto en otro lugar, que no es precisamente el popular ♦

Referencias bibliográficas

Castro, F. (1985): *Conferencia Sindical de los Trabajadores de América Latina y el Caribe sobre Deuda Externa*. La Habana: Editora Política.

Rodríguez Kauth, A.(1998): Mercosur y la Moneda única, *Rev. Iniciativa Socialista, N° 50*: Madrid.

Rodríguez Kauth, A.(1998): *Aguafuertes de Fin de Siglo*. Bs. Aires : Editorial Almagesto.

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 129 - 152

Socialización e integración social

Ana María Corti

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

“La transformación del cuerpo semántico no es sólo un requerimiento para la transformación del orden hegemónico, sino que es parte integrante de él. Las categorías lingüísticas, los conceptos, al restringir y limitar la esfera de lo posible, al permitir o impedir que ciertas cuestiones sean pensadas, son parte central de cualquier proyecto político de transformación social”. (Tomaz Tadeu da Silva. 1997)

Resumen

El presente trabajo analiza los efectos que la discriminación produce en el mantenimiento del ordenamiento social jerárquico sobre los que se asientan las actuales configuraciones de las relaciones sociales. Sobre el particular se analiza la relación que existe entre educación y segmentación social teniendo en cuenta los efectos que en todo proceso de socialización tienen la distribución de saberes y prácticas cuando son valoradas de manera diferenciada.

Abstract

The present work analyzes the effects that the discrimination produces on the maintenance of the hierarchic social ordering on which the present configurations of the social relations are based. The present work analyzes the relation that exists between education and social segmentation considering the effects that the distribution of knowledge and practice when valued in different ways, have in all process of socialization.

Introducción

La tensión entre la heterogeneidad individual y el orden social jerárquico al cual son sometidas las personas por designios de un proceso de socialización basado en valorar y ordenar diferente a los distintos, produce múltiples elementos diferenciadores que constituyen factores de desigualdad y separación entre personas, culturas, pueblos, condiciones de vida, etc.

La integración social se ve así fragmentada. Ciertamente es que históricamente la construcción del "nosotros" se ha hecho sobre el reconocimiento de la diferencia o la igualdad, más que sobre la base de pensar la diversidad desde concepciones que posibilitaran la integración de la heterogeneidad social.

Las luchas por la reivindicación de diferentes grupos, etnias, culturas, ha estado signada por los esfuerzos de intentar uniformar bajo un mismo orden a todos, lo que sin duda dio lugar a la dominación, o sobre la renuncia a todo principio de unidad, la aceptación de diferencias sin límites, lo que llevó a la desintegración. Este dilema atraviesa las luchas que se han establecido para reivindicar la posición de los seres humanos en la sociedad.

El problema actual en relación con la discriminación en general es, a nuestro entender, cómo superar la *heterofobia* propia del *fundamentalismo cultural*. Cómo respetar la *diversidad* sin caer en la *tolerancia paternalista* (que significa aceptar la existencia de lo diferente pero subordinándolo) ni en *propuestas aislacionistas* (defensa de unos sobre otros) que significan ahondar las diferencias con planteos *segregacionistas*, en general basados en la reivindicación de lo " igual" versus lo " diferente".

La socialización escolar. Educar para integrar o para excluir

Todo ordenamiento (regulación del consenso) alrededor de los principios dominantes dentro de la sociedad, se realiza en el nivel de las prácticas cotidianas que a su vez están reguladas por las diferentes agencias de control simbólico, entre las cuales la escuela se destaca por el carácter universal y

uniformador de su discurso (Gintis 1980, Bourdieu, 1977; Foucault 1977; Bernstein, 1977, 1980)

Centrándonos en el ámbito educativo, diremos que en toda relación de enseñanza - aprendizaje se ejerce una relación de poder que es a la vez pedagógica, social, de comunicación y de transmisión de conocimientos y saberes, constituyendo el factor más determinante del trabajo escolar (Labourdette, 1989).

Reflexionar sobre el porvenir de la educación de las personas, es meditar acerca del desarrollo humano en el marco de una cultura que lo haga posible.

Se ha dicho que la educación tiene un papel fundamental en la formación de hombres y mujeres que piensen y decidan por sí mismos apreciando las diferentes culturas y enfoques, no como una amenaza, sino como una oportunidad deseable para el encuentro de la pluralidad de mentes; configurando el marco adecuado a la verdadera democracia.

Si la educación tiene como fin social preparar los/las ciudadanos/as para un mañana diferente, se debiera emprender esfuerzos en adecuarla a las nuevas exigencias. Pobreza, exclusión social y desigualdad tiñen el presente de injustos designios producidos, entre otras causas, por la mayor inequidad existente, la distribución asimétrica del conocimiento. Los ideales integracionistas en el plano de la realidad evidencian muy poca nivelación que contribuya a la optimización de complementariedades diversas.

La creciente demanda en educación no sólo implica tener más oportunidades de aprendizaje, sino que éstas sean diferentes. No es suficiente seguir expandiendo su oferta dentro de los marcos tradicionales. No basta con mejorar este u otro aspecto de nuestras instituciones educativas. Se requiere una transformación radical del ámbito educativo inspirado en la garantía de los principios democráticos de dignidad, equidad y respeto mutuo de todos los seres humanos, que posibilite la maduración de la auténtica democracia.

La clave de la libertad reside en la educación; pero en ausencia de un desarrollo educativo adecuado, la participación equitativa de los ciudadanos y ciudadanas resulta simbólica o inexistente.

fundamentos en humanidades

Como lo expresa Carlos Ortega,

“sólo la educación permite cultivar esa “soberanía personal ” que es la garantía de una auténtica participación ciudadana” (UNESCO, 1992).

La sociedad actual, con el fin de garantizar la paz y desarrollo integral del conjunto de sus habitantes, se debate entre la necesidad de definir formas sociales inclusivas y la exclusión del ordenamiento social a la que asistimos a finales del milenio.

El dilema reside, en poder superar el planteo que las luchas por la no-discriminación han presentado en su evolución histórica, fluctuando entre la igualdad reclamada en la esfera política formal y la diferencia (discriminación positiva), con la cual se ha *“intentado compensar mediante el privilegio formal la situación de inferioridad material”* (Capella, 1992) y simbólica, que al instalarse en un sistema de relaciones sociales jerárquicas y por tanto no equivalentes¹, han atenuado, pero no evitado la actual subordinación².

La ubicación diferencial de la mujer respecto al hombre, permite constatar que la proclamación de una igualdad formal de la ciudadanía , sin consideración de los efectos que produce un esquema de relaciones sociales jerárquicas, ha servido para mantener el privilegio del sexo dominante .

Al decir de Capella (1992):

"Estas, los sujetos sin voz, imponen limitaciones de índole moral al carácter meramente contractual de la actual concepción de la democracia. Unas limitaciones que no pueden ser traducidas al plano de las

¹ equivalente (Lat aequivalere) Igualdad en valores o en potencia. Geom: Igualar en valor los volúmenes o áreas de figuras o cuerpos distintos. En relación con los hombres y mujeres, equivalente es una relación que otorga igual valor en el discurso y en las prácticas a ambos, pese a las bases biológicas distintas.

² La inferioridad material es aquella que se evidencia de manera fáctica en los tratos y prácticas discriminatorias a las que se ven expuestas las mujeres. Esta situación ha persistido pese a la igualación de muchos derechos formalmente plasmados en las reformas legales. (privilegio formal que suele denominarse discriminación positiva, pues tiene como objetivo focalizar los derechos de la mujer , revirtiendo la falta de atención que históricamente ha sufrido)

*instituciones jurídico-políticas mientras siga siendo la categoría de **derecho**, y no la de **deber**, la atribución fundamental de la politicidad de los seres humanos".³*

Las actuales reivindicaciones por una mayor integración social, que para algunos asume el carácter de pluralidad cultural (multiculturalismo), no pueden hacerse al margen de planteos que interroguen sobre cuestiones asentadas en el respeto a los derechos humanos, a la equidad, a la justicia. Los movimientos sociales debieran permitir poner en evidencia la existencia de un tipo muy específico de acción colectiva, mediante el cual una categoría social, siempre particular, pone en cuestión una forma de dominación social, a la vez particular y general, e invoca contra ella valores, orientaciones generales de la sociedad que comparte con su adversario para privarlo de tal modo de su legitimidad. De tal forma el movimiento social pone en cuestión el modo de utilización social de recursos y modelos culturales y esta transformación invade tanto a hombres como mujeres, porque se asienta en un nuevo orden cultural que trasciende a la "comunidad de iguales", para situarse en el desafío de la comunicación entre distintos que aspiran a estar integrados.⁴

Tal vez, si los seres humanos fuésemos socializados en tratos y responsabilidades sociales con valor equivalente, producto de un *ethos* social basado en la integración de todos (independientemente de su sexo, condición

³ deber (del latín *debere*) estar obligado a. Derecho (del latín *directus*) recto, igual, razonable, legítimo. El derecho práctico (real, fáctico), que en un orden patriarcal suele corresponderse con el derecho consuetudinario, basado en la costumbre, no se corresponde con el derecho formal (escrito) en el que las mujeres han conquistado mayor igualdad. Esto determina que el autor diferencie el derecho conquistado por la mujer del deber (obediencia) para con su cumplimiento. Los datos de la realidad permiten dar cuenta de que los derechos conquistados en el marco legal no se corresponden con la obligación (deber) de su aplicación fáctica. Lo que plantea a la democracia, al decir del autor, una limitación de tipo moral.

⁴ La propuesta de resignificar los particularismos genéricos en un particularismo que los integre, incorpora en este trabajo a las categorías de " igual" y " distinto", la de " equivalente ", que adquiere el valor de permitir incluir tanto a varones como a mujeres bajo relaciones sociales basadas en la reciprocidad y transferibilidad de prácticas y valores y supone una relación no jerárquica entre los seres humanos. Con ello se trató de superar la disociación entre el universo instrumental de categorías teóricas existentes para categorizar a mujeres y hombres y el universo simbólico al que remiten los fenómenos de equidad , democracia versus semejantes y diferentes, utilizando un criterio integrador desde el pluralismo, y no desde la " igualdad" y " diferencia" que se corresponden con la utilización de un criterio identitario, fragmentario.

fundamentos en humanidades

económica, y demás aspectos sobre los que se asientan los clivajes de la segmentación social), el concepto de ciudadanía podría alcanzar la inclusión real que aspiramos en un modelo de democracia auténtica.

Al decir de Touraine:

“Contrariamente a un humanismo indeterminado, el reconocimiento [...] entre los sexos es el medio más conducente a la recomposición de un mundo en que hombres y mujeres puedan no distinguirse o confundirse por completo, sino superar la oposición tradicional entre lo privado y lo público, la autoridad y el afecto.” (Touraine, 1997: 195)

Laclau, en su libro *Emancipación y Diferencia* (1996) afirma que los 90 nos enfrentan a una proliferación de reivindicaciones basadas en particularismos, en tanto que el universalismo es dejado de lado como un sueño totalitario. Lo universal, como particularismo hegemónico, por el sólo hecho de serlo, envuelve a todas las relaciones sociales existentes, con lo cual esta afirmación de un particularismo puro, independiente de toda apelación a lo universal, se niega a sí mismo, pues se convierte en principio normativo, y en tal caso en universal.

Todo particularismo se constituye mediante relaciones de poder basadas en la subordinación y diferenciación, pero apela a ciertos principios generales para la construcción de su propia identidad, con lo cual queda sujeto al universalismo de quien extrae los valores y creencias que le dan sustento; por ello no todos los particularismos tienen igual validación social, no cualquier reivindicación de los diferentes particularismos es aceptada como legítima en el marco de los valores de la cultura hegemónica, ni en la cultura de la liberación.

Las luchas políticas y sociales actuales son las que en definitiva posibilitarán la integración social o el segregacionismo político y cultural. Dice Laclau:

“Si las luchas de los nuevos actores sociales demuestran que las prácticas concretas de nuestra sociedad restringen el universalismo de nuestros ideales políticos a sectores limitados de la población, resulta posible retener la dimensión universal al mismo tiempo que se amplían las esferas de su aplicación - lo que a su vez redefine los contenidos concretos de esa universalidad...”. “ Lo universal no tiene contenido concreto propio, sino que es el horizonte siempre más lejano que resulta

de la expansión de la cadena indefinida de reivindicaciones equivalentes."
(Laclau, 1996: 66/67)

Esto ha posibilitado explicar por qué la valoración que otorga a la mujer una posición subalterna sigue condicionada a relaciones sociales de poder basadas en un "*discurso articulado dentro de un orden simbólico y material de relaciones* , que al otorgar códigos valorativos a las relaciones sociales entre hombres y mujeres dentro de un *hegemónico cultural específico*, las atraviesa por un "*estado de dominio*" (Corti, 1996).

El estado de dominio es un particularismo basado en la diferenciación, que envuelve a las relaciones sociales existentes mediante valoraciones generalizadas y absolutizadas de diferencias reales o ficticias que se asientan en el marco cultural en beneficio del hegemónico-clasificador (arbitrario cultural) y que son utilizadas en detrimento de su contrario.

Desde este modelo, cualquier relación basada en la discriminación del distinto que trascienda la esfera individual, como el racismo, la dominación de clases, o los problemas de género, son estados de dominio estructurales, y los tres abarcan a toda la sociedad en todos los aspectos. Todos se producen y reproducen según el principio de hegemonía, desde arriba o desde abajo, institucionalmente o individualmente, y la frontera entre victimarios y víctimas *nunca* esta netamente marcada.

De allí, que:

- § todo "estado de dominio" se basa en un particularismo hegemónico, que como recurso para la preservación de su hegemonía instala discursos y prácticas basados en criterios clasificadores estereotipados que ofician de argumento para preservar el dominio.
- § estos *estados de dominio* se establecen para justificar los privilegios, dominación o agresiones del contrario hegemónico-dominante.
- § en el estado de dominio, no se trata de diferencias *pensadas solamente*, sino que *tienen expresión material y económica*.

fundamentos en humanidades

§ las diferenciaciones entre sexos, culturas, etnias, clases sociales, entre otras, están atravesadas por clasificaciones estereotipadas que legitiman un "estado de dominio" sustentado en la atribución de posiciones jerárquicas entre los distintos, que han estigmatizado la subalteridad valorativa de unos por sobre otros aspectos del entramado relacional del orden social dominante .

§ analizar la diferencia desde el enfoque cultural dominante, implica dar cuenta que el pertenecer a una u otra categoría diferencia actitudes, creencias, y códigos en una sociedad dada, que son justificados en virtud del arbitrario cultural hegemónico que esa cultura reproduce y que produce desigual trato y oportunidad social.

La cultura en la acepción antropológica en que aquí se la usa remite a un conjunto de significaciones que enuncian en los discursos o las conductas aparentemente menos "culturales": modelos heredados, arraigados en los símbolos y en todas las formas de expresión que permiten a los individuos comunicar, perpetuar y desarrollar su saber y sus actitudes sobre la vida.

Situarse desde la cultura para analizar los mecanismos de integración o desintegración social que produce la socialización dominante, significa además, entender que las relaciones entre distintos son relaciones sociales. No son datos naturales, sino construcciones sociales y su estudio debe hacerse como el de otras relaciones, igualitarias o desiguales, entre grupos sociales.

Así, por ejemplo, la constatación histórica de la dominación masculina o la de la cultura occidental, pasan a ser una expresión entre otras, de la desigualdad de las relaciones sociales.

A su vez, afirmar que las valoraciones de lo distinto son producto de las relaciones sociales, conduce a realizar una distinción entre lo social y lo político para poder explicar el origen de la desigualdad que se pretende analizar en dicha relación y arribar al concepto de dominación.

Por cierto que en una *sociedad excluyente*, los conflictos sociales se caracterizan por la presencia de una doble asimetría en la relación de interpretaciones (discursos) entre las partes en conflicto. Al respecto Lechner (1981) dice que en un modelo basado en la exclusión:

fundamentos en humanidades

"el movimiento social excluido no llega a plantearse la cuestión del orden global al particularizar al adversario. No obstante el adversario se articula en el discurso del orden. Para el sujeto social subordinado, el conflicto tiene una significación exclusivamente particular. Para el sujeto político subordinante, el conflicto tiene una significación exclusivamente general."

Los sujetos sociales no pueden renunciar al enfrentamiento específico en que afirman sus identidades particulares; se rehusan a desaparecer en los intersticios de un orden que no los reconoce en su particularidad. Esa defensa de la integridad subjetiva surge muchas veces en el discurso social como "defensa de la dignidad". El discurso del orden, a su vez, ve en la reivindicación particular un "proyecto político" que real o potencialmente pone en peligro a la seguridad pública y tiene, por lo tanto, que ser combatido.

Por el contrario, en un *orden incluyente o democrático*, complementa Lechner, cada conflicto particular se presenta, desde luego, como actualización de lo político; los sujetos en conflicto articulan sus objetivos inmediatos a proyectos políticos explícitos. En el límite, se rompe el movimiento circular de reproducción de la supremacía. La sociedad se recupera como sociedad política, y la política se afirma como el ordenamiento permanente de la sociedad diferenciada.

Laclau (1996) analizando la relación entre lo universal y lo particular en la democracia dice:

"Si la democracia es posible, es porque lo universal no tiene ni un cuerpo ni un contenido necesarios; por el contrario diversos grupos compiten entre sí para dar a sus particularismos, de modo temporario, una función de representación universal. La sociedad genera todo un vocabulario de significantes vacíos cuyos significados temporarios son el resultado de una competencia política."

Si bien lo político es un hecho social y por tanto encuentra su origen en lo social, se distingue por su función específica: determinar las reglas comunes que deben regir la vida colectiva; *"representa así una instancia de regulación, de estructuración, de coordinación y de control de lo social"* (Farge, 1991) que tiene entre sus expresiones más generales al discurso.

fundamentos en humanidades

Al nombrar, mediante el discurso a la diferencia, se estructura la posición (subalterna o dominante, respectivamente) sin la cual la producción y reproducción de sentido de esta relación jerárquica no es posible. Es el discurso, como dice Foucault, el que en su práctica constituye a los sujetos y a los objetos. Y por tanto, la constitución de sujetos y objetos está articulada a las relaciones de poder y control, pues el discurso, está atravesado por el orden dominante en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados.

El conjunto de elementos que configuran el *discurso*, y por tanto, que configuran las *relaciones sociales*, son tanto las palabras como los actos, gestos, trabajos, etc., de que se forman las prácticas subjetivas. Un sujeto político no se constituye sino en el conjunto de sus prácticas significantes o en su discurso.

Las condiciones sociales de existencia del sujeto - como las condiciones de la producción de la vida natural - no son "cosas en sí", sino realidades mediadas por la significación.

A su vez, estas posiciones permiten "percibirse como distinto" suponen la integración en un orden simbólico (familia, rol social, trabajo, etc.) en el cual se recibe un nombre, se ocupa un lugar. Ese orden es gobernado por una ley que se "actualiza" en normas concretas, generales y particulares.

Foucault describe que el *poder* estabiliza su dominación sólo cuando ha calado en las subjetividades al punto que ellas mismas contribuyen a reproducir la asimetría. Bourdieu lo complementa diciendo que cuanto más tradicional sea una sociedad la dominación será más implícita, es decir, será considerada parte del "estado natural" y por ende será menos percibida como "orden impuesto".

Esta preservación del orden instituido complementa la violencia (coerción) a través del consenso como "sentido común" compartido por extensas capas sociales y dirigido a la reproducción del sistema vigente en sus aspectos simbólicos. La hegemonía pasa a ser así un proceso construido por medio de la dialéctica entre coerción y consenso (Gramsci, 1975).

El orden del consenso ya no es la obediencia / legalidad como en el caso de la coerción, sino la normatividad / aceptación que naturaliza la diferencia.

De tal forma, todo pensamiento que clasifica en formas prefijadas o en discriminaciones que resultan de ellas, contribuye a *mantener* y a reproducir como "sentido común", resultado del "orden natural", ese orden hegemónico, que al universalizar la visión dominante, perpetúa un estado de dominio.

Utilizar elementos del discurso que nombren desde un lugar común a los diferentes, sin ser analizados por comparación, como sucede en la alteridad del modelo jerárquico vigente, implica a nuestro entender situar las relaciones sociales en el plano de la *equivalencia*, romper el círculo autoritario actual y progresar hacia el concepto de integración social, que supone reconocer la heterogeneidad de los sujetos sociales, aceptando la igualdad valorativa para las diferencias.

Este cambio no podrá hacerse al margen de la escuela. Desocultar los mecanismos y características a través de los cuales se transmiten *las nociones de la igualdad, la diferencia y equivalencia*, es necesario porque *"la importancia de los estereotipos deriva de la persistencia de su arraigo social. Descansan en prejuicios enraizados y transmitidos de generación en generación y evolucionan más lentamente de lo que lo hace, a veces, la realidad social"* (Alberdi, 1984).

En el discurso y en la práctica escolar ¿cómo se resuelve la equivalencia desde una universalidad jerarquizada?

Los supuestos de los que se parte para realizar esta afirmación son:

1. El orden sobre, el que se asientan las relaciones sociales, se caracteriza por la separación de lo diverso, más que por la integración, sin que ello sea irreversible.
2. La representación del diferente en las prácticas cotidianas del maestro/a en el ámbito escolar y de los/as alumnos/as, permite analizar en *"el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción del orden social, los cuales, a su vez crean la posibilidad de la reproducción social"* (Heller, 1977), como también la posibilidad de transformación social.

fundamentos en humanidades

3. Las prácticas discriminadoras reproducen valores, normas e ideas que van conformando roles estereotipados fijos en las personas (forma de inculcación implícita) socializando para la regulación dentro de un orden .
4. El proceso de reproducción del orden regulativo (ideológico) dominante, se realiza a través de la selección e institucionalización de modalidades específicas de control simbólico que toman en la práctica pedagógica la forma de prácticas regulativas (discurso regulativo) y que impregnan el discurso instruccional de la escuela.
5. El orden regulativo dominante no es estático, más bien se asemeja a un espacio de conflictos. Por tanto, en el análisis de una práctica concreta existirá una fuente de conflicto potencial o real, inercia y resistencia, lo que da lugar a la transformación social.
6. Las fracturas en el hegemónico cultural, hacen factible encontrar relaciones sociales basadas en visiones, valoraciones y tratos equivalentes, que permitan ir resignificando las diferencias mediante relaciones sociales de mayor reciprocidad e integración.

Las escuelas: prácticas y discursos

La sociología de la educación ha iluminado la relación dialéctica que existe entre control social y reproducción de pautas de comportamiento a partir de la habituación a determinados roles.

En este apartado nos proponemos argumentar, *inter alia*, cómo el no-reconocimiento de la diversidad, particularmente la creencia en la existencia de una sola y única cultura -la que recorta la escuela- y el tratamiento igualitariamente formalista de situaciones desiguales pueden conducir y conducen a la creación de un eficaz mecanismo de desigualdad. No obstante, no ahondaremos en la cuestión, de qué parte de esa diversidad debe ser respetada y qué otra parte no es sino la consecuencia de la desigualdad que asigna el ordenamiento jerárquico de cada persona, cultura, etnia o clase social. "Iguales pero diversos" parece ser una tensión que atraviesa el principio

de aceptar que la desigualdad es mala pero la variedad es buena, a condición de que no se utilice para valorar jerárquicamente a los distintos.

Relacionado con lo anterior, existen, finalmente, una desigualdad y una diversidad propias de cada individuo que no vamos a atender. La primera es la que concierne a las diferentes capacidades individuales, naturales; la segunda, la que atañe a las distintas inclinaciones, actitudes, etc., también individuales. Atender a esta desigualdad/diversidad individual debiera ser parte del cometido de la educación mediante una tutela y una orientación individualizadas. Nuestro interés no está centrado en ello, sino en las formas colectivas de desigualdad que la escuela legitima como meramente individuales y en las manifestaciones igualmente colectivas de diversidad que la institución sólo coteja como singulares.

Mateo Y Pardo (1975) sostienen que la idea de *"considerar a la educación como proceso social proviene de la constatación de que ella se materializa como un entrelazamiento de relaciones sociales, cristalizadas o no, tendientes a introducir a la pluralidad de sujetos que la protagonizan en la práctica de un determinado ordenamiento cultural."*

En la base de todo proceso socializador se encuentran los mecanismos de reproducción del poder, por ello, el problema central de toda formación social, de todo estado de dominio, es la necesidad social de producir y reproducir incesantemente las condiciones que la hagan posible.

La influencia de estos modelos que se imponen a las personas tienen un efecto poderoso en la determinación de la identidad, ya que la moldean en términos de lo que es adecuado, esperable, legítimo o no para cada sexo, clase social, etnia, en determinado contexto socio-histórico.

Investigaciones cualitativas realizadas en América Latina y el Caribe (CEPAL, 1994) señalan que la familia como primer y principal agente de socialización refuerza los patrones tradicionales y estereotipados sobre el rol de las personas, así como la adquisición de valores que con gran eficacia simbólica y práctica determinarán lo correcto y esperable para cada cual, lo que influye posteriormente en las opciones de estudio, en las tendencias vocacionales, en las demandas de formación y en las decisiones que toman las personas en su proyecto vital futuro.

fundamentos en humanidades

Esta **socialización diferencial** basa su legitimación en la identificación a partir de criterios de igualdad y diferencia que conforman la asimetría de roles y valoraciones dentro de la sociedad.

La segmentación social se basa en la determinación de un orden social a través de la historicidad y el control transmitidos por medio de la tipificación de comportamientos. Estos constituyen "roles institucionales" que diferencian una distribución social del conocimiento diferencial, según los subuniversos de significados segregados socialmente (Berger y Luckmann, 1976).

La propensión a dividir y clasificar a las personas, capacidades y actividades, determina que se disminuya, excluya, subrepresente y estereotipe a las personas (Michel, 1989) y determina en el ámbito de la educación discriminación inducida por los contenidos y por las prácticas.

La escuela combina la distribución de conocimiento con la clasificación diferencial de las personas, al decir de Apple *"las escuelas asignan a las personas y legitiman el conocimiento, legitiman a las personas y asignan conocimiento"* (Apple, 1987).

De allí que el término "diversidad" se aplique a lo individual y el término "desigualdad" a lo social: lo que es diverso entre las personas, cuando pasa por el tamiz de la cultura hegemónica, se convierte en valorado desigualmente.

En las ciencias humanas se han producido una serie de teorías que analizan el discurso a partir de las "relaciones de poder" que existen en la manera de nombrar y ubicar a los objetos y cosas (Bernstein, Foucault, Pecheux, Lacan, Althusser, Bourdieu) así como acerca de la intervención del discurso en el dominio de las prácticas sociales (Barthes, Greimas, Kristeva).

Desde estas concepciones el estudio del discurso se separa de las concepciones lingüísticas más clásicas, como una realización simple del lenguaje, para pasar a considerarse como el producto de una red compleja de relaciones sociales basadas en un orden dominante social en el cual está ubicado y al cual reproduce.

En este sentido diremos que las agencias del Estado (entre las cuales se cuenta la Escuela) tienden a reproducir principios dominantes a través de

discursos y prácticas específicas, cuya principal función es servir como sustrato para la creación dentro de la sociedad de lo que puede llamarse "consenso"

Al respecto la función primaria de la escuela, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas.

A estos discursos generados por las agencias del Estado los denominaremos siguiendo la clasificación que propone Bernstein (1977) Discursos Regulativos Generales:

"El discurso regulativo general intenta en su realización legitimar lo que podemos denominar relaciones verticales y horizontales de una sociedad dada. Las relaciones verticales se refieren esencialmente a los principios de estratificación social los cuales regulan las relaciones entre grupos sociales.

Las relaciones horizontales se refieren a los Principios que establecen comunalidades fundamentales como por ejemplo la nacionalidad, ciudadanía, responsabilidad, colectividad, hermandad, igualdad, patriotismo, etc. El discurso regulativo general intenta crear lo similar entre lo diferente." (Bernstein, 1977: 120)

En este sentido es posible distinguir dos posiciones respecto a la relación entre la escuela como institución reproductora de ideología dominante y las relaciones económicas de producción.

Una posición enfatiza la correspondencia entre la educación y la producción (Bowles y Gintis, 1976), otra postura enfatiza la reproducción e independencia relativa (Althusser, 1971; Bernstein, 1977; Bourdieu, 1977; Hall, 1977; Apple, 1982).

Tomando como referencia la situación de la mujer en la educación y su correspondencia en el mundo de la producción, como hemos visto anteriormente, los datos permiten concluir que no parece haber correspondencia entre el creciente avance de la mujer, la demanda educativa de todos los niveles y su situación específica en el campo de la producción. En este sentido parece interesante reproducir parte del siguiente texto escrito por Bernstein:

fundamentos en humanidades

"Las relaciones entre la educación y la producción pueden crear contradicciones y discrepancias con referencia a:

a) las relaciones entre la distribución de las categorías que la educación crea y la distribución de las categorías del modo de producción.

b) las relaciones entre las categorías que la educación crea y las relaciones entre las categorías requeridas por el modo de producción.

c) la realización de las categorías de la educación (habilidades y disposiciones) y la realización esperada de las categorías del modo de producción." (Bernstein, 1977)

En virtud de estas consideraciones debiéramos decir, que si bien la escuela y la educación como práctica concreta es un mecanismo crucial del Estado por medio del cual sus principios dominantes pueden traducirse en prácticas consensuadas, *"no todo lo que se selecciona necesariamente es transmitido, lo que se transmite no es necesariamente adquirido y lo adquirido puede tener poca o ninguna relación o una relación opuesta con las intenciones de los seleccionadores y los contenidos"* (Bernstein - Díaz, 1984: 133).

Es así que la escuela puede entenderse como una agencia del Estado que está interrelacionada con otras agencias estatales y con la familia creando un complejo de campos que van gestando la trama de principios dominantes en la sociedad.

Existirá por tanto un campo de recontextualización que servirá de mediador entre lo que produce la escuela y el contexto cultural primario del alumno (familia-comunidad). De lo que surge un interjuego de campos en donde la escuela puede incluir como parte de sus prácticas discursos recontextualizados de las relaciones del alumno con la familia, la comunidad y los grupos de amigos (grupos de pertenencia) con el fin de aumentar el control social y hacer más efectivo su propio discurso regulativo, y por otra parte es posible que la familia o la comunidad puedan influir sobre el campo de recontextualización de la escuela y de esta forma afectar las prácticas de esta última.

A partir de esta íntima interpenetración es posible comprender las complejas relaciones entre el poder, la ideología y el discurso pedagógico como elemento reproductor y productor de prácticas sociales.

Así entendido el discurso pedagógico puede considerarse un dispositivo que tiende a la reproducción y producción mediante categorías que ubican, contextualizan y recontextualizan a los sujetos y a relaciones sociales potenciales.

Bernstein (1977) define que, en toda institución educativa (contexto de reproducción), el discurso pedagógico tenderá a reproducir el Discurso Regulatorio Oficial a través del Discurso Regulatorio Pedagógico (encargado de controlar los significados que se realizan en la práctica pedagógica) por medio de la regulación de las posiciones de los sujetos y las relaciones sociales realizadas en dicho contexto. No obstante, el "código pedagógico" (regulador del comportamiento de la práctica discursiva) puede ser interpretado en virtud de la integración de discursos - prácticas y espacios y sus contradicciones intrínsecas.

Entender este análisis a partir de condicionantes estructurales permite no sólo analizar la situación particular de la relación maestro - alumno en un contexto de aplicación microsocial, sino tratar de comprender esta relación a partir de condicionantes externos que le imprimen sentido.

Sobre el particular, Bourdieu y Passeron (1977) afirman que el trabajo pedagógico tenderá más a eludir la inculcación explícita de los principios que proporcionan el dominio simbólico, cuanto más inculcado esté el dominio práctico de estos principios en los destinatarios legítimos (los alumnos). Por ello, es esperable que cuando más internalizados como "sentido común" estén en los/as alumnos/as los comportamientos esperables desde el estereotipo diferenciador y jerárquico, cuanto más socializados estén en estos valores y principios, ya sea por la cultura familiar de la que provienen o por la que la escuela y contexto social próximo legitima, menos evidente será la inculcación explícita de valores que refuercen el estereotipo por parte de los/as maestros/as.

Puede ocurrir sin embargo que la porosidad de la trama social posibilite un trabajo pedagógico transformador, en donde la inculcación implícita que realicen los/as docentes sea en principios no estereotipados. Si bien los mecanismos de reproducción operan en la sociedad, de todos modos, en la trama social operan fuerzas contrahegemónicas que permiten que el orden impuesto desde el estado de dominio hegemónico sea cuestionado y en este

sentido pensar un cambio con relación a la actual segregación social. Por tanto es necesario analizar en las micro-prácticas escolares la manera en que los discursos y prácticas muestran otras formas de nombrar y relacionar las relaciones sociales que denoten posiciones más equivalentes entre las personas, culturas, etnias.

Como ya hemos afirmado, el universalismo no tiene un contenido estable, sino que está sujeto a las luchas de poder entre los diferentes particularismos (Laclau, 1996).

Los discursos regulativos que operan en las escuelas, resultantes del orden general dominante, son vectores reproductores y transformadores de los estados de dominio que hegemonizan la relación social de las personas. Ambos vectores representan la tensión entre el universalismo (esquema jerárquico de poder) y particularismo (luchas de poder por la equiparación).

Reflexiones sobre los desafíos futuros

Nombrar las relaciones sociales desde la igualdad sin idear la posibilidad de construir sociedades más democráticas y justas, es perverso porque oculta la discriminación

Para que en verdad las relaciones sociales sean iguales, debieran plantearse desde la integración y valoración equivalente. Las estructuras de la dominación basadas en la hegemonía de los idénticos se caracterizaron por la heterofobia , es decir discriminación del diferente, su meta fue asimilar a todos los seres humanos con pretensión universalista e ideal homogeneizante.

Hoy la nueva derecha proclama la "igualdad de la diferencia". Respeta el "derecho a la diferencia", pero no habla de integración, ahondando la diferencia entre mundo instrumental y simbólico. La globalización, envuelve un mundo cada vez más disociado llevándonos a vivir en una sociedad cada vez más excluyente; con lo cual *la antinomia entre igualdad y diferencia* pierde visibilidad ante una ética multiculturalista , que ve riqueza en la diversidad, pero a condición de mantener la no-equivalencia en el plano relacional y material.

El desafío entonces es hacer que los enfoques basados en el universalismo totalizante, como aquellos que parten del relativismo caótico, sean superados por formulaciones que avancen sobre la integración de la heterogeneidad generando un desarrollo integrado en donde la cultura, y dentro de ella la definición del género, no se viva como concepto totalizador, produciendo la invisibilidad de las múltiples determinaciones que hacen a la identidad de los pueblos y de las personas que en ellos habitan .

La construcción de un *"orden social basado en la equivalencia"* por ende, supone avanzar en la superación de las condiciones materiales y simbólicas que están en la base de la dominación, y ésto es más que "respetar las diferencias"; ésto supone incorporar en las relaciones sociales la reciprocidad entre distintos dentro un marco de respeto basado en la justicia y la integración social.

Una asimilación progresiva de las diferencias entre los seres humanos, en donde ni el individualismo egoísta que convierte a la diferencia individual en absoluta ni la noción de colectivo que define la comunidad como cerrada y orgánica, son nociones que sirven al momento de superar la discriminación social en general y la de hombres y mujeres en particular.

Como afirma Alice Rossi (1990): *"Mientras que la igualdad es un concepto político social y ético, la diferencia es un hecho biológico. [Pero] Ninguna regla de la naturaleza o de la organización social dice que los sexos tienen que ser lo mismo o hacer las mismas cosas para ser social, política y económicamente iguales"*; al decir de Maturana (1994) *"Es en el espacio de las relaciones humanas, donde la persona definida como limitada pasa a ser limitada"*.

En la trama de los procesos relacionales, entretnejidos por discursos y prácticas educativas, consideramos por tanto necesario, analizar las múltiples aristas de una realidad basada en la heterogeneidad, pero que requiere ser considerada desde una mirada que recupere para los sujetos involucrados la posibilidad de ser valorados como iguales desde su diversidad para poder tener las mismas posibilidades en lo social, político y económico.

Aquí cabe insistir sobre qué se entiende por diversidad, qué por diferencia y qué por desigualdad. La diversidad es reconocer a las personas, culturas, etnias por lo que son y no por como nos gustaría que fueran. La diferencia es la valoración subjetiva de la diversidad que provoca manifestaciones de rechazo

fundamentos en humanidades

tales como xenofobia, racismo, intolerancia o de aceptación tolerancia, simpatía, xenofilia. Es la consideración de la diversidad como valor lo que produce desigualdad. De allí que el paradigma de la igualdad debiera evolucionar hacia el paradigma de la libertad en donde la desigualdad basada en establecer relaciones jerárquicas de poder entre las personas por criterios de poder social, económico, étnico, cultural u otra razón, mute hacia relaciones de mayor equivalencia.

Es por ello que consideramos que debiera desafiarse a los modelos teóricos y producir nuevas formulaciones que desde el conocimiento del orden hegemónico, permitan adentrarse en el análisis de las fuerzas impulsoras de cambio social, de manera tal de empezar a nombrar el cambio y por ende hacer que la transformación de las relaciones equivalentes obtengan entidad en la circulación discursiva y práctica.

Existen ya trabajos en esta dirección, existen también como hemos expuesto, marcos teóricos que orientan sus postulaciones hacia el análisis de las microprácticas sociales, pero a nuestro entender debiéramos esforzarnos por aumentar esta línea de trabajo, para instalar un discurso que posibilite pensar que es posible y deseable superar la exclusión y desintegración social.

Aunque las desigualdades de clase, género y etnia son realidades distintas y requieren tratamientos diferentes, presentan importantes paralelismos que, en combinación con los contrastes asociados, permiten, creemos, una mejor comprensión tanto de las desigualdades en sí como de las políticas con que han sido afrontadas.

Las diferentes clases sociales, las mujeres y las minorías étnicas han seguido procesos hasta cierto punto similares en relación con la escuela. Primero fueron simplemente excluidos de unas escuelas que eran de la pequeña y media burguesía, para varones y no mujeres y para la etnia dominante.

Ferdandez Enguita (1998) afirma:

“Las escuelas nacieron como un fenómeno urbano, limitado a la burguesía -en sentido primigenio- acomodada y a un sector de la pequeña burguesía vinculado o candidato a vincularse a funciones eclesiásticas,

burocráticas o militares. Los demás, los campesinos y, en buena medida, los artesanos, por no hablar ya del resto -los que no tenían ni tierras ni oficio, el protoproletariado de las ciudades-, estaban excluidos de derecho o de hecho. Las mujeres, por su parte, fueron excluidas de hecho -se criaban con sus madres- o incorporadas a "escuelas" en las que ni siquiera se les enseñaban las primeras letras, sino tan sólo disciplina, piedad y buenas costumbres. Las minorías étnicas, en fin, han acumulado episodios de exclusión expresa hasta muy recientemente: entre nosotros, por ejemplo, los gitanos fueron excluidos primero de derecho -lo mismo que de los gremios y otras instituciones- y luego, en gran medida, de hecho, pues siempre se encontraban en las bolsas de no-escolarización en las zonas rurales pobres, las periferias urbanas más marginales, etc."
(Fernandez Enguita, 1998: 5)

Dar cuenta de las particularidades que en el sistema de socialización de los diversos adoptan las categorías de lo "igual", "lo distinto" y lo "equivalente" cuando son adjudicadas al diferente, para poder desvelar la urdimbre sobre la cual se teje mediante discursos y prácticas la construcción social de la exclusión y en sentido más general, analizar cómo la educación contribuye en la transmisión de aspectos instrumentales y simbólicos que posibilitan o inhiben el pensar una sociedad integrada nos parece que es un desafío que los intelectuales tenemos.

El desafío será no sólo saber describir, analizar y valorar esta sociedad desigual e insolidaria que hemos construido en los últimos 500 años y perfeccionado en la década de los 90, sino cómo nos esforzamos para hacer posible la construcción de una sociedad más democrática ♦

Referencias bibliográficas

Alberti, Inés (1984). La internalización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes. *Seminario Mujer y Educación*. Madrid: s/d.

Althusser, Louis (1974). Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. *Filosofía como arma de la revolución*. México: Siglo XXI.

fundamentos en humanidades

Apple, Michael (1982). Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado. *Revista de Educación*, Nº 283, Mayo - Agosto. Madrid.

Apple, Michael (1987). *Educación y Poder*. Buenos Aires: Paidós.

Bernstein, B. - Diaz, M. (1984). Hacia una teoría del discurso Pedagógico. *Rev. Colombiana de Educación*. Colombia.

Bernstein, B.(1984). La relación entre los códigos sociolingüísticos y los códigos educativos. *Rev. Colombiana de educación*. Colombia.

Bernstein, B. (1984). Codes modalities and the process of cultural reproduction. A model. *Language in Society*, Vol 10.

Berger, P. - Luckman, T. (1976). *La construcción social de la realidad*. México: Amorrortu.

Bourdieu, P. - Passeron, J.C.(1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia.

Bourdieu, Pierre (1980). *Le sens pratique*. París: Les Editions de Mimit.

Bowles, S. - Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America.Educational Reform and the Contradictions of Economic Lfe*. EEUU: Basic Books.

Capella, L.. En: Iglesias, Enrique V. (1992). *Reflexiones sobre el Desarrollo Económico. Hacia un Nuevo Consenso Latinoamericano*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

CEPAL (1994). Hacia una Estrategia Educacional para las mujeres de América Latina y el Caribe. Documento presentado en la *VI Conferencia Regional sobre la Integración de la Mujer*. Mar del Plata.

Corti, Ana María (1996). La separación del distinto y la condición de las mujeres. *Revista Intercontinental*. Vol. III, Nº 1 y 2. México D.F.

Corti, Ana María (1996). El problema del género desde la perspectiva del poder. *Revista Idea*. San Luis: Fac de Cs. Humanas. UNSL.

Díaz, R.- Guber, S. - Sorter, M. - Visacovsky, S. (1986). *La producción de sentido: un aspecto de la construcción de las relaciones sociales. Vol IX, Nº 31.* México: Ed. Nueva Antropología.

Farge, A. (1991). *La Historia de las Mujeres. Cultura y Poder de las Mujeres: Ensayo de Historiografía. REVISTA HISTORIA SOCIAL Nº 9.* España.

Foucault, M. (1977). *La Microfísica del Poder.* Madrid: Edit La Piqueta.

Gramsci, A. (1975). *Los intelectuales y la organización de la cultura.* México: Ed. Juan Pablos.

Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce.* México: Juan Pablos Edit.

Hall, R. (1982). *Organizaciones, estructuras y procesos.* Bogotá: McGraw Hill.

Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Ed. Península.

Fernández Enguita, M. (1988). *Desigualdad, Diversidad y Logro.* Madrid: s/d.

Laclau, E. (1996). *Emancipación y Diferencia.* México: Siglo XXI.

Laclau, E.(1996). *La política como construcción de lo impensable.* (mimeo).

Labourdette, Sergio (1989). *Educación, Cultura y Poder.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Lechner, Norbert (1981). *El Proyecto Neoconservador y la Democracia. Ponencia del Seminario: Los nuevos procesos sociales y la teoría política contemporánea.* Instituto de Investigaciones Sociales. México: UNAM.

Mateo, F. - Pardo, E. (1975). *Argentina: Educación y Capitalismo Dependiente.* Bs. As.: Edit. Tiempo Contemporáneo.

Michel, André (1989). *Nao aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e nos manuais escolares*. Sao Paulo: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

fundamentos en humanidades
Universidad Nacional de San Luis
N° II (1/2000) / pp. 153 - 165

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas

Iglis Nancy Rodrigo
Ana María Quevedo
Gloria Hebe Sosa*

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

Resumen

El presente trabajo cuyo objetivo es la descripción de las características particulares de las identificaciones con la figura materna en adolescentes embarazadas, surge del Proyecto de Investigación "Significaciones inconscientes del embarazo en adolescentes en estado de gravidez", de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad nacional de San Luis.

En la búsqueda del embarazo consciente o inconsciente, se pone en juego el resultado de la relación con la madre (*imago* materna internalizada) con los elementos de identificación de sus funciones maternas. Esto se dimensiona con características particulares en el período evolutivo de la adolescencia,

* Integrantes del Proyecto de Investigación "Significaciones inconscientes del embarazo en adolescentes en estado de gravidez", de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Directora: Lic. Raquel J. Herrera.

fundamentos en humanidades

momento en que aún no se ha concluido la elaboración de los duelos propios de esta etapa: por el cuerpo infantil, padres de la infancia, etc., y a su vez la fuerte conflictiva que naturalmente se despliega en relación a la madre frente a la reedición edípica.

Abstract

The present work whose objective is the description of the particular characteristics of identifications with the maternal figure in pregnant adolescents, arises from the research project "Unconscious Meanings of Pregnancy in Adolescents in Gravid State" of the Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

In the search of unconscious pregnancy, it is at stake the result of the relationship with the mother (internalized maternal imago) with the elements of identification of her maternal functions. This is sized with particular characteristics in the evolutionary period of adolescence, moment in which the elaboration of the bereavements this stage has not been yet concluded: by the infantile body, childhood parents, etc., and in turn the strong conflict that naturally spreads in relation to the mother before the oedipal reissue.

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de Investigación "Significaciones inconscientes del embarazo en adolescentes en estado de gravidez" de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

El objetivo de este trabajo es la descripción de las características particulares de las identificaciones con la figura materna en las adolescentes embarazadas.

La metodología utilizada en la investigación incluye: Entrevista semipautada, Historia Vital y una batería de pruebas proyectivas compuesta por HTP, TPC (Test de Proyección Corpórea de Figueras) y Rorschach. Para el presente trabajo se focalizó el análisis en los datos proporcionados por la Entrevista Semipautada y la Historia Vital.

La muestra utilizada es no probabilística e incluye adolescentes embarazadas que vayan a dar a luz antes de cumplir 20 años. En este momento, se ha hecho un recorte tomando los 7 primeros casos evaluados.

Siguiendo a A. Aberastury tomamos a la adolescencia como

“La etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objetales-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de los elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital, lo que sólo es posible si se hace el duelo por la identidad infantil” (Aberastury - Knobel, 1984).

En esta etapa de la adolescencia encontramos lo que algunos autores (Aberastury - Knobel, 1984) denominan “síndrome normal de la adolescencia”, caracterizado por: 1) búsqueda de sí mismo y de la identidad, 2) tendencia grupal, 3) necesidad de intelectualizar y fantasear, 4) crisis religiosas que pueden ir desde el ateísmo más intransigente hasta el misticismo más fervoroso, 5) desubicación temporal, en donde el pensamiento adquiere las características de pensamiento primario, 6) evolución sexual manifiesta que va desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad genital adulta, 7) actitud social reivindicatoria con tendencias anti o asociales de diversa intensidad, 8) contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta, dominada por la acción, que constituye la forma de expresión conceptual más típica de este período de la vida, 9) una separación progresiva de los padres, y 10) constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

De todos estos cambios que ocurren en esta etapa la problemática central es la búsqueda de la identidad adulta. El término identidad nos da la idea de algo integrador, que resume en sí mismo una imagen de cómo es percibida la persona por el yo y por los demás. El desarrollo de esta identidad tiene que ver con estos dos aspectos: el interno y el externo. La adolescente realiza un verdadero proceso de duelo por el cual al principio niega la pérdida de sus condiciones infantiles y tiene dificultades en aceptar las realidades más adultas que se le van imponiendo, entre las que se encuentran fundamentalmente las modificaciones biológicas y morfológicas de su propio cuerpo.

El adolescente se encuentra con un cuerpo indomable (desde sus propias sensaciones y desde la mirada de los otros) y debe hacer un duelo por su cuerpo de niño, debe resignar identificaciones, separarse de los padres de la infancia y reconstruir su narcisismo puesto en jaque apelando a nuevos logros.

La situación cambiante que significa la adolescencia obliga a reestructuraciones permanentes externas e internas que son vividas como intrusiones dentro del equilibrio logrado en la infancia y que obligan al adolescente, en el proceso para lograr su identidad, a tratar de refugiarse

férreamente en su pasado mientras trata también de proyectarse intensamente en el futuro.

Ahora bien, partimos de la idea de que el “autoconcepto” se forma con todo lo pasado, lo experimentado, lo internalizado (y lo desechado), con las exigencias del medio y con las urgencias instintivas o con las modalidades de relación objetal establecidas en el campo dinámico de las relaciones interpersonales. El sentimiento de identidad implica la noción de un yo que se apoya esencialmente en la continuidad y semejanza de las fantasías inconscientes referidas primordialmente a las sensaciones corporales, a las tendencias y afectos en relación con los objetos del mundo interno y externo y a las ansiedades correspondientes, al funcionamiento específico en calidad de intensidad de los mecanismos de defensa y al tipo particular de identificaciones asimiladas resultantes de los procesos de introyección y proyección.

Los procesos de identificación que se han ido llevando a cabo en la infancia mediante la incorporación de imágenes parentales buenas y malas, son los que permitirán una mejor elaboración de las situaciones cambiantes que se hacen difíciles durante el período adolescente de la vida.

La noción de identificación es tan amplia que sería lícito plantearse si existe consenso acerca del significado del concepto.

Siguiendo a Belmonte L. y otros (1976) y Grinberg (1976) entendemos la “identificación” como al proceso de constitución misma del Yo y del aparato psíquico en cuanto lleva a una síntesis que permite que el sujeto se reconozca a sí mismo y sea reconocido como un individuo con un sentimiento de mismidad que se enhebra a través del suceder temporal y de las experiencias biológicas, familiares y culturales, de modo de mantener un cierto grado de cohesión y estabilidad.

Es sobre el pivote del reconocimiento del otro y de la discriminación sujeto - objeto, que entendemos el proceso de identificación estructurante.

En la conceptualización del proceso de identificación se reconocen dos niveles: por un lado identificación nombra un acto de diferenciación, de discriminación; por el otro, es también el nombre del acto por el cual un Yo se modela según la impronta del otro. Por lo que podemos concluir que identificarse supone: 1) diferenciarse del otro, 2) y constituirse según el modelo del otro. Es decir que es siempre un reconocimiento de la diferencia en lo semejante.

Ahora bien, en esta turbulencia de cambios la sexualidad adquiere dimensiones especiales. Al respecto Spiegel (1961) ha señalado que la sexualidad parece actuar como una fuerza que irrumpe sobre o en el individuo

en vez de ser vivida por éste como una expresión de sí mismo. La sexualidad es vivida por el adolescente como una fuerza que se impone en su cuerpo que le obliga a separarlo de su personalidad mediante un mecanismo esquizoide por medio del cual el cuerpo es algo externo y ajeno a sí mismo. Muchos adolescentes hablan de sus relaciones sexuales como de algo necesario no para ellos sino para su pene o su vagina, o para su "salud corporal". Y es aquí cuando recurren, en realidad, a una verdadera negación de su genitalidad.

Para contextualizar la problemática investigada que supone la relación de la niña con la madre como estructurante de su personalidad, haremos una breve referencia a los aportes de M. Klein (1980) en la constitución del psiquismo temprano en la niña.

El miedo más profundo de la niña es el de que el interior de su cuerpo sea robado y destruido. Como resultado de la frustración oral que la niña experimenta de su madre, se aleja de ella y toma el pene de su padre como objeto de gratificación. Desarrolla fantasías que forman el núcleo de teorías sexuales tempranas, que producen en ella sentimientos de envidia y de odio al ser frustrada por ambos padres. Es precisamente la etapa del desarrollo en que los niños de ambos sexos creen que es el cuerpo de la madre el que contiene todo lo deseable, especialmente el pene del padre. Esta teoría sexual aumenta el odio de la niña hacia su madre, debido a la frustración que ha sufrido de ella, y contribuye a la producción de fantasías sádicas de atacar y destruir el interior de su madre y privarlo de su contenido. Debido a su temor a una retaliación, estas fantasías forman la base de la situación de ansiedad más profunda.

Las tendencias edípicas de la niña se inician con sus deseos orales hacia el padre, deseos acompañados por impulsos sexuales. El deseo de robar a su madre e incorporar en sí misma lo robado es un factor fundamental en el desarrollo de su vida sexual. El resentimiento que su madre ha producido en ella al retirarle el pecho nutritivo, es intensificado por el mal adicional que le ha hecho al no otorgarle el pene de su padre como objeto de gratificación, y esta doble injusticia es la causa más profunda del odio que la niña siente hacia su madre como resultado de sus tendencias edípicas.

A causa de las tendencias destructivas hacia la madre, la niña espera la retribución en forma de destrucción de su propia capacidad de maternidad o de los órganos relacionados con su función y de sus propios hijos.

La frustración que experimenta del padre hace que se produzca el retorno a la madre, de la que espera auxilio tanto como figura real como introyectada.

La importancia que la *imago* materna de la niña tiene para ella como figura de "amparo" y la fuerza de su apego a la madre son muy grandes, ya que en su

fantasía, la madre posee el pecho nutricional y el pene del padre y los niños, y de este modo tiene el poder de gratificar todas sus necesidades. Cuando comienzan las tempranas situaciones de ansiedad de la niña pequeña, su yo utiliza la necesidad de nutrición, en el más profundo sentido de la palabra, para ayudarla a vencer esa ansiedad. Cuanto más miedo tiene a que su cuerpo esté envenenado y expuesto a ataques, mayores serán sus deseos de leche “buena”, pene “bueno” y niños, sobre los que cree que su madre tiene un poder ilimitado. Necesita estas cosas buenas para protegerse contra las malas y para establecer una especie de equilibrio dentro de ella. En su imaginación, el cuerpo de la madre es por esto una especie de almacén que contiene la gratificación de todos sus deseos y el alivio de sus miedos. Las fantasías sádicas la llevan a creer que ha destruido a su madre, y consecuentemente arruina el depósito del cual obtiene la satisfacción de todas sus necesidades morales y físicas.

Este temor, que es de tan enorme importancia en la vida mental de la niña pequeña, fortifica aun más los vínculos que la ligan a su madre.

Otra fuente de ansiedad en la niña es que su posición femenina no la ayuda contra su ansiedad desde que su posesión del niño, que sería una confirmación completa y un logro de esa posición es, después de todo solo prospectiva. Es esta incapacidad de conocer algo sobre su condición lo que agrava el miedo más profundo de la niña, que es el de que el interior de su cuerpo ha sido lastimado o destruido y que no tiene hijos o sólo los tendrá dañados.

La resolución de su sexualidad depende de la capacidad de restitución, según los requerimientos del superyó.

Cuanto más disminuye la ansiedad y culpa que siente la niña y cuanto más se adelanta su estadio genital, más fácilmente podrá permitir que su madre reanude un papel maternal y femenino, y al mismo tiempo que ella adopte un papel similar y sublime sus componentes masculinos.

Análisis de los resultados

Se observó en general que el grupo de 7 adolescentes y la edad en que sus madres tuvieron su primer hijo coinciden ya que fue antes de cumplir los 20 años en ambos casos.

El no deseo del embarazo se da en 4 de los 7 progenitores, que coincide con la totalidad de estas jóvenes, que si bien no manifiestan “no haberlas deseado”, sus embarazos fueron accidentales.

Tanto en las madres como en las hijas respectivas, esto se vio acompañado con trastornos generales que dan cuenta del rechazo más inconsciente del embarazo (nauseas, vómitos, dolores varios u otras enfermedades).

El amamantamiento fue menor a 3 meses en la mayoría -inclusive en 2 casos no lo hubo-, y en 2 casos hubo amamantamiento hasta el año y medio, aunque en estos se verificó posteriormente la aparición de ansiedad oral (voracidad). Esta falla daría cuenta de dificultades en la libidinización necesaria para lograr la apoyatura narcisista para el proceso de identificación. Nadie puede negar la importancia de la función materna a este nivel, que como dice Elsa Del Valle (1986), permite la estructuración del primer sentimiento de mismidad del lactante. Su falta da como resultado frustración y perturbaciones posteriores que se traducen en algunos casos en intentos incorporativos orales, querer poseer la mamá oralmente, y repetición de situaciones vitales, etc.

En el momento de su propia concepción nos encontramos con 3 casos en los que se deseaba el sexo contrario, y el análisis del resto del material nos confirma la existencia de dificultades en la identificación sexual.

Si bien en la mayoría de los nacimientos de estas adolescentes no hubo complicaciones, nos resultó altamente llamativo el caso de una joven que al nacer, y por problemas de mala praxis “dejó estéril a la mamá”. Esto además estuvo acompañado por una concepción no planificada (no deseada), por trastornos físicos de los embarazos (en la mamá y en ella en su actual estado de gravidez) y perturbaciones sexuales tales como frigidez. La joven pudo definir la relación con su madre como de mucho pegoteo, sobreprotección. Refirió que el despegue recién pudo producirse a partir de los 17 años cuando se trasladó a otra provincia a estudiar, ayudada por su padre con quien tiene una muy buena relación, lo que provoca celos en su madre. Por último, la relación actual con su pareja se halla teñida por el desencuentro ya que experimenta rechazo a las relaciones sexuales.

Creemos que en este caso se ve claramente lo que M. Klein postula:

“Las fantasías sádicas la llevan a creer que ha destruido a su madre, y consecuentemente arruina el depósito del cual obtiene la satisfacción de todas sus necesidades morales y físicas” (Klein, 1980).

El monto de las fantasías sádicas es de tal magnitud que el Yo se ve superado en sus intentos de reparar, lo que genera más angustia. De este modo la frigidez es un intento fallido de reparación de la mamá que conlleva una automutilación (castración) como ofrenda a cambio del daño infringido.

fundamentos en humanidades

En este sentido coincidimos con M. Klein (1980) que afirma que

“Muchos padres se angustian y atemorizan frente al crecimiento de sus hijos reviviendo sus propias situaciones edípicas, lo que da lugar a situaciones conflictivas sumamente complejas. No son ajenos los padres a las ansiedades que despiertan la genitalidad y el desprendimiento real, y a los celos que esto implica en los hijos y en ellos mismos. Muchas veces los padres niegan el crecimiento de los hijos y los hijos viven a los padres con las características persecutorias más acentuadas.”

Otro dato que confirma lo anterior es que la mayoría de los padres tuvo una reacción negativa (retos, enojos, berrinches) al enterarse del embarazo de sus hijas.

A propósito de la dificultad de despegue de las figuras parentales y/o significativas, nos encontramos con que la mayoría compartió la habitación de los padres u otro adulto cercano un tiempo mayor de lo recomendable (entre 6 meses y 3 años), posibilitando la percepción de la escena primaria. Este hecho promueve un elevado grado de erotización que el niño no puede metabolizar, y a su vez aumenta las fantasías sádicas sobre el coito de los padres, lo que lleva a una exacerbación de los sentimientos persecutorios dificultando una buena resolución del Edipo.

Con respecto al inicio de las relaciones sexuales de estas adolescentes fue temprano ya que en la mayoría sucedió entre los 13 y 16 años. Al mismo tiempo, al referirse a los cuidados anticonceptivos que utilizaban, en general respondieron que se guiaban por los días del ciclo menstrual; o un caso que contaba con las píldoras suministradas por un Centro de Salud, que no las tomaba porque “debía levantarse temprano para ir a buscarlas”. Queda en claro así la futilidad de los cuidados.

Es por esto que entendemos que el acto sexual se utiliza contra la angustia, a la vez que cumple la función de “prueba” de no haber sido destruida como retaliación por sus impulsos sádicos y de que no ha sido abolida total y definitivamente su sexualidad.

Al respecto Bloss (1989) afirma

“entre los adolescentes existe la creencia de que el sexo es una puerta de entrada a un mundo de placer....La conflictiva de esta etapa lleva a tapar vacíos a través de la sexualidad en general....Desafíos y penas de la adolescente normal se disipan, al menos temporalmente, gracias al acto sexual”.

Creemos que en la audacia de relaciones tempranas sin cuidados anticonceptivos adecuados subyacen deseos y depositaciones profundas acerca de la sexualidad y la maternidad. M. Klein (1980) considera que *“el coito puede afirmarla, lo mismo el nacimiento de un hijo hermoso y la capacidad de amamantarlo con buena leche”*.

F. Doltó (1990) considera que aparecen en las jóvenes dos sentimientos: el temor de ser ridículas por no haber tenido relaciones sexuales, y el deseo de tener un hijo, no para conservarlo y criarlo, sino para asegurarse de que por lo menos son mujeres y que una concepción se lo demuestra, ya que piensan que son frías.

Tales afirmaciones se vieron ampliamente corroboradas en el grupo investigado ya que una sola joven se casó con su pareja al momento de quedarse embarazada, y la relación es buena. En cuanto al resto, una convive con el novio pero la intimidad es rechazada por la adolescente; otra es cuidada por el novio (él deseaba un bebé); otra joven que no desea casarse con el novio; y las restantes hablan de una mala relación con su pareja o no han podido concretar la unión. Es decir, que la aparición del hijo no se traduce en el fruto de un vínculo consolidado.

En lo atinente a los temores que experimentan ninguna aludió a los miedos que podríamos considerar como universales (temor a la muerte y/o daño o dificultad orgánica del bebé), sino a: 1) las modificaciones corporales propias (engordar), y 2) a no ser buenas madres. Entendemos que esto nos remite a temores más directamente egocéntricos por un lado; y a manifestaciones más indirectas como intentos reparatorios con el cuidado de su propio bebé en cuanto a poder contener y satisfacer necesidades, aspectos que estuvieron ausentes en su propia niñez, lo que responde a *imago* maternas negativas.

En lo que se refiere a la relación con la madre, 3 adolescentes refirieron que se llevan bien, aunque de la lectura del resto del material surge que una de ellas padece problemas de apego con su mamá; otra tiene una progenitora invasora y controladora, y en la tercera se verifica una necesidad de apego no cubierta.

De las restantes una reconoce abiertamente que la relación con su progenitora es mala (“nunca estuvo”, “no se puede hablar con ella”, “no se puede contar con ella”). Por último dos adolescentes que expresan haber tenido dificultades con su madre en la infancia por ausencia de ésta, y fueron criadas por tías o abuelas.

fundamentos en humanidades

Más allá de las respuestas directas o indirectas queda en claro que el grupo se caracteriza por tener y/o haber tenido vínculos negativos o insatisfactorios con sus madres.

Por último, al ser indagadas sobre con quién se encontraban en el momento de confirmar el embarazo, en un solo caso la mamá estuvo presente. Las restantes afrontaron solas dicho momento o se hallaba presente el novio y/o amigas.

Resulta llamativa la ausencia de la madre en estos momentos cruciales, lo que pone de manifiesto la dificultad que experimentaron las adolescentes de acudir a sus progenitoras, aspecto que a nuestro parecer se debe a la imposibilidad de confiar en las figuras adultas.

Conclusiones

Siendo el embarazo un fenómeno común básico del ser humano en general se presenta de manera distinta en cada mujer. En la búsqueda de embarazo consciente o inconsciente, se pone en juego el resultado de la relación con la madre (*imago* materna internalizada), con los elementos de identificación de sus funciones maternas. Esto se dimensiona con características particulares en el período evolutivo de la adolescencia momento en que aún no se han elaborado los duelos propios referidos al cuerpo, padres infantiles, etc. y a su vez la fuerte conflictiva que naturalmente se despliega en relación a la madre ante la re-edición edípica.

Nos encontramos así con que estas adolescentes no fueron hijas deseadas, o al menos no intencionalmente planificadas, que inclusive algunas fueron deseadas como del sexo masculino.

Que sus progenitoras sufrieron diversos tipos de trastornos durante el embarazo de estas niñas dando cuenta del rechazo inconsciente que despertaron dichas concepciones.

Por otro lado prevaleció un amamantamiento corto o inclusive el no-amamantamiento, lo que se tradujo en la persistencia e incremento de ansiedad oral hasta los 4-5 años, o voracidad.

Todos estos datos nos permiten inferir que estamos ante un grupo de jóvenes que adolecieron de una mala relación con la figura materna que dificultó suficientemente un acabado proceso de maduración; y no les permitió instaurar un sentimiento básico de confianza que facilitara la esperada resolución del Edipo.

La pubertad, con la re-edición edípica, movilizó los conflictos más tempranos con la figura materna. Tal pareciera que la adolescencia, caracterizada por las actuaciones de índole psicopática, posibilitaron una “salida” con el inicio sexual precoz en busca de minimizar la ansiedad y angustia despertadas por esta etapa. Confirmarse como mujer se transformó en un primer imperativo. Pero restaba aún resolver ese mal vínculo con la madre infantil, y así arribamos a los embarazos “accidentales” precoces que les permitiera desmentir el total éxito de las fantasías sádicas de haber dañado a la mamá y consecuentemente haber sido vaciadas.

La dificultad de continuar con una relación positiva con sus parejas nos permiten afirmar que en muchos sentidos la sexualidad cumplió realmente el objetivo de comprobación de la inocuidad de sus fantasías sádicas primarias ya que en un solo caso el embarazo significó el corolario de un vínculo anteriormente consolidado.

Por lo que consideramos que el embarazo en este grupo de adolescentes fue la resultante de las características particulares de la re-edición edípica – propia de la adolescencia- en tanto que se movilizaron aspectos conflictivos de sus primeras relaciones con la madre. Las relaciones establecidas con madres ausentes o poco contenedoras, distantes, y/o sobreprotectoras contribuyeron a la formación de imagos maternas con características negativas que imposibilitaron el ejercicio de una genitalidad madura y las impulsaron a un embarazo precoz.

Entendemos que el proceso de formación de la identidad de estas adolescentes se funda en la necesidad consciente de diferenciación de sus progenitoras en tanto que desean ser buenas madres como contraposición de sus imagos maternas internalizadas. Por otro lado, se encuentran repitiendo la historia de sus madres que también accedieron tempranamente a embarazos “accidentales” antes de cumplir los 20 años.

En este sentido consideramos importante recalcar los temores prospectivos de las adolescentes durante sus embarazos referidos a “no ser una buena madre”, o el temor de “que influya lo psicológico, lo emocional o la angustia en los bebés”, poniendo de relieve su intención específica de diferenciarse de sus madres, a la vez que la concepción del hijo es la objetivación del deseo de reparación de aquellas situaciones vinculares primitivas vividas negativamente por las adolescentes.

Asimismo, entendemos que existe una búsqueda explícita de preservar a sus progenitoras, en cuanto a la necesidad de amparo, ya que aluden a ella en

forma idealizada a modo de no enfrentarse a la realidad adversa de una mala relación.

Tener un bebé representa, así, la restauración de un número de objetos, y aun en algunos casos, la recreación de todo un mundo.

La psicología de la mujer embarazada es el resumen de la culminación de un proceso evolutivo que se inició en el parto de su madre. Toda la problemática que la mujer ha vivido desde la infancia se reactiva durante los nueve meses de gestación (Langer, M., 1983)

Por último, hacemos nuestras las palabras de A. Aberastury (1984) cuando afirma: *“Es preciso tener en cuenta que el ejercicio genital procreativo sin asumir la responsabilidad consiguiente, no es un índice de madurez genital sino más bien de serias perturbaciones en este nivel”* ♦

Referencias bibliográficas

Aberastury, A. - Knobel, M. (1984). *La adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Belmonte, L.- DeL V. y otros. (1976). *La identificación en Freud*. Buenos Aires: Ed. Kargieman.

Bloss, P. (1989). *Adolescentes: temas psicoanalíticos*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Del Valle, Elsa (1986). *La obra de Melanie Klein*. (s/d): Lugar Editorial.

Doltó, F.(1990). *Sexualidad femenina*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Grinberg, L.(1976). *Teoría de la identificación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Klein, M.(1980). *Obras Completas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Langer, M. (1983). *Maternidad y sexo*. Bs. As.: Paidós.

Spiegel, L.. (1961). Identity and adolescence. En: Lorand y Schneer (comps.): *Adolescence*. Nueva York: Paul Hoeber, Inc.

Libros / Books

La tregua

Primo Levi

Muchnik edit., 1997, 211 páginas

Urge una precaria, cuando menos, respuesta por el sentido de lo humano pisando este suelo. De allí, quizás, el deseo de presentar este texto que -a estas horas de la historia, en estos rincones del mundo-, se aleja cada vez más del registro puramente literario para transformarse en escritura sangrante de aquel que se yergue como testigo del sinsentido.

La absoluta provisoriedad que vivimos en los registros más variados y disímiles de nuestra existencia, la precariedad de lo actual inapresable, la "oscuridad del futuro" -tal la expresión de Raymond Williams-, el desánimo y la desesperanza en clave con lo lúgubre de lo por-venir metamorfosean a estas hojas en un arcón donde bucear los orígenes, los límites y las utopías de un mundo asolado por la más cruel y a la vez bendita creatura que lo habita: el hombre.

Uno anhela por momentos que eso dicho allí, imposible ya de borrar y olvidar, sea pura ficción. Solo un relato bien escrito.

Nuestra inquietud comienza al levantar la vista de esas páginas: lo que nos rodeaba al empezar la lectura se ha vuelto extraño, ominoso. Imposible dejar de leer la dura piedra de la realidad de esta forma, una vez descifrados los signos que componían el jeroglífico (1).

Armagedon golpea nuestras puertas y solo se avizora el Príncipe del Mal: los profetas fallaron el pronóstico, el momento de mayor peligro es eso solamente, y no el momento donde la esperanza resurge. Los decorados caen de una buena vez, el horror se presentifica como el propietario del escenario, y único resultado posible (?) del actuar.

fundamentos en humanidades

El pesimismo operativo que se vislumbra en *La tregua* (2) y en estas líneas - que ofician pretensiosamente de presentación- se contraponen a la milagrería superficial y light de esta globalización (versión *new age*), que recompone las viejas contradicciones, problemáticas y discusiones irresueltas para resolverlas con celeridad siguiendo el recetario pragmático del último gurú a la moda, o bien para ocultarlas y negarlas sistemáticamente por este discurso que se pretende cordial e ingenuo.

Un libro escrito por un hombre, pensado a la medida de lo humano.

Del *Lager* de Buna - Monowitz hasta su arribo al hogar soñado (tal el recorrido que efectivamente realizó el autor y que aquí nos presenta), del encierro a la temida libertad, de un tiempo de desesperanza a uno que no transcurre, de un hombre pensado a lo Rousseau al pensado por Hobbes, de los sucesos monótonos a los extraordinariamente ordinarios, de la enfermedad al dolor, del pasado a un presente lleno de recuerdos, de la desaparición -hecha por enemigos, amigos y extraños- de su condición de *judío* -por exterminio, pudor, vergüenza, protección o simple estupidez-, de lo que anida en el corazón del ser humano, de escalas axiológicas diversas, de descripciones exhaustivas de lugares y caracteres, las líneas sucesivas del libro se convierten en sendas que permiten compartir y comunicar el viaje realizado. Un viaje que cuanto más cerca está de su fin, también lo está de su comienzo. Un viaje que recuerda a esa banda de Moebius que figura la indiferenciación entre el adentro y el afuera y el cambio repentino de estado entre uno y otro. Un viaje que narra la geografía homínida; un viaje, en fin, del cual este libro es su cuaderno de bitácora.

Referencias

- (1) Los remito a la lectura del artículo de Ricardo Foster (1999). *¿Kosovo? Yo argentino*, en: *Pensamiento de los confines*, N° 6, 1° semestre. Bs. As.: Diotima - Paidós.
- (2) ¿El título mismo del libro no marca ya por que debiera interesarnos su lectura? 1945, ¿empezaba una frágil tregua...dura aún?

Jorge Ricardo Rodríguez
Universidad Nacional de San Luis

Sobre la Televisión

Pierre Bourdieu

Anagrama edit., 1997, 138 páginas

Luego de la ardiente polémica que despertó la aparición de esta obra es hora ya de avanzar, aunque brevemente, con el análisis de la misma. Básicamente por dos razones: en primer término porque el debate inmediato se centro sobre el rol de la televisión y la vieja disputa: espectáculo Vs. formación y las prácticas de los periodistas en dicho medio. Y a mi modo de ver, el tema crucial que se aborda en esta obra es apenas abordado: **La autonomía de los campos culturales**. En segundo lugar, porque a escasos años de la publicación de la misma, es hoy una obra que institucionalmente se ha consagrado, convirtiéndose en lectura obligatoria en varias asignaturas de la carrera de comunicación social.

El texto es una transcripción de dos conferencias dadas y retransmitidas por la misma televisión francesa. Ello se evidencia en la rapidez de su lectura (podemos aquí tomar un cierto respiro de las ideas extensas y circulares de otras obras).

Abreviare el comentario tomando tres ejes: El planteo central que aparece en el texto. Una crítica que realizo sobre una idea y una duda que dejaré planteada:

a) El planteo central

Sin duda Bourdieu baja toda su construcción teórica para analizar el campo mediático y el televisivo en particular. Los que aplica, entre otros aspectos, para distinguir los tipos de medios: los sensacionalistas en contrapunto con los que optan por la formación (por cierto que estos últimos aunque ya son historia, no dejan de constituirse en un modelo para los medios); describe-explica, además la dinámica interna del campo periodístico: la competencia entre agentes, tanto particulares (periodistas) como institucionales (medios), la lucha por la obtención del capital específico: *la primicia informativa*, el abuso a la autoreferencia entre los medios: *la circulación circular de la información*; el aporte mediático a la construcción del hombre *fast thinking* (una metáfora del

fundamentos en humanidades

fast food cultural), las estrategias por la conquista del mercado, las falsas tensiones (pasión por los debates), etc. No obstante todo ello, el análisis central gira en torno a la subordinación de los medios al mercado y la invasión de estos sobre los otros campos: (político, literario, deportivo, etc.) es decir el problema de la autonomía -heteronomía.

La heterónima de los medios es producto de la cada vez mayor dependencia de estos, con sus agentes anunciantes y por, lo que esta íntimamente vinculado, la adopción de la lógica de mercado por la obtención de mayores índices de consumidores, lo que promueve tanto la competencia entre los medios como al interior de los mismos. Por lo tanto no sólo se acota la autonomía de los mismos (condición para que estos puedan cumplir con la difusión de las creaciones más egregias de la humanidad) sino que cumplen un rol intrusivo y destructivo sobre la autonomía de otros campos. Bourdieu define, en esta obra, clara y sucintamente la autonomía de ésta manera:

“Un campo muy autónomo, el de las matemáticas, por ejemplo, es un campo en el que los productores tienen como únicos clientes a sus competidores, aquellos que podrían haber hecho en su lugar el descubrimiento que ellos les presenta. (Mi sueño sería que la sociología se volviera así; pero, por desgracia, todo el mundo teme en ella su cuchara”. (Bourdieu, 1997: 88-89)

Ese *meter la cuchara*, es lo que hace la televisión en otros campos, arrebatándoles la autoridad que estos poseen para distinguir y consagrar las producciones propias de los mismos. Es decir que se produce una invasión sobre el monopolio de la autoridad específica. Ello sucede incluso en el campo científico:

“Es un hecho: cada vez más, en determinadas disciplinas, incluso las comisiones del CNRS (Centro Nacional de Investigaciones Científicas) tienen en cuenta la consagración a través de los medios de comunicación”
(Bourdieu, 1997:86)

Lo cual significa para Bourdieu, toda una decadencia.

b) La crítica

Es común que nos suceda que tendamos a generalizar nuestro contexto como el universal, ello en un sociólogo y de la talla de Bourdieu, es quizás imperdonable.

Es sin duda una realidad de los grandes centros urbanos el hecho de la subordinación de los medios al capital económico, pero en comunidades pequeñas (como es San Luis, lugar al que pertenezco) los medios son más heterónomos en función del capital político que del económico.

Para Bourdieu, la política está subordinada al los medios de manera análoga a los otros campos (con excepción del económico): *“La televisión produce en éste campo unos efectos análogos a los que produce en los demás campos”* (Bourdieu, 1997: 91)

No en todos los lugares, el mercado y la democracia moderna es hegemónica como en los países centrales. La convivencia de las características de las sociedades precapitalistas con las capitalistas es un hecho que nuestro autor mismo plantea (Bourdieu, 1997). Por lo que entiendo, debería plantearse éste tema de un modo más particularizado.

c) La duda

La misma surge a partir de lo que es el objetivo y al mismo tiempo una propuesta de Bourdieu respecto a la problemática abordada, dice al respecto:

Poner de manifiesto las imposiciones ocultas a las que están sometidos los periodistas y a las que, a su vez, someten a todos los productores culturales no significa - ¿hace falta decirlo?- denunciar a unos responsables, poner en la picota a unos culpables. Significa tratar de brindar a unos y otros una posibilidad de liberarse, mediante la toma de conciencia, del dominio de esos mecanismos y, tal vez, exponer el programa de una acción concertada entre artistas, escritores, científicos y periodistas, que ostentan el (cuasi) monopolio de los instrumentos de difusión. Sólo una colaboración de esas características permitiría trabajar eficazmente con la vista puesta en la divulgación de los logros más universales de la investigación y también, en parte, en la universalización práctica de las condiciones de acceso a lo universal. (Bourdieu, 1997)

fundamentos en humanidades

¿Es posible llevar a cabo *un programa de acción concertada, entre los artistas, escritores, científicos y periodistas*? ¿Quién debería organizarla: el Estado o los Medios? ¿Operan tanto los medios, como el Estado, como el campo de los periodistas, como el de los escritores, etc. con unidad de acción y criterio y con representantes que poseen un consenso que les facilita concertar este tipo de acuerdos?

Creo que esto, es un tema que requiere de una mayor profundización, al menos si se explicita que el planteo no es meramente crítico sino propositivo.

Referencias

Bourdieu, P. (1997) Razones Prácticas. Barcelona. Anagrama

Carlos Francisco Mazzola
Universidad Nacional de San Luis

Instrucciones para la admisión de trabajos

1. **Fundamentos en Humanidades** publica artículos originales en castellano, referidos a cualquier temática teórica o empírica en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.

2. Cada artículo irá acompañado de un resumen (abstract) en inglés y en castellano de no más de 20 líneas.

3. Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto, deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético, y de acuerdo con las normas del *Publication Manual of the American Psychological Association*, 4th edition. Por ejemplo:

3. a. Libros:

Carpintero, H. (1994). *Historia de la Psicología en España*. Madrid: Eudema.

Virilio, P. (1996). *El arte del motor. Aceleración y realidad virtual*. Buenos Aires: Manantial.

3. b. Artículos de Revistas:

Pavlov, I. P. (1932). The reply of a physiologist to psychologists. *Psychological Review*, 39, 91-127.

Sverdlick, I. (1997). Buscando la calidad educativa. *Crítica educactiva*, Año II, Nº 2.

3. c. Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

fundamentos en humanidades

Blumenthal, A. (1980). Wilhelm Wundt. Problems of interpretation. In W. Bringmann & R. Tweney (Eds.), *Wundt Studies*. (pp. 435-445). Toronto: Hogrefe.

Salinas, D. (1995). Currículum, racionalidad y discurso didáctico. En M. Poggi (Comp.), *Apuntes y aportes para la gestión curricular* (pp. 122-157). Buenos Aires: Kapeluz.

4. Las colaboraciones deben dirigirse al Editor por triplicado, incluyendo una copia en discos de 3 ½, para PC, en *Microsoft Word* o procesadores de texto compatibles con *Word*, y las mismas serán sometidas a la consideración de dos árbitros anónimos, los cuales podrán recomendar su publicación, la reelaboración total o parcial, o bien la no publicación de las mismas.

5. En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/de los/de las autor/a/es/as, las filiaciones del/de la/de los/de las mismo/a/os/as, y la dirección completa de al menos uno de los autores. El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

6. Por cada trabajo publicado, la publicación entregará gratuitamente al primer autor, 5 (cinco) separatas.

7. Los originales enviadas no serán devueltos.