

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

fundamentos

EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
REPÚBLICA ARGENTINA

año XIII - número I (23) 2011
san luis - argentina

ISSN 1515-4467

ISSN 1668-7116 (en línea)

Fundamentos en Humanidades

fundamentos en humanidades

año XII - número I (23) 2011

san luis - argentina

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

director - editor
ramón sanz ferramola

co - editora
maría celeste romá

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

webmaster
luis barroso

edición
nueva editorial universitaria, unsl

diseño
izu diseño

registro de propiedad intelectual en trámite

tirada
250 ejemplares

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

URL internet: <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/>

impreso, en setiembre de 2012



fundamentos en humanidades
año XII - número I (23) 2011
san luis - argentina
Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas

autoridades académicas

decana - *martha maría pereyra gonzález*
secretaría general - *luz maría viñals soria*
secretaría académica - *diana andrea delfino*
secretaría administrativa - *josé luis martinez*
secretaría de postgrado - *maría luisa granata*
secretaría de ciencia y técnica - *silvia gioia*
relaciones interinstitucionales - *sandra catalini*

consejo editorial - advisory boards

elena libia achilli (universidad nacional de rosario - argentina)
germán eduardo arias (universidad nacional de san luis - argentina)
francisco beltrán llavador (universidad de valencia - españa)
marta susana brovelli (universidad nacional de rosario - argentina)
carlos cullen (universidad de buenos aires - argentina)
roberto follari (universidad nacional de cuyo - argentina)
alfredo josé furlan (universidad nacional autónoma de méxico - méxico)
javier gil flores (universidad de sevilla - españa)
maría luisa granata (universidad nacional de san luis - argentina)
roberto iglesias (universidad nacional de san luis - argentina)
hugo klappenbach (universidad nacional de san luis - argentina)
pedro krotsch (universidad de buenos aires - argentina) †
pilar lacasa (universidad de córdoba - españa)
silvia llomovatte (universidad de buenos aires - argentina)
carlos francisco mazzola (universidad nacional de san luis - argentina)
ovide menin (universidad nacional de rosario - argentina)
jorge ricardo rodríguez (instituto de formación docente continua, san luis - arg.)
ángel rodríguez kauth (universidad nacional de san luis - argentina)
héctor naum schmucler (universidad nacional de córdoba - argentina)

Fundamentos en Humanidades es una publicación indizada por:

Latindex, Sistema de Información Bibliográfica para el Núcleo Básico de Publicaciones en Serie Científicas y Técnicas producidas en América Latina, el Caribe, España y Portugal. Desde octubre de 2002. Categoría I. URL: <http://www.caicyt.gov.ar/home.htm>

RedALyC, Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal, en Ciencias Sociales y Humanidades realizada por la Universidad Autónoma del Estado de México. Desde octubre de 2003. URL: <http://redalyc.uaemex.mx/>

SISBI, Sistema de Bibliotecas e Información (UBA), en Contenidos Corrientes del SISBI - serie: Educación Superior. Desde julio de 2004. URL: <http://www.sisbi.uba.ar/>

GALE GROUP (EUA). Desde agosto de 2003.

EBSCO MEXICO INC. S.A. Desde marzo de 2005.

DIALNET (Universidad de La Rioja, España). Servicio de alertas documentales que permite estar al día de la producción científica en lengua española. Desde septiembre de 2005. URL: <http://dialnet.unirioja.es>

Fundamentos en Humanidades mantiene canje con:

Revistas Nacionales:

- Revista IRICE. Rosario. Santa Fe – Argentina.
- Revista Espacios en Blanco. Buenos Aires – Argentina.
- Revista de Investigación Académica. Rosario – Argentina.
- Revista Temas y Debates. Rosario – Argentina. Canje de revistas y de índices.
- Centro de Estudios de Historia del Antiguo Oriente. Buenos Aires – Argentina.
- Revista Argentina de Sociología. Salta – Argentina.
- Revista Escuela de Historia. Salta – Argentina.
- Anuario de Investigaciones en Psicología. Revista Universitaria de Psicoanálisis. Buenos Aires – Argentina.

fundamentos en humanidades

Revistas Internacionales:

- Revista Universitaria Límite. Arica - Primera Región de Tarapacá. Chile.
- Revista Paradigma. Maracay. Estado Aragua – Venezuela.
- Itinerario Educativo. Bogotá, D.C. – Colombia.
- Utopía Siglo XXI. Medellín – Colombia.
- Revista Pro-posicoes. Campinas – SP. Brasil.
- Revista Escritos. Puebla – México.
- Nueva Revista de Política, Cultura y Arte. Madrid – España.

Donación a Bibliotecas Nacionales e internacionales:

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

Bibliotecas Internacionales:

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

fundamentos en humanidades
año XII - número I (23) 2011
san luís - argentina

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

Mauro Benente (UBA, CONICET, Instituto Gioja, Argentina) • 9

Las fuentes de la protesta social. Teoría crítica y hermenéutica
The sources of social demonstrations. Critical theory and
hermeneutics

**Diego L. Valladares y Ramón Sanz Ferramola (UNSL,
Argentina) • 25**

Interpretación de Copenhague: de la explicación al instrumento
predictivo
Interpretation of Copenhagen: from the explanation to the
predictive instrument

**Daniel Gustavo Gorra. (Universidad Católica de Cuyo,
Argentina) • 37**

Positivismo jurídico: una opción epistemológica para la
interpretación y justificación del Derecho
Juridical positivism: an epistemological option for the
interpretation and justification of law

**Afrânio Mendes Catani (Universidade de São Paulo, Brasil),
João Ferreira de Oliveira (Universidade Federal de Goiás,
Brasil) y Regina Maria Michelotto (Universidade Federal do
Paraná, Brasil) • 47**

As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a
produção do conhecimento
Las políticas de expansión de la educación superior en Brasil y la
producción del conocimiento
The policies of expansion of Brazilian Higher Education and the
production of knowledge

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL, Argentina) y José Luis Jofré (UNSL, IFDC, Argentina) • 65

Educación Popular y constitución de subjetividad en el marco del “pensamiento único”

Popular Education and subjectivity construction in the framework of “Hegemonic Thinking”

Gabriela Luciano y Leticia Marin (UNSL, Argentina) • 93

Estudio de manifestaciones de violencia en las escuelas de la periferia de San Luis. Un estudio extensivo desde la mirada de los actores escolares

Expressions of violence in outskirts schools of San Luis. An extensive study from the point of view of school actors

José E. García (Universidad Católica, Asunción, Paraguay) • 111

Historia de la psicología clínica en el Paraguay

A history of clinical psychology in Paraguay

Graciela A. Leguizamón y Luisa A. González Pena (UNSL, Argentina) • 149

La niñez: ¿qué sujeto adviene en el contexto sociocultural del siglo XXI?

What kind of subjects will children become in the socio-cultural context of the 21st century?

Ana Betina Lacunza (CONICET, UNT, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino, Argentina) y Norma Contini de González (UNT, Argentina) • 159

Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos

Social abilities in children and adolescents. Their importance in preventing psychopathological disorders

Silvina Marchisio, Claudia Campo y María Elena Yuli (UNSL, Argentina) • 183

Un estudio sobre el climaterio femenino a través de un cuestionario autoadministrado

A study on the female climacteric through a self-administered questionnaire

Guido P. Korman (CONICET, UBA, Argentina), Mercedes Sarudiansky (CONICET, Universidad Favaloro, Argentina), María Guadalupe Rosales (UBA, Argentina), Hugo Simkin (UBA, Argentina), Federico Schinelli (UBA, Argentina), Carolina P. Pinto (Hospital Elizalde, Argentina), Diego Cermesoni (UBA, Argentina), Martín J. Etchevers (UBA, Argentina) y Cristian J. Garay (UBA, Argentina) • 199

Psicología, psiquiatría y religiosidad. Exploración en profesionales de la salud mental del área metropolitana de Buenos Aires, Argentina

Psychology, psychiatry, and religiosity. A survey on mental health professionals of the metropolitan area of Buenos Aires, Argentina

Natalia Krahn, Adriana García, Liliana Gómez y Fabiana Astié (UNSL, Argentina) • 213

Fobia al tratamiento odontológico y su relación con ansiedad y depresión

Dental phobia and its relation to anxiety and depression

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XII – Número I (23/2011) 9/23 pp.

Las fuentes de la protesta social. Teoría crítica y hermenéutica

The sources of social demonstrations. Critical theory and hermeneutics

Mauro Benente

UBA, CONICET, Instituto Gioja
maurobenente@yahoo.com

(Recibido: 09/03/11 – Aceptado: 29/08/11)

Resumen

A partir de mediados de la década de 1990, pero con una gran intensidad luego de los episodios de 2001, en la Argentina se han publicado numerosos trabajos relativos a la protesta social. Con la excepción de alguna investigación estrictamente cualitativa, en la gran mayoría de las publicaciones han sido los diarios -tanto de circulación nacional cuanto provincial- las fuentes de información de las investigaciones.

En el presente trabajo mi intención es problematizar el estatuto de los diarios como fuente, primero desde una perspectiva que recoge algunas reflexiones de *Dialéctica de la Ilustración* (Adorno y Horkheimer, 1998) y luego desde algunos desarrollos de la hermenéutica de Paul Ricoeur.

Abstract

From the middle nineties, but increasingly after the episodes occurred in 2001, many works regarding social demonstrations have been published in Argentina. With the sole exception of some strictly qualitative research, the great majority of the publications have based their analyses on newspaper articles, with both national and international scope. In this work, the statute of newspaper information as a source is problematized from a perspective based on some of the concepts included in *Dialectics of Enlightenment* (Adorno and Horkheimer, 1998), and from the viewpoint of Paul Ricoeur's hermeneutics.

Palabras clave

protesta social - medios de comunicación - teoría crítica - hermenéutica
- acción social

Key words

social demonstration - media - critical theory - hermeneutics - social action

I- Introducción

Antes de comenzar quizás sea menester una pequeña aclaración. Cuando comencé a trabajar en un proyecto de investigación sobre las protestas frente a la Corte Suprema de Justicia durante diciembre de 2001 y los primeros meses de 2002, me encontré frente a una poderosa aporía: tenía que dar cuenta de lo ya sucedido y, por haber sucedido, era imposible de reconstruir. Al acudir a la bibliografía de los últimos diez años sobre protesta social en Argentina, encontré que el modo de reconstruir lo imposible era acudir a los diarios. Sobre este modo de reconstrucción es que me propongo reflexionar.

Tanto los grupos de investigación, cuanto consultoras y trabajos individuales que se dedicaron y dedican al análisis de los fenómenos de protestas sociales, se han basado y basan en diarios de circulación nacional, y en algunos casos en diarios de circulación provincial, para relevar los datos que luego se transformaron y se transforman en el sustento empírico de las conclusiones arribadas. A continuación, pues, me permitiré presentar una breve reseña sobre las fuentes que han sido y siguen siendo utilizadas en los trabajos más importantes sobre la temática.

El Observatorio Social de América Latina (OSAL) del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) lleva a cabo un relevamiento de la movilización social en varios países de América Latina y los datos, luego publicados bajo el formato de cronologías, son tomados de los periódicos de circulación nacional de los diferentes países (1). Es de destacar, además, que estos relevamientos publicados por el OSAL son frecuentemente empelados como base empírica en otros trabajos sobre protesta social (Caffasi, 2002; Seoane, Taddei y Algranati, 2006).

Por su lado, el Grupo de Estudios sobre Protesta Social y Acción Colectiva del Instituto de Investigaciones Gino Germani (IIGG), enmarcado dentro de los proyectos UBACyT S064, "Transformaciones de la protesta social en Argentina" y PIP-CONICET 2522 "La acción colectiva

y los procesos políticos de construcción de la ciudadanía en la Argentina democrática”, dirigidos por Federico L. Schuster, trabajó sobre los caracteres de la protesta social en cuanto a las demandas, los actores, las modalidades de manifestación -entre otras variables- extrayendo los datos de los episodios de protesta de los diarios de circulación nacional La Nación y Clarín (Grupos de Estudios sobre Protesta Social y Acción Colectiva, 2006; Schuster y otros, 2002)

En el mismo sentido, el Grupo de Estudios Rurales del Instituto de Investigaciones Gino Germani -dirigido por Miguel Teubal y codirigido por Norma Giarraca- elaboró una base de datos que cuenta con todas las acciones colectivas de protesta llevadas a cabo en 12 provincias argentinas entre el 15 de diciembre de 2001 y el 15 marzo de 2002. La fuente empleada para tal relevamiento tomó como base, además de los diarios de circulación nacional, diarios de circulación provincial, tales como: Diario Norte (Chaco), La Voz del Interior (Córdoba), El Diario de Paraná (Entre Ríos), El Pregón (Jujuy), Los Andes (Mendoza), El Territorio (Misiones), Río Negro (Río Negro y Neuquén), El Tribuno (Salta), El Liberal (Santiago del Estero), El Litoral (Santa Fe) y La Gaceta (Tucumán). En este relevamiento, el ligamen entre el relato de los hechos y la disponibilidad de prensa gráfica cobra tanta importancia, que para la elaboración de los datos se afirmaba que “la selección de las doce provincias estuvo ligada a la efectiva disponibilidad de material periodístico” (Mariotti, 2007: 140). Así, pues, la elección de las 12 provincias no tuvo otra explicación que la posibilidad de contar con diarios, ya que “en ese momento varias provincias no enviaban sus periódicos a Buenos Aires, ni los colocaban en el espacio virtual” (Mariotti, 2007: 140).

La consultora Nueva Mayoría, que no se dedica exclusivamente al análisis de los episodios de protesta, pero que sí cuenta con varios estudios sobre la temática, también se basó y se basa sobre las publicaciones de diarios de alcance nacional. Así, para confeccionar sus relevamientos, adopta como base empírica lo publicado por los siguientes diarios: La Nación, Clarín, Página/12, La Prensa, Crónica, Diario Popular, El Cronista y Ámbito Financiero (2). Cabe destacar que los registros de Nueva Mayoría, con sustento empírico en estos diarios de circulación nacional, también son empleados por numerosos autores para testear empíricamente determinados análisis (3).

Finalmente, en trabajos que podríamos denominar particulares -aunque a sabiendas que toda elaboración tanto teórica como práctica es producto de un accionar colectivo (4)- también los diarios aparecen como fuentes de información, como el sustento empírico de análisis, generalizaciones, etc.

Los historiadores Nicolás Iñigo Carrera y María Cecilia Cotarelo -ambos investigadores del Programa de Investigación sobre el Movimiento de la Sociedad Argentina (PIMSA)-, que en sus trabajos intentaron dar cuenta de lo sucedido entre el 13 de diciembre y el 20 de diciembre de 2001, también enuncian los episodios de protesta con un basamento en los diarios tanto de circulación nacional como provincial (Carrera y Cotarelo, 2006).

Por otro lado, y en un trabajo que no sólo se circunscribe a los episodios de protestas, sino que se propone como un análisis más integral del fenómeno piquetero a partir de un estudio de caso -la marcha organizada por la Corriente Clasista y Combativa (CCC) que avanzó desde la zona norte del Gran Buenos Aires y arribó a la Capital Federal el 17 de marzo de 2003-, el sociólogo Astor Massetti -Investigador del Programa Cambio Estructural y Desigualdad Social del Instituto de Investigaciones Gino Germani- también se basó en los diarios -aunque en ciertos pasajes de la obra tejiendo un manto de sospecha- para describir los sucesos de protestas. En este sentido, Massetti reconocía que “los medios de comunicación contaban con una poderosa capacidad para construir una interpretación homogeneizante de los fenómenos sociales” (Massetti, 2004: 147), pero al momento de realizar un relevamiento cuantitativo de los cortes de ruta, terminó basándose en los datos publicados por los diarios Clarín y La Nación (Massetti, 2004).

Incluso, en trabajos de corte marxista -cuya tradición debiera traer consigo ciertas sospechas sobre los medios de comunicación como fuentes de información- también los diarios, aunque en menor medida, han sido sustento de los análisis. Un ejemplo al respecto es el trabajo titulado “Argentina 2001. Revuelta y después” de Chris Harman, editor del periódico Socialismo Internacional, perteneciente al Partido Socialista de los Trabajadores (*Socialist Workers Party*) de Inglaterra (Harman, 2002).

Quizás la lista podría continuar pero es de destacar que una extraña sensación atravesó mi lectura de los numerosos trabajos sobre protesta que tomaban como fuente a los diarios. Esta sensación se relaciona con la ausencia de reflexión sobre la viabilidad de su empleo como tales. Con la única excepción de los trabajos del Grupo de Estudios sobre Protesta Social y Acción Colectiva, lo cierto es que tanto al esbozarse un relato sobre los episodios de protesta como al momento de cuantificarlos, se presenta una ciega confianza en las fuentes periodísticas. Parecería que todas y cada una de las protestas fueron recogidas por los diarios. Del mismo modo, parecería que el desarrollo de las protestas se llevó a cabo tal cual fue delineado por el discurso periodístico.

II- Una mirada problematizadora a los diarios como fuente

En el citado trabajo del Grupo de Estudios sobre Protesta Social y Acción Colectiva que, recordemos, intenta dar cuenta de las transformaciones de la protesta social a lo largo del período 1989-2003, se afirma que la adopción de los diarios de circulación nacional permitió cumplir con el objetivo de analizar las formas de movilización a escala nacional en un período extenso de tiempo, aunque asumiendo que la investigación desarrollada trabajaba no sobre todo el universo de protestas sino únicamente sobre aquellas que fueron efectivamente registradas (Grupos de Estudios sobre Protesta Social y Acción Colectiva, 2006). Avanzado en los argumentos, en el trabajo se asume que los medios de comunicación no pueden dejar de hacer caso a una lógica de la información a la que están inmersos, a la vez que es esta lógica la que orienta sus acciones. Esta lógica, pues, sostiene que la complejidad de la opinión pública reduce los márgenes de la manipulación de la información. Respecto de esto último se afirma que “diversos analistas coinciden en señalar que la complejidad de la opinión pública en las sociedades actuales reduce notoriamente las posibilidades de manipulación de la información por parte de los medios masivos de comunicación. Como efecto de la diversificación de los públicos, la progresiva autonomización de la esfera de la opinión respecto del poder político y la sujeción de los medios a una lógica empresarial que los obliga a desarrollar una oferta de información atractiva para públicos ampliados y con posibilidades de seleccionar entre distintas fuentes de información, los medios, más que actores con intereses políticos definidos, se constituyen como escenarios donde los conflictos sociales se expresan buscando legitimarse frente a la opinión pública nacional” (Grupos de Estudios sobre Protesta Social y Acción Colectiva, 2006: 19).

Incluso asumiendo que los medios periodísticos no puedan evadirse de la citada lógica, entiendo que los argumentos por los cuales se afirma que los márgenes de manipulación son acotados, merecen cierto cuidado. La idea de una opinión pública que elige entre los diferentes medios, presupone a la opinión pública como algo anterior, y no constituida por los medios de comunicación. Asimismo, y aun suponiendo que existiera esta opinión pública como algo anterior a la oferta de una diversidad mediática, entiendo que la idea misma de diversidad de medios merece algún reparo. Al respecto debiera enunciarse una sospecha trazada hace más de medio siglo, aunque no puntualmente sobre la diversidad mediática, por Theodor Adorno y Max Horkheimer en *Dialéctica de la Ilustración* (1998)

-también traducida como Dialéctica del Iluminismo, y cuya primera publicación data de 1944 y con una segunda edición en 1947. Esta sospecha, valiosa y polémica a la vez, sugiere que tal diversidad sería sólo aparente pues habría un sistema que produce esta aparente dispersión. Como bien explican Entel, Lenarduzzi y Gerzovich, “con explícita distancia respecto de otras posturas que veían «la diversidad» y el «carácter democrático» de la cultura masiva, Horkheimer y Adorno partían de una tesis diferente: la diferenciación y el caos cultural eran desmentidos cotidianamente por los hechos. Los *films*, la radio, las publicaciones periódicas, antes que una serie desordenada de expresiones culturales «constituyen un sistema» tendiente a la «uniformidad»” (Entel, Lenarduzzi y Gerzovich, 2000: 117-118).

En el mismo orden de ideas, Martin Jay, autor de uno de los análisis más famosos sobre la Escuela de Frankfurt, recuerda que “como explicara Adorno más tarde, la frase «industria cultural» fue escogida por Horkheimer y él mismo en Dialéctica de la Ilustración debido a sus connotaciones antipopulistas. A la Escuela de Fráncfort le desagradaba la cultura de masas no porque fuera democrática, sino precisamente porque no lo era. La noción de cultura «popular», afirmaba, era ideológica: la industria cultural suministraba una cultura falsa, reificada, no espontánea, en vez de la cosa real” (Jay, 1986: 354). Esta denuncia de anti-democratismo tenía que ver, pues, con la aparente -sólo aparente- posibilidad de elegir entre una supuesta -sólo supuesta- diversidad de productos de la industria cultural.

Adorno y Horkheimer, en el citado trabajo, están pensando en la radio y en el cine que a partir del decenio de 1920 habían comenzado a desarrollarse de modo muy veloz en los Estados Unidos (5). Tal como lo expresan en el prólogo mismo de la obra, con el análisis de la industria cultural, corporizado en el cine y la radio, se intentaba mostrar la regresión de la ilustración a ideología (Adorno y Horkheimer, 1998: 56).

De lo que trata la industria cultural, de acuerdo con estos postulados, es de presentar una supuesta diversidad diseñada por un sistema que tiende a la uniformidad, a la homogeneización, a la estandarización. “Los sujetos creen elegir el producto y por ello se sienten libres, pero en realidad su comportamiento se adapta a una racionalidad que los somete” (Entel, Lenarduzzi y Gerzovich, 2000: 118-119). “Distinciones enfáticas, como aquellas entre películas de tipo a y b o entre historias de semanarios de diferentes precios, más que proceder de la cosa misma, sirven para clasificar, organizar y manipular a los consumidores. Para todos hay algo previsto, a fin de que ninguno pueda escapar; las diferencias son acuñadas y propagadas artificialmente” (Adorno y Horkheimer, 1998: 169). No obstante, no se trata de una suerte de manipulación ejercida por deter-

minados sectores, sino de “una lógica de la que no escapan, ni siquiera, quienes ejercen el dominio” (Entel, Lenarduzzi y Gerzovich, 2000: 121).

Si bien no es objeto de este trabajo profundizar sobre los alcances y problemáticas de la temática, sí me interesaba dar cuenta de ciertas sospechas que uno debiera trazar hacia los diarios como fuente y a su supuesta diversidad como garantía para valerse de ellos. Según entiendo, ésta debe ser, cuanto menos, puesta bajo un tamiz de sospecha. No obstante, los obstáculos que se presentan al intentar dar cuenta de las protestas, son aún, más espesos.

Si el primer obstáculo se relacionaba con las características de los medios, de los diarios en particular, en tanto registros a partir de los cuales se construye un relato sobre las protestas sociales, se cuantifica su número, periodicidad, entre otros; el segundo obstáculo se erige sobre la idea misma de registro. Las protestas ya pasaron, acontecieron y una vez que acontecen ya no son, ya dejaron de ser. Puede que dejen una huella, un registro. Puede que los periódicos -y también el relato de los entrevistados- sean un registro, pero nunca el acontecimiento de la acción. El acontecimiento de la acción, aconteció, ya pasó, no está más.

Para profundizar brevemente sobre este asunto, presentaré algunas líneas de la apuesta de Paul Ricoeur: postular que las ciencias sociales son hermenéuticas.

III- De la hermenéutica del texto, a la hermenéutica de la acción

Junto con Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer -quien trabajara durante muchos años junto con Heidegger- y Gianni Vattimo, Paul Ricoeur es uno de los nombres obligados para referirse a la hermenéutica del siglo XX. Entre los desarrollos teóricos de los autores nombrados, pueden detectarse numerosas afinidades, pero también importantes distancias. En lo que aquí nos interesa, Paul Ricoeur ha intentado trasladar sus desarrollos hermenéuticos al plano de las ciencias sociales o, para ser más precisos, ha imbricado sus reflexiones sobre la acción social, reflexiones que comienzan hacia el decenio de 1950, con sus postulados sobre la hermenéutica (6).

La hermenéutica cobra cierta relevancia teórica en el marco de la Reforma Protestante, que inaugura una nueva relación entre sujeto y texto. Sin embargo, la hermenéutica hasta fines del siglo XIX y principios del siglo XX, cuando es apropiada por el historicismo alemán -por ejemplo en la obra de Friedrich Schleiermacher y luego en los trabajos de Wilhelm Dilthey-,

tuvo una fuerte impronta según la cual se reducía a la interpretación de textos jurídicos y sagrados (Rosello, 2004). Los desarrollos de los autores de los siglos XIX y XX, son una muestra que esta reducción ha desaparecido. Puede afirmarse además, que si la hermenéutica ya existía como disciplina, a partir de las obras de Schleiermacher y Dilthey, “el problema hermenéutico se convierte en un problema filosófico” (Ricoeur, 2006: 10).

Si bien uno de los aportes más importantes que pueden extraerse de los autores del siglo XX anteriormente citados, postularía que la cuestión metodológica en ciencias sociales no puede ser escindida de la cuestión ontológica (Lulo 2002), lo cierto es que ha sido Ricoeur quien ha trabajado especialmente sobre la cuestión metodológica en ciencias sociales y es por ello que me interesará destacar algunos aspectos de su desarrollo teórico.

En un trabajo publicado en 1971 en la revista *Social Research* titulado “El modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto”, el autor francés intentó validar una conjetura sumamente poderosa: las ciencias sociales son hermenéuticas. Así, sugiere que “si la interpretación de textos plantea problemas específicos por el hecho de ser textos y no lenguaje hablado, y si tales problemas son los que constituyen a la hermenéutica como tal, se puede decir entonces que las ciencias humanas son hermenéuticas: 1) en la medida en que su objeto revela algunos rasgos constitutivos de un texto como texto, y 2) en la medida en que su metodología desarrolla la misma clase de procedimientos que los de la *Auslegung* o interpretación de textos” (Ricoeur, 2001a: 169). A lo largo de este trabajo, y tal como puede advertirse en la cita, Ricoeur se ha esforzado por asimilar al texto con la acción significativa, para luego mostrar que a partir de esta identidad ontológica era posible articular una identidad metodológica. Finalmente, y si bien es algo que no me interesará destacar, Ricoeur sugirió que el modelo hermenéutico permitía compatibilizar de modo satisfactorio las nociones de comprensión y explicación, nociones que desde ciertas tradiciones metodológicas se planteaban como dicotómicas. No obstante, antes de profundizar en estos asuntos, es menester realizar algunas aclaraciones previas.

Ricoeur denomina texto “a todo discurso fijado por la escritura” (Ricoeur, 2001b: 127). La escritura es constitutiva del texto y aquello que el texto fija no es otra cosa que el discurso. Para Ricoeur, el discurso es un acontecimiento lingüístico, es lo contrario a aquello que los lingüistas denominan código lingüístico (Ricoeur, 2001a: 170). Mientras el código lingüístico sería relativamente estático, el discurso acontece y, una vez acontecido, se pierde, se diluye. No obstante, Ricoeur sostiene que parte de este acontecimiento es fijado, fijado, pues, en el texto. No obstante, la

fijación nunca es total: “El acontecimiento aparece y desaparece. Por este motivo, hay un problema de fijación, de inscripción. Lo que queremos fijar es lo que desaparece” (Ricoeur, 2001a: 171).

En tanto acontecimiento, el discurso presentaría cuatro condiciones: a) se realiza en un presente; b) remite a quien lo pronuncia; c) se refiere a un mundo que pretende describir; d) tiene un interlocutor al cual está dirigido. Tal como veremos, estas características del discurso en tanto acontecimiento estarán presentes en la acción significativa en tanto acontecimiento. Teniendo esto en cuenta, Ricoeur nos mostrará que a partir de la fijación que produce el texto, es posible dar cuenta de algunas diferencias entre el discurso oral y el discurso fijado por la escritura:

- a) En primer lugar, la escritura permite la fijación del acontecimiento o, para ser más preciso, la inscripción del significado del acontecimiento. La escritura no “fija el acontecimiento del decir, sino lo *dicho* del habla (...) lo que escribimos, lo que inscribimos, es el *noema* del decir. Es el significado del acontecimiento como habla, no del acontecimiento como tal” (Ricoeur, 2001a: 171) (7). Esta fijación del significado del acontecimiento relativiza, pues, la temporalidad del discurso, el tiempo presente del discurso.
- b) En segundo lugar, en el discurso hablado, la oración designa su locutor y se produce una superposición, una identificación, entre la intención subjetiva de quien habla y el significado del discurso. Muy por el contrario, en el texto esto no sucede. “Con el discurso escrito, la intención del autor y la del texto dejan de coincidir. Esta disociación del significado verbal del texto y la intención mental es lo que pone verdaderamente en juego la inscripción del discurso” (Ricoeur, 2001a: 173).
- c) En tercer lugar, en el discurso hablado, la referencia al mundo no es otra que la situación común que se da entre los interlocutores. La referencia es hacia aquel contexto que rodea el diálogo. La referencia al mundo en el discurso hablado es, pues, ostensiva. Esta referencia ostensiva se pierde con el texto, pero ello no implica que el texto carezca de referencia sino que será la tarea del intérprete construirla (8). El mundo del texto es el horizonte abierto por el texto, “es el conjunto de referencias abiertas por el texto” (Ricoeur, 2001a: 174).
- d) En cuarto lugar, mientras en el discurso oral el interlocutor está presente en la situación de discurso, con el texto no sucede lo mismo, sino todo lo contrario: “Un lector desconocido e invisible se ha vuelto el destinatario no privilegiado del discurso” (Ricoeur, 2001a: 175) (9).

Teniendo en cuenta lo anterior, la apuesta de Ricoeur será ajustar el paradigma del texto al objeto de las ciencias sociales, lo que le permitirá

proponer, finalmente, que las ciencias sociales son ciencias hermenéuticas. Un buen resumen de este ajuste, se encuentra en un trabajo publicado 6 años más tarde que “El modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto”. Así, en “Explicar y comprender” publicado en 1977 en la *Revue philosophique du Louvain*, sintetiza que “la acción humana es en muchos aspectos un cuasitexto. Es exteriorizada de una manera comparable a la fijación característica de la escritura. Al liberarse de su agente, la acción adquiere una autonomía semejante a la autonomía semántica de un texto; deja un trazo, una marca; se inscribe en el curso de las cosas y se vuelve archivo y documento. A la manera de un texto, cuyo significado se separa de las condiciones iniciales de su producción, la acción humana tiene un peso que no se reduce a su importancia en la situación inicial de su aparición, sino que permite la reinscripción de su sentido en nuevos contextos. Finalmente, la acción, al igual que un texto, es una obra abierta, dirigida a una serie indefinida de *lectores* posibles. Los jueces no son los contemporáneos, sino la historia ulterior” (Ricoeur, 2001c: 162).

Antes de profundizar con el paralelismo entre el texto y la acción, cabe aclarar que Ricoeur asume una postura comprensivista, destacando que “el objeto de las ciencias sociales es el estudio de la acción orientada significativamente” (Ricoeur, 2001a: 175). Para dar cuenta de esta postura es menester incluir un breve párrafo sobre la obra de Max Weber, referencia ineludible del comprensivismo.

En las primeras décadas del siglo XX, y en el marco del embate historicista que desde Alemania emergía en contra del positivismo -desarrollado principalmente en habla francesa-, surge la figura de Maximilian Carl Emil Weber, quien intentará desarticular la oposición entre comprensión -*Vers-
tehen-* y explicación -*Erklären-* (10). El autor nacido en Érfurt, postulará que las ciencias sociales deben articularse como ciencias ideográficas, es decir orientadas en la búsqueda de la individualidad, de la particularidad de los fenómenos y no en avanzar hacia leyes generales que los expliquen. En este sentido, Weber sostendrá que la sociología debe ser entendida como “una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos” (Weber, 1964: 5) En términos weberianos, la acción es una conducta humana dotada de sentido y la acción social es aquella en la cual el sentido mentado está referido a la conducta de otros. Así, pues, la tarea del científico social, a través de la herramienta metodológica de los tipos ideales, es comprender el sentido de la acción social. De algún

modo, Ricoeur recupera esta tradición teórica que sitúa su objeto de estudio en el sentido de la acción, de la acción orientada significativamente.

Para mostrar el ajuste del texto a la acción, resulta útil reproducir un esquema similar al anteriormente esbozado para analizar las características del texto:

- a) Del mismo modo que el texto produce una fijación, la fijación de lo dicho al decir, en el plano de la acción también se lleva a cabo una fijación. La acción tiene un plano de acontecimiento, una dimensión que se pierde al acontecer, pero también es posible desprender el significado de la acción de este plano del acontecimiento. El significado de la acción queda, pues, inscripto (Ricoeur, 2001a).
- b) Así como en el texto se interrumpe la superposición entre la intención subjetiva del locutor y el significado del discurso, la acción se desliga de su agente y desarrolla sus propias consecuencias. Este desprendimiento de la acción respecto de su agente es uno de los alcances de la inscripción. En este sentido es posible afirmar que “la historia es esta cuasicosa sobre la cual la acción deja una *huella*, deja su *marca*. De allí la posibilidad de los archivos. Antes de que los memorialistas asienten intencionalmente por escrito los archivos hay un continuo proceso de *registro*, de la acción humana, que es la historia misma como suma de las *marcas*, cuyo destino escapa al control de los actores individuales. De ahí en adelante, la historia puede aparecer como una entidad autónoma, como una obra teatral con actores que no conocen la trama” (Ricoeur, 2001a: 180) (11).
- c) Si el texto desarticula la referencia ostensiva que el discurso hablado tiene con su contexto, “la acción significativa es una acción cuya *importancia* va más allá de su *pertinencia* a su situación inicial” (Ricoeur, 2001a: 180). Al romper con sus condiciones de producción, al desprenderse de ellas, el significado del texto se actualiza, se re-presenta en nuevos y diferentes contextos.
- d) Al igual que sucede con el texto, el significado de la acción está dirigido a un número indefinido de lectores y son estos lectores los que completan el significado del texto. Así, “por el hecho de *abrir* nuevas referencias y recibir de ellas una nueva pertinencia los actos humanos están también a la espera de nuevas interpretaciones que deciden su significación” (Ricoeur, 2001a: 182).

De acuerdo con lo anterior, es posible realizar dos afirmaciones que pueden resultar algo inquietantes para quienes trabajan en ciencias sociales. En primer lugar, sobre lo que nos advierte Ricoeur es que si bien el

significado de la acción puede quedar inscripto y a partir de esta inscripción es posible comenzar a pensar a las ciencias sociales como hermenéuticas, la dimensión del acontecimiento se pierde, se esfuma. Es decir, aquello que el científico social puede analizar es sólo un aspecto de la acción y hay una faz de ella que se pierde, que se diluye. Aquello que se estudia es un objeto incompleto. La aporía del científico social radica en que se presta a estudiar aquello que sabe que no podrá estudiar.

También es incompleto porque el significado es siempre abierto y sólo se cierra en el acto mismo de interpretar, de actualizar el sentido. Si bien Ricoeur postula que la herramienta metodológica de la explicación -validación- evita la proliferación indefinida de interpretaciones, tanto el texto como la acción permitirían más de una interpretación. Se puede afirmar que existen interpretaciones más probables que otras, pero “sostener que una interpretación es más probable que otra es algo diferente de demostrar que una conclusión es verdadera. En este sentido, validación no equivale a verificación” (Ricoeur, 2001a: 186).

El científico social volcado al estudio de la protesta va en la búsqueda de un grito de lucha, pero se topa con un silencio. Se encuentra solamente con un registro de aquel grito. El grito se ha callado. Es un grito silenciado, que se pronuncia de otro modo, posiblemente en voz baja, casi como un susurro y que además puede interpretarse de diferentes modos, siempre provisorios.

Buenos Aires, 9 de marzo de 2011.

Notas

1- Para ver las cronologías puede consultarse <http://www.clacso.org.ar/difusion/secciones/osal/produccion-academica/cronologias/argentina/>.

2- Así, a modo de ejemplo, puede consultarse López Belsué (2007) y Mallea (2008).

3- Así, Zibechi utiliza los datos de Nueva Mayoría para mostrar el descenso de huelgas y el incremento de cortes de ruta a lo largo de la década de 1990 (2003: 126). Por su lado, Daniel Pereyra emplea los datos de la consultora para dar cuenta de la cantidad de asambleas barriales, su localización, composición, etc. Los datos confeccionados por la consultora también son empleados en Pereyra (2003: 149). La base de datos de la consultora también es empleada en Gómez (2007: 133).

4- Todo trabajo es producto de un accionar colectivo en la medida en que cualquier desarrollo individual es corolario de un desarrollo colectivo en el cual el sujeto está enmarcado. Como

fundamentos en humanidades

destaca Proudhon, “así como la creación de todo instrumento de producción es resultado de un esfuerzo colectivo, el talento y la ciencia de un hombre son producto de la inteligencia universal y de una ciencia general lentamente acumulada por una multitud de sabios, mediante el concurso de un sinnúmero de industrias inferiores” (2005: 121).

5- A modo de ejemplo, cabe destacar que en Estados Unidos los aparatos de radio habían pasado de sesenta mil en 1922 a ocho millones en 1929 (Villani, 1996: 85).

6- Para un análisis detallado de las reflexiones de Ricoeur respecto de la acción social, ver Martínez Sánchez (2002).

7- No obstante, vale aclarar que, apropiándose de los desarrollos de los actos de habla John Langshaw Austin y John Searle, Ricoeur aclara que la fijación del acto de habla no se limita únicamente al componente locucionario del mismo, sino también a su fuerza ilocucionaria y acción perlocucionaria.

8- En este sentido, Ricoeur arguye que “el texto tiene referencia; esta será precisamente la tarea de la lectura como interpretación: efectuar la referencia. Al menos, en esta suspensión donde la referencia se halla diferida, el texto queda en cierto modo *en el aire*, fuera del mundo o sin mundo; gracias a esa obliteración de la relación con el mundo, cada texto es libre de entrar en relación con todos los otros textos que vienen a tomar el lugar de realidad circunstancial mostrada por el habla viva” (Ricoeur, 2001b: 130).

9- Teniendo esto en cuenta, y atentos a lo desarrollado en el punto b), es posible comprender que “la relación escribir-leer no es un caso particular de la relación hablar- responder. No es ni una relación de interlocución ni un caso de diálogo. No basta con decir que la lectura es un diálogo con el autor a través de su obra; hay que decir que la relación del lector con el libro es de índole totalmente distinta. El diálogo es un intercambio de preguntas y respuestas, no hay intercambio de este tipo entre el escritor y el lector; el escritor no responde al lector; el libro separa más bien en dos vertientes el acto de escribir y el acto de leer que no comunican; el lector está ausente en la escritura y el escritor está ausente en la lectura. El texto produce así un doble ocultamiento: del lector y del escritor, y de esta manera sustituye la relación de diálogo que une inmediatamente la voz de uno con el oído del otro” (Ricoeur, 2001b: 128-129).

10- Así, Rossi destaca que en la obra de Weber, “la comprensión ya no excluye la explicación causal sino que coincide ahora con una forma específica de ésta: con la determinación de relaciones de causa y efecto individuadas. Las ciencias histórico-sociales son, por lo tanto, aquellas disciplinas que, sirviéndose del proceso de interpretación, procuran discernir relaciones causales entre fenómenos individuales, es decir, explicar cada fenómeno de acuerdo con las relaciones, diversas en cada caso, que lo ligan con los otros: la comprensión del significado coincide con la determinación de las condiciones de su evento” (Rossi, 1993: 20).

11- Itálicas en el original.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. H., Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la ilustración* (trad. De Juan José Sánchez). Madrid: Trotta.

Cafassi, E. (2002). *Olla a presión. Cacerolazos, piquetes y asambleas, sobre el fuego argentino*. Buenos Aires: Libros del Rojas.

Carrera, N. I., Cotarelo, M. C. (2006). Génesis y Desarrollo de la insurrección espontánea de diciembre de 2001 en Argentina. En G. Caetano (coord.), *Sujetos sociales y nuevas formas de protesta en la historia reciente de América Latina* (pp. 49-92) Buenos Aires: CLACSO.

Entel, A., Lenarduzzi, V. y Gerzovich, D. (2000). *Escuela de Frankfurt. Razón, arte y libertad*. Buenos Aires: Eudeba.

Gómez, M. (2007). Origen y desarrollo de los patrones de acción y organización colectiva desafiante de los movimientos de desocupados en la Argentina. En E. Villanueva, y A. Masetti, A. (comps.), *Movimientos Sociales y acción colectiva en la Argentina de hoy* (pp. 109-135). Buenos Aires: Prometeo.

Grupo de Estudios Sobre Protesta Social y Acción Colectiva (2006). *Transformaciones de la protesta social en Argentina 1989-2003*. Buenos Aires: Documentos de Trabajo del Instituto Gino Germani.

Harman, C. (2002). *Argentina 2001. Revuelta y después*. Montevideo: El Mundo al revés.

Jay, M. (1986). *La imaginación dialéctica. Una historia de la Escuela de Frankfurt* (trad. de Juan Carlos Curuchet). Madrid: Taurus.

López Belsué, M. (2007). Durante 2007 tuvieron lugar 593 cortes de rutas y vías públicas. Disponible en http://www.nuevamayoria.com/index.php?option=com_content&task=view&id=170&Itemid=30

Lulo, J. (2002). La vía hermenéutica: las ciencias sociales entre la epistemología y la ontología. En F. Schuster (comp.), *Filosofía y métodos de las ciencias sociales* (pp. 177-235). Buenos Aires: Manantial.

Mallea, R. (2008). Cortes del agro más que duplican los de 2001/2002; reaparecieron cacerolazos y saqueos. Disponible en http://www.nuevamayoria.com/index.php?option=com_content&task=view&id=434&Itemid=30.

Mariotti, D. (2007). La trama: una propuesta metodológica. En M. Comelli, M. I. Petz, J. Wahren, N. Giarraca y M. Teubal, *Tiempos de Rebelión: "Que se vayan todos". Calles y plazas en la Argentina: 2001-2002* (pp. 139-146). Buenos Aires: Antropofagia.

Martínez Sánchez, A. (2002) La filosofía de la acción de Paul Ricoeur. *Revista Isegoría*, 22, 207-227. Disponible en <http://isegoria.revistas.csic>.

es/index.php/isegoria/issue/view/33.

Masseti, A. (2004). *Piqueteros. Protesta social e identidad colectiva*. Buenos Aires: Editorial de las ciencias.

Pereyra, D. (2003). *Argentina rebelde. Crónica y enseñanzas de la revuelta social*. Barcelona: El viejo topo.

Proudhon, P. J. (2005). *¿Qué es la propiedad? Investigaciones sobre el principio del derecho y del gobierno* (trad. de A Gómez Pinilla). Buenos Aires: Libros Anarres.

Ricoeur, P. (2001a). El modelo del texto: la acción significativa considerada como un texto (trad. de Pablo Corona). En *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (pp. 169-175). Buenos Aires: FCE.

Ricoeur, P. (2001b) ¿Qué es un texto? (trad. de Pablo Corona). En *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (pp. 127-147). Buenos Aires: FCE.

Ricoeur, P. (2001c) Explicar y comprender (trad. de Pablo Corona). En *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II* (pp. 149-168). Buenos Aires: FCE.

Ricoeur, P. (2006). Existencia y hermenéutica (trad. de Alejandra Falcón). En *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica* (pp. 9-27). Buenos Aires: FCE.

Rosello, D. (2004). Hans-Georg Gadamer *in memoriam*. Derivas de la hermenéutica filosófica. *Revista Argentina de Ciencia Política*, 7/8, pp. 195-213.

Rossi, P. (1993). Introducción. En M. Weber, *Ensayos sobre metodología sociológica* (trad. de José Luis Etcheverry). Buenos Aires: Amorrortu.

Schuster, F. y otros (2002). *La trama de la crisis. Modos y formas de protesta social a partir de los acontecimientos de diciembre de 2001*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani.

Seoane, J., Taddei, E., Algranati, C., (2006). Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina. En A. Borón, G. Lechini, (comps.), *Política y movimientos sociales en un mundo hegemónico. Lecciones desde África, Asia y América Latina* (pp. 227-250). Buenos Aires: Clacso.

Villani, P. (1996) *La edad contemporánea, 1914-1945* (trad. de Salvador del Carril). Barcelona: Ariel.

Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva* (trad. de J. Medina Echavarría, J. Roura Parella, E. Imaz, E. García Méynez, J. Ferrater Mora). México D.F.: FCE.

Zibechi, R. (2003). *Genealogía de la revuelta. Argentina: la sociedad en movimiento*. La Plata: Nordan-Comunidad y Letra libre.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 25/35 pp.

Interpretación de Copenhague: de la explicación al instrumento predictivo

Interpretation of Copenhagen: from the explanation to the predictive instrument

Diego L. Valladares¹

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

Ramón Sanz Ferramola²

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

(Recibido: 15/10/10 – Aceptado: 13/02/11)

Resumen

El carácter de la explicación en Física Clásica está basado en la noción de causalidad estricta entre fenómenos: explicar un fenómeno es, en este contexto, explicitar sus causas. También en este ámbito es aceptada la explicación causal probabilística sólo sobre la base de un desconocimiento parcial del fenómeno o por imposibilidad práctica de la aplicación de leyes deterministas. La situación en la Teoría Cuántica según su interpretación ortodoxa es radicalmente distinta, se introduce la explicación probabilista aceptando un total conocimiento del fenómeno a explicar y se dan por explicados algunos fenómenos sin ninguna causa que los provoque. Este trabajo tiene por objetivo indagar el carácter de la explicación de los fenómenos que nos brinda la Teoría Cuántica en su interpretación ortodoxa.

Abstract

The character of the explanation in Classical Physics is based on the notion of strict causality among phenomena: to explain a phenomenon is,

1 Doctor en Física, Facultad de Ciencias Físico, Matemáticas y Naturales, UNSL.

2 Doctor en Filosofía, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

in this context, to explain its causes. Also, the causal probabilistic explanation is accepted only based on the partial ignorance of the phenomenon or practical impossibility of the application of deterministic laws. On the contrary, the Quantum Theory, according to its orthodox interpretation, introduces the probabilistic explanation, accepting a total knowledge of the phenomenon to be explained and it considers some phenomena as already explained without any cause that may generate them. This work is aimed at inquiring about the character of the explanation of phenomena that Quantum Theory provides from its orthodox interpretation.

Palabras clave

teoría cuántica - explicación - causalidad - Copenhague - interpretación ortodoxa

Key words

quantum theory - explanation - causality - Copenhagen - orthodox interpretation

La explicación científica, según una noción ampliamente aceptada, no debe sólo ser una mera descripción de los fenómenos naturales sino que debe abordar el problema de por qué ocurren dichos fenómenos. Explicar un fenómeno sería por tanto indicar su causa, por lo que una teoría científica debería tender a explicitar las causas de los fenómenos observados y sus leyes deberían ser formuladas de manera que todo efecto posea al menos una causa. Esta característica distintiva de la explicación científica es aceptada como propia no sólo por la Física Clásica sino que es admitida en el trabajo científico cotidiano de la Física contemporánea que trata con sistemas macroscópicos. Teniendo en cuenta esto, ¿qué tipo de explicación de los fenómenos brinda la Teoría Cuántica? Abordar la respuesta a esta pregunta es el objetivo fundamental de este trabajo.

1. Física Clásica: causalidad y determinismo

Antes de tratar el carácter que tiene la explicación del fenómeno natural en la Física Cuántica, es conveniente discutir las características que posee la explicación en el ámbito de la Física Clásica, y cómo estas características se corresponden con una postura realista y esencialista en su relación con el fenómeno. Estas características son trasladables a la Física contemporánea vinculada con la explicación de fenómenos naturales

en la escala macroscópica, no incluyéndose en esta escala los fenómenos microscópicos propios del ámbito de análisis de la Teoría Cuántica.

Las nociones de determinismo y causalidad son centrales en la Física Clásica. Veamos cuál es el alcance de tales términos haciendo referencia al siguiente texto, donde Pierre Simón de Laplace muestra el panorama del desarrollo y estado de situación de la Física hacia finales del siglo XVIII, programa de investigación científica (Lakatos, 1993) cuyos inicios podemos situar en Galileo y su cenit creativo en Newton.

“Los satélites giran en sus movimientos alrededor de sus planetas, por la atracción mutua y por la del Sol, de acuerdo a estas leyes. Del mismo modo las moléculas como los cuerpos celestes, reunidas por su atracción forman una masa poco a poco esférica, y el resultado de su acción sobre la superficie de los cuerpos produce todos los fenómenos de la gravedad. Del mismo modo que el movimiento de rotación de los cuerpos celestes alteran un poco su esfericidad aplastando los polos, y que la resultante de sus acciones mutuas no pasan exactamente por sus centros de gravedad, ella produce la de rotación tal como la percibimos por la observación. En fin, se ve que las moléculas del océano, innegablemente atraídas por el Sol y la Luna, producen un movimiento de oscilación concordante con el flujo y reflujo del mar. Pero es conveniente deducir estos diversos efectos del principio general de la gravedad, para poder lograr toda la certidumbre de que las verdades físicas son susceptibles” (Laplace, 1984: 190).

Para Laplace, los fenómenos celestes muestran las leyes del movimiento del mismo modo que las leyes del movimiento los expresan en su completitud. Pero además, estas leyes no sólo explican lo observado en el cielo, sino que constituyen, la *explanans* total y definitiva del Universo, en tal grado que conducen hacia un gran principio explicativo unificador de la Naturaleza: todas las moléculas de la materia se atraen mutuamente en razón de sus masas y recíprocamente al cuadrado de las distancias que las separa. Es decir, la absoluta extrapolación de la Ley de Gravitación Universal al aplicarla también como principio explicativo del orden microscópico.

De este modo, Laplace pone en juego todos los elementos de una explicación propiamente científica (según la concepción epistemológica vigente en su época), en tanto pone en relación deductiva los hechos con una ley de la naturaleza. Según este modelo, un hecho, llamado *explanandum*, resulta explicado si es posible deducirlo de un *explanans* compuesto por una teoría o una ley, en conjunción con unas condiciones iniciales.

De acuerdo a esta racionalidad epistemológica, la simetría lógica existente entre explicación y predicción, permite que las leyes científicas,

tanto expliquen un hecho o fenómeno como lo predigan. Si el suceso es presente o pasado, puede explicarse; si es futuro, puede predecirse.

El modelo explicativo de Laplace enmarca el tipo de explicación y la noción de causalidad de la Física Clásica, identificándola con la causalidad estricta entre fenómenos y conducente necesariamente a la idea de determinismo. Para completar la caracterización del modelo explicativo propio la Física Clásica es útil hacer referencia a sus postulados básicos (Hegenberg, 1979):

C1) El mundo existe objetivamente, independiente del observador. La existencia incluye todas las entidades que participan en la relación causal.

C2) Cualquier movimiento puede ser descrito en la dimensión ontológica del espacio-tiempo: el movimiento se describe como conjunto de posiciones sucesivas ocupadas en tiempos diferentes.

C3) Se puede considerar cualquier sistema físico que haya que investigar como un conjunto de puntos materiales (sin embargo adimensionales, lo cual los hace susceptibles de matematización) y dotados de un número finito de propiedades.

C4) El movimiento de los puntos resulta de fuerzas independientes de tales puntos; las fuerzas son regidas por ecuaciones diferenciales representativas de las leyes de la naturaleza. Es decir, las leyes existen independientemente de los objetos, y si conocemos las posiciones, velocidades y fuerzas de un sistema, podremos prever su evolución.

C5) El sistema de leyes es completo: el número de leyes es finito y perfectamente determinado.

El postulado C1 define la postura de la Física Clásica con respecto al fenómeno explicado, como fundamentalmente realista. El realismo se compromete básicamente con dos ideas (Barrio, 1998): a) hay entidades que son independientes de lo mental: la realidad externa tiene una naturaleza no mental y no depende ni lógicamente ni causalmente de sujetos pensantes; b) hay entidades cuya existencia es objetiva, en el sentido de que su existencia puede trascender nuestras capacidades, sobre todo las cognitivas. Esta postura admite además que lo que existe fuera de la mente puede poseer una multitud de características no advertidas por ningún sujeto, y en este sentido, los secretos nomológicos que regulan el comportamiento de lo existente, pueden ser ignorados siempre. En tanto el realismo afirma que la existencia de lo que hay no depende de que nosotros conozcamos, se le hace necesario dar una explicación acerca de la creencia en las realidades exteriores. El realismo es una posición metafísica previa a la adopción de cualquier punto de vista epistemo-

lógico (la posición metafísica no implica necesariamente una posición epistemológica).

Es importante notar que el postulado C2 lleva implícita la aceptación de que el espacio y el tiempo son entidades continuas, trasladando esto a la relación espacio-temporal de continuidad que existe entre las entidades implicadas en el nexo causal. Es interesante aquí referirse a las palabras de Bohr "... la contigüidad postula que la causa y el efecto han de estar en contacto espacial o conectadas por una cadena de elementos intermedios en contacto". Por tanto no habría lugar, dentro de este esquema de pensamiento, para la acción a distancia ya que implicaría en definitiva la existencia de un salto o discontinuidad espacial.

El anterior esquema postulacional se ve reflejado en parte en la Teoría de la Relatividad. Aún cuando esta teoría modificó fundamentalmente los postulados C2 y C4, conservó los postulados C1, C3 y C5, y por lo tanto podría decirse que no contradujo el núcleo duro del programa de investigación de la Física Clásica (Lakatos, 1993). Para Einstein la dimensión ontológica espacio-tiempo y la materia que se mueve en ella no son independientes, y en consecuencia se unifican los postulados C2 y C3. También hay una unificación de los postulados C3 y C4, al afirmar que las fuerzas y las leyes que las rigen, reflejan las propiedades locales de ese campo que debe ser considerado como un todo imposible de ser desagregado.

Una versión más débil del principio de causalidad es denominado causalidad probabilista, en él la relación causal yace sobre una ley o conexión estadística. Explicar un suceso, en este marco, es especificar la probabilidad de que sea producido por otro. De los presupuestos asociados a la causalidad estricta, la explicación causal probabilista admite la existencia de las entidades participantes en la relación causal, la continuidad espacio-temporal como base de la relación causal, siendo la predicción y la relación causa-efecto mediados por la ley estadística.

2. Puntos principales de la interpretación ortodoxa de la Teoría Cuántica

El desarrollo de la física en el siglo XX provocó profundas modificaciones en el esquema determinístico-causal de la Física Clásica, siendo las modificaciones más radicales las introducidas por la Teoría Cuántica. El núcleo fundacional de esta teoría fue desarrollado entre 1900 y 1927 por un grupo de físicos entre los que se cuentan a M. Planck, A. Einstein, L. de Broglie, E. Schrodinger, N. Bohr, M. Born y W. Heisenberg, quienes

instauraron una nueva racionalidad del vínculo entre la Física -en tanto teoría- y la naturaleza.

A diferencia de otras teorías físicas, la Teoría Cuántica, tal como se expone en la actualidad, descansa de manera clara sobre una base interpretativa que no es única. La interpretación ortodoxa o interpretación de Copenhage es la más ampliamente difundida y es la base de la exposición de la teoría en los cursos de grado. Intentar describir esta interpretación con precisión es difícil ya que sus proponentes (Bohr, Heisenberg, Von Newman, Born,...) no tienen una postura común con respecto a todos los temas relacionados con la teoría, sumándose a esto que sus posiciones respecto a la interpretación, se modificaron a lo largo de sus vidas. Sobre este punto, Max Jammer comenta, “... [la Interpretación de Copenhage] es una interpretación común para una variedad de puntos de vista relacionados” (Jammer, 1966).

A fin de comprender el contenido de la interpretación ortodoxa, es necesario referirse en primer lugar a los denominados “postulados de la Teoría Cuántica”, los que definen la teoría sobre una base axiomática. Al contrario de otras teorías de la Física, la forma axiomática es la manera de presentar la teoría en muchos libros de texto (Cohen-Tannoudji y otros, 2006). A continuación se exponen los postulados que son pertinentes con el tema analizado en este trabajo, de manera acorde al ámbito donde se realiza su presentación.

- Q1) Cada sistema físico está caracterizado por una función denominada “función de onda” Ψ que da la descripción completa del sistema. No existe descripción más detallada. Se dice que Ψ que especifica el “estado cuántico” del sistema.
- Q2) Ψ determina la distribución de probabilidad de cada magnitud medible del sistema.
- Q3) En el acto de medir se produce un cambio en Ψ , en el cual esta función colapsa a una función compatible con el valor de la magnitud medida.
- Q4) La evolución temporal de Ψ está dada por la ecuación de Schrödinger.

Si se comparan estos postulados con los de la Física Clásica, lo primero que se advierte es la diferencia del carácter entre ambos grupos. Mientras que C1-C5 poseen índole definitoria sobre la disciplina y el tipo de explicación que provee, Q1-Q4 son de carácter fundamentalmente operativo, en sentido que especifican de manera taxativa el procedimiento para obtener la “explicación” del fenómeno. Si bien existe alguna afirmación que tiene consecuencias sobre el tipo de explicación que brinda la

teoría, por ejemplo la afirmación hecha sobre la completitud en Q1, las características esenciales de la explicación del fenómeno son abordadas en el ámbito de la interpretación.

Se presentan a continuación los rasgos principales de la interpretación ortodoxa que demarcan el carácter de la explicación del fenómeno natural, dentro de este marco interpretativo.

En el ámbito de la Física Clásica, la probabilidad mide el grado de desconocimiento que se posee del estado real de un sistema, el sistema posee valores definidos de las magnitudes físicas pero estos valores son desconocidos, se puede hablar de probabilidad en un sentido meramente metodológico. En la Teoría Cuántica es erróneo considerar que la interpretación probabilística de Ψ se refiera a una dispersión del conjunto de sistemas idénticos (interpretación conjuntista). Un solo sistema posee una dispersión de valores de sus posibles observables que le es intrínseca. La interpretación conjuntista lleva implícita la idea de un conocimiento parcial o aproximado del sistema, el cual implicaría la posibilidad de un conocimiento más pormenorizado que eliminaría la necesidad de introducir probabilidades.

En el acto de medición de una magnitud física, se miden fenómenos microscópicos (ámbito original de la Teoría Cuántica) mediante métodos o instrumentos macroscópicos. Al medir se introduce una perturbación irreducible sobre el sistema observado. No se mide el estado cuántico dado por Ψ sino que se miden magnitudes físicas (observables clásicos) que no existen como tales en el objeto microscópico sino que adquieren realidad durante el proceso de medición en el instrumento de medida. En general, si Ψ da una probabilidad distinta de la certeza para varios resultados posibles, es erróneo suponer que entre una medición y otra, el sistema posee algún valor del observable en particular, por ello estaríamos ante una probabilidad de raíz ontológica.

La denominada relación de incertidumbre de Heisenberg expresa que existen magnitudes físicas, denominadas complementarias (ej. x y v), que no pueden ser determinadas simultáneamente con precisión arbitraria. Esta propiedad es intrínseca de los sistemas en que se manifiestan efectos cuánticos, no una limitación a la capacidad de medir.

3. El carácter de la explicación en Física Cuántica

Una primera visión de los postulados (Q1-Q4) llevaría a pensar que la Teoría Cuántica se puede enmarcar como una teoría en que la explicación posee una base causal probabilista: especificado el sistema y mediante

la solución de la ecuación de Schrödinger se obtiene la distribución de probabilidades asociada a la medición de los observables. Pero esta identificación no está exenta de problemas, los cuales aparecen al contrastar la estructura de la teoría y su interpretación ortodoxa con los postulados (C1-C5) que definen la noción de causalidad estricta, algunos de los cuales se mantienen en la noción de causalidad probabilista.

Una cuestión de carácter general al respecto de la explicación causal probabilista, no sólo aplicable a la Teoría Cuántica, se encuentra en el tipo de requerimiento que se exige a la ley estadística para que pueda afirmarse que un suceso es la explicación causal de otro. El requerimiento usual es que la probabilidad especificada en la ley sea alta o mayor que algún umbral especificado. Este requerimiento necesita ser definido de manera arbitraria, siendo en definitiva una cuestión de grado. Sería posible salvar esta arbitrariedad utilizando para la definición del evento causa una definición contrafactual, el suceso causa es aquel que al no ocurrir produciría la no existencia del suceso efecto. Esta última visión y específicamente en el caso de la Teoría Cuántica, no contempla el caso de fenómenos que se dan por explicados en la teoría y que no poseen un evento disparador previo que pueda considerarse como su causa, ejemplo de esta situación son el fenómeno de emisión espontánea por átomos excitados o la emisión de partículas por núcleos radiactivos.

El postulado Q4 (Ecuación de Schrödinger) describe la evolución temporal del estado cuántico mediante una ecuación diferencial en derivadas parciales compleja. Con referencia exclusivamente a este postulado, de los presupuestos originales y básicos del concepto de causalidad estricta se mantiene el presupuesto de la continuidad espacio-temporal de la evolución del estado cuántico, al admitir que las coordenadas espaciales y la coordenada temporal pueden ser diferenciadas. La ecuación diferencial es claramente predictiva, conociendo el estado cuántico inicial del sistema, la ecuación indica sin ambigüedad cómo es la evolución temporal del estado cuántico. Existe sin embargo el problema de la especificación del estado cuántico inicial. En el caso general, no es posible especificar el estado inicial de un sistema individual, esto requiere la especificación precisa y simultánea de variables conjugadas como la posición y el momento, especificación vedada por la relación de incertidumbre. Sí es posible preparar un conjunto de sistemas en un estado cuántico en particular, esto no viola la relación de incertidumbre ya que los sistemas cumplen con la dispersión requerida de sus variables conjugadas.

Con respecto al presupuesto de objetividad o existencia de las entidades relacionadas por el posible nexo causal, la función Ψ que especifica el estado cuántico no existe como entidad física en la naturaleza. Esto

puede concluirse de manera inmediata a partir de su definición, como objeto matemático es una función compleja en un espacio no real.

La conexión del estado cuántico, dado por Ψ , con los observables se especifica a través de los postulados vinculados en forma más directa a la interpretación ortodoxa. Estos delimitan qué debe entenderse o interpretarse acerca de la información contenida en el estado cuántico y cómo se relaciona el estado cuántico con la medición. Al definir el estado cuántico del sistema como una entidad de la que pueden derivarse las probabilidades de obtener distintos valores de un observable, se introduce de manera inequívoca la indeterminación en el experimento individual. Esta indeterminación desaparece, recuperándose la determinabilidad del mundo macroscópico, al considerar sistemas con gran cantidad de partículas. La ley de los grandes números de la teoría de probabilidades permite recuperar el determinismo propio de la Física Clásica en los sistemas macroscópicos.

Tal como dijimos, dentro de esta interpretación ortodoxa no hay existencia objetiva de las entidades físicas fuera del acto de medición: sólo son válidos enunciados que tienen en cuenta simultáneamente al observador y a la cosa observada. Esto implica un rechazo total del Postulado C1 y al menos parcialmente los postulados C3 y C4. El postulado C5 se conserva pero sólo si se amplía la noción de ley natural incorporando la ley estadística.

Teniendo en cuenta los resultados de experimentos que ponen a prueba la desigualdad de Bell y que muestran buen acuerdo con las predicciones de la Teoría Cuántica, se concluye que el postulado C2 que expresa la continuidad espacial y la necesaria contigüidad espacial como nociones básicas, debería ser modificado. En este tipo de experimentos, el acto de medición del observable objeto de la correlación en uno de los sistemas produce la adecuación instantánea del observable en el otro, verificándose la correlación que existe entre ambos. Se argumenta desde la interpretación ortodoxa que estas experiencias son experimentos en que el acto de medición se realiza sobre un único sistema, no dando lugar al posible conflicto que se daría por la reaparición del fenómeno de "acción a distancia".

A partir de lo dicho, es posible concluir que el carácter de la explicación del fenómeno natural que brinda la Teoría Cuántica en su interpretación ortodoxa tiene muy pocos puntos de contacto con el tipo de explicación de una teoría causal probabilista. La sola afirmación de dar por explicados fenómenos sin ninguna causa invalida la posibilidad de tal identificación. ¿Cuál es entonces el carácter de la explicación que provee la teoría?

Teniendo en cuenta el contenido de la interpretación ortodoxa, la explicación es de índole totalmente distinta, sin correlato con las provistas

por otras teorías de la Física. Aquí, los fenómenos se dan por explicados cuando pueden describirse de manera consistente y predecirse mediante la estructura conceptual de una teoría con una base estadística de carácter ontológico y no causal.

Una respuesta alternativa a la anterior se obtiene si aceptamos que la teoría es de índole instrumental. Si este fuera el caso, la Teoría Cuántica en su interpretación ortodoxa brindaría sólo reglas para el cálculo o reglas de inferencia, útiles en particular al momento de predecir fenómenos. Esto demarcaría el tipo de información que brinda la teoría, no existen enunciados sobre la Naturaleza del tipo explicativos, sólo reglas de procedimiento. Indagar si la teoría posee este carácter nos remite a evaluar cuál fue el ánimo de sus fundadores, al respecto W. Pauli:

“Fue la Mecánica Cuántica la primera en asumir la existencia de probabilidades fundamentales en las leyes de la Naturaleza que no podían reducirse por medio de las hipótesis adecuadas a leyes deterministas ... A partir del estado de un sistema (objeto) pueden hacerse predicciones estadísticas (probabilidad fundamental) relativas a los resultados de observaciones futuras; en cambio el resultado de una observación individual no está determinado por ninguna ley, y por ello carece de causa” (Selleri, 1986: 43).

Claramente se observa que la teoría en su interpretación ortodoxa no fue visualizada inicialmente como un instrumento de cálculo, muy por el contrario se le da el carácter explicativo en el sentido de que afirma como “es” la Naturaleza.

Finalmente se pueden citar las siguientes palabras de W. Wien que muestran el carácter provisorio y posiblemente instrumental que muchos físicos estarían dispuestos a adjudicarle a la Teoría Cuántica en su interpretación ortodoxa:

“La noción de que la Naturaleza es comprensible... es idéntica a la convicción de que todos los procesos naturales pueden reducirse a la causalidad, a leyes naturales invariablemente válidas. ... [El concepto de causalidad] es responsable de la eliminación de la superstición, de la ciencia natural moderna y de las revoluciones en la tecnología y la industria. ... [El problema de la interacción de átomos y radiación] ha llevado a toda la física teórica a una crisis que la ocupará durante mucho tiempo. La forma actual de la Teoría Cuántica solamente puede ser transitoria, ya que una estadística sin fundamento causal nunca será reconocida por la Física como algo definitivo” (Forman, 1984: 141).

San Luis, octubre de 2010.

Referencias Bibliográficas

Barrio, E. (1998). *La verdad desestructurada*. Bs As: Eudeba.

Cohen-Tannoudji, C.; Diu, B. y Laloë, F. (2006). *Quantum Mechanics*. Wiley-Interscience.

Forman, P. (1984). *Cultura en Weimar, causalidad y teoría cuántica, 1918-1927*. Madrid: Alianza Universidad.

Hegenberg, L (1979). *Introducción a la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Herder.

Jammer, M. (1966). *The Conceptual Development of Quantum Mechanics*. Nueva York: Mc.Graw-Hill.

Lakatos, I. (1993). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.

Laplace, S. ([1796] 1984). *Exposition du système du monde*. Paris: Fayard.

Selleri, F. (1986) *El debate de la Teoría Cuántica*. Madrid: Alianza.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 37/45 pp.

Positivismo jurídico: una opción epistemológica para la interpretación y justificación del Derecho

Juridical positivism: an epistemological option for the interpretation and justification of law

Daniel Gustavo Gorra

Universidad Católica de Cuyo, Argentina
gorra.daniel@gmail.com

(Recibido: 03/09/10 – Aceptado: 29/02/11)

Resumen

En la historia de la Filosofía del Derecho podemos observar dos corrientes, que han tratado realizar un abordaje epistemológico respecto de la ciencia del derecho. El derecho natural, que parte de un punto de vista valorativo, introduciendo elementos axiológicos sobre el concepto de derecho, y desconociendo como tal, a aquellos sistemas jurídicos que no tengan estos contenidos valorativos; pretende la existencia de principios universales de justicia. El positivismo jurídico -tesis metodológica o conceptual- realiza una interpretación descriptiva del Derecho, independientemente de su contenido. La tesis del derecho natural es limitada, y carece de fundamento metodológico para la comprobación de los principios objetivos a los cuales debería ajustarse el Derecho. En el análisis de estas dos opciones epistemológicas para interpretar a la ciencia jurídica, la tesis de la neutralidad del positivismo jurídico se sustenta por su herramienta metodológica para identificar y describir un sistema de normas jurídicas, prescindiendo de su contenido.

Abstract

In the history of Philosophy of Law, we can see two theoretical currents that have tried to tackle epistemologically the science of law. Natural law has a valorative point of view and introduces axiological elements about

fundamentos en humanidades

the concept of law, disregarding, consequently, those legal systems that do not have this valorative perspective. It claims the existence of universal principles of justice. Juridical positivism – methodological or conceptual thesis – interprets law descriptively, ignoring its contents. Natural law thesis is limited and has a little methodological basis in order to prove the objective principles law should follow. In the analysis of these two epistemological options to interpret the legal science, the thesis of neutrality of juridical positivism is based on its methodological tool to identify and describe a legal system disregarding its content.

Palabras claves

filosofía del derecho - epistemología jurídica - derecho natural - positivismo jurídico - derecho y moral

Key words

philosophy of law - juridical epistemology - natural law - juridical positivism - law and moral

“...Y reitero que el derecho natural, tal como se lo postula, sería capaz de superar esa pobreza hasta poner en ridículo el remedio que la exhibe. Pero los Reyes Magos nunca me trajeron el derecho natural que les pido desde que tengo uso de razón. Ellos dicen que no disponen de una bolsa metodológica adecuada para transportarlo desde la brillante realidad etérea hasta mi pobre mente imperfecta. Pero yo sospecho que están castigándome por haberme negado a tomar toda la sopa”.

Ricardo A. Guibourg

I- Introducción

A diferencia de otras ciencias, quienes comienzan a realizar sus estudios en Derecho se encuentran con una primera dificultad al momento de definir o conceptualizar la palabra “derecho”; frente a este obstáculo, un estudiante de medicina, biología o física, no tendría el menor inconveniente para sobrepasarlo, ya que en estas ciencias como en otras, no hay problemas sobre la definición de éstas, ni discusiones sobre el método u objeto de estudio. Hart (2007) considera que esta situación no encuentra paralelo en ninguna otra disciplina académica autónoma, al decir, que no hay una vasta literatura consagrada a contestar a las preguntas ¿qué es

medicina? o ¿qué es química?, como las hay para responder ¿qué es el derecho?. Quien pretenda profundizar en la ciencia jurídica deberá enfrentar estos obstáculos, que en la mayoría de los casos son consecuencia del camino epistemológico que se ha optado.

La opción epistemológica a la cual hacemos referencia es la que se ha debatido durante décadas en el marco de la filosofía del derecho, entre el positivismo jurídico y el derecho natural. La definición por parte de estas dos corrientes sobre “derecho” se alinea en base a la tesis respecto de la relación que existe entre el derecho y la moral. Mientras el derecho natural adhiere a la tesis monista, donde la moral y el derecho se identifican para formar un solo sistema de normas, el positivismo jurídico se enrola en la tesis dualista, donde ambos órdenes normativos (moral y jurídico) están separados.

Las opciones del iusnaturalismo tienen una característica en común sobre el concepto de derecho, introduciendo elementos relativos al contenido de las normas: esta deben ser justas, no deben ser injustas, o no demasiado injustas o al menos que se las aprecie en un orden de preferencia que tenga en cuenta estas condiciones. El derecho aparece identificado al derecho natural o a un sistema de normas de preferencia ajena a la humana voluntad legislativa (Guibourg, 1999).

El positivismo jurídico, por el contrario, no incluye referencia alguna al contenido de las normas. Esto no quiere decir que el observador del sistema no realice juicio moral alguno, pero ese juicio no incide en la descripción del derecho vigente como objeto de la ciencia jurídica (Guibourg, 1999).

Al momento de reconocer un sistema como tal, entran en juego estas dos vías epistemológicas sobre la interpretación del texto legal, ya sea una norma o una sentencia, sobre la preferencia valorativa. En lo que sigue de este breve trabajo, trataremos de demostrar por qué la adopción de la tesis positiva es la más adecuada, sin excluir por ello el contenido moral, y sin necesidad de remisión a ningún plano trascendental, que basado en principios tan generales deriva en las más diversas contradicciones interpretativas.

II- Tesis Positivistas – La leyenda negra del positivismo jurídico

Sobre la discusión de las tesis entre la separación o no entre el derecho y la moral (tesis monista – tesis dualista), comenzó a “tejerse” una “leyenda negra” respecto del positivismo jurídico, al excluir como elemento relativo al contenido de las normas, que estas debían ser justas. A partir de esta

premisa, se lo culpó y juzgó como uno de los peores males y atrocidades cometidos por los sistemas totalitarios que actuaban en nombre de una ley positiva autoritaria e injusta.

Según una de esas leyendas, los iusnaturalistas no se preocupan en absoluto de las leyes y se limitan a buscar en el océano bíblico con la seguridad de hallar ahí el tesoro de la justicia absoluta e inmutable. Según la otra, los positivistas son seres descarriados y a menudo diabólicos, adoran al Estado y aprueban entusiastamente cualquier disparate que emane de la autoridad pública (Guibourg, 1999: 186).

Los más importantes de estos malentendidos y prejuicios pueden ser atribuidos al hecho de que a los representantes del positivismo jurídico se les imputa una concepción extremadamente genérica de la esencia del derecho (Hoerster, 2000: 9).

Este problema deriva de la confusión de las diversas tesis que podemos encontrar dentro del positivismo jurídico, que son diferentes y lógicamente independientes.

Siguiendo a Hoerster (2000) podemos identificar cinco tesis positivistas: 1) la tesis de la ley; 2) la tesis de la neutralidad; 3) la tesis de la subsunción; 4) la tesis del subjetivismo; 5) la tesis del legalismo.

La tesis 1 sostiene que el concepto de derecho tiene que ser definido a través de la ley. Esta tesis deja de lado el derecho consuetudinario o el derecho judicial y suele ser argumento por parte de los antipositivistas como imputación. No es sostenida ni por los positivistas ni siquiera por los adversarios.

La tesis 2, a la cual adhiero en este trabajo, sostiene que el concepto de derecho debe ser definido prescindiendo de su contenido (“sea justo” o “injusto”). Se trata de definir al derecho a través de criterios formales y neutrales.

Esta tesis es la que se ha denominado como positivismo metodológico o conceptual, y consiste en que el concepto de derecho no debe caracterizarse según sus propiedades valorativas sino tomando en cuenta sólo propiedades descriptivas. Según esta tesis, las proposiciones acerca de lo que el derecho disponen no implican juicios de valor y son verificables en relación a ciertos hechos observables empíricamente (Nino, 1980).

La tesis 3 sostiene que el derecho se aplica en todos los casos mediante una subsunción libre de valoraciones; diría Hoerster (2000), el derecho actúa como un autómatas de la subsunción, que a través de medios lógicos intenta aplicar el derecho correcto al caso concreto. Si bien es refutada esta tesis, aún sigue siendo argumento de los antipositivistas. En su investigación, Hoerster, se detiene en esta tesis para aclarar la aparente

contradicción que puede generar con la tesis 2 de la neutralidad. Una cosa es que se crea que el derecho parte de una valoración, pero quien describe el derecho puede hacerlo sin recurrir a sus propias valoraciones.

La tesis 4 sostiene que los criterios del derecho recto no son de naturaleza objetiva sino subjetiva. No existen, según esta tesis, principios objetivos válidos, como sostiene la tesis objetivista de la ética jurídica. Conviene aclarar que ambas tesis, según Hoerster, son las más defendidas por lo positivistas, pero puede aceptarse la tesis 2 (neutralidad) y tener criterios objetivos válidos, pero como principios de ética jurídica y no como definitorios del derecho.

La tesis 5 sostiene que el derecho debe ser obedecido en toda circunstancia. Tal premisa ha sido la principal arma de ataque al positivismo jurídico; según la cual, el derecho se aplica cualquiera sea su contenido, es obligatorio y debe ser obedecido. Pero esto surge de una mala interpretación, y confunde al positivismo ideológico con el metodológico. La tesis de la neutralidad lógicamente manifiesta que conceptualmente las normas jurídicas son válidas y deben ser obedecidas, pero es distinto afirmar la validez y obediencia, no desde el punto de vista conceptual sino moral. No hay contradicción, una cosa es admitir que una norma es racista o discriminatoria y decir que formalmente es derecho, pero otra distinta es decir que por su contenido debe ser rechazada y no obedecida.

Se ha hecho referencia a las tesis positivistas para desmitificar la “leyenda negra” que los antipositivistas han creado sobre la mala interpretación y confusión de las tesis positivistas del derecho. La tesis 2, sobre la neutralidad, podría considerarse como el punto de convergencia de todos los seguidores del positivismo jurídico.

III- Tesis del Derecho Natural: contradicciones y limitaciones

El derecho natural presenta distintas tesis, al igual que el positivismo jurídico. En principio podemos considerar, siguiendo a Nino (1980), que entre todas las doctrinas del derecho natural hay tesis en común: 1) existen principios morales y de justicia universalmente válidos y asequibles a la razón humana, y 2) una norma o sistema normativo no puede calificarse de jurídico si contradicen aquellos principios morales.

El problema se presenta al momento de establecer las fuentes y fundamentos de estos principios universales morales y de justicia, donde los iusnaturalistas no se han puesto de acuerdo.

El problema de la fuente es tal vez uno de los mayores obstáculos. Kelsen (1996) reduce las fuentes a: la naturaleza, la razón humana o la voluntad de Dios.

Bobbio (1965) hace referencia a los planteos contradictorios respecto de la fuente. Si hablamos de la naturaleza como fuente, ¿el estado de naturaleza es un estado de paz o estado de guerra?, se pregunta Pufendorf polemizando con Hobbes; ¿el instinto natural fundamental es favorable o contrario a la sociedad?; ¿el hombre natural es débil e inseguro, como decía Pufendorf, o fuerte y seguro, como afirmaba Rousseau?; ¿la ley natural es común a hombres y animales, como decía Ulpiano, o no corresponde más que a los seres racionales, como defendía Santo Tomás?

Tampoco, señala Farrel (1979), que la razón sea una guía tan segura al citar a Parménides, por los desvaríos a los cuáles condujo la razón a éste.

La tercera fuente es señalar a Dios o voluntad divina, cognoscible por los hombres, según los partidarios del derecho natural teológico, donde a través de la ley natural conocen la ley divina. El problema de esta fuente es la comprobación intersubjetiva de tales afirmaciones.

A pesar de las discrepancias sobre la fuente, la doctrina del derecho natural podría tomarse más seriamente en consideración si hubiera existido concordancia sobre su contenido, independientemente de su origen.

Farrel (1979), a través del positivismo lógico, realiza su objeción en la negación del análisis de sus proposiciones. Así, decir “la nada nadea” o decir “existe un derecho natural” son seudoproposiciones, no pueden ser verificadas empíricamente. Quedan eliminadas del mundo de la ciencia. El oficio terapéutico (Farrel, 1979) del positivismo lógico, sobre el criterio del significado de proposiciones como “existe un derecho natural”, permita detectar el sin sentido de una aparente proposición, que tiene un significado en este caso en español y respeta las reglas de sintaxis, pero no puede ser confrontada con el mundo empírico.

Aún cuando quisiéramos definir el concepto de derecho, desde la tesis del derecho natural, encontraríamos la limitación, debido a la negación del carácter de jurídica a aquella norma que carezca del contenido de “justicia” como definitoria de ella. Siguiendo un ejemplo del profesor Farrel, podemos ver la dificultad que encuentra el derecho natural para definir las normas a las cuáles las “despoja” de su juridicidad. Si le preguntamos a un zoólogo qué animal es ese, y nos responde: “no es un cisne”, no podemos darnos por satisfechos con esa respuesta, ya que nos dice lo que no es, pero no dice lo que es. Si el derecho natural considera que el derecho injusto no es derecho, ¿qué es?, deberíamos cambiarle de nombre; además, por otro lado, para determinar que una norma jurídica es justa necesito

confrontarla con otra norma jurídica injusta; necesito reconocer a ambas normas como jurídicas, de lo contrario no podría obtener el parámetro para decir que una es justa o no; no podría hacerlo si la comparo con algo a lo cual niego como “derecho”.

IV- Adopción del positivismo metodológico o conceptual

Cuando se efectuó el análisis de las tesis del positivismo jurídico, se adhirió a la tesis 2 (neutralidad), la cuál identifica y define al derecho como un sistema jurídico atendiendo a sus criterios formales, prescindiendo de su contenido.

Este denominado positivismo metodológico o conceptual permite construir una teoría general del derecho, fundada en el derecho positivo, constituyendo como objeto de estudio de la ciencia jurídica las normas jurídicas, y cuyo objeto de estudio se describe a través de las proposiciones jurídicas.

La neutralidad del positivismo jurídico, que describe formalmente al derecho, evita caer en los peligros de valorar al mismo desde un plano abstracto o metafísico carente sustento metodológico.

Los filósofos del derecho parecen estar de acuerdo en que la tarea, o por lo menos la más importante tarea de la ciencia jurídica, consiste en la descripción del derecho positivo y en su presentación en forma ordenada o sistemática, mediante lo cual se tiende a facilitar el conocimiento del derecho y su manejo por parte de los individuos sometidos al orden jurídico y, en especial, por quienes deben hacerlo por razones profesionales (abogados, jueces, funcionarios, etc.) (Alchourrón y Bulygin, 2006).

V- Conclusiones

El positivismo jurídico -tesis neutralidad- no impone al concepto de derecho limitación alguna. Ello permite la posibilidad de discutir la obligatoriedad del contenido de las normas; en cambio, el derecho natural, basándose en un principio moral absoluto, creyendo haber encontrado la justicia absoluta, no da lugar a discutir su obligatoriedad moral, y ello puede conducir sin duda a las herramientas que necesita un estado totalitario o dictadura que se basa en principios de una ley natural, como en los que se basó la raza aria en la Alemania nazi, cuando el respeto de la ley positiva, como la Constitución Alemana de 1921, prohibía tal sustento. Lo mismo con las políticas de discriminación en Sudáfrica, sustentadas en la superioridad “natural” de la raza blanca sobre la negra. A estos peligros

se llega si el punto de partida epistemológico para identificar y reconocer al derecho es un derecho basado en principios que, por su pretensión de justicia y verdad absoluta, no admite discusión alguna.

Coincidiendo con Hoerster (2000), el intento de crear mentalmente y de demostrar la existencia de una realidad metafísica de las normas, desde el punto de vista epistemológico, está lejos de solucionar problemas existentes, sino que ha creado otros nuevos. La no posibilidad de la fundamentación metafísica de las normas lleva a la consecuencia de que no es posible la existencia de criterios supraempíricos, objetivamente válidos, donde deban fundarse las leyes positivas. En este sentido, además de la tesis de la neutralidad, se adhiere a la tesis de la subjetividad (tesis 4).

Para finalizar, creo conveniente citar un párrafo de Cohen, concluyente y terminante respecto de la doctrina derecho natural: “Defender la doctrina de los derechos naturales en la actualidad, o bien requiere una gran insensibilidad al progreso del mundo, o un considerable valor para enfrentarlo. Ya sea que todas las doctrinas de los derechos naturales del hombre hayan muerto en la Revolución Francesa o hayan sido desterradas por el aprendizaje histórico del siglo XIX, todo aquel que disfrute de la conciencia de hallarse iluminado sabrá que están, y que por derecho deben estar muertas” (1965: 494).

San Luis (Argentina), 24 de noviembre de 2009.

Referencias bibliográficas

- Alchourrón, C. y Bulygin, E. (2006). *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*. Buenos Aires: Astrea.
- Bobbio, N. (1965). *Crítica del derecho natural*. Madrid: Tauros.
- Cohen, M. R. (1965). *Razón y naturaleza*. Buenos Aires: Paidós.
- Farrel, D. (1979). *La metodología del positivismo lógico. Su aplicación al derecho*. Buenos Aires: Astrea.
- Guibourg, R. (2003). *Colección de análisis Jurisprudencial. Teoría General del Derecho*. Buenos Aires: La Ley.
- Guibourg, R. (1999). *Pensar en las normas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Hart, H. (2007). *El concepto de Derecho*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot.
- Hoerster, N. (2000). *En defensa del positivismo jurídico*. Barcelona: Geodesia.
- Kelsen, H. (1996). *Teoría pura del derecho*. Buenos Aires: Eudeba.
- Nino, C. S. (1980). *Introducción al análisis del derecho* (2° ed.). Buenos Aires: Astrea.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 47/64 pp.

As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento

Las políticas de expansión de la educación superior en Brasil y la producción del conocimiento

The policies of expansion of Brazilian Higher Education and the production of knowledge

Afrânio Mendes Catani

Universidade de São Paulo
amcatani@usp.br

João Ferreira de Oliveira

Universidade Federal de Goiás
João.jferreira@gmail.com

Regina Maria Michelotto

Universidade Federal do Paraná
rmmiche@uol.com.br

(Recibido: 09/05/11 – Aceptado: 31/08/11)

Resumo

O artigo analisa a produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade da década de 1990, considerando suas interfaces com o campo científico, em geral, uma vez que a pós-graduação e a pesquisa no Brasil se estruturam por áreas específicas ou por grandes áreas de conhecimento. São examinados três aspectos fundamentais: a expansão

e a privatização da graduação e o crescimento e o pragmatismo da pós-graduação, a produção do conhecimento acadêmico-científico, marcado igualmente pela expansão, pelo pragmatismo e pelo investimento, e a natureza e o caráter do conhecimento.

Resumen

El artículo analiza la producción del conocimiento en el contexto de las políticas de expansión de la educación superior en Brasil, sobretodo a partir de la segunda mitad de la década de 1990, considerando sus interfaces con el campo científico, en general, toda vez que el pos grado y la investigación en Brasil se estructuran por áreas específicas o por grandes áreas de conocimiento. Tres aspectos fundamentales se examinan: la expansión y la privatización de la graduación y el crecimiento y el pragmatismo del pos grado, la producción del conocimiento académico-científico, marcado igualmente por la expansión, por el pragmatismo y por la inversión, y la naturaleza y el carácter del conocimiento.

Abstract

This work analyzes the production of knowledge in the context of policies of expansion of Brazilian Higher Education, especially from the second half of the nineties onwards, taking into account its interfaces with the scientific field in general. The graduate studies and research in Brazil are organized in specific or large areas of knowledge. Three basic aspects are examined, namely i) the expansion and privatization of graduate studies and the growth and pragmatism of postgraduate studies; ii) the academic-scientific production of knowledge, marked by the expansion, pragmatism and investment; and iii) the nature and character of knowledge.

Palavras chave

produção do conhecimento no Brasil - expansão da educação superior no Brasil - pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil

Palabras clave

producción del conocimiento en Brasil - expansión de la educación superior en Brasil - posgrado e investigación en educación en Brasil

key words

production of knowledge in Brazil - expansion of higher education in Brazil - postgraduate studies and research in Brazilian education

O presente artigo busca analisar a produção do conhecimento no contexto das políticas de expansão da educação superior no Brasil, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1990, tendo em vista compreender as modificações que vem ocorrendo nessa área. Busca-se ainda examinar as orientações políticas, os indicadores acadêmico-científicos e as tendências em curso, objetivando compreender a natureza e o caráter da produção do conhecimento, considerando as tendências crescentes de subordinação da produção científica às demandas do capital produtivo. Tal compreensão situa-se no campo das políticas de educação superior, levando em consideração suas interfaces com o campo científico (Bourdieu, 1983, 2001, 2004), em geral, uma vez que a pós-graduação e a pesquisa no Brasil se estruturam por áreas específicas e/ou grandes áreas de conhecimento.

A reforma da educação superior iniciada a partir da segunda metade dos anos 1990, assim como as mudanças nas políticas de investimento em Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I), vem impactando de maneira decisiva a produção do conhecimento, sobretudo nas universidades públicas que atuam mais fortemente na pós-graduação e na pesquisa. É preciso, no entanto, investigar que áreas ou temáticas vêm sendo privilegiadas pelas agências de financiamento; quais as exigências estabelecidas para os docentes pesquisadores obterem financiamento para suas investigações; que vinculações se estabelecem entre a produção do conhecimento e o setor produtivo; que razões são apresentadas para justificar o processo de produção do conhecimento; que alterações estão ocorrendo nos periódicos e nos eventos científicos, com vistas a favorecer essa maior produção de conhecimento; qual o volume de recursos aplicados em CT&I; o que pode ser constatado acerca do crescimento da pós-graduação e da pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento; como tem se dado o debate em torno da questão da qualidade da produção do conhecimento. Todavia, no limite desse artigo não será possível tratar de todos estes aspectos, embora sejam relevantes e fundamentais para a compreensão geral do tema. Vai se buscar, no entanto, apresentar e analisar alguns indicadores que realçam tendências em curso na área, que permitam problematizar partes dos aspectos apontados.

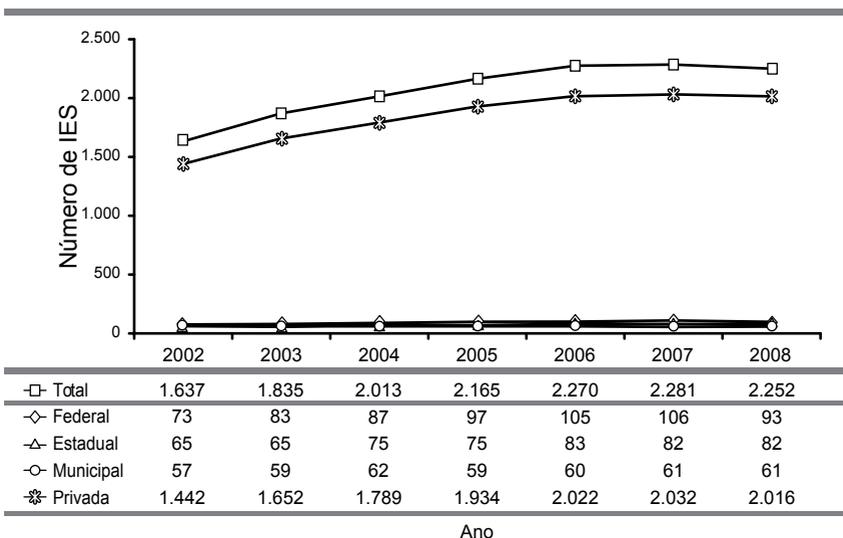
A expansão e privatização da graduação e o crescimento e pragmatismo da pós-graduação

A educação superior no Brasil vem se expandindo de modo acelerado desde a segunda metade da década de 1990, sobretudo por meio de IES privadas. Em lugar da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa e da

fundamentos en humanidades

universidade como referência para a expansão do sistema, adotaram-se os princípios da diversificação e da diferenciação, assim como a criação e o fortalecimento da instituição não-universitária, voltada exclusivamente para o ensino (Catani, 2008, 2009; Ristoff; Giolo, 2006; Oliveira, 2000). Conforme dados do Censo da Educação Superior (Brasil. MEC. Inep, 2009), o país, em 2008, contabilizou 2.252 IES, sendo quase 90% no setor privado (Tabela 1) (1).

Tabela 1 - Evolução do Número de Instituições, segundo a categoria Administrativa - Brasil - 2002 a 2008

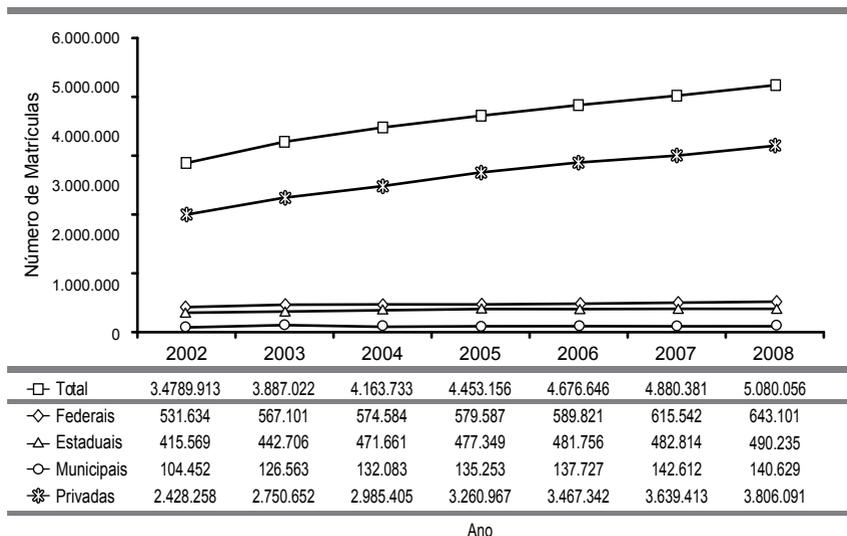


Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL. MEC. Inep, 2009).

As matrículas em cursos de graduação chegaram a 5.080.056 milhões, sendo cerca de 75% no setor privado (Tabela 2), em que pese o crescimento constante das matrículas nas IES públicas, sobretudo nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes).

fundamentos em humanidades

Tabela 2 - Evolução do número de Matrículas – Graduação Presencial por Categoria Administrativa - Brasil – 2002-2008



Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL.MEC. Inep, 2009).

A pós-graduação brasileira também cresceu consideravelmente nas últimas décadas. De 1998 a 2008 ocorreu um crescimento de 104% no número de programas de pós-graduação (PG) no País. O crescimento foi constante ao longo desse período, sendo que os mestrados acadêmicos experimentaram um incremento da ordem de 122%, enquanto os cursos de doutorado 50%. O aumento dos mestrados/doutorados foi de 71,4%, contabilizando 1.284 programas. No entanto, o maior crescimento se deu com os mestrados profissionais, que surgiram em 1999 e registram um incremento de 5.350% até 2008; nesse mesmo ano já havia 218 mestrados profissionais, correspondendo a 8,5% do total de cursos/programas (Tabela 03).

fundamentos em humanidades

Tabela 3 - Programas de Pós-graduação no Brasil - 1998 a 2008

Ano	Mestrado	Doutorado	Mestrado/ Doutorado	Mestrado/ Profissional	Mestr/ Mestr Profis.	Mestr/Dout/ Mestr. Profis.	Total
1998	464	24	749	0	3	19	1.259
1999	554	25	756	4	5	19	1.363
2000	613	28	766	9	5	19	1.440
2001	561	29	883	29	5	44	1.551
2002	661	32	891	51	5	44	1.684
2003	765	35	907	62	6	44	1.819
2004	760	32	1.022	116	0	1	1.931
2005	830	33	1.063	132	0	0	2.058
2006	924	39	1.146	157	0	0	2.266
2007	981	37	1.207	184	0	0	2.409
2008	1.030	36	1.284	218	0	0	2.568
1998/2008(%)	122,0	50,0	71,4	5350,0	-100,0	-100,0	104,0

Fonte: Brasil. MEC. Capes. GeoCapes (2010).

Comparando o número programas da pós-graduação, das redes públicas e privadas, com o número de matrículas em cursos de graduação, vemos que enquanto o setor público tem maior presença na pós-graduação (82% dos programas), as IES privadas respondem por 75% das matrículas em cursos de graduação. Além disso, das 10 maiores universidades brasileiras (Tabela 4), em termos de alunos na graduação, oito são privadas. Isso indica que as universidades privadas pouco se interessam pela oferta de cursos de mestrado e doutorado, sobretudo acadêmicos, provavelmente porque não dão o lucro esperado. Mostra, também, que as universidades privadas trabalham com número mínimo de programas exigidos pela legislação federal para manterem a nomenclatura de universidade, constituindo-se efetivamente como “universidades de ensino”.

Tabela 4 - Relação das 10 primeiras Instituições de Ensino Superior, por ordem decrescente no número de matrículas na graduação - Brasil - 2008.

Universidade	Organização Acadêmica	Matrículas
Universidade Paulista UNIPSP	Privada	166.601
Universidade Estácio de Sá UNESARJ	Privada	115.916
Universidade Nove de Julho UNINOVESP	Privada	93.520
Universidade Presidente Antônio Carlos UNIPACMG	Privada	55.686
Universidade Bandeirante de São Paulo UNIBANSP	Privada	55.674
Universidade de São Paulo USPSP	Pública	50.508
Universidade Salgado de Oliveira UNIVERSORJ	Privada	43.437
Universidade Luterana do Brasil ULBRARS	Privada	39.305
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais PUC	Privada	34.017
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNPSP	Pública	31.974

Fonte: Censo da Educação Superior (BRASIL.MEC. Inep, 2009).

fundamentos em humanidades

As matrículas na pós-graduação também aumentaram consideravelmente, ou seja, 97,3% no período entre 1998 e 2008. O maior crescimento ocorreu nos mestrados profissionais (1.440,4%), seguido do doutorado (97,6%) e do mestrado acadêmico (78,8%). Observa-se que as matrículas no doutorado quase dobraram ao longo desse período, mas foi o mestrado profissional que surgiu e ganhou o maior impulso como nova modalidade de pós-graduação. Ao todo havia 150.118 alunos matriculados em mestrados e doutorados em 2008 (Tabela 5).

Tabela 5 - Alunos matriculados em Programas de Pós-graduação -1998 a 2008

Ano	Mestrado	Doutorado	Mestrado / Profissional	Total
1998	49.387	26.697	0	76.084
1999	54.792	29.895	589	85.276
2000	60.425	32.900	1.131	94.456
2001	62.353	35.134	2.956	100.443
2002	63.990	37.728	4.350	106.068
2003	66.951	40.213	5.065	112.229
2004	69.190	41.261	5.809	116.260
2005	73.805	43.942	6.301	124.048
2006	79.050	46.572	6.798	132.420
2007	84.356	49.667	7.638	141.661
2008	88.295	52.750	9.073	150.118
1998/2008(%)	78,8	97,6	1.440,4	97,3

Fonte: Brasil. MEC. Capes. GeoCapes (2010).

Conforme a Tabela 6, a área de ciências humanas é a que possui maior número de alunos matriculados, seguida de engenharias, ciências da saúde e ciências sociais aplicadas. No entanto, as áreas que mais cresceram percentualmente, no período 2005/2008, foram: multidisciplinar (50,3%), ciências agrárias (29,5%) e ciências da saúde (26%).

Tabela 6 - Alunos matriculados em Programas de Pós-graduação por área de conhecimento, em 2008

Áreas de conhecimento	Nº Alunos matriculados	Crescimento - Variação 2005/2008
Ciências humanas	25.512	18%
Engenharias	22.256	16,3%
Ciências da saúde	21.660	26%
Ciências sociais aplicadas	18.973	12,8%
Ciências exatas e da terra	14.460	20,4%
Ciências agrárias	14.167	29,5%
Multidisciplinares	11.973	50,3%
Ciências biológicas	11.435	16,7%
Linguística, letras e artes	9.682	16,2%

Fonte: Brasil. MEC. Capes. GeoCapes (2010).

A produção do conhecimento acadêmico-científico: expansão, investimento e pragmatismo

Nesse contexto de expansão da educação superior, a produção do conhecimento também vem passando por alterações significativas (Bianchetti, Sguissaradi, 2009; Cruz, 2003). A ênfase tem recaído na pesquisa tecnológica, na inovação, na articulação e nas parcerias entre universidades e empresas por meio de incentivos financeiros, bem como na maior subordinação da produção intelectual e dos programas de pós-graduação *stricto sensu* às demandas produtivas e aos interesses dos governos (Mancebo, Silva Júnior, Oliveira, 2008).

Estatísticas recentes mostram que vem crescendo paulatinamente o investimento das agências governamentais, acompanhado de maior exigência na produção dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação, o que tem resultado em maior produtividade do Brasil no *ranking da produção científica mundial*. “O Brasil ampliou em 56% o número de artigos em publicações científicas de alto padrão, entre 2007 e 2008, e passou da 15ª para a 13ª posição no ranking das nações com maior volume de produção acadêmica. Assim, passou a responder por 2,12% da produção internacional” (2). Para alcançar esse percentual, “o Brasil teve 30.451 artigos publicados em revistas científicas em 2008, contra 19.436 publicações em 2007. Os EUA lideram a lista, com 340 mil artigos publicados, seguidos da China (112,8 mil), Alemanha (87 mil) e Japão (79 mil). Completam, junto com a Índia, o ranking dos 10 melhores, Inglaterra (78 mil), França (64 mil), Canadá (53 mil), Itália (50 mil) e Espanha (41,9 mil)” (3). Esse resultado é atribuído pelo governo, dentre outros, a uma série de fatores, envolvendo a atuação de centros de pesquisas, universidades, agências de fomento, ministérios (MCT e MEC) (4). O desafio, segundo autoridades governamentais, é transformar esse conhecimento científico em produção tecnológica, bem como aumentar o número de patentes e o impacto dessa produção no cenário nacional e internacional.

Nos dados, a seguir, sobre a estimativa dos investimentos das instituições com cursos de pós-graduação *stricto sensu*, indicando investimentos em pesquisa e desenvolvimento das IES, 2000-2007, percebe-se que o crescimento também tem sido constante ao longo dos anos em todas as dependências administrativas (Tabela 7). Os investimentos federais representam 53,6%, enquanto os estaduais 38,8% e os particulares 7,6%.

fundamentos em humanidades

Tabela 7 - Brasil: estimativa dos investimentos das instituições com cursos de pós-graduação stricto sensu reconhecidos pela Capes/MEC como aproximação dos investimentos em pesquisa e desenvolvimento das instituições de ensino superior, 2000-2007

Dependência administrativa	Federais	Estaduais	Particulares	Total
2000	1.524.189.500,18	1.544.396.683,25	143.591.050,89	3.212.177.234,32
2001	1.589.309.549,57	1.758.923.385,92	179.301.340,80	3.527.534.276,29
2002	1.852.965.524,82	1.971.284.126,71	241.886.597,63	4.066.136.249,15
2003	2.159.589.773,08	2.098.393.638,09	321.033.460,86	4.579.016.872,03
2004	2.719.310.838,43	1.849.671.938,32	359.604.468,81	4.928.587.245,56
2005	3.006.693.610,10	1.965.270.113,13	413.607.823,29	5.385.571.546,52
2006	3.985.647.580,43	2.001.613.304,44	467.611.177,77	6.454.872.062,64
2007	4.310.868.864,80	3.022.872.744,52	670.675.324,82	8.004.416.934,14

Fonte: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/9044.html>. Acesso em: 16/01/2010

O percentual de investimentos em relação ao PIB, por sua vez, indica certa variação no período de 2000 a 2008. A média do período foi de 1%, sendo que a partir de 2007 o país conseguiu ultrapassar e consolidar esse percentual de investimento, chegando em 2008 a 1,13% (Tabela 8).

Tabela 8 – Brasil: percentual de investimentos em C&T em relação ao PIB

Setor	% em relação ao PIB									
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
Total	1,02	1,04	0,98	0,96	0,90	0,97	1,00	1,10	1,13	

Fonte: <http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/9044.html>. Acesso em: 16/01/2010

Tais investimentos tendem a se elevar se o crescimento econômico do País se mantiver num patamar próximo de 5% ao ano e se for efetivado o que o governo federal planejou por meio do documento “O Brasil em 2022: as Metas do Centenário” (Brasil, 2010), produzido pela Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), vinculada à Presidência da República. Segundo esse documento, o Brasil deve, no âmbito da Ciência e Tecnologia, atingir as seguintes metas:

- a) elevar o dispêndio em Pesquisa e Desenvolvimento ao patamar de 2,5% do PIB, sendo metade das empresas
- b) dobrar o número de bolsas/ano concedidas pelo CNPq e pela Capes
- c) ter 450 mil pesquisadores
- d) alcançar 5% da produção científica mundial
- e) triplicar o número de engenheiros formados
- f) dominar as tecnologias de microeletrônica e de produção de fármacos
- g) decuplicar o número de empresas inovadoras

fundamentos en humanidades

- h) decuplicar o número de patentes
- i) assegurar independência na produção do combustível nuclear
- j) dominar as tecnologias de fabricação de satélites e veículos lançadores.

As metas governamentais são bastante ousadas e retratam, por um lado, as ambições do País em termos de uma inserção mais competitiva no mercado global e, por outro, um empreendimento no sentido de que o conhecimento esteja cada vez mais associado às necessidades de crescimento, inovação e competitividade das empresas. Trata-se, pois, de produzir um conhecimento engajado na globalização econômica, de formar profissionais de alto nível, necessários a esse desenvolvimento, e de avançar em áreas de conhecimento consideradas estratégicas para o País.

Em certa medida, essas metas governamentais guardam similitudes com várias das propostas apresentadas pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) no documento “A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor”, entregue aos candidatos à Presidência da República em 2010. Buscando a inovação como prioridade nacional para as indústrias, a CNI (2010: 174-175) propõe, dentre outras:

- a) Rever o sistema de incentivos à inovação e aos gastos com P&D do setor privado, de forma a ampliar a efetividade desses incentivos e permitir que um número crescente de empresas possa se valer desses incentivos (...)
- b) Aumentar em 50% os recursos para subvenção à P&D do setor privado, de forma a se aproximar do patamar médio ofertado pelos países desenvolvidos. (...)
- c) Modificar a forma de apoio às empresas nos instrumentos de subvenção, para a modalidade de apoio aos planos de negócios das empresas e a sua competitividade, em lugar do simples apoio a projetos específicos; (...)
- d) Adotar normas, regulações e regras de estímulo à inovação nos diversos setores regulados pelo governo (...), e eliminar as regulações que gerem obstáculos à inovação e ao aumento de produtividade;
- e) Estimular o desenvolvimento do subsistema financeiro de apoio à inovação, nas suas diversas dimensões (venture, equity e crédito), através da ação coordenada da FINEP, BNDES e CVM;
- f) Implantar os mecanismos previstos na Lei de Inovação (encomenda, sociedade de propósitos específicos, direito de preferência nas compras governamentais), através da ação indutora das agências de governo (BNDES e FINEP) e da regulamentação desses instrumentos;

fundamentos em humanidades

- g) Viabilizar a aplicação plena dos recursos dos Fundos Setoriais e do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, hoje sujeitos à prática do contingenciamento.

Como se vê, boa parte das propostas estão voltadas para uma política que favoreça a inovação com o uso de recursos do fundo público, mediante incentivos, subvenções, diminuição dos obstáculos regulatórios, ampliação do financiamento etc. Tal agenda se complementa, ainda, com as propostas que a CNI (2010: 164) apresenta para a educação superior do País:

- a) Substituir a gratuidade universal das universidades públicas por bolsas de estudo baseadas no nível de renda e no desempenho do aluno;
- b) Distribuir recursos públicos para a educação superior com base no desempenho das instituições de ensino;
- c) Flexibilizar a obrigatoriedade em educação, pesquisa e extensão. Permitir que as instituições de ensino superior se dediquem a funções mais ligadas a sua vocação, recurso e necessidade regionais;
- d) Eliminar os entraves legais que dificultam a interação instituição pública de ensino-empresa;
- e) Estimular a interação instituição pública de ensino-empresa;
- f) Estimular a oferta de cursos de tecnologia de curta duração;
- g) Estimular a oferta de cursos voltados para o mercado de trabalho;
- h) Adequar os conteúdos programáticos aos requisitos da sociedade do conhecimento:
 - Disseminação da cultura empreendedora.
 - Formação de profissionais criativos e preparados para a prática da inovação.
 - Equilíbrio entre os conteúdos teóricos e as aplicações práticas.
 - Autonomia universitária com responsabilidade e cobrança social.

As propostas no âmbito da educação superior implicam em fim da gratuidade nas IES públicas, distribuição dos recursos por desempenho institucional, dissociação entre ensino, pesquisa e extensão, estímulo à parceria entre IES-empresas, ampliação da oferta de cursos voltados para o mercado de trabalho, sobretudo de tecnologia de curta duração e mudanças nos componentes curriculares que busquem atender às demandas da sociedade do conhecimento ou das próprias empresas em termos de empreendedorismo, inovação e aplicações práticas do conhecimento.

Nesse contexto, as agências de financiamento à produção do conhecimento vêm estimulando a produtividade docente por meio de editais que financiam a pesquisa, o intercâmbio de pesquisadores e uma espécie

de complementação salarial por meio de bolsas. Assim, associa-se cada vez mais a produção do conhecimento aos salários dos docentes/pesquisadores e à prestação de serviços. Essa maior produtividade também é estimulada por meio da avaliação da pós-graduação, que associa a avaliação dos programas (mestrado e doutorado) à produção intelectual, sobretudo em periódicos de maior reconhecimento e prestígio acadêmico.

A natureza e o caráter da produção do conhecimento em questão

Essas mudanças na expansão da pós-graduação, na pesquisa e na produção do conhecimento, em geral, precisam ser compreendidas no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo global, que impõe uma nova realidade para o século XXI, qual seja, o conhecimento como elemento fundamental da produção e do acúmulo de vantagens diferenciais em um cenário capitalista de competição globalizada. De um lado, formulam-se as bases de uma economia assentada na *acumulação flexível* (Harvey, 1994) e, de outro, a constituição de uma *sociedade técnico-científica-informacional* ou *sociedade do conhecimento* (Lojkin, 1995; Rifkin, 1995), centrada na produção de novas tecnologias e na rearticulação e criação de processos organizacionais *inovadores*.

Essa nova realidade gera, muitas vezes, um processo de inserção dependente ou de exclusão tecnológica de países e regiões que não interessam ao sistema produtor de mercadorias do capitalismo mundializado – isso sem falar do crescimento assustador da valorização do capital por meio da esfera financeira, em que o dinheiro se reproduz sem passar pelo sistema produtivo. Trata-se de dinheiro gerando mais dinheiro. A concentração de capital tem levado as multinacionais e outros investidores a uma ação autodestrutiva, na medida em que não produzem valor por meio do emprego da força humana de trabalho. O capital produtivo já não se contenta com a exploração da força humana de trabalho na obtenção de mais-valia.

A mundialização do espaço geográfico tem por base a ciência, a tecnologia e a informação que produzem uma ordem racional e uma natureza instrumentalizada de modo a regular o uso e o funcionamento do território de acordo com a lógica do capital (Santos, 1997). Nesse contexto, o conhecimento, o saber e a ciência adquirem papel de maior realce, tornando-se cada vez mais evidente que as transformações tecnológicas estão contribuindo para a constituição de uma sociedade marcada pela

técnica, pela informação e pelo conhecimento. Assim, essa sociedade, caracterizada por um novo paradigma de produção e de desenvolvimento, tem como um dos elementos básicos a centralidade do conhecimento e da educação.

Essa centralidade ocorre porque *educação e conhecimento* passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, *força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico*. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial globalizado. Torna-se claro, portanto, a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. Nessa visão, a educação e o conhecimento passam a ser problemas econômicos, pois se tornam elementos centrais desse novo padrão de desenvolvimento.

A análise histórica e os dados recentes ressaltam o papel desempenhado pelas universidades públicas, federais e estaduais, na formação de pesquisadores e na produção de conhecimento no país. Com as transformações produtivas, ocorridas sobretudo nas últimas décadas, verifica-se que a educação superior e a educação tecnológica ganharam maior centralidade nas políticas implementadas pelo governo federal, tanto na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como na de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Observam-se ainda alterações significativas na reconfiguração desses dois níveis/modalidades de educação e nos mecanismos e estratégias para sua expansão. As universidades públicas experimentam um processo de *metamorfose institucional* (Oliveira, 2000; Chauí, 2003), quase sempre se ajustando às novas políticas educacionais e demandas produtivas e sociais.

O estudo das alterações da produção do conhecimento, em suas interfaces com as transformações produtivas, institucionais e produção do trabalho acadêmico é, pois, fundamental para se compreender a natureza dessa expansão da educação superior e do próprio conhecimento. Além disso, é preciso analisar com maior profundidade as transformações que estão ocorrendo no papel, nas finalidades e na própria natureza das universidades públicas, considerando os constrangimentos atuais do mercado e do Estado à autonomia e à liberdade acadêmica. Além disso, é preciso compreender criticamente o grau de subordinação formal e real do conhecimento à lógica de mercantilização das IES públicas e da educação superior, em geral.

Notas

1- A queda de 12,3% no número de Instituições Federais de Ensino é explicada pela criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir da fusão de Centros Federais de Educação Tecnológica, em muitos casos.

2- A esse respeito consultar *Jornal da Ciência*: <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detailhe.jsp?id=64181>. Acesso em 28/01/2010.

3- Ver: <http://www.blogtemposmodernos.com.br/2009/05/brasil-sobre-duas-posicoes-em-ranking.html>. Acesso em 28/01/2010.

4- Ver: <http://oglobo.globo.com/ciencia/mat/2009/05/06/brasil-ultrapassa-russia-holanda-e-13-do-mundo-no-ranking-da-ciencia-755719142.asp>. Acesso em 28/01/2010.

Referencias

- Afonso, A. J. (2000). Reforma do Estado e políticas educacionais: alguns tópicos para discussão. ANPED-GT Estado e Política Educacional, 23, Caxambu. Anuário do GT Estado e política educacional: políticas, gestão e financiamento da educação. Caxambu: ANPED, p. 15 – 36.
- Bianchetti, L.; Sguissaradi, V. (orgs.) (2009). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas/SP: Autores Associados.
- Bourdieu, P. (1983). O campo científico. In (Org. R. Ortiz). *Pierre Bourdieu: Sociologia* (p. 122 - 155). São Paulo: Ática.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'Agir.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: EDUNESP.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Ensino Superior. Resolução nº 1, de 27 de janeiro de 1999. Dispõe sobre os cursos sequenciais de educação superior, nos termos do art. 44 da Lei nº 9.394/96. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2008.
- Brasil. Congresso Nacional. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Institui o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- Brasil. Congresso Nacional. Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 1 dez. 2007.
- Brasil. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). GeoCapes Dados Estatísticos. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/2961->. Acesso em 15 de mar. 2010.
- Brasil. Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010. Brasília: MEC/ Capes, 2005.
- Brasil. Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aper-

fundamentos en humanidades

feiçãoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Brasília, MEC, 2009.

Brasil. Portaria Nº 80, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. Brasília, 1998.

Brasil. Reformulação do Sistema de Avaliação da Pós-Graduação: O Modelo a ser implantado na avaliação de 1998. Disponível no site: www.capes.gov.br. Acesso em 15 mar. 2010.

Brasil. Regulamento da avaliação trienal 2007a (triênio: 2004-2006). Disponível no site: www.capes.gov.br. Acesso em 15 mar. 2010.

Brasil. Relatório da avaliação trienal de 2007b. Disponível no site: www.capes.gov.br. Acesso em 15 mar. 2010.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira (INEP). (2010). Censo da Educação Superior 2009. Brasília: MEC. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em: 03/10.

Brasil. Presidência da República Federativa do Brasil. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 out. 2007.

Brasil. Secretaria de Assuntos Estratégicos (SEE). O Brasil em 2022: as Metas do Centenário. Disponível em: <http://www.sae.gov.br/site/>. Acesso em 20 de julho de 2010.

Catani, A. M. (2009). Expansão do acesso à educação superior no Brasil: alguns desafios. *Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro*, n. 178, p. 111-123.

Catani, A. M. (2008). O papel da universidade pública hoje: concepções e função. *Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, UFPR*, n. 4, p. 4-14.

Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set./dez.

Chesnais, F. (1996). *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã.

Confederação Nacional da Indústria (CNI). A indústria e o Brasil: uma agenda para crescer mais e melhor. Confederação Nacional da Indústria (CNI). Brasília, 2010. 240p.

Cruz, C. H. de B. (2003). *A produção científica brasileira*. São Paulo: Unicamp.

Cury, C. R. J. (2009). Prefácio: Da crítica à avaliação à avaliação crítica. In L. Bianchetti; V. Sguissardi (Orgs). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação* (p. IX a XIV). Campinas, SP: Autores Associados.

Dias, M. A. R. (2002). Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? Reunião de reitores de universidades públicas ibero-americanas – IIIa. Cumbre Iberoamericana de rectores de universidades estatales. 26 de abril de 2002. (versão provisória).

Dias Sobrinho, J. (2000). *Avaliação da educação superior*. Petrópolis – RJ: Vozes.

Dourado, L. F. (2007). Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 104, out.

Harvey, D. (1994). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança social*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Hey, A. P. (2008). *Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR.

Horta, J. S. B. (2009a). Avaliação da pós-graduação: com a palavra o coordenador de programas. In L. Bianchetti; V. Sguissaradi (orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação* (p. 101-131). Campinas/SP: Autores Associados.

Horta, J. S. B. (2009b). Avaliação da Pós-graduação: o impacto da dimensão regional. *Revista de Educação Pública (UFMT)*, v. 18, p. 351-369, maio / agosto.

Lojkine, J. (1995). *A revolução informacional*. São Paulo: Cortez.

Mancebo, D.; Silva Júnior, J. dos R.; Oliveira, J. F. (Org.) (2008). *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea.

Moreira, A. F. (2009). A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista. Belo Horizonte*, vol.25, nº 3, p. 23-42, dez.

Oliverira, J. F. (2000). A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás. 2000. 190f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Oliveira, J. F. de; Fonseca, M. (Orgs.) (2008). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. Rio de Janeiro: Xamã.

Oliveira, J. F.; Fonseca, M.; Amaral, N. C. (2006) Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. *Educar em Revista, Curitiba*, n.28, jul./dez.

Rifkin, J. (1995). *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis de emprego e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Makron.

fundamentos en humanidades

Ristoff, D.; Giolo, J. A. (2006). Educação Superior no Brasil: Panorama Geral. In *Educação Superior Brasileira, 1991 – 2004*. Brasília: INEP/MEC, 2006. p. 21 – 22.

Santos, M. (1997). *Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional*. 3. Ed. São Paulo: Editora Hucitec.

Sguissardi, V.; Silva Junior, J. R. (2009). *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. 1. ed. São Paulo: Xamã.

Soares, L. T. R. (2001). *Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. (2010). *Jornal da Ciência*. Disponível em: <http://www.sbpcnet.org.br/site/home/>. Acesso em 20/01/2010.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 65/91 pp.

Educación Popular y constitución de subjetividad en el marco del “pensamiento único”

**Popular Education and subjectivity construction in the
framework of “Hegemonic Thinking”**

Pedro Gregorio Enriquez
Universidad Nacional de San Luis
enriquez@unsl.edu.ar

José Luis Jofré
Universidad Nacional de San Luis
jjofre@unsl.edu.ar

(Recibido: 27/04/10 – Aceptado: 29/08/11)

Resumen

En este trabajo se analiza el modo en que el “pensamiento único” -como un marco de referencia que envuelve, inhibe, perturba, paraliza y acaba por ahogar cualquier razonamiento rebelde- ha afectado a los sectores populares y a algunas instituciones de educadores populares. Para ello: En primer lugar, se devela cómo el “pensamiento único”, por un lado, ha intentado gravitar en la subjetividad de los sectores populares tratando de constituir sujetos pasivos y, por el otro, ha contribuido a modificar los discursos y prácticas de algunos Educadores Populares para que sean compatibles con el proyecto neo-liberal y neo-conservador. En segundo lugar, se plantean nuevos retos para recuperar el sentido emancipatorio de la Educación Popular y restituir, de esta manera, la vigencia de esta práctica transformadora.

Abstract

This work analyzes the way in which hegemonic thinking as reference framework involving, inhibiting, disturbing, paralyzing, and even suffocating any rebellious reasoning, has affected popular sectors and some popular

educator's institutions. Thus, it is first revealed how hegemony intends to gravitate in the subjectivity of popular sectors trying to constitute passive subjects and, on the other hand, how it has contributed to modify discourses and practices in some Popular Educators so as to be compatible with the Neo-liberal and Neo-conservative project. Secondly, new challenges are set forth in order to recover the emancipating sense of Popular Education and therefore, restore the presence of this emancipating practice.

Palabras claves

educación popular - subjetividad - pensamiento único - práctica transformadora

Key words

popular education - subjectivity - hegemonic thinking - emancipating practice

I) Introducción

El fin del siglo XX y el principio del siglo XXI, es una época caracterizada por cambios vertiginosos y contradictorios que gravitan en el comportamiento humano. En este contexto, el proyecto neo-liberal y neo-conservador continúa desplegando diversas estrategias a fin de lograr el control y el disciplinamiento de los sujetos sociales.

Una de las estrategias más exitosa, es la imposición del "pensamiento único" como marco de referencia para pensar la realidad, una especie de doctrina viscosa que insensiblemente envuelve cualquier razonamiento rebelde, lo inhibe, lo perturba, lo paraliza y acaba por ahogarlo (Ramonet, 1998).

Este tipo de pensamiento constituye una visión social, una ideología que se pretende exclusiva, natural e incuestionable, que legitima la existencia de una sociedad desigual e injusta paralizando cualquier idea emancipadora que intente cambiar la realidad. Al mismo tiempo, este procedimiento discursivo, se consolida por su carácter de pensamiento con ribetes autoritarios, puesto que se impone como un pensamiento monolítico que no deja espacio a la revisión crítica encorsetando de esta manera el análisis de la realidad social en unas pocas premisas sagradas (Taddei, 1999).

El lenguaje, como sostiene McLaren (1994), no sólo refleja la realidad sino que también la constituye. Este medio simbólico configura activamente el mundo y lo transforma. Por lo tanto, las categorías de interpretación que se empleen en el lenguaje otorgan sentido a la realidad. Las palabras pueden restringir la esfera de lo posible permitiendo o impidiendo que ciertas cuestiones sean pensadas.

Partiendo de esta lectura, en este trabajo; en primer lugar se devela cómo el “pensamiento único”, por un lado, ha intentado gravitar en la subjetividad de los sectores populares tratando de constituir sujetos pasivos y, por el otro, ha contribuido a modificar los discursos y prácticas de algunos Educadores Populares para que sean compatibles con el proyecto neoliberal y neo-conservador. En segundo lugar, se plantean nuevos retos para recuperar el sentido emancipatorio de la Educación Popular y restituir, de esta manera, la vigencia de esta práctica transformadora.

II) “Pensamiento único” y sectores populares

Para mantener su poder, los sectores hegemónicos no pueden hacerlo aplicando únicamente los sistemas represivos sino que, además, precisan la aceptación de los sectores subalternos. Para perpetuar sus privilegios, los dueños de la riqueza también necesitan adueñarse de la conciencia de los sectores populares imponiendo categorías y palabras que creen la ilusión de que existe una sola realidad y que, por tanto, no hay posibilidades de generar nuevas construcciones para pensar nuevas realidades.

En tal sentido, los sectores hegemónicos generaron diversas estrategias a fin de colonizar el saber, el hacer y el ser de los sectores populares. A continuación se describen los efectos que el “pensamiento único” produce en cada uno de estas dimensiones humanas.

En la constitución como sujeto de conocimiento (saber), el “pensamiento único” pone en crisis los saberes construidos y apropiados críticamente por los sectores subalternos, intentando deslegitimar su ideología y presentándolos como anacrónicos (Vázquez, 2002). Además, impone una serie de categorías como única verdad, vaciando la reflexividad de los sujetos humanos y cosificando su conciencia crítica frente al mundo. Da Silva (1996) sostendrá que la construcción de la hegemonía política se logra gracias a la transformación de los significados por medio de los cuales la realidad adquiere sentido y puede ser nombrada. Interpretar la realidad con dichas categorías restringe la esfera de lo posible e impide que ciertas cuestiones sean pensadas.

En la configuración como sujetos de acción (hacer), este tipo pensamiento, proporciona un conjunto de argumentos que justifica la inevitabilidad de la situaciones de injusticia y desigualdad y, como consecuencia de ello, la imposibilidad de generar acciones colectivas emancipadoras que modifiquen ese estado de cosas. Inevitabilidad e imposibilidad son pilares que justifican la resignación de los sectores populares. Estos dos elementos operan

como la levadura que leuda el conformismo que tienen los oprimidos ante los efectos perversos del neo-liberalismo y neo-conservadurismo.

Freire, en su visita a San Luis, aportaba un ejemplo sencillo que ilustra claramente cómo dichos elementos operan en el sentido común de algunas personas y cómo impugnarlos: “Cuando sostengo que no podemos aceptar que treinta millones de Brasileños y Brasileñas estén muriendo de hambre. La respuesta que suelo escuchar es: Paulo, es trágico pero esta es la realidad. Ese discurso es inmoral y absurdo. La realidad no es así, la realidad está así. Y no es así porque ella quiere, ninguna realidad es dueña por sí misma, esta realidad está así porque estando así sirve a determinados intereses de poder. Nuestra lucha es por cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella” (Freire 2000: 59).

Finalmente, y en lo relativo a la configuración del sí mismo del sujeto (ser), el “pensamiento único” ha intentado disolver progresivamente los elementos constitutivos de la identidad de los sectores populares desvalorizando aquellas visiones construidas y reconstruidas colectivamente. Este pensamiento trata de construir un sujeto pasivo, dependiente y conformista. Al neo-liberalismo y neo-conservadurismo no les conviene que los sujetos sean autónomos, capaces de construir ideas propias y, de actuar comprometidamente en la resolución de sus problemas sociales.

Frente a los efectos alienantes que tiene el “pensamiento único” en la configuración de la subjetividad de los sectores populares, la Educación Popular tiene como misión, combatir con fuerza la dictadura de dicho pensamiento (Fe y Alegría, 2001). Los Educadores Populares tienen la tarea de ayudar a los sectores populares; por un lado, a revisar las huellas hegemónicas que han colonizado sus modos de pensar y de estar en el mundo; y por el otro, a construir con ellos, propuestas en orden a cambiar tanto a los sujetos como a la realidad social. Sin la transformación de la subjetividad no hay posibilidad de cambio social.

En este sentido, el desafío central de la Educación Popular sigue siendo el mismo que hace más de tres décadas planteara Freire (1996), la de denunciar la realidad opresora cuyas estructuras sociales son deshumanizantes y, la de anunciar otra realidad social a construir a través de la praxis.

En este contexto de “pensamiento único” y teniendo en cuenta el desafío planteado por Freire, la Educación Popular tendría que asumir los siguientes retos:

- a) Denunciar las situaciones opresivas en la sociedad neo-liberal y neo-conservadora.
- 1) Poner en tela de juicio los supuestos y mecanismos que hace que el

fundamentos en humanidades

“pensamiento único” logre imponerse en la subjetividad de los Sectores Populares. Es necesario, como indica Apple (1997), quebrar la lógica del sentido común identificando las interconexiones y mediaciones de los procesos educativos y sociales, discutiendo las concepciones pseudo-científicas que intentan naturalizar y legitimar la desigualdad. Para quebrarla es imperioso construir argumentos sólidos capaces de oponerse y destruir los débiles soportes de este pensamiento.

2) Impugnar los códigos del “pensamiento único” señalando las contradicciones y los efectos perversos del modelo neo-liberal y neo-conservador. Esto permitirá a los sectores populares ver que el modelo no es natural sino que es una construcción social, económica y política que privilegia a determinados sectores sociales y; además, contar con herramientas conceptuales para oponerse a esta forma de pensamiento alienante. En este sentido la Educación Popular debe facilitar la participación argumentativa de los sectores populares para que obtengan mayores niveles de reflexividad y criticidad, en orden a comprender el proceso de dominación, a contrarrestar las manipulaciones producidas por este tipo de pensamiento y a construir acuerdos que sean traducibles en acciones colectivas.

b) Anunciar una nueva sociedad igualitaria.

3) Recrear la posibilidad de la construcción de la utopía, puesto que perder la capacidad de soñar es renunciar al derecho a actuar como sujetos de los cambios necesarios a nivel político, económico, social y cultural. Aceptar el sueño de un mundo mejor y apostar por él, implica participar en el proceso de su creación (Fe y Alegría, 2001). Aceptar dicho sueño no es resignarse a algo bueno que vendrá por un movimiento mecánico de una supuesta dialéctica de la historia ni de algo bueno que vendrá por añadidura al buscar algún lugar celeste. Aceptar implica resignificar (1) el lenguaje a partir de prácticas sociales, políticas, económicas y culturales puestas en acción (Jofré y otros, 2005). En este marco, es imprescindible anunciar “una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decir por otros hasta la forma de morir, donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre un segunda oportunidad sobre la tierra” (García Márquez, 1990: 12).

c) Empezar a construir una nueva sociedad desde la denuncia hasta el anuncio.

4) Construir una nueva sociedad, desde la práctica y la lucha social cotidiana, conformando espacios democráticos y participativos, donde la toma de decisiones sean compartidas entre todos. Para ello, es

necesario recuperar la noción de praxis como reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1998). Esta forma de entenderla supone un doble compromiso; por un lado, generar un nuevo saber que transforme las prácticas y, por el otro, fundar a partir de dichas acciones nuevos conocimientos.

Denunciar y anunciar implica un movimiento que se sostiene y legitima en la construcción histórica de lo socialmente nuevo. Al denunciar que el proyecto neo-conservador y neo-liberal pretende instalarse en los cuerpos de los agentes sociales (cooptando acciones y hurtando lenguaje) se anuncia lo nuevo, a partir de acciones políticas concretas en el campo popular, y se reflexiona en torno a las marcas que, lo socialmente nuevo, deja en estos sujetos sociales.

Ahora bien, uno de los límites de la Educación Popular es su carácter de invisibilidad social. Por este motivo, es necesario que uno de los caminos para construir desde la denuncia hasta el anuncio remita a la posibilidad de desplazar el centro de la pregunta de la reflexión desde el “qué hacer” al “cómo armar una perspectiva para ver” (Santagada, 2000) y hacer ver. Las praxis alternativas están siendo, entonces, hay que aprender nuevamente a verlas y hacerlas ver. Se trata de construirle existencia social, estatuto discursivo de realidad, y para esto es necesario la producción social de sentido.

III) “Pensamiento único” y educadores populares

Los sectores hegemónicos no se conforman con anclarse en la subjetividad de los sectores populares, sino que avanzan hacia el corazón de aquellas instituciones sociales que se dedican a luchar contra ella, tratando de ablandar y desnaturalizar, en este caso, los discursos y las prácticas de la Educación Popular. En este sentido, el “pensamiento único” es una estrategia audaz, porque también intenta lograr el consenso de sus enemigos disfrazándose con un ropaje que llega a confundir a los sectores sociales comprometidos u ofrece un atajo (un gran pretexto) para aquellos que desean confundirse y saltar de una vereda a la otra sin que se note.

Los Educadores Populares, como uno de los sectores sociales que opone al capitalismo, no constituyen una excepción. Los mismos han experimentado una importante crisis debido a la ofensiva del “pensamiento único” durante los años noventa -fines de siglo XX- (Cerdeira Vega, 2004) y, cuyos resabios aún están presente en los inicios del siglo XXI.

Teniendo en cuenta esta situación, en primer lugar, se analizarán las estrategias empleadas por los sectores hegemónicos a fin de neutralizar la capacidad transformadora de la Educación Popular; en segundo lugar,

se examinarán las maniobras usadas por los Educadores Populares para adecuarse al “pensamiento único”; en tercer y último lugar, se evaluarán las consecuencias que el “pensamiento único” produce en la forma de hacer Educación Popular.

- 1) Estrategia de los sectores hegemónicos para neutralizar el carácter emancipador de la Educación Popular. O de cómo roban nuestras ideas para dominarnos.

Los sectores hegemónicos que promueven el “pensamiento único” (Estados, empresas multinacionales, etc.) han cooptado el discurso crítico de la Educación Popular con el fin de quitarle su sentido transformador. El discurso crítico al asociarse a los sectores de poder se convierte en un lenguaje intransitivo que enmascara contradicciones y bloquea cualquier posibilidad de cambio. Leandrini señalaba acertadamente que: “La cooptación de términos otrora críticos, son puestos al servicio de un nuevo proyecto. Las palabras del nuevo discurso son engañosas porque han desvirtuado sus significados, es decir, las despojan del sentido ideológico que alguna vez tuvieron” (1998: 62).

La prueba más elocuente de este proceso de cooptación es la Ley Federal de Educación Nro. 24195 sancionada en la Argentina en 1993. Dicha Ley emplea y desnaturaliza nociones tales como: solidaridad, sujetos críticos y transformadores de la sociedad, etc. Estos términos en el pasado constituían una poderosa herramienta de cambio social y, actualmente, son simplemente un conjunto de conceptos que contribuyen a reproducir el orden social. Hace más de cuatro siglos, los guaraníes, cultores y hacedores del lenguaje decían: “nos roban nuestras palabras verdaderas para dominarnos”. Esta vieja estrategia de legitimación, vuelve a aparecer con aires renovados en el presente siglo, manteniendo su efectividad como hace cuatro siglos.

- 2) Estrategias empleadas por los Educadores Populares para adecuarse al “pensamiento único”. O de cómo hacen pasar gato por libre.

Algunos Educadores Populares han redefinido sus conceptos centrales a fin de ajustarse al “pensamiento único”, enmascarando el sentido originario y desnaturalizando su carácter transformador. El manual publicado conjuntamente entre CI (Consumers Internacional) y CEAAL (Consejo de Educación de Adulto de América Latina) sobre: “Educación del consumidor. Democracia y Ciudadanía” constituye un ejemplo interesante en este orden de cosas.

- a) Redefinición de la noción de ciudadano. Del “ciudadano activo y crítico

co” al “ciudadano activo”. Este manual refleja claramente, al menos en dos fragmentos, la idea de ciudadano que sostienen. Por un lado, en la Introducción, Vargas (CI) y Osorio (CEAAL) señalan que las actividades educativas destinadas a la educación de los ciudadanos deberían apuntar a “... la transformación de los consumidores de *objeto pasivos* de las relaciones de consumo en protagonistas *activos y críticos* (2) de ellas, con vistas tanto a mejorar la calidad de vida, como a contribuir a un desarrollo económico estable con equidad social, protección del medio ambiente y en el marco del fortalecimiento de las instituciones democráticas” (CI y CEAAL, 1995: 7).

Por otro lado, en el Capítulo 4, celebrando los logros obtenidos por Consumers Internacional y otras organizaciones de consumidores señalan que “en todo el mundo se están modificando lentamente el perfil del consumidor: de un ente pasivo se ha ido transformando en un ciudadano activo y consciente que exige calidad, seguridad y transparencia en el mercado” (CI y CEAAL, 1995: 40).

La idea de ciudadano que se presenta, se acerca a lo que Enriquez, Sola y Olguín (2004) han definido como ciudadano activo asociado a la figura de un sujeto consciente de sus derechos y dispuestos a hacerlos valer. Un sujeto protagonista, pro-activo, creativo y responsable que asume la iniciativa en la búsqueda de soluciones a los problemas concretos, que no se resigna a esperar pasivamente la acción del otro, pero que lo hace siempre en el marco de una sociedad capitalista regulada por el Mercado.

Ahora bien, los planteamientos fundantes de la Educación Popular no buscaban formar un sujeto activo y pro-activo, cuyas luchas estuvieran orientadas a lograr un mercado transparente y equilibrado que permita a los consumidores elegir bienes y servicios más adecuados a sus intereses, como lo propone este manual (CI y CEAAL, 1995) sino a constituir sujetos activos y pro-activos que buscaran cambiar la naturaleza económico-política del sistema capitalista. El ciudadano crítico y activo es un sujeto que comprende, se interesa, reclama, exige sus derechos y cumple críticamente sus obligaciones, además, se organiza y participa adquiriendo poder político en orden a producir un cambio colectivo.

- b) Redefinición de la conciencia crítica. De la conciencia crítica como conciencia política a la conciencia crítica como actitud de alerta frente a las maniobras del mercado. En el Capítulo 3, que aborda los temas relativos a los derechos y responsabilidades del consumidor, se define a la conciencia crítica como “Mantener siempre una actitud alerta en sus relaciones de mercado, examinado con atención los precios y la

calidad de los bienes y servicios que consumen todos” (CI y CEAAL, 1995: 40). Como puede advertirse, la “conciencia crítica” en este manual, queda reducida a estar atentos a los precios y calidad de los productos que compran, para que los consumidores no sean atropellados en sus derechos. Esta forma de entender a la conciencia crítica es absolutamente distinta a la planteada por los fundadores de la Educación Popular, quienes la caracterizaban como el estado de la conciencia que permite a los sujetos conocer las razones más profundas de las cosas, desenmascarar el dispositivo que emplea el poder para manipularla; y a partir de allí, convertir al ser humano en un sujeto responsable de la construcción de su mundo y de su historia.

La conciencia crítica, según el planteamiento originario de la Educación Popular, permitía tener una representación adecuada de la realidad social y, además, se constituía en un factor que motivaba la participación de los sujetos en los procesos de transformación social (Barreiro, 1984). Según Freire (1979), el ser humano es consciente en la medida que conoce y tiende a comprometerse con la propia realidad.

c) Redefinición de la noción de acción. De la acción para cambiar la sociedad a la acción para defender los intereses del consumidor y lograr transacciones justas en el mercado. En el mismo Capítulo 3 se define a la acción diciendo que “El consumidor debe ser el primero en defender sus intereses, asegurándose de hacer transacciones justas en el mercado de bienes y servicios. Una actitud pasiva abre las puertas al engaño y abuso en perjuicio de los consumidores” (CI y CEAAL, 1995: 40).

La acción queda reducida a salvaguardar los intereses del consumidor mediante la creación de ciertas condiciones que garanticen el intercambio justo en el mercado. Esta forma de entender a la acción atribuye al consumidor, potencial afectado, la responsabilidad de su situación, puesto que su pasividad es considerada la causa de los eventuales engaños y abusos. De este modo, se está aceptando que el mercado no es el culpable de perjuicios sino que es la actitud indiferente y despreocupada del consumidor.

Desde los planteamientos originarios de la Educación Popular, la acción, era entendida como aquellas prácticas que rechazaban la sociedad injusta y depredadora y, simultáneamente, intentaban construir una sociedad más humana e igualitaria mediante cambios estructurales, políticos, económicos y jurídicos (Núñez, 2003).

En ese contexto, la educación no es una condición suficiente para lograr dichos cambios, pero sí es una condición necesaria, porque sin ella es imposible construir el sueño de una realidad distinta. Núñez (2003) considera que la educación construye ciudadanía crítica en la

medida que distribuye poder, construye conciencia crítica, promueve protagonismo social y político; y de esta manera, equilibra los poderes hegemónicos tradicionales.

En suma, como se puede apreciar en este apartado, tanto la cooptación de los planteamientos de la Educación Popular perpetrados por los sectores hegemónicos como la redefinición de categorías efectuada por los Educadores Populares ponen de manifiesto el fuerte impacto que produce el “pensamiento único” sobre el campo de la Educación Popular. Simultáneamente, plantea la necesidad de generar una lucha intelectual en el plano del lenguaje, porque como acertadamente señala Sirvent (2000), la lucha de clases se juega fundamentalmente en cómo pensamos la realidad y en la manera cómo la nominamos a través del lenguaje en nuestra vida cotidiana.

3) Derivaciones del “pensamiento único” en los modos de hacer Educación Popular. Como resultado de dicha crisis que generó el “pensamiento único” en el discurso y práctica, se perfilan al menos dos modos de hacer Educación Popular. Los utópicos y los pragmáticos (Enriquez, 2006). Estos modos se mezclan, se confunden y coexisten, en las instituciones de la Educación Popular, pero a medida que el modelo neo-conservador y neo-liberal se vaya profundizando o entre en crisis, estas formas de desarrollar el trabajo popular, adquirirán mayor identidad y, como consecuencia de ello, terminarán confrontándose.

Los utópicos consideran que es factible cambiar radicalmente las estructuras socio-políticas tratando de construir un proyecto transformador. Sus prácticas educativas y sociales intentan incidir sobre las distintas organizaciones y sectores sociales que componen la sociedad civil (organizaciones barriales, sindicales, de mujeres, nuevos y viejos pobres, etc.). La construcción y el fortalecimiento de los Movimientos Sociales que luchan contra el capitalismo constituyen la referencia o la fuente que legitima la identidad de dichos educadores. Desde esta mirada se intenta transgredir o transformar los límites de las formas del pensar y el actuar que propone la lógica neo-liberal y neo-conservadora.

Los pragmáticos consideran que no es posible transformar radicalmente las estructuras sociales, a lo sumo se puede mejorar las condiciones de vida de los sectores populares. Sus prácticas educativas y sociales intentan incidir en el gobierno de turno. En algunos casos insertándose dentro de la estructura del Estado (formando parte de equipos técnicos) o en otros, fuera de ella, pero estableciendo una fuerte política de concertación. En este contexto, la referencia o la fuente que legitima

la identidad de este grupo de Educadores Populares es el Estado y los sectores hegemónicos. Estos Educadores Populares se adecuan a los límites del pensar y actuar de la lógica neo-liberal aceptando las reglas de juego del mercado y formando parte de ella. Estas prácticas no cuestionan la existencia del mercado sino los efectos perversos que él puede producir.

Como se ha podido apreciar, los Educadores Populares pragmáticos, no pretenden cambiar el modo de producción capitalista, solamente intentan poner freno a los efectos perversos de la voracidad del mercado y lograr mejorar la calidad de vida de los sujetos populares. Por el contrario para los utópicos esto es insuficiente, porque consideran que la explotación o la exclusión de los sectores populares, se va a resolver siempre y cuando se logre modificar el sistema social que la produce.

IV) Desafíos de la educación popular frente al “pensamiento único”

Pese al impacto del “pensamiento único”, la Educación Popular no va a perder vigencia como herramienta para lograr la transformación social, en la medida en que retome la herencia de los Educadores Populares recuperando sus fundamentos teóricos para vincularla plenamente a la lucha de los movimientos sociales (Cerdeña Vega, 2004). Además, cree nuevas categorías o recree conceptos tradicionales que les permita captar las múltiples transformaciones sociales, producto de la época, sin renunciar a su naturaleza emancipadora. La Educación Popular, al igual que un árbol, tendrá que volver a sus raíces para nutrir el follaje y de ese modo garantizar su crecimiento. Teniendo en mente esta metáfora, a continuación se describe cuáles son las raíces que sostienen este modelo pedagógico y cuáles son las nuevas hojas que emergen en el follaje.

Raíces fuertes que nutren el follaje. Es imprescindible que la Educación Popular sea considerada nuevamente, tal como lo fuera en la década del '60, como una práctica social que promueve la formación de ciudadanos críticos, conscientes y organizados, aportando a los sectores populares, herramientas que les ayuden a conocer y transformar su realidad. Las líneas directrices (o raíces, en continuidad con la metáfora) que sostienen y orienta esta forma de entender a la Educación Popular son:

Desde lo político, la búsqueda de la democratización del poder, porque permitirá a los ciudadanos asumir progresivamente el control colectivo de sus propias vidas. El sentido último de las prácticas de Educación Popular es impulsar procesos crecientes de autonomía para que el pueblo tenga dominio sobre “sí mismo” y sobre el “medio que lo rodea”, a fin de construir

un modelo de sociedad más justa y solidaria, fundada en una distribución equitativa de la riqueza.

Desde lo educativo, la promoción de procesos de enseñanza y de aprendizaje que quiebran la barrera existente entre el que sabe y no sabe, sobre la base del diálogo, las relaciones solidarias y una mirada crítica sobre la realidad. La Educación Popular se esfuerza por generar, desde lo educativo, procesos de concientización y organización social (Rigal, 1992). Simultáneamente, se opone a los modelos pedagógicos tradicionales que propugnaban el memorismo en las formas de aprender, el autoritarismo en las formas de relacionarse con los otros y, la apropiación acrítica de los conocimientos.

Desde lo metodológico y epistemológico, el empleo de la visión dialéctica de la realidad, porque le permite captar la realidad en su proceso de cambio. Los sectores populares deben ser considerados sujetos de creación-recreación de los conocimientos, en este marco la “acción, reflexión y acción” son un camino que lleva a la comprensión y transformación de la realidad.

Como se puede apreciar en estas líneas directrices (raíces), existe una intención seria de articular tres aspectos: lo político, lo educativo, y la construcción del conocimiento.

Nuevas hojas que conforman el follaje. Sin renunciar a su carácter emancipador, es necesario que la Educación Popular, de respuesta a recientes problemas que emergen en el nuevo escenario socio-político. En este apartado no se aludirá a todos los problemas, solamente se hará referencia a cinco de ellos, por ser los más sensibles a la influencia del “pensamiento único”.

1) Empresas Recuperadas y Educación Popular. La política neo-conservadora y neo-liberal ha generado altas tasas de desocupación y subocupación en toda la sociedad y, como consecuencia de ello, ha logrado la destrucción progresiva y constante del tejido social. Frente a esta situación, y rompiendo la resignación promovida por el “pensamiento único”, grupos de trabajadores e intelectuales están abocados a la tarea de crear nuevas instituciones laborales que contribuyan a la formación de una sociedad diferente.

En ese marco, las Empresas Recuperadas, (creadas sobre fábricas abandonadas o quebradas por sus dueños), son experiencias atrevidas y fértiles porque no sólo apuntan a preservar y aumentar los puestos de trabajo, sino que también discuten la forma de producción capitalista comprobando que es posible producir sin patrón. Dichas experiencias

son un germen para la construcción de una sociedad igual y solidaria.

En la Argentina, en los últimos cinco años y, en el marco de las Empresas Recuperadas, se crearon al menos siete Escuelas Populares Públicas, con autogestión de los trabajadores, con aproximadamente 600 alumnos. Dichas escuelas han sido construidas “como organizaciones sociales conforme a los principios formativos de la Educación Popular, principalmente en lo atinente a que estudiantes, docentes y trabajadores sean parte de un ámbito social cooperativo, solidario y autogestionado” (CEIP, 2006: 8). Estas instituciones educativas que acompañan y revitalizan a las Empresas Recuperadas no operan socialmente como mero sinónimo de guarderías ni aspiran solamente a lograr la alfabetización alfanumérica sino que son, primordialmente, espacios sociales donde se construyen prácticas populares y el conocimiento que la sostiene. Las Empresas Recuperadas, como sus escuelas, se constituyen en lugares para la reflexión desde la construcción. Lo constitutivo de esta operación educativa es la acción política de los trabajadores que se organizan, luchan, recuperan fábricas y, de esta manera, le otorgan nuevos sentidos a la realidad. Al mismo tiempo, construye nuevas marcas en los estudiantes, maestros, madres y padres -obreros- en tanto sujeto social de la lucha. Este tipo de huellas muestra una clara diferenciación del proyecto expresado a través del “pensamiento único”. Las Empresas Recuperadas, por sus posibilidades de cambio social, económico, político y educativo, son espacios prometedores, pero la Educación Popular no cuenta con prácticas y menos aún con discursos pedagógicos orgánicos de carácter contra-hegemónico. De cara al futuro y, en base a las experiencias desarrolladas, es necesario elaborar un corpus teórico-metodológico radical de carácter sistemático e integrador que sea capaz de aportar elementos que ayuden a comprender y transformar esta realidad. Para ello va a ser de suma importancia efectuar definiciones sobre lo productivo, lo político y lo educativo; y sus múltiples vinculaciones.

- 2) Educación Popular y Arte. Expósito y Navarrete (1996-97) afirman que en los tiempos del “pensamiento único” existen dos formas dominantes y complementarias de hacer arte. Una, como actividad estrictamente comercial, determinada por el economicismo y la competitividad, en donde la práctica artística, queda reducida a la producción de bienes materiales que circulan por su valor de cambio. La otra, como ornamento de las sociedades satisfechas, en donde la práctica del arte, es un *hobby* o actividad desinteresada. Como se puede apreciar, el arte es, para el “pensamiento único”, una manifestación social secundaria, perfectamente prescindible frente a las prioridades del economicismo.

En contraposición a los influjos de este pensamiento, diversas organizaciones consideran que el Arte, lejos de ser un objeto de mercado o un instrumento accesorio, es una acción humana integral, contundente y transformadora del presente y; por lo tanto, un presagio activo del triunfo de la vida. En ese marco los hechos artísticos son entendidos como medios que permiten modificar la interpretación del mundo, ya que construyen símbolos y relatos que crean nuevas realidades (Rede Arte y Transformación Social, 2004). En América Latina, particularmente en Brasil, Argentina, Chile y Perú, diversas organizaciones sociales, conformados por artistas, educadores, comunicadores y técnicos están trabajando en la articulación entre el arte y transformación social mediante la combinación de la creación estética y de la práctica política en un mismo movimiento. Esta articulación, como lo sostiene Arte y Transformación Social, es un gesto irreverente que busca la equidad, la belleza y la democracia, con niños, jóvenes y adultos, en la montaña, en el campo y en las ciudades. El teatro, la murga, el circo, la danza, el canto, entre otras expresiones artísticas reflejan lo popular e interpretan a las personas expresando lo que le pasa a la gente (Universidad Trashumante, s/f). El Arte debe ser considerado un espacio vital para la transformación social puesto que permite:

- a. Ver la realidad con otra mirada, ya que logra acercarse a las problemáticas que emergen en la vida cotidiana de los sectores populares, poniéndolo en contacto con sus alegrías y dolores más profundos. El arte tiene una característica esencial: se contagia en la emoción (Rede Arte y Transformación Social, 2004).
- b. Evaluar la realidad desde otra parte, porque ayuda a conocer el entorno a partir de la percepción, representación, expresión y apreciación de los sectores populares.
- c. Actuar sobre la realidad desde otro lugar, en la medida que favorece la apertura de la conciencia, canaliza prácticas concretas, ayuda al desarrollo personal, grupal y privilegia tanto la creatividad como la solidaridad y la cooperación.

Desde la Educación Popular se están desarrollando diversas prácticas artísticas alternativas. La mirada artística sobre la realidad, ayuda, como lo destaca la Universidad Trashumante (s/f) a promover la reflexión político-pedagógica, a develar los significados más profundos y, a construir nuevas imágenes del mundo. La vivencia del arte, la creación y sensibilización le imprime su color al pensar, al sentir y al actuar de los sujetos sociales. Pese a la solidez y la vitalidad que tienen estas prácticas vinculadas a desarrollo del arte, no tienen aún un alto grado

de desarrollo, porque todavía están despojadas de categorías, indicadores y paradigmas que puedan dar cuenta de la riqueza en desarrollo (Rede Arte y Transformación Social, 2004). Mirando hacia el futuro, es necesario, que la Educación Popular defina el rol de arte en la transformación social. Para ello, será necesario construir un marco conceptual y metodológico que sea capaz de unir lo estético y lo político en orden a la creación de nuevas e inexploradas formas de sentir, de pensar y, de actuar, alterando el diseño prefigurado por el “pensamiento único”.

3) Educación Popular e *Internet*. Tal como se ha destacado en este trabajo, desde el último tercio del siglo XX se han producido cambios económicos, políticos y culturales que progresivamente subordinan la sociedad a la lógica mercantilista del beneficio económico, exaltando al consumidor en detrimento del ciudadano. Estos cambios, han beneficiado a una minoría en perjuicio de una inmensa mayoría de la población, quienes están sufriendo más exclusión, pobreza y desigualdad. *Internet* ha sido uno de los recursos que más ha aportado a este proceso ya que, entre otras muchas razones, ha propagado masivamente el “pensamiento único” que cristaliza las teorías neo-liberales y neo-conservadoras en todo el mundo. Está claro, entonces, que *Internet* es un dispositivo empleado por los sectores hegemónicos a fin de legitimar su posición en la sociedad; no obstante ello, un numeroso grupo de Educadores Populares, también se atreven a hacer Educación Popular por *Internet*. Tras largas discusiones y dudas que aún persisten. Dichos grupos sostienen; por un lado, que la Educación Popular supone un proceso de enseñanza y aprendizaje que tiene como base el conocimiento de la gente que está participando en él y; por el otro, que este proceso se puede desarrollar con las nuevas tecnologías como *Internet* (Núñez, 2003).

Este desafío de hacer Educación Popular por *Internet*, se puede lograr porque este nuevo recurso: a) Es un instrumento flexible que se transforma con su aplicación y permite que sus usuarios la utilicen y la adapten en función de sus necesidades, gustos y referencias culturales (Castells, 1997). Por tanto, los Educadores Populares pueden emplearla como medio para la construcción colectiva del conocimiento, el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje dialógico. b) Es un medio que favorece una comunicación igualitaria porque permite construir relaciones horizontales entre los distintos sujetos. Según George (2005) esta virtud la hace compatible con la Educación Popular, porque coincidiría con una de las características esenciales de la educación orientada hacia la concienciación de la que habla Paulo Freire.

Teniendo en cuenta las virtudes y defectos de Internet, algunas organizaciones de Educadores Populares han empezado a utilizar este recurso como un medio para: a) Favorecer el intercambio y fortalecimiento entre los Educadores Populares. Algunas páginas web se han convertido en un lugar de contacto entre las organizaciones que se dedican a la Educación Popular, las mismas ayudan a conocer qué se está haciendo para aprender entre todos y; además, potencian el trabajo popular que se está efectuando. Un ejemplo interesante en este sentido es la Red Alforja, creada en 1980. Esta red lleva a cabo acciones de formación, investigación, sistematización y producción de materiales para la incidencia política en Centroamérica. Desde su página se puede acceder a cada uno de los centros que forma parte de Alforja, y de esta manera, conocer los programas que impulsan, encontrar materiales didácticos que construyen y consultar fuentes bibliográficas que ayudan a los Educadores Populares a desarrollar y sistematizar prácticas.

b) Permitir intercambio y fortalecimiento entre Educadores Populares y movimientos sociales. La alianza entre Educadores Populares y los movimientos sociales es de suma importancia para luchar contra la hegemonía del proyecto neo-liberal y neo-conservador, porque crea una cultura de la resistencia y, posibilita la formación de una ciudadanía activa y crítica. Marí Sáez (2005) considera que la progresiva articulación de los movimientos sociales a escala mundial diseña un escenario novedoso en el que, la Educación Popular se está haciendo presente. Y en ese marco, *Internet* es un nuevo espacio, una ciudad -Telépolis- que van construyendo entre quienes navegan y actúan cotidianamente en él. En tal sentido *Internet* se está convirtiendo en una herramienta de coordinación de las numerosas organizaciones sociales que se extienden por el mundo. Las páginas web son un lugar de relación de los movimientos sociales, además, los foros, chats y listas de distribución son nuevas herramientas que permiten una comunicación más fluida entre Educadores Populares y Movimientos Sociales. Un ejemplo de ello es ATTAC Francia, quien se alió a la Red Asociativa y Sindical (R@S) y a Imaginemos una Red Internet Solidaria (IRIS) para fortalecer el movimiento anti-globalización, que se opone a una economía regida por los principios neo-liberales y neo-conservadores. Esta nueva alianza apuesta a la construcción de otro mundo posible donde se construyan relaciones humanas igualitarias y justas (Marí Sáez, 2005).

c) Favorecer la comunicación y la formación de los sectores populares. Internet y las NNTT (nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) son empleadas como herramientas que posibilitan el desarrollo socio-político y educativo de los sectores populares. Un ejemplo interesante de ello,

es el proyecto orientado a la pedagogía virtual, cuyo objetivo es que los sujetos populares accedan al conocimiento, debatan sobre el mismo y construyan propuestas que, partiendo de su contexto particular, mejoren o transformen su entorno social, político y cultural (Gómez, 2004). Esta pedagogía virtual, sustentada en la Educación Popular, plantea como desafío superar la cultura del silencio mediante la creación de círculos de cibernautas que recuperen su historia y su cultura utilizando a *Internet* de manera crítica y creadora. De este modo las mediaciones dialógicas y participativas traspasan las actitudes individualistas de los sujetos involucrados. *Internet*, con la tecnología de la información y de la comunicación, es la punta del iceberg de la existencia de nuevas formas de organización social, económica y política del capitalismo. Este nuevo contexto, diferente al que existía hace cuatro décadas atrás, se está convirtiendo en un nuevo escenario donde la Educación Popular empieza a desplegarse. Las experiencias y proyectos que aquí se mencionaron sucintamente son ejemplo de ellos. Marí Sáez (2005) señala que Internet avanza a tal velocidad que hace difícilmente predecible cuál será la fisonomía que adopte la Educación Popular en un futuro. Lo cierto es que, en el presente, este nuevo espacio está sirviendo como referente para un amplio número de organizaciones que se siguen inspirando en ella para impulsar nuevas prácticas y marcos teóricos. Mirando hacia el futuro, la Educación Popular, debe profundizar estas experiencias y seguir construyendo marcos de referencias indicativos, en orden a construir un corpus de conocimiento sólido que vincule el trabajo educativo con el nuevo entorno tecnológico y organizativo de la sociedad-red (Marí Sáez, 2005). Sin embargo, es de capital importancia tener presente que en América Latina hay una amplia gama de la población que no accede a los beneficios que supuestamente aporta la tecnología. Aunque resulte obvio indicarlo, este problema debe ser un tema central en la agenda de las instituciones que deseen construir prácticas de Educación Popular por *Internet*, porque si no se logra que los sectores populares accedan y utilicen crítica y creativamente este recurso, el mismo sólo resultará una herramienta para ahondar las desigualdades (Geoges, 2005) y legitimar la supremacía de los sectores hegemónicos de la sociedad como lo viene haciendo.

- 4) Educación Popular y Comunicación. En este marco, la comunicación es entendida como un proceso de producción social de sentido. Proceso social que se remonta a los orígenes de toda cultura. Por tanto, supone personas que constituyen lo social a partir de encontrar, por un lado, cosas en común y, por otro, la necesidad de expresarlas. La finalidad

primaria de la comunicación es práctica. Se halla al servicio de la acción sobre el entorno y se evidencia en la participación social. Se construye en varios niveles: intra e interpersonal, grupal, colectiva y masiva, en función de la trama de las relaciones sociales y está condicionada por las mismas. Al mismo tiempo, se muestra como manifestación de lo social. Es decir, expresa el vínculo de lo singular en un constitutivo común, el nosotros-ético-histórico que da forma a lo social.

Entendida como el vínculo medular sin la cual no es posible la vida humana, ni la cultura, ni la sociedad, la comunicación se muestra como posibilidad de ser de la sociedad, como nexo que permite la articulación del encuentro en el “cara a cara”, pasando de lo singular a lo social-colectivo y, al mismo tiempo, con el advenimiento de los instrumentos tecnológicos masivos, como mediación que implica un grado significativo de anonimato. En el contexto de la Educación Popular, la comunicación no se reduce a los medios masivos sino que recupera su dimensión integral y su vínculo constitutivo con lo cultural, por ello es entendida como proceso social de producción de sentido y se constituye como uno de los lugares imprescindibles para comprender y desentrañar la complejidad de las prácticas que se dan en la realidad social y en las organizaciones (Uranga 2001).

La comunicación así entendida, es importante de cara al futuro de la Educación Popular, porque realiza aportes fundamentales para leer las prácticas que se gestan en ese marco pedagógico.

Así se puede ver que: En primer lugar, las prácticas y la Educación Popular, construidas en y a través de la comunicación, están atravesadas por procesos de producción de sentido. Al mismo tiempo, el sentido puede ser creado - recreado en y a través de esas prácticas. Es, en esta relación dialéctica, en la que se puede y se hace lugar a lo posible, es decir, a los sueños, a las utopías y al futuro como posibilidad. Dislocando de ese modo, el sentido de necesidad, de determinismo y de clausura. En segundo lugar, al entender sobre la producción social de sentido, la comunicación, como campo intersticial del saber, aporta herramientas para lo que en este trabajo se denomina la denuncia y el anuncio. En lo que respecta a la denuncia, las teorías de los discursos sociales permiten indagar; por un lado, cómo los sectores hegemónicos, a través de diversos dispositivos, producen efectos de sentido sobre la realidad. De esta manera, se puede analizar la eficacia de las operaciones discursivas que permiten al “pensamiento único” imponer la clausura de los sentidos posibles. Procedimientos que inhabilitan a pensar/actuar un mundo distinto. Por el otro lado, permite indagar cómo los grupos subalternos pueden estar acordando con aquellos sentidos a

partir de estrategias de supervivencia. Anunciar implica construir nuevos significados que permitan hacer visible las prácticas populares. Una vez más, las teorías de los discursos sociales se constituyen en mediaciones para reflexionar en torno a cómo se construyen discursivamente las prácticas sociales. Al mismo tiempo, permite trabajar el lugar que se otorga a los otros, con quienes se pretende dialogar desde el espacio popular. Es importante considerar que la comunicación no sólo debe abrir sentidos posibles a la realidad (efecto de la denuncia) sino que, fundamentalmente, tiene que construirle visibilidad social a las prácticas populares (efecto del anuncio). Sin embargo, el cómo se construye esa visibilidad no es un detalle menor. Generalmente se tiende a pensar que esa visibilidad debe pasar por los medios masivos de comunicación. En cierto sentido esto es así, en tanto que las sociedades están en vías de mediatización, es necesario considerar a los *mass media*. Sin embargo, no se puede obviar que los medios no se llaman así porque están a la mitad entre dos instancia (llámese emisores/receptores) sino que, siguiendo a Martín Barbero (1987), son medios porque median, y al mediar atribuyen sentido a la realidad que narran. Por lo tanto, toda mediación está atravesada por la intencionalidad del sector al que pertenece el medio. Desde esta consideración, los medios masivos son una instancia sobre la que recae la mayor de las sospechas. Esto no implica que se los deba ignorar, fundamentalmente porque ellos no ignoran las prácticas populares al momento de construir su agenda. Entonces: ¿Cómo producir visibilidad a las nuevas construcciones sociales del campo popular? Las respuestas están siendo dadas por el mismo campo. A continuación se enumeran dos de ellas: Primero la visibilidad se construye a través de la articulación de redes y encuentros de los agentes sociales que intervienen en estos procesos. Segundo, la visibilidad se construye con la articulación de medios de comunicación populares, con publicaciones y con las obras de arte. Al entender así la comunicación, se disloca la centralidad de los medios y se recupera a los agentes del campo popular como hacedores creativos de la comunicación. Al mismo tiempo la comunicación se constituye en un lugar más, entre otros, para la reflexión y la acción.

- 5) Educación Popular y politización. La despolitización de los sectores populares, caracterizados por la obturación de la conciencia y la inhibición de acciones colectivas para modificar la realidad, ha sido uno de los propósitos del proyecto neo-liberal y neo-conservador. Frente a esta situación, la Educación Popular debe, por un lado, retomar nue-

vamente el problema de la politización de los sectores populares como lo hiciera en la década del '60, y por el otro, reformularlo en función de los nuevos escenarios sociales generados en este principio de siglo. Bernar Caseen (1999), uno de los organizadores de los foros sociales de Porto Alegre ha señalado que la tarea prioritaria de la Educación Popular en estos momentos es la de concientizar, porque ello, junto con el conocimiento compartido, es la base que estructurará los futuros combates. Según Montero (2006), en la actualidad no se puede hablar como antes de crear o generar conciencia, porque la misma ya existe en los sujetos. Ahora se trata de movilizar la conciencia mediante la reflexión construida en base a las acciones transformadoras. Dicha movilización traerá como consecuencia mayor conocimiento sobre la vida, sobre el entorno, sobre la sociedad y sobre las instituciones que lo gobiernan y, además promoverá mayor nivel de compromiso de los sectores involucrados en el proceso de cambio.

Desde el campo de la Educación Popular, evaluar los procesos de politización que se van produciendo en la praxis, es de vital importancia para lograr los cambios sociales, para lo que se debe contar con herramientas que ayuden a esta tarea fundamental. Teniendo en cuenta este problema, en este trabajo se aporta una tipología construida, que puede servir como un esquema provisional que ayude a caracterizar los niveles de politización de los sujetos populares.

Los criterios sobre los que se construye esta tipología son los siguientes: a) Saber. Refiere a aquellos procesos que permiten ver la realidad desnuda, penetrando bajo la superficie, tratando de acercarse a la verdad (Fromm, 1986). En esta tipología se tomará como criterio organizador al saber entendido como proceso de creación (producción) y recreación (apropiación) de conocimientos que permite a los sujetos populares obtener mayores niveles de comprensión de la realidad. b) Hacer. Alude al proceso en virtud del cual los sujetos identifican y buscan resolver sus problemas. Ello implica intervenir en la realidad mediante la realización de prácticas que tienen como fin modificar el estado de las cosas en la sociedad acordes a los valores que sostienen. En este trabajo se tomará como criterio de referencia el hacer entendido como prácticas transformadoras que efectúan dichos sujetos para lograr cambios sociales. c) Ser. Alude al sí-mismo que se construye con las cualidades humanas que permanecen estables. En este trabajo se tomará como referencia los niveles de autonomía de los sujetos populares, en la medida que esto indica el grado de soberanía que tienen sobre sí-mismo y sobre los otros. La autonomía es una de las cualidades humanas que permite visualizar

mejor el ser, ya que da cuenta de la autenticidad de los sujetos en su forma de existir en el mundo.

Sujeto (Ser)	Conocimiento (Saber)	Acción (Hacer)	Ejemplos
A-político	-	-	Domesticados
Pseudo-político	-	+	Batatas
Para-político	+	-	Militantes desilusionados Intelectuales Posmodernos
Político	+	+	Intelectuales Comprometidos e Integrantes de organizaciones Populares

Tabla 1. Tipología de sujetos políticos diferenciado conforme a su ser, hacer y saber.

Este instrumento no debe ser entendido como una escalera que posee una serie de escalones que hay que subir para acceder a un mayor grado de politización, más bien hay que utilizarlo como un antejo que ayuda a ver mejor el nivel construido en torno a esta problemática. En esta tipología se pueden identificar al menos cuatro tendencias marcadas de sujetos, ellos son:

a) A-políticos. Son sujetos a quienes no les interesa lo que acontece en el mundo social, sólo les importa salvarse a sí-mismo. El neo-liberalismo y neo-conservadurismo logró penetrar su subjetividad, domesticando tanto su forma de pensar como de actuar. Estos sujetos aceptan pasivamente la verdad enlatada por el “pensamiento único”, “suprimiendo radicalmente algunas de las características esenciales del ser humano como son la duda, la sospecha y la posibilidad de pensar libremente. Así, sus acciones quedan acotadas a implementar acríticamente las ideas de otros, cuyas decisiones e influencias se aceptan como designios inalterables” (Montero, 2006: 232). Los domesticados definidos por Freire (1979) o por Gutiérrez (1986), son ejemplos claros de este tipo de sujeto, porque los mismos se someten a un otro poderoso, dejando de ser actores y constructores de la realidad y convirtiéndose en

meros receptores pasivos del bien o del mal que emanan de los entes superiores (Montero, 2006).

- b) Pseudo-políticos. Son sujetos que aparentemente tienen un importante compromiso social porque participan, permanentemente, en prácticas sociales de transformación, pero no entienden plenamente su sentido político. Ejemplos de este tipo de sujeto son los denominados “bata-tas” (fuerza de choque que participan de acciones orientadas a lograr beneficios inmediatos, cortes de rutas por ejemplo, sin ser plenamente conscientes de las implicancias de dichas medidas). La mera asistencia rutinaria a prácticas transformadoras, no es por sí solo condición suficiente para modificar de raíz los problemas del mundo social, es necesario que dichas prácticas estén sostenidas en saberes consistentes que les ayuden a dar sentido a dichas prácticas. Tener en mente este tipo de sujeto, es un desafío para los movimientos sociales masivos, que a veces obligan a algunas personas a participar de prácticas sociales tales como: piquetes, marchas, toma de edificios públicos, etc., con el propósito de lograr ciertos derechos, pero no atienden sus procesos formativos.
- c) Para-políticos. Son sujetos que saben cómo los sectores de poder dominan y se benefician del sistema social, pero no están dispuestos a hacer nada. Ejemplos de este tipo de sujetos son aquellos militantes desilusionados que han renunciado a querer cambiar el mundo, o los intelectuales posmodernos conservadores que postulan la inmovilización de la historia. Vázquez (2002) es clara y contundente a la hora de hablar de estos intelectuales. Para ella, quienes únicamente buscan en los libros, tesis o documentos nuevas informaciones o interpretaciones que ayuden a la comprensión de lo que sucede, sólo suman mayor confusión, escepticismo y desconcierto. El ejercicio sistemático de una práctica intelectual inclusive con temas comprometidos, no es por sí solo condición suficiente para tener del mundo una lectura capaz de servir de punto de apoyo de un proceso de transformación. Según esta investigadora, se necesita que el saber se transforme en acción política. Se necesita una voluntad colectiva dispuesta a hacerse cargo.
- d) Políticos. Son sujetos que son conscientes de las opresiones generadas por los sectores hegemónicos y están dispuestos a generar acciones transformadoras de carácter colectivo a fin de modificar su situacionalidad histórica. Ejemplo de estos tipos de sujetos son los Educadores Populares transformadores, los integrantes de organizaciones populares y los militantes por la vida que siempre están luchando por hacer de este mundo, un lugar que sea más vivible para todos. El sujeto político es un ser humano crítico y transformador que puede discernir el valor

de cada situación y orientar sus acciones autónomamente hacia el desarrollo de su libertad. Es crítico porque “es un sujeto que posee hábitos mentales que lo llevan en forma activa, a enjuiciar las diversas formas de conocimientos sobre la realidad, a analizar los elementos y las estructura que la compone y a, percibir los alcances ideológicos hacia los cuales tiende” (Zecchetto, 1986: 54). Es transformador porque es un sujeto que realiza acciones liberadoras que tienen como fin superar la desigualdad y la dominación del sistema social.

V) Conclusiones

Como se ha podido apreciar a lo largo de este trabajo, el “pensamiento único” contribuyó a que el mercado se convirtiera en un dios ambicioso e insaciable, que busca imponer su voluntad en los sectores populares tratando de ganarse su consentimiento mediante la colonización de su saber, su hacer y su ser. Al no quedar satisfecho con esto, también avanzó hacia el corazón de la Educación Popular (una de las instituciones que se dedicaba luchar contra él), generándole una importante crisis en la medida en que empezaron a neutralizar su capacidad transformadora mediante el hurto y desnaturalización de algunas categorías centrales y la cooptación de Educadores Populares que decidieron redefinir algunos conceptos para ponerse a tono con dicho “pensamiento único”. Estas estrategias fueron efectivas, su éxito, momentáneo si se quiere, se sustenta en la capacidad operativa de silenciar otras formas de pensar, de obrar y de reflexionar.

No obstante ello, es necesario destacar que, los políticos e intelectuales que trabajaron y trabajan en la producción del proyecto neo-conservador y neo-liberal, como aquellos que lo defienden apasionada o racionalmente, no pueden evitar ni esconder una gran aporía: el “pensamiento único”, paradójicamente, no es único ni está solo. Por el contrario coexiste con otros pensamientos. En este contexto de violencia simbólica, la Educación Popular tiene que mostrarse como una polifonía. Es decir, como una multiplicidad de voces que se resisten a ser silenciadas. Al resistirse convocarán, enunciarán, denunciarán y anunciarán, en la complejidad del entramado histórico, a la América Latina, la India, la Negra, la Mestiza, la Indigente.

En su lucha por hacerse escuchar, en un sistema que intenta cooptar para sí el monopolio del sentido, la Educación Popular, algunas veces tendrá que hablar en voz baja, otras veces levantará la voz e incluso, cuando el bullicio intente esconderla, tendrá que gritar. Entre susurros y gritos entrará en diálogo con otras voces y, entonces, se producirán las condiciones para que esta práctica educativa pueda desplegarse plenamente.

fundamentos en humanidades

En esa lucha por hacerse escuchar y transformar los sentidos, la Educación Popular tiene que reflexionar y actuar en relación a:

- a) Los sectores populares. Frente a ellos, tiene que denunciar con voz clara y sencilla al “pensamiento único” poniendo en tela de juicio sus supuestos y mecanismos, e impugnando sus códigos. Pero también deberá anunciar con voz potente, una nueva sociedad igualitaria, recreando la posibilidad de la construcción de la utopía. Y en medio del bullicio y la confusión de la sociedad neo-liberal y neo-conservadora, tendrá la responsabilidad de empezar a construir esa nueva sociedad desde la lucha social cotidiana, conformando espacios democráticos y participativos, donde la toma de decisiones sean compartidas entre todos.
- b) Sí misma. Frente a su pasado y su presente, la Educación Popular tiene que revalorizar sus raíces históricas, recuperando sus fundamentos políticos, educativos y metodológicos y, a partir de los mismos, dar respuestas a los múltiples problemas que se manifiestan en esta época. En tal sentido, está obligada a crear novedosos conceptos que permitan entender situaciones emergentes (Empresas Recuperadas, Internet, etc.); a ampliar y profundizar la mirada apelando a otros campos de estudios que pueden aportar elementos para entender los procesos educativos (utilizar, por ejemplo, las teorías del discurso u otras teorías críticas para entender las prácticas educativas); a re-crear viejas categorías adecuándolas a los escenarios actuales, (concientización, politización, etc.); a generar corpus de conocimientos sobre experiencias educativas consolidadas, ya que carecen de un marco conceptual y metodológico que sea capaz de orientar la praxis de los Educadores Populares, como por ejemplo el arte.

San Luis (Argentina), 20 de diciembre de 2009.

Notas

- 1- “La resignificación, puede ser entendida como *re-siglar*: romper un signo y atribuir nuevos sentidos, tanto a las situaciones que indignan, como a quienes viven esas situaciones. En otras palabras, se abren sentidos en la asociación de la esperanza con la mirada crítica... De esta manera, la construcción colectiva del conocimiento social va unido a nuestras prácticas socio-políticas-culturales, de carácter personal y colectiva” (Jofre, Zalazar y Cardón, 2005: 6).
- 2- El subrayado nos pertenece.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (1997). El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: Genética, moral y políticas educativas. En P. Gentile (comp.), *Cultura, política y curriculum*. Buenos Aires: Losada.
- Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: G. Gili.
- Barreiro, J. (1984). *Educación Popular y procesos de concientización*. Buenos Aires: Siglo XX.
- Cassen, B. (1999): *¿La dictadura de los mercados? Otro mundo es posible*. Discurso de apertura, Encuentros internacionales, 24-26 de junio de 1999. Disponible en: www.attac.org/planet/es/intro.htm.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Volumen I: la sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- CEIP (Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares). (2006). *Las Escuelas Populares en el Movimiento Nacional de Empresas Recuperadas*. Buenos Aires: CEIP.
- Cerda Vega, G. (2004). *La Educación Popular al servicio de los movimientos sociales. América Latina en Movimiento*. Disponible en: http://alainet.org/show_textdocmov.php?key=3102
- CI y CEAAL (1995). *Educación del consumidor. Democracia y Ciudadanía*. Santiago de Chile: Consumers Internacional y Consejo de Educación de Adultos de América Latina.
- Da Silva, T. (1996). Proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En P. Gentile (comp.). *Cultura, política y currículo*. Buenos Aires: Losada.
- Enriquez, P. (2006). Educación formal, educación popular y sus implicancias en la formación del ciudadano: el caso argentino desde 1970 al 2000. *Revista Alternativa*. Año XI, número 42, pp. 87-104.
- Enriquez, P., Sola, A. y Olguin, M. (2004). Representaciones en torno a la ciudadanía y la lectura. *Revista Electrónica de Psicología Política*, San Luis, Año III, Nro. 9.
- Expósito, M y Navarrete, C. (1996-97). *La libertad (y los derechos) también en el arte no es algo dado, sino una conquista, y colectiva*. Disponible en: <http://aleph-arts.org/pens/libertad.html>.
- Fe y Alegría (2001). *La Educación Popular hoy y su concreción en nuestras prácticas educativas formales y no formales. Documento Final*. XXXII Congreso Internacional Fe y Alegría, Antigua -Guatemala.
- Freire, P. (1979). *Educación y Cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

fundamentos en humanidades

- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2000). *El Grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Fromm, E.(1986). *Tener y ser*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García Márquez, G. (1990). *La soledad de América latina*. Lima: Tarea.
- George, E. (2005). Internet y educación: Potencialidades y realidades del uso de Internet para la Educación Popular. *Revista TELOS. Cuadernos de Tecnología y comunicación*, N° 65, Segunda Época.
- Gómez, M. (2004). *Educación en la red: Una visión emancipadora*. Sao Paulo: Cortez Editora.
- Gutiérrez, F. (1986). *Una propuesta educativa latinoamericana. Metodología del lenguaje total*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
- Jofré, J., Zalazar, C. y Cardón, M. (2005): *Profesores ¿intelectuales de la esperanza?* Segundas Jornadas Nacionales de Formación Docente "Contextos, políticas y sujetos en la formación de profesores". Instituto de Formación Docente Continua, Villa Mercedes (San Luis).
- Leandrini, N. (1998). La producción cultural en la escuela. *Revista Argentina de Educación de AGCE*, Buenos Aires, Año XVI, Nro. 25, pp. 59-68.
- Marí Sáez, V. (2005). Movimientos sociales y Educación Popular en tiempos de globalización. *Revista de educación*, número 338, pp. 177-192.
- Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y producción del deseo*. Buenos Aires: REI-IDEA y AIQUE.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar. El método de la psicología comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, C. (2003). Pedagogía del Oprimido: La educación verdadera es la que construye ciudadanía crítica. *Diario Página 12* del 26 de noviembre del 2003.
- Ramonet, I. (comp.) (1998). *Pensamiento crítico vs. Pensamiento único*. Le Monde Diplomatique. Madrid: Editorial Debate, SA
- Rede Arte y Transformación Social (1994). *Red AVINA Arte y Transformación social*. Disponible en: <http://artetransforma.blig.ig.com.br/>
- Rigal, L. (1992). Democracia. Escuela Pública y Educación Popular: Convergencias y Dilemas. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Año 4, Nro.6.
- Santagada, M. (2000). *De certezas e ilusiones. Trayectos culturales de*

investigación en Comunicación. Buenos Aires: Eudeba.

Sirvent, M. (2000). La función política y social de la educación. Los valores frente al neoliberalismo. *Revista Voces*, Año IV, Nro.7 – Agosto, pp. 42-50.

Taddei, E. H. (1999). Prólogo. En E. de la Garza Toledo (comp.). *Los retos teóricos de los estudios del trabajo hacia el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO. Consultado en 2012. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/cyg/trabajo/prologo.rtf>

Universidad Trashumante (s/f). *Arte trashumante*. Disponible en: <http://www.unsl.edu.ar/~trashuma/nueva/proyectos/arte/index.html>

Uranga, W. (2001): Gestionar desde la comunicación, gestionar procesos comunicacionales. La realidad según los medios. De la criminalización a los rituales. *Revista Oficios Terrestres*. Publicación de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP. Año VII, Número 9/10.

Vázquez, S. (2002). Producir nuestro conocimiento: conocimiento desde la resistencia -tres alertas. *La Educación en nuestras manos*, N° 67.

Zecchetto, V. (1986). *Comunicación y actitud crítica*. Buenos Aires: Ediciones Paulinas.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 93/109 pp.

Estudio de manifestaciones de violencia en las escuelas de la periferia de San Luis. Un estudio extensivo desde la mirada de los actores escolares

Expressions of violence in outskirts schools of San Luis. An extensive study from the point of view of school actors

Gabriela Luciano

Universidad Nacional de San Luis
gabiluciano@hotmail.com

Leticia Marín

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

(Recibido: 28/04/10 – Aceptado: 23/02/12)

Resumen

El presente trabajo tiene por finalidad presentar los resultados de la primera etapa de una investigación en curso, que realizamos a partir de la construcción de un diseño metodológico mixto.

Desde una perspectiva descriptiva, nos propusimos elaborar un diagnóstico de la frecuencia e intensidad de manifestaciones de violencia en las escuelas, así como, los factores de riesgo que pudieran estar asociados a la génesis y/o desarrollo de la violencia en la escuela, desde la experiencia que construyen los actores adultos de escuelas públicas de zonas periféricas de la ciudad de San Luis.

En el marco de una indagación de carácter extensiva, realizamos un tratamiento cuantitativo de las respuestas expresadas en una cartilla ad-hoc, según las significaciones particulares que construyen del fenómeno, los actores escolares.

En ese marco se destaca la preeminencia de una percepción donde la violencia verbal, es el tipo de conducta que los actores escolares mencionan como la más frecuente. Asimismo describen múltiples factores de riesgo asociados a las situaciones de violencia en la escuela, como escasa comunicación escuela-familia y situaciones de violencia familiar. Sobre la base de los principales resultados, se prevé el desarrollo de una segunda etapa intensiva en contextos escolares particulares.

Abstract

This work aims at presenting the results of the first phase of an ongoing research carried out using a mixed methodological design. From a descriptive perspective and considering the perceptions of the adult actors of public schools in the outskirts of San Luis city, we made a diagnosis of the frequency and intensity of violence expressions in the schools, and also the risk factors associated to the genesis and/or development of violence. By using an extensive research method, the answers expressed in an ad-hoc booklet were analyzed quantitatively, according to the particular significations of the phenomenon construed by the school actors. The results show that school actors considered verbal violence as the most frequent behavior and described several risk factors associated to violent situations in the school, such as little communication between the school and the family, and family violence events. On the basis of the main results, a second phase using an intensive research method in intentionally selected schools will be developed.

Palabras claves

construcción socio-histórica - violencia social - escolar - factores de riesgo

Key words

socio-historical construction - social violence - school violence - risk factors

1- Introducción y fundamentación

La fuerte impronta que sobre las manifestaciones de violencia, ejercen las configuraciones sociales que sobre el fenómeno circulan en el contexto social global, supone adoptar una mirada compleja a la hora de encarar su estudio en el ámbito escolar.

En la actualidad, observamos nuevas formas violentas de interacción, muchas de ellas protagonizadas por niños y jóvenes, de las que derivan consecuencias que interpelan la función socializadora de la escuela.

Asimismo el imaginario social instituido, instalado fundamentalmente por los medios de comunicación, entremezcla dos nociones: violencia escolar, como aquel tipo de violencia que es generado por la estructura y/o el sistema educativo y violencia en las escuelas, como hechos de violencia que se originan en contextos sociales externos a la escuela, que irrumpen en los escenarios escolares y que se confunden con aquélla.

La revisión teórico-empírica que realizamos, nos hizo concebir la violencia como una problemática que, tanto en su génesis como en su desarrollo, involucra la complejidad del mundo social en el que vivimos.

Fernando Osorio “expresa que la violencia escolar se ha transformado, como noción, en una construcción social. Es un concepto construido a partir de una realidad cotidiana violenta. (...) Esta violencia social no puede ser etiquetada como violencia escolar porque quedan fuera del análisis muchos factores que la explicarían” (Osorio, 2006: 79).

En esa línea de pensamiento acordamos con aquellos autores para quienes las manifestaciones de violencia se configuran desde la convergencia de múltiples factores que involucran diferentes niveles de la realidad individual, familiar, institucional y social, que se articulan potenciando o moderando sus expresiones.

En nuestras indagaciones nos interesaron, fundamentalmente, aquéllas manifestaciones de violencia social que irrumpen en el ámbito de la escuela. Es decir aquellas situaciones que ocurren en escenarios escolares, en que dos o más individuos se encuentran en una confrontación, en la cual una o más de las personas sale perjudicada por resultar agredida física, verbal o psicológicamente.

Desde esa perspectiva, en el año 2005 exploramos en escuelas públicas del centro de la ciudad de San Luis diferentes tipos de interacciones cotidianas entre los chicos, algunas claramente agresivas y detectamos la presencia de “*bullying*”, como forma particular de violencia entre escolares. También profundizamos relaciones, situaciones y consecuencias. En este estudio observamos que docentes y directivos manifiestan preocupación por los hechos de violencia y una mirada poco optimista acerca de las posibilidades de una mejor convivencia al interior de las escuelas (Marín, Luciano y Yuli, 2007).

En una línea de continuidad con dicho estudio, nos propusimos conocer la extensión e intensidad de esta problemática, según la mirada que

configura el personal de escuelas públicas de nivel primario, ubicadas en zonas periféricas de la ciudad de San Luis.

Se trata de una investigación en curso, sobre la base de un diseño mixto realizado en dos etapas: una primera etapa cuantitativa-extensiva y una segunda etapa cualitativa-intensiva. Ambas desarrolladas bajo los principios del construccionismo social, en donde las construcciones intersubjetivas de significados dan sentido a las prácticas institucionales y a la vida cotidiana de los actores sociales.

Como otras instituciones sociales, la escuela opera sobre la intimidad de los sujetos, ordenando su manera de percibir y orientando el sentido de las acciones de acuerdo a lo que se considera normal y deseable. Por lo que en los espacios institucionales, se produce la imbricación de dimensiones transubjetivas, intersubjetivos e intrasubjetivos, en la producción de experiencias particulares en cada escenario escolar.

En la presente comunicación, informamos sobre los principales resultados obtenidos durante el desarrollo de la primera etapa de nuestro estudio, en la que buscamos conocer, desde la perspectiva de los actores adultos de las escuelas, la frecuencia e intensidad de estas manifestaciones, así como las relaciones que establecen, con las características del entorno con el que interactúan. Se trata de realizar una aproximación al conocimiento de las particularidades con que los actores adultos escolares configuran la violencia, así como los factores de riesgo que pudieran estar asociados a su génesis y/o desarrollo.

Ello significó indagar el nivel intersubjetivo de construcción de la problemática desde un enfoque extensivo-cuantitativo, que nos posibilitara encontrar elementos comunes y diferenciadores en la población escolar, como base para desarrollar, la profundización que implica la segunda etapa de nuestra investigación

2- Problemática de investigación

En el marco de los fundamentos y propósito que señaláramos, fuimos construyendo nuestra problemática en base a interrogantes que orientarían nuestras exploraciones de campo. Desde la perspectiva de los actores adultos de la comunidad educativa (directivos, docentes y personal no docente) ¿se producen episodios de violencia al interior de las instituciones escolares y si es así, cuáles y con qué frecuencia?

Si consideramos que, además, los niños que concurren a la escuela manifestarían formas particulares de relacionarse y de significar sus experiencias escolares, según como fueron delineando su condición de niño

o adolescente en el contexto en que viven, nos interesó indagar: ¿Cuáles son las consecuencias que, según los adultos, producen sobre los chicos, los episodios de violencia que ocurren en sus escuelas? ¿Que repercusión tienen sobre sus aprendizajes y su comportamiento en la vida escolar?

Un supuesto con que nos aproximamos al campo de estudio, elaborado sobre la base de incursiones y observaciones previas, así como sobre los informes de estudios realizados en otras geografías, fue que, donde viven familias en condiciones de pobreza, las formas de convivencia están signadas por sutiles y a veces no tan sutiles, marcas de violencia estructural y simbólica.

En el marco de ese contexto de estudio, una preocupación que orientó nuestras exploraciones fue: ¿Cuáles son los factores de riesgo que los actores escolares asocian con los episodios de violencia en el ámbito de la escuela?

Los factores de riesgo a indagar los fuimos definiendo según una adaptación del modelo ecológico-ecosistémico de Belsky (1993), que describimos al referirnos a la construcción del instrumento en el apartado sobre la metodología.

Otro aspecto de la problemática estuvo referido a situaciones de violencia emergente del propio contexto de la escuela o vinculadas a aspectos institucionales o del sistema educativo. En esa dirección, cobró relevancia el concepto de maltrato sobre los agentes escolares, ya sea en términos de violencia simbólica, material o social, por lo que nos orientamos a indagar: ¿Cómo concibe al maltrato institucional el personal de dichas escuelas? ¿Experimenta maltrato? y si es así, ¿bajo qué condiciones?

Estos interrogantes y la búsqueda de respuestas que delimitaron la problemática de estudio, se inscribieron en una lógica y en un marco interpretativo desde el cual concebimos la dinámica institucional de la escuela y la construcción de la convivencia. Un marco en el cual los sujetos interactúan en escenarios instituidos donde se ponen en acción roles que implican posiciones asimétricas en la distribución de los recursos de poder. Así como, en ese desempeño se involucra la historia personal de cada uno y experiencias diferentes provenientes del mundo exterior a la escuela.

3- Objetivos

Objetivo General:

1. Explorar, desde la perspectiva de directivos, docentes y personal no docente, la frecuencia e intensidad y los factores de riesgo asociados, a

diferentes manifestaciones de violencia en el contexto de escuelas periféricas de la ciudad de San Luis en los años 2008-2009.

Objetivos Específicos:

1. a. Indagar la frecuencia e intensidad de diferentes tipos de situaciones violentas que se desarrollan en las escuelas exploradas.
1. b. Describir las consecuencias que dejan los episodios de violencia, sobre los aprendizajes y el comportamiento de los alumnos en la vida escolar.
1. c. Detectar factores de riesgo socio-demográficos y del contexto escolar y consecuencias asociadas a la ocurrencia de la violencia.
1. d. Analizar las formas de significar el maltrato institucional.
1. e. Describir situaciones de maltrato institucional según la experiencia subjetiva de los propios actores involucrados.

4- Contexto de la investigación

Las escuelas que conformaron nuestra unidad de estudio se encuentran ubicadas en los barrios que rodean a la ciudad de San Luis. Como ocurre en gran parte de las ciudades, la mayoría de estos barrios fueron creciendo a medida que se fueron incrementando los índices de pobreza. Por lo que, en términos generales, las escuelas que visitamos, trabajan con una población de niños y jóvenes provenientes de barrios carenciados. Con mejores, peores o pésimas condiciones de vivienda en general, los alumnos de estas escuelas periféricas presentan distintos indicadores que definen su condición de pobres. Estos indicadores fueron emergiendo en las respuestas que nos dio el personal de la escuela, en las observaciones directas que hicimos en los contextos de origen y en los análisis de datos estadísticos.

La pobreza tal como la concebimos, no refiere únicamente a la falta de bienes materiales, sino que remite a un fenómeno multidimensional que impide a los individuos participar plenamente en la sociedad, colocándolos en una situación de vulnerabilidad social. Nos referiríamos a un tipo de pobreza que presenta características que tienden a perpetuarse en el tiempo y donde los miembros de la familia las reproducen al formar las suyas. Datos proporcionados por el INDEC (2007) a través del programa de Encuesta Permanente de Hogares (EPH) dan cuenta que en el primer semestre del año 2007, casi el 20% de la población que corresponde al aglomerado San Luis-El Chorrillo se encuentran por debajo de la línea de pobreza, cuya brecha de pobreza respecto de la canasta básica es del 34%.

En tal sentido y sólo para tener una aproximación a la situación laboral de los últimos años, San Luis presentó, según datos de la EPH del 2do semestre del 2006, una tasa de actividad de 60,7 %, la mas alta de la región Cuyo; una tasa de empleo de 59,5, un 2,0 % de desocupación y un 6,6 % de subocupación. A pesar de registrar un bajo desempleo, si se suman estas dos últimas tasas, se observa que el 8,2% de la población tiene problemas de empleo.

Un informe del Centro de Estudios del Pensamiento Económico Nacional (FCE-UBA) señala que San Luis “es uno de los aglomerados con peor calidad de trabajo” (Prensa, 2007), ya que entre la población ocupada hay un 50% de ocupaciones informales, un 34% de empleos inestables, es decir por breves periodos y un 26,7% que trabajan dentro de planes sociales. Esta situación contribuye a explicar que se registre un 25,2 % de demanda de empleo. Este informe, al establecer comparaciones estadísticas entre los diferentes aglomerados urbanos, observa que las consecuencias que los trabajos precarios tienen sobre las personas es similar a la de la desocupación y ello explicaría que en San Luis como en Formosa y Posadas, con bajas tasas de desempleo (INDEC-EPH), pero con una pobre ocupación, más del 30% de la población de estas provincias esté por debajo de la línea de pobreza.

Por lo que si bien la Provincia de San Luis puso en marcha en el año 2003, como principal política social, el Plan de inclusión social “Trabajo por San Luis” con el propósito de dar visibilidad social a amplios sectores desprotegidos, bajo el lema “evitar cualquier situación ‘injusta’ de exclusión social” (Suárez Godoy, 2004), las observaciones que hicimos en nuestro acercamiento a los barrios periféricos, nos muestran que aun sigue existiendo en nuestra provincia y en nuestra ciudad una realidad que nos confronta a un tipo de pobreza que excede, pero no excluye la pobreza material.

5- Consideraciones acerca de los aspectos metodológicos

Tipo de estudio:

Las características con la que abordamos la presente investigación, nos ubican en un tipo de estudio exploratorio-descriptivo de las construcciones intersubjetivas del fenómeno, desde un enfoque cuantitativo-extensivo.

Sujetos:

La unidad de estudio fue la totalidad de las escuelas periféricas de la ciudad, entendidas como aquéllas ubicadas por fuera de las cuatro avenidas que delimitan la zona centro de la ciudad de San Luis

fundamentos en humanidades

Las unidades de análisis fueron las respuestas dadas por docentes, directivos y no docentes de nivel primario de las escuelas exploradas, a partir del instrumento de indagación utilizado.

Los sujetos fueron reclutados de manera intencional y atendiendo a su voluntad de participar, en el interior de cada escuela. Se procuró que al menos un directivo, dos docentes y un no docente de las instituciones educativas quedaran incluidos en el estudio.

Trabajamos con un total de 19 escuelas y 79 sujetos, compuestos por 19 directivos, 41 docentes y 19 no docentes. Quedaron fuera del estudio cuatro escuelas periféricas, las que por distintas razones optaron por no participar del mismo.

Instrumento:

El instrumento con el que recolectamos los datos fue una cartilla Ad-hoc en la que presentamos situaciones, comportamientos, consecuencias, factores de riesgo, concepciones y situaciones de maltrato institucional, con respuestas unívocas o múltiples, según los objetivos propuestos.

En la parte introductoria, la cartilla solicita a los informantes datos generales que nos permitieron configurar la unidad de estudio: Escuela, Domicilio, Barrio, Grado, Cargo, Antigüedad en el cargo.

Además hacemos una breve descripción de las características de la investigación y de los objetivos. Definimos también las situaciones de violencia que presentábamos en cada uno de los cuadros que integraban la cartilla.

Los episodios de violencia fueron: 1. Disrupción en las aulas, 2. Actitudes violentas entre alumnos y profesores, 3. Maltrato entre compañeros (*bullying*), 4. Vandalismo y daños materiales, 5. Violencia Física (como forma de convivencia), 6. Violencia Emocional (como forma de convivencia), 7. Violencia Verbal (como forma de convivencia), 8. Abuso o acoso sexual.

La cartilla estuvo configurada en base a tres cuadros de respuestas y una pregunta abierta que indagaba el maltrato institucional, como forma específica de violencia escolar.

El 1° Cuadro tiene por objetivo conocer la frecuencia e intensidad de los diferentes tipos de violencia en el contexto de su clase o escuela. Según cada tipo de violencia el sujeto indicaba la frecuencia: escasa (casi nunca), mediana (a veces) o excesiva (casi siempre).

El 2° Cuadro tiene como finalidad conocer cuales podrían ser las consecuencias que a nivel individual y/o grupal, generan las conductas agresivas. Indicar los principales efectos observados, derivados de cada tipo de comportamiento violento.

El 3° Cuadro registra un conjunto de lo que denominamos “Factores de riesgo socio-demográficos y del contexto escolar”, frente a los cuales el sujeto consignaba según el orden de prioridad que considere pertinente, los tres principales factores de riesgo asociados a cada tipo de violencia que se manifiesta en su contexto escolar.

Para la indagación, tomamos los factores de riesgo mencionados en la bibliografía relevante, a nivel nacional e internacional, muchos de los cuales correspondían a los consignados en el modelo ecológico-ecosistémico de Belsky (1993) (1).

Sobre la base de este modelo, realizamos adaptaciones en función de los factores de riesgo que pudieran ser objeto de conocimiento de los docentes: desempleo, subempleo, problemas de alimentación, de salud, condiciones de la vivienda, hacinamiento, bajo nivel cultural, problemas de salud mental de uno o de ambos padres, discapacidad en la familia, consumo de alcohol o de sustancias, divorcios o separaciones de los padres, conformación familiar y violencia familiar.

Asimismo, propusimos otros factores, que entendíamos como factores de riesgo emergentes del contexto escolar. Aquellas características de la institución que podrían ser facilitadoras de situaciones o conductas de violencia y/o que obstaculizarían una adecuada intervención. En nuestros casos: cursos de más de 40 niños, falta de personal, excesivas horas libres de clases, escasa o reducida relación entre la escuela y la familia, reglamentación institucional insuficiente y el escaso cumplimiento de las normas de convivencia.

La pregunta abierta estuvo orientada a indagar las formas de significar el maltrato institucional y si el personal escolar se siente maltratado, en qué aspectos.

Procesamiento de los datos:

Realizamos un tratamiento cuantitativo de los datos utilizando el programa de procesamiento estadístico SPSS. A partir del procesamiento de las respuestas frente a los distintos ítems, obtuvimos frecuencias y porcentajes de frecuencias que nos permitieron hacer, desde la perspectiva de los actores de la comunidad educativa, una descripción diagnóstica de la concepción predominante frente a la violencia en contextos particulares.

6- Descripción y análisis de resultados

Las situaciones de violencia verbal serían las que el personal, docente, directivo y de maestranza señala como las de mayor frecuencia en el contexto de las escuelas.

En tal sentido observamos que entre los directivos de las escuelas, el 40% refiere que “casi siempre” se producen agresiones verbales entre compañeros y un 53% de respuestas considera que este tipo de comportamientos se produce “a veces”. Con lo que podríamos pensar que en el conjunto de respuestas hay una elevada coincidencia al considerar los apodosos ofensivos, insultos, burlas o ridiculizaciones, orientados a generar malestar en uno o más compañeros como el comportamiento violento más frecuente.

La disrupción en las aulas, entendida como situaciones de perturbación que dificultan la tarea escolar y las situaciones de violencia emocional, como forma más sutil de ejercer violencia, presenta entre las respuestas de los directivos, un nivel medio de frecuencia. Así como, las situaciones de violencia física y agresiones o daños hacia el mobiliario de la escuela representarían desde la mirada de los directivos el comportamiento menos frecuente al reunir un 70% de frecuencia de respuestas en la categoría “a veces”.

Si bien como decíamos, hay coincidencia en cuanto a considerar a la violencia verbal como la de mayor frecuencia, los docentes y no docentes, que son los que tienen contacto más directo con los niños, emiten un porcentaje más bajo de respuestas que los directivos. Un 32% considera que “casi siempre” y un 60% “a veces” los niños se agreden verbalmente.

Un fenómeno trascendente y de gran impacto social de los últimos años es la difusión que los medios de comunicación han realizado de situaciones de violencia física en el ámbito escolar. De manera reiterada nos invaden imágenes en las que se ve a adolescentes o niños protagonistas de hechos en los que involucran agresiones corporales, ataques con armas blancas y de fuego, con desenlaces de diversa gravedad.

Sin embargo en las escuelas exploradas un 50 % de las respuestas del personal refieren que “a veces” se producen hechos en los que la violencia está dirigida a lesionar o atacar físicamente al compañero.

Lo mismo ocurre frente a otros tipos de violencia, una frecuencia media de respuestas, 55 % de los casos señala “a veces” al dar cuenta de la percepción que el personal tiene acerca de la violencia sobre las instalaciones y mobiliario de la escuela. La violencia emocional “a veces” en un 46% de las respuestas y un 35% de las respuestas remiten que “a veces” se produce disrupción en las aulas.

Las agresiones entre alumnos y docentes, las situaciones de *bullying* o de acoso hacia uno o más compañeros y el acoso sexual, son formas de violencia que fueron percibidos como poco frecuentes, tanto por docentes

como por directivos, ya que observamos respuestas con escasos o nulos porcentajes de frecuencia de ocurrencia con relación a estos hechos.

En las conversaciones que mantuvimos con los docentes, nos manifestaban las dificultades que tienen para llevar adelante con eficacia la tarea pedagógica.

Al significar la institución en que ejercen su rol docente, lo hacen desde una concepción en la que la convivencia está desvirtuada por la preeminencia de posiciones enfrentadas y de relaciones conflictivas con los alumnos. Sin embargo, esto no se refleja en sus respuestas específicas en los ítems de las cartillas

El personal de apoyo como ordenanzas, administrativos, preceptores tampoco considera que los hechos de violencia tengan una alta frecuencia en la vida escolar. Sus respuestas producen frecuencias de nivel medio o bajo con relación a comportamientos violentos entre los niños o con relación a bienes materiales de la escuela (mobiliario, baños, paredes).

Ello nos lleva a pensar que no habría una correspondencia entre la preocupación por los hechos de violencia que expresan docentes, directivos y no docentes, a su vez reforzada por los medios de comunicación, con los niveles que expresa el personal de las escuelas al ser inducidos a reconstruir la ocurrencia de estas situaciones en los escenarios escolares particulares en que desarrollan sus tareas.

No obstante, al indagar sobre las consecuencias que podría ocasionar la violencia sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, tanto docentes como directivos, asociaron las dificultades de aprendizaje en los niños, a un clima de perturbación que “a veces” se genera a partir de la violencia verbal (un 55 %) y de la violencia emocional (un 54%) que, aunque no lo visualizan como permanente, afectaría las relaciones en el aula y en el rendimiento frente a los aprendizajes.

En ese sentido, las agresiones verbales que caracterizan los estilos de comunicación y las formas de relacionarse entre los niños tendrían un costo pedagógico elevado. El 40% vinculan este tipo de violencia entre los niños con la repitencia y el 37 % lo asocia con los factores que facilitan la deserción escolar.

Desde una mirada diferente construida desde la exterioridad del aula, los no docentes asocian en menor grado que los docentes los problemas de aprendizaje a la violencia verbal. En cambio describen situaciones de violencia física tales como golpes y empujones, vinculados a los problemas que presentan los niños en sus rendimientos escolares.

Los principales factores sociodemográficos y del contexto escolar que son considerados por los docentes y directivos, como facilitadores o

potenciadores de comportamientos violentos, observamos que la falta de personal en las escuelas reúne un 50% de las respuestas, la escasa relación que se da entre la escuela y la familia un 42% de las respuestas y el escaso cumplimiento de normas de convivencia un 39% de las respuestas.

Una cuestión que surge de las respuestas de todo el personal entrevistado, independientemente de su posición funcional, es el sentimiento de impotencia y desesperanza frente al hecho de intervenir ante esas situaciones. Perciben como factores que frenan las acciones institucionales, la dificultad para establecer lazos de cooperación y de comunicación entre la escuela y la familia, la distancia entre los códigos de los niños y los adultos que obstaculizan la construcción de significados y sentidos comunes, así como, para establecer límites que impriman el respeto por el otro.

A su vez, un 47% de las respuestas describen los problemas psicológicos en la familia, un 38%, las condiciones y relaciones violentas en la vida cotidiana de las familias de los chicos, como los factores de riesgo más vinculados con los problemas de disrupción en las aulas cuando estos se producen. Las formas de interacción violenta en el ámbito familiar constituyen para los directivos, docentes y no docentes un factor íntimamente vinculado al desarrollo de situaciones de violencia entre los chicos, ya que reproducirían en la escuela, los modos de resolver situaciones y afrontar conflictos que se dan en sus contextos sociales extraescolares. Esta relación se muestra en un 46% de las respuestas.

En tal sentido, cobra relevancia, como factor sociodemográfico asociado también a las situaciones de disrupción en las aulas, el bajo nivel cultural del contexto del que provienen los chicos, que se vio reflejado en un 42% de las respuestas. A su vez este factor incidiría, desde la mirada del personal no docente, 51% de sus respuestas, sobre la producción de hechos de vandalismo o de daños materiales hacia el mobiliario de la escuela, en los casos en que produce.

La separación o divorcio de los padres, así como la ausencia de una figura paterna, estaría vinculada, desde la perspectiva de los no docentes, en un 42% de los casos como principal desencadenante de formas de interacción violenta entre compañeros, tales como agresiones físicas de distinta gravedad, empujones golpes y palizas. En algunos casos, este sector asocia episodios de agresión física, de agresión verbal y situaciones en donde uno o más compañeros son aislados o dejados de lado, con niños que provienen de familias con un capital cultural bajo.

Es importante destacar que la configuración que realiza el personal no docente sobre los factores asociados a las manifestaciones de violencia en las escuelas, está impregnado de sus experiencias y conocimientos

directos, de los contextos a los que hacen referencia, dado que observamos que una parte importante de este sector proviene de los mismos barrios que los chicos.

Del mismo modo resuenan las condiciones de existencia con las que cada sujeto se acerca a la escuela como espacio intersubjetivo de encuentro y de conflicto, donde se entreteje una compleja red de intereses, deseos, necesidades, motivaciones, modos de ser y de estar en el mundo.

Al indagar acerca de las concepciones que los actores escolares construyen con relación al maltrato institucional, nos dan variadas respuestas que analizamos en un proceso de construcción de categorías en función de las ideas que emergen directamente de las respuestas.

Encontramos concepciones que remiten como origen del maltrato a estratos superiores en la estructura del sistema educativo (autoridades, ministerio de educación, inspectores); concepciones que remiten a situaciones de maltrato institucional en el espacio de la escuela y contemplan dificultades de convivencia entre miembros de la institución o situaciones de abuso por parte de los directivos; concepciones que dirigen la mirada a las familias y a la comunidad como la instancia maltratadora y un grupo de concepciones más generales donde no se especifica el lugar de agresores y de víctimas.

Las respuestas de los directivos se orientaron principalmente a situaciones de maltrato institucional en donde las posiciones asimétricas remiten esencialmente a autoridades superiores que toman decisiones a favor de políticas que ignoran o perjudican a las escuelas. En este sentido describen situaciones como: sobre-exigencias y falta de apoyo por parte del ministerio; exceso de poder en sus decisiones; falta de consideración de las necesidades de la escuela; políticas denigradoras del quehacer educacional; escasa autonomía institucional, total desentendimiento ante necesidades y conflictos.

También aparecen, aunque en menor medida, concepciones que remiten a situaciones que se generan en la convivencia cotidiana de la escuela como la falta de respeto y de tolerancia entre colegas de la escuela y a diferentes formas de violencia que reciben por parte de familias.

Los docentes remitieron fundamentalmente a situaciones que se generan al interior de los espacios educativos como: gestión autoritaria; falta de comunicación; indiferencia institucional ante problemas de convivencia; autoritarismo, abuso de poder y escaso funcionamiento democrático, desvalorización por parte de los directivos de la institución; falta de intervención de los problemas áulicos, escasa tolerancia entre los miembros, falta de respeto de los miembros de la institución.

Asimismo algunas respuestas remiten a la falta de apoyo y de valoración por parte de los padres o de las familias de los niños y a situaciones de falta de respeto hacia la escuela por parte de autoridades del ministerio de educación.

Las concepciones de maltrato institucional de administrativos, celadores, maestranzas, están vinculadas a situaciones de exceso de poder que provienen principalmente de las autoridades de la escuela y en algunos casos de las familias.

En la definición que fuimos recogiendo acerca del maltrato institucional encontramos diversas significaciones: falta de respeto y tolerancia por parte de los directivos; cuando se ignoran los derechos de los miembros de la institución; poca consideración hacia los derechos de las personas que trabajan en la escuela; desvalorización por parte de algunas familias.

También el personal escolar remite al mismo tiempo a definiciones generales que desde un punto axiológico contienen a las anteriores: situaciones que generan desgaste emocional y físico; falta de valoración y respeto; abuso de poder; falta de ética; de reconocimiento; violencia manifiesta.

7- Conclusiones

En la recolección de informaciones debimos asistir varias veces a las escuelas y conversar con el personal que participaba en nuestro estudio, lo cual fue una oportunidad para apreciar en terreno la complejidad y la diversidad de los escenarios escolares, atravesados por condiciones socio-históricas, materiales y culturales particulares.

En las respuestas del personal escolar indagado encontramos configuraciones comunes de modos de relación caracterizados por agresiones verbales y violencia emocional, que aparecen en frecuencias medias y que nos hacen pensar en dificultades en la consideración de los “otros” como iguales y en la construcción de un “nosotros” donde el otro está incluido en un plano de respeto a la igualdad y en un marco de diversidad.

Los relatos que los distintos miembros de la comunidad educativa realizan respecto a la violencia en las escuelas, dan cuenta de una gran preocupación en torno a la problemática de la violencia. A pesar de que en sus respuestas las conductas agresivas aparecen con niveles medios de frecuencia, sostienen que la misma ha atravesado relaciones e instituciones casi como una marca característica de la época.

Esto nos lleva a pensar que el análisis de la problemática de la violencia en las escuelas, es un tema controvertido en el que los medios masivos de

comunicación también sostienen un papel preponderante, en la intermediación interesada que realizan, entre los hechos concretos de violencia y la construcción de imágenes acerca de los hechos que impactan en la población en general.

En este sentido es que pudimos observar que la tarea pedagógica se halla frecuentemente obstaculizada, ya sea por la ocurrencia de episodios de violencia en la escuela, en algunos casos, o por el temor amplificado a que los mismos ocurran, en muchos otros.

El escaso cumplimiento de las normas convivencia y la escasa relación entre la escuela y la familia son factores de riesgo que, desde la perspectiva de todos los sujetos involucrados en la investigación, aparecen altamente asociados a la ocurrencia de situaciones de violencia.

Asimismo, los problemas psicológicos en la familia, las condiciones y relaciones violentas en la vida cotidiana de las familias de los chicos y el bajo nivel cultural de las mismas son para directivos, docentes y maestranzas, factores de riesgo asociados a las situaciones de violencia que acontecen en la escuela y que desde su perspectiva se encuentra, íntimamente relacionado con las situaciones de deserción y de fracaso escolar.

Es allí donde lo social, el contexto donde el niño se socializa primariamente se introduce en la escuela. Es el hábitus hecho cuerpo, esos sistemas de disposiciones adquiridas, a las que refiere Bourdieu (1991) incorporadas por los agentes sociales a lo largo de sus trayectorias y que cristalizan en sus prácticas escolares.

El fracaso escolar tal como lo comprendemos, no es una problemática que depende sólo del niño, sino que refiere a un fracaso educativo y social en el sentido más amplio. Si bien los docentes y directivos consideran a la violencia verbal como un factor que interviene en el fracaso escolar en tanto contribuye a generar un clima áulico poco propicio para la tarea pedagógica, es posible observar que existe una distancia entre el mundo de los chicos y el mundo de la escuela, en términos de modos de relación, códigos de comunicación y significados para construir una convivencia. Ello nos remite al fracaso escolar, como problemática central de las escuelas en que realizamos el estudio. Desde la perspectiva que orienta nuestras investigaciones, son aspectos relevantes para nuestros propósitos de contribuir a la construcción de una convivencia alternativa a la violencia.

Por otra parte, en nuestro paso por las instituciones educativas pudimos observar que lo que acontece en la dimensión institucional, se ve reflejado en las creencias y en las prácticas educativas y de convivencia. La falta de respeto, el exceso de poder, la indiferencia ante las problemáticas y necesidades de las escuelas, la falta de autonomía, el escaso funciona-

fundamentos en humanidades

miento democrático y otras formas de maltrato institucional descriptos por los actores sociales de la comunidad educativa, conforman el escenario propicio para que los niños y jóvenes reproduzcan la violencia social de sus contextos inmediatos familiares, barriales y la de una sociedad que muestra amplificadamente la violencia.

Entonces cabe aquí preguntarnos si los episodios de violencia protagonizados por los chicos no se encuentran también vinculados a las situaciones de maltrato que acontecen en las escuelas y que genera un estado de ánimo en el personal poco propicio para la tarea educativa. Desde la mirada compleja con la que intentamos acercarnos a la convivencia en las escuelas, creemos que este tipo de interrogantes no pueden quedar fuera del análisis.

San Luis (Argentina), 15 de Abril de 2010.

Notas

1- Belsky (1993) construye un modelo en el que propone como principales factores de riesgo: el bajo nivel cultural de uno o de ambos padres, dificultades económicas graves, hacinamiento/promiscuidad, aislamiento social, alcoholismo de uno o de ambos padres, dificultades económicas moderadas, familia monoparental, desempleo del jefe de familia, acciones delictivas de uno o de ambos padres, problemas conyugales manifiestos, problemas psíquicos de uno o de ambos padres, separación/divorcio, drogadicción de uno o de ambos padres, inestabilidad laboral del jefe de familia, retraso mental o CI límite de uno o de ambos padres, enfermedad física crónica de uno o de ambos padres, enfermedad física prolongada de uno o de ambos padres, e internación física prolongada de uno o de ambos padres.

Referencias Bibliográficas

Belsky, J. (1993). *Etiology of child maltreatment: an developmental-ecological anlysis*. Londres: Psychological Bulletin.

Bourdieu, P (1991) *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.

Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2007). Encuesta Permanente de Hogares Disponible en: http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/EPHcont_3trim09A.pdf

Marín, L.; Luciano, G. y Yuli, M. (2007). La Violencia como forma de interacción entre niños escolarizados de 10 a 15 años de escuelas públicas de la ciudad de San Luis. El caso del Bullying. *Revista ALTERNATIVAS*. Serie: Espacio Pedagógico. N° 49, pp. 145-158.

Olguín, J, Bussetti, M., Páez, M. y Dorzán, M. (2005) “Plan de inclusión Social: una estrategia cuestionable”. UNSL. Presentado al VI Encuentro de Universidades Nacionales sobre Economías regionales en el marco del Plan Fénix. Rosario, diciembre 2005.

Osorio, F. (2006). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Prensa (2007). Fuertes diferencias en calidad y calidad. Qué es pleno empleo. Diario Clarín, Suplemento iEco., 23 de setiembre, 2007.

Suárez Godoy, E. (2004). *San Luis...una política social diferente. Plan de inclusión social*. San Luis: PAYNE, S.A.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 111/147 pp.

Historia de la psicología clínica en el Paraguay

A history of clinical psychology in Paraguay

José E. García

Universidad Católica, Asunción, Paraguay
joseemiliogarcia@hotmail.com

(Recibido: 09/03/10 – Aceptado: 02/03/11)

Para mi dulce Alejandra

Resumen

Los comienzos de la psicología clínica en los Estados Unidos se remontan al trabajo de Lightner Witmer, quien en 1898 fundó la primera clínica psicológica en la Universidad de Pennsylvania.

En el continente europeo las influencias del psicoanálisis creado por Sigmund Freud, que también irrumpió a finales del siglo XIX, resultaron particularmente fuertes. La presencia de este enfoque en los países de América Latina constituyó un ingrediente muy determinante desde los comienzos mismos de la profesión aplicada. En contraste con estos bien documentados procesos iniciales, los orígenes de la psicología clínica en el Paraguay hasta ahora fueron objeto de escasa atención. En la idea de llenar el vacío histórico, este artículo ofrece un análisis sobre el desarrollo cronológico y principales antecedentes de la psicología clínica paraguaya, los precursores centrales y las orientaciones teóricas predominantes, así como las estrechas relaciones que se han establecido entre la psicología clínica, la psicología de la salud y la psicología comunitaria. Como punto final se estudian los problemas que afronta en el país el área clínica de la psicología y las probables alternativas de avance que podrían esperarse en un futuro inmediato.

Abstract

The beginnings of clinical psychology in the United States are related to the works of Lightner Witmer, who founded in 1898, the first psychological clinic at the University of Pennsylvania. In the European continent, the influences of Sigmund Freud's psychoanalysis at the end of the 19th century were also very important. The presence of psychoanalysis in Latin America constituted a strong and deciding factor from the very beginning of the applied profession. In contrast with these well-documented initial processes, the origins of clinical psychology in Paraguay have been little studied. Trying to fill the historical void, this work analyzes the chronological development and main background information of Paraguayan clinical psychology, the most important pioneers and the predominant theoretical perspectives, as well as the close relationships established between clinical psychology, health psychology and community psychology. Finally, the challenges that clinical psychology faces in Argentina and the probable alternatives in the near future are also analyzed.

Palabras clave

psicología clínica - psicología de la salud - psicología comunitaria - psicología en Paraguay - historia de la psicología

Key words

clinical psychology - health psychology - community psychology - psychology in Paraguay - history of psychology

La constitución de la psicología como un campo de conocimientos independiente de la filosofía y de áreas concurrentes como la educación, la medicina y la biología evolucionista representó un proceso de formación complejo y a menudo conflictivo. El camino se inició en la segunda mitad del siglo XIX merced al trabajo de indagación introspectiva sobre la subjetividad de la conciencia que Wilhelm Wundt (1832-1920) lideró desde la Universidad de Leipzig, haciéndose célebre por su utilización sistemática del método experimental en la psicología. Tradiciones de investigación con similar importancia surgieron en Rusia, Francia, Austria y los Estados Unidos, sumando otros aportes cruciales. Pero los intereses de los psicólogos no demoraron en volcarse hacia los esquemas de una profesión aplicada. Con algún conservadurismo y de manera muy limitada al inicio, luego con mayor seguridad y decisión, la "nueva psicología" que

surgía comenzó a prestar atención creciente a los problemas nacidos en la sociedad que le era receptora, distanciándose poco a poco de la búsqueda del conocimiento puro *per se*. Aunque no con exclusividad, este fenómeno se identificó principalmente en la psicología norteamericana, donde varios de sus representantes más destacados allanaron el camino para la profesión aplicada y le dieron un decidido impulso. Los ambientes académicos influyeron en esta paulatina metamorfosis que sufrió la psicología de ciencia básica a disciplina aplicada transformando los *curriculum* de sus programas de formación en respuesta a las demandas crecientes que provenían tanto del público en general como de los estudiantes que orientaban sus preferencias hacia el fortalecimiento de las áreas de especialización o *majors* (McGovern, 1992). La identidad profesional de los psicólogos practicantes dependía críticamente de esta alianza constituida entre el conocimiento especializado con aspiración de rigor y los procedimientos normativos de la investigación en que se basaba este. Era importante que la legitimidad científica de la psicología no pudiera cuestionarse (Danziger, 1997) y esto se lograría sobre todo a través del celo puesto en la utilización de una metodología estricta.

En este sentido la figura de Lightner Witmer (1867-1956) fue un icono muy inspirador, al menos en los Estados Unidos. No es para menos. Witmer fundó en 1896 la primera clínica psicológica en ese país que tuvo como su sede a la Universidad de Pennsylvania y ayudó en mucho a delimitar conceptualmente lo que sería el campo emergente de la psicología clínica (Compas y Gotlib, 2003), cuyos perfiles delineó en algunos artículos muy leídos (por ejemplo en Witmer, 1907). Sin embargo sus iniciativas no estuvieron centradas con exclusividad en los problemas de la clínica ya que se extendieron a sectores afines como el de la psicología educacional, área en la que también es visto como un pionero (Fagan, 1992, Fagan y Wise, 2000). El tránsito de la teoría a la práctica tuvo otros forjadores eminentes. Autores como Granville Stanley Hall (1844-1924), James McKeen Cattell (1860-1944) y Hugo Münsterberg (1863-1916) prestaron una contribución de primer nivel al crecimiento de los campos de aplicación en la nueva disciplina. Hall ayudó a organizar institucionalmente la psicología norteamericana y publicó un conocido tratado sobre la adolescencia desde una fuerte perspectiva evolutiva y recapitulacionista (White, 1994) que vio la luz en 1904. Cattell buscó afanosamente, al igual que su contemporáneo Sir Francis Galton -a quien mucho admiró- la cuantificación de las variables psicológicas que intervenían en los estudios cognitivos (Wright Gillham, 2001). Con su trabajo en la investigación, el europeo Münsterberg también mereció un sitio preponderante entre los impulsores de la

psicología aplicada. Pero los movimientos importantes en las décadas iniciales no estuvieron centrados solo en los Estados Unidos. La otra gran impronta en el nacimiento de la psicología clínica, el psicoanálisis, seguía una ruta independiente por la misma época. El neurólogo Sigmund Freud (1856-1939) tras dar a conocer “La interpretación de los sueños” (Freud, 1900/1981) publicada al despuntar el siglo XX y que puede considerarse su obra de mayor aliento, continuó durante las cuatro décadas siguientes dando forma minuciosamente al soberbio esqueleto conceptual que representó la teoría psicoanalítica (Freud, 1914/1981). En el decenio comprendido entre 1894 y 1904 Freud publicó los textos fundacionales del psicoanálisis, tanto en lo que respecta a la teoría como a la práctica (Rosenzweig, 1992). El enfoque psicodinámico tuvo un peso enorme en la configuración de las ciencias del comportamiento, lo cual sin embargo no le evitó cosechar tanto admiradores como detractores.

Aunque originada en la cultura de la vieja Europa y los Estados Unidos, la psicología clínica no tardó en arraigarse con fuerza en todos los rincones de América Latina. De manera general, las carreras de medicina del continente se erigieron con antelación a las de psicología. Por eso no es extraño que los primeros en ocuparse de los problemas de la conducta anormal hayan sido los psiquiatras, a quienes también se debe la introducción de los conceptos y la práctica del psicoanálisis así como del uso de los *tests* proyectivos y de las técnicas de diagnóstico que se utilizaron en la mayoría de los países de la región (Ardila, 1986). En la zona sur del continente, y sobre todo en Argentina, Paraguay y Uruguay -y dentro de ciertos límites, Brasil- el psicoanálisis ejerció su impacto más considerable, al punto que hasta no hace mucho las personas entre el público lego no diferenciaban entre este y la psicología en cuanto tal. Vilanova (1997) analizó con mucha penetración la impronta muy característica que el psicoanálisis otorgó a la psicología clínica en las naciones del sur, primando un discurso basado en la interpretación de lo inconsciente y alejado en demasía de la investigación experimental y replicativa. La asimilación casi exclusiva de las ideas de Freud y sus principales seguidores como Melanie Klein (1882-1960) hizo que la psicología argentina tomara características únicas, con una dominación completa del psicoanálisis en la formación universitaria del psicólogo, el sistema de salud e incluso la cultura popular (Dagfal, 2009). Allí el psicoanalista acaba convirtiéndose en una figura más que se integra fluidamente a las rutinas de la vida cotidiana. En este país el modelo psicoanalítico surgió en coincidencia con la crisis experimentada por la clínica psiquiátrica tradicional, centrada en el diagnóstico por la herencia y la degeneración (Falcone, 2006). Como señalan Slopak,

Cervone y Luzzi (2008) la inclusión del psicoanálisis en las carreras de grado es un rasgo distintivo de las universidades argentinas. Se generó así un tipo de psicólogo que es en esencia un terapeuta del psicoanálisis, sin que alcancen a establecerse diferencias muy consistentes entre uno y otro. Este modelo típicamente argentino que confunde entre sí a ambos profesionales fue exportado a todos los países vecinos, aunque en ninguno de ellos -salvo, probablemente, el Uruguay- haya alcanzado la misma fuerza. Con las semejanzas y diferencias que le confiere este contexto general, el artículo que aquí se ofrece busca explorar la historia de la psicología clínica en el Paraguay, su desarrollo cronológico y antecedentes, sus precursores principales, las orientaciones teóricas que han demostrado los practicantes, así como sus relaciones con la psicología de la salud y la psicología comunitaria y los problemas que enfrenta la profesión actualmente. En la parte final se revisan las tendencias que podrían avizorarse en su probable consolidación futura.

La Psicología Clínica en el Paraguay

a. Los orígenes hasta 1960

En un sentido amplio la psicología en el Paraguay no es nueva, pero ha sufrido importantes transformaciones en el largo trayecto que le tocó recorrer. Ya estaba presente en el interés de muchos en el tiempo de la colonia, aunque mimetizada entre la filosofía y la teología aristotélico-tomista (García, 2005). Los impulsos mayores comenzaron a verse tras finalizar la Guerra contra la Triple Alianza de 1864 a 1870 y que afectó a la psicología en formas que apenas están comenzando a vislumbrarse (García, 2012a). Resulta significativo que la primera monografía científica publicada por un paraguayo y a la que usualmente se admite como el paso inicial en el campo disciplinario de la psicología se debe a un exponente de la medicina, Diógenes Decoud (1857-1920). El trabajo era un estudio del hipnotismo a partir de una perspectiva declaradamente psicológica (Decoud, 1888) y exhibía un criterio bastante moderno para la época, basado en las concepciones científicas que gozaban de predominio hacia la segunda mitad del siglo XIX. Decoud desarrolló una carrera sobresaliente en la práctica de las disciplinas médicas y en la enseñanza universitaria en Buenos Aires. El que haya residido fuera de la patria la totalidad de lo que duró su vida profesional no debe entenderse como una limitación a su influencia, ya que el autor mantuvo contactos regulares con su país al tiempo de pertenecer a una familia que disfrutó de considerable predominio hacia finales de la XIX^o centuria, en especial por la militancia que tuvo

su hermano mayor José Segundo (1848-1909) en el mundo de la política criolla (Calzada, 1913). No obstante, la vertiente médica en la teorización disminuyó por completo en las décadas siguientes y la psicología pasó a ser parte del dominio de educadores, sociólogos y antropólogos (García, 2003a, 2006a). En este sentido la psicología paraguaya se diferencia notablemente con las de países vecinos como el Brasil, donde las tesis defendidas en las facultades de medicina a finales del siglo XIX proveyeron uno de los soportes fundamentales para la formación inicial de la disciplina (Massimi, 1990).

La fundación de la Universidad Nacional de Asunción en 1889 constituyó otro hito importante y abrió horizontes nuevos en esta senda evolutiva, sobre todo porque la primera carrera de medicina arrancó de manera conjunta con la misma universidad (Velilla Laconich, 1990). Ese mismo año quedó establecida una institución de asistencia a los enfermos mentales, que se habilitó en Asunción con precedencia a las de algunos países latinoamericanos como El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá (Meyer, 1988). A lo largo de las décadas iniciales del siglo XX la asistencia psiquiátrica estuvo a cargo de médicos sin una formación específica en el tratamiento de las enfermedades mentales y que ejercían sus funciones en el "Manicomio Nacional". Cuando años después le tocó ejercer la dirección del Departamento Nacional de Higiene al eminente doctor Andrés Barbero (1877-1951) pudieron introducirse algunas mejoras edilicias en el sitio, como la construcción de nuevos pabellones para la internación de los enfermos. No obstante la institución psiquiátrica fue siempre la olvidada cenicienta en las prioridades y los planes del gasto público en el Paraguay. Enormes falencias estructurales se han arrastrado por décadas enteras, generando a menudo un ambiente de desidia y abandono. Las condiciones ambientales extremas en que se desenvolvía la atención de los internos causaron honda impresión, entre otros, a Alfredo Moffatt que las refirió con detalle en su "Psicoterapia del oprimido" (Moffatt, 1974).

A mediados de la década de 1940 comienza a destacarse con nitidez la figura del doctor Andrés Rivarola Queirolo, quien había cursado la carrera de Medicina en Montevideo. Cuando aún se encontraba en la capital uruguaya culminando sus últimos cursos recibió una carta del director del Manicomio Nacional de Asunción donde este le sugería realizar una especialización en psiquiatría antes de emprender su regreso. A juzgar por los indicios, el puesto se hallaba en manos de un médico que no llenaba por completo las expectativas del director, que de esta manera buscaba un arreglo elegante para desplazarlo. Rivarola aceptó la sugestión e inició

su especialización de inmediato. El cuestionado médico recibió una beca a los Estados Unidos y Rivarola, tras seis meses de entrenamiento, volvió para ocupar el cargo vacante (Alarcón, 1990). Con su reciente asignación habría de iniciarse una etapa nueva que representa el inicio de la asistencia psiquiátrica comunitaria, que produjo algunos ecos importantes como la fundación de la Clínica de Salud Mental en 1959 (Meyer, 1988), probablemente uno de sus resultados más visibles.

Rivarola tuvo entre sus alumnos más distinguidos al psiquiatra argentino Guillermo Vidal (1917-2000), quien realizó sus estudios de Medicina en la Universidad Nacional de Asunción graduándose en marzo de 1943 para luego continuar la formación psiquiátrica en la capital argentina entre 1945 y 1947. Como dato curioso puede mencionarse que Vidal tomó participación en la revolución paraguaya de 1947 que enfrentó a seguidores de los partidos colorado, liberal y febrerista durante nueve largos meses y al cabo de la cual, derrotado el bando al que apoyó Vidal, decidió regresar a la Argentina. Es cautivante imaginar a este distinguido hombre de pensamiento abandonando el país por la frontera del sur, armado como un guerrillero (Alarcón, 2000). A lo largo de su carrera médica realizó una fecunda labor científica en el campo de la salud mental en su país natal, al punto que Ardila (2001) lo llamó “patriarca de los psiquiatras latinoamericanos”. En 1954 fundó “Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina”, que dirigió hasta su muerte. La revista cumplió una encomiable labor entre los psicólogos del continente (Ardila, 1986). En el plano personal Vidal dejó recuerdos preciosos de su relación como discípulo y amigo de Rivarola Queirolo, a quien mucho respetó y admiró. Llegó a describir a su antiguo maestro paraguayo como un “alma serafinesca” (Alarcón, 1990) y un “hombre tocado por la gracia” (Vidal, 1999). Las publicaciones psiquiátricas no eran frecuentes en estos años, a excepción de algunas como la que el médico paraguayo Cándido A. Vasconsellos dio a conocer antes de concluir la década del cuarenta. Se trata de un libro que enfocaba el diagnóstico y tratamiento de las enfermedades mentales (Vasconsellos, 1947), impreso en Buenos Aires el mismo año que en Paraguay se desarrollaba la cruenta guerra civil del ‘47. El autor fue profesor de “Clínica Neuropsiquiátrica” en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Asunción y Director del Manicomio Nacional.

El primer escrito publicado en el Paraguay sobre las ideas freudianas fue obra de un maestro de aula, Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943) (Cardozo, 1927, García, 2003b, 2008, 2011a). Era un ensayo aparecido en la revista pedagógica “La Nueva Enseñanza” que exploraba las implicancias del enfoque psicodinámico para las faenas cotidianas de la

enseñanza de los niños, en el amplio contexto de los principios educacionales que guiaron a la “escuela activa”. Otros escritores de tendencias tan variadas como Eusebio Ayala, Manuel Riquelme y Guillermo Enciso hicieron alusiones al psicoanálisis en sus artículos o libros, aunque sin darle un tratamiento específico o exhaustivo (Ayala, 1952, Enciso, 1941, Riquelme, 1948). Más cercano en el tiempo el médico Dionisio González Torres -quien más tarde habría de ser Rector de la Universidad Nacional de Asunción y Ministro de Educación y Culto en el gobierno del General Andrés Rodríguez (1989-1994)- pronunció conferencias en jornadas de formación destinadas a los médicos católicos del Paraguay que tuvieron lugar en el mes de julio de 1955. Las ponencias sobre el psicoanálisis fueron impresas posteriormente en el quinto volumen de sus “Temas médicos” (González Torres, 1965). El también galeno Rubén Ramírez Pane publicó años más tarde, ya en plena década del setenta, una “Medicina psicossomática” en la que, junto a otros variados temas como la personalidad, la adolescencia, las neurosis, las psicosis y los psicofármacos entre otros, hacía espacio para una presentación sucinta del psicoanálisis (Ramírez Pane, 1975). En los años ochenta el médico y psicoanalista paraguayo Nassim Yampey ponía en circulación su libro sobre “La iniciación en la investigación psicoanalítica” (Yampey, 1982).

Es un hecho que la mayor parte de los psiquiatras paraguayos que trabajaron antes de 1960 y abrieron el campo de la salud mental demostraron inclinaciones y simpatías bien marcadas en su acción profesional hacia el modelo de terapia verbal ideada por Freud. Entre ellos tuvo indiscutible ascendencia el Dr. Agustín Carrizosa Alfaro, psiquiatra, a quien puede considerarse el principal introductor de la fase práctica y didáctica en el enfoque psicoanalítico. Egresó de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Asunción en 1945 con notas sobresalientes y luego desarrolló sus estudios de especialización psiquiátrica en la Universidad de Michigan, Estados Unidos, entre 1955 y 1957, antes de afincarse profesionalmente en el Paraguay. Carrizosa mantuvo una perdurable influencia tanto a nivel profesional como académico. Sobre algunos de sus aportes volveremos más adelante. En este avance paulatino pero firme de la psicología las muestras de vigor continuaron dándose antes de concluir los años cincuenta. Aunque de una relevancia mayor para la psicología orientada a los problemas educativos, la apertura del Departamento Psicopedagógico del Ministerio de Educación y Culto en 1957 y a cuyo frente se encontraban un director y tres psicólogos (Anónimo, 1957, Uzcátegui, 1959) constituyó un eslabón fundamental en el proceso que condujo hacia la profesionaliza-

ción de la psicología paraguaya. Los nombres de estos tres funcionarios, lamentablemente, nos son desconocidos.

b. Eventos importantes entre 1960 y 1980

El decenio de 1960 fue particularmente importante porque en su transcurso tuvieron inicio las primeras carreras de psicología en el Paraguay: en 1963 en la Universidad Católica dentro de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación -que desde 1978 y hasta el presente se denomina de Filosofía y Ciencias Humanas- y en 1967 en la Universidad Nacional, como parte de su Facultad de Filosofía. En sus comienzos estos programas académicos eran licenciaturas de psicología que no otorgaban una formación especializada sino una educación de corte más bien globalista. La Universidad Católica, que había sido establecida en 1960, fue resultado de la acción misionera y educacional que impulsaron los padres de la Compañía de Jesús, quienes mantuvieron la administración de esta institución hasta finales de la década. Fueron sacerdotes de la orden de Ignacio de Loyola como José de Jesús Aguirre, Antonio J. Colom, José María Blanch y Fernando María Moreno quienes jugaron el papel más destacado para la fundación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (McNaspy y Moreno, 1988), habiendo sido Moreno el primer decano de la misma (Centurión, 1961). De igual manera, la creación de la carrera de psicología se benefició del esfuerzo puesto por el sacerdote uruguayo Carlos Mullin y los psiquiatras Andrés Rivarola Queirolo y Agustín Carrizosa Alfaro (Grupo Jueves, 1985). Mullin fue quien primero impartió la cátedra de “Historia de los Sistemas Psicológicos” en una universidad paraguaya entre 1965 y 1966 (García, 2011b). Esta singular combinación didáctica entre clérigos jesuitas y psiquiatras de orientación psicoanalítica o simpatizantes de esa teoría permiten vislumbrar las tendencias iniciales que marcaron la formación académica de los primeros estudiantes paraguayos que se interesaron en la clínica. La amalgama entre las ideas de Freud y una forma de psicología con tendencia espiritual más congruente con los principios doctrinarios del cristianismo fueron sus marcas de fábrica. Quizá por este motivo el interés de los alumnos en el área clínica, el psicodiagnóstico y las técnicas proyectivas ya resultaban evidentes desde el inicio, como se puede colegir de los temas escogidos para muchas de las tesis que fueron defendidas a finales de la década del sesenta (Ayala Silva, 1967, Chamoro y Silva Abreu, 1966, Farías da Fonseca y Vásquez, 1966, Flores Acosta, 1967, Martí, 1967, Moreno, 1966, Oliveira y Silva, 1967, por citar solo los dos primeros años).

El 25 de abril de 1967 el Rectorado de la Universidad Nacional de Asunción aprobó los planes de estudio para la carrera de psicología abierta en esta segunda institución y cuyas clases comenzaron en junio del mismo año (Universidad Nacional, 1999). A semejanza de la Universidad Católica, la del estado también ideó un *currículum* con solo cuatro años de estudio. Tampoco aquí se contaba con una formación específica en psicología clínica o en otras especialidades aplicadas o científicas que se dieran en carácter de grado terminal. La influencia del psicoanálisis no resultó extraña a la Universidad Nacional, al menos en los primeros años de la carrera, aunque desde luego por ser una entidad no confesional y laica en absoluto se verificó en ella la presencia religiosa que siempre se sintió en el ambiente que es propio de la Universidad Católica.

La psicología clínica obtuvo su reconocimiento institucional en la segunda mitad de la década del setenta. En efecto, para 1978 la formación académica inicial de cuatro años se había prolongado a seis en la Universidad Católica. Siguieron los cuatro de formación general y común, pero se agregaron dos años más de especialización que pasaron a denominarse “áreas de énfasis” desde entonces, tras los cuales se obtenía la licenciatura seguida a la aprobación de una tesis. Se abrieron las áreas de Psicología Clínica, Psicología Educacional y Psicología Laboral (García, 2003c). Quienes realizaron su inscripción a los cursos en 1978 terminaron con este plan de formación en 1983. Similares pasos siguió la Universidad Nacional, que instituyó el primer doctorado en Psicología en el año 1975 y que durante sus primeros cinco años no tuvo un direccionamiento específico hacia ningún campo en particular. Pero a partir de 1980 se diferenció también en tres áreas aplicadas: una de Psicología Clínica, otra de Psicología Educacional y una más de Psicología Laboral. Vemos así que las mismas especialidades que podían adquirirse en la Universidad Católica en forma de licenciatura las otorgó la Universidad Nacional como estudios doctorales. La cantidad de tesis con ese carácter, sin embargo, resultó ínfima en proporción a la cantidad de alumnos inscritos que tuvo el curso en sus dos décadas de existencia, lo que fue la principal causa para su desaparición veinte años después, en 1995 (García, 1993). Para esta época e incluso extendiendo la mira unos años más tarde, fueron tan solo cinco las tesis de doctorado presentadas y aprobadas en la Universidad Nacional (Asrilevich Rabacman, 1978, Flores Acosta, 1986, Ríos de Recalde, 1988, Vetter Schultz, 1998, Wattiez, 1996). Un caso interesante de cooperación interuniversitaria característico de estos años pero que no resultó frecuente en el lapso posterior fue el establecimiento de un consultorio de psicología en 1977 que dependía de la Facultad de

Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica. Este fue destinado a la atención de los pacientes que concurrían a la Cátedra de Pediatría y Puericultura del Hospital de Clínicas, un hospital-escuela que es parte de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Asunción y al que muchos denominan “el hospital de los pobres”, en alusión a su carácter popular. Los alumnos de la carrera de Psicología se hallaban bajo la dirección del profesor Julio Ayala y tenían como tareas la aplicación de *tests* y elaboración de psicodiagnósticos, entre otras actividades (Ayala, 1991). Aunque duró pocos años, la fundación del consultorio evidenció una preocupación por la relevancia del entrenamiento práctico del estudiante de psicología y constituyó un antecedente muy relevante en esa dirección.

Muy activo en apuntalar a la psicología clínica a lo largo de las décadas de 1960 y 1970 fue el padre José de Jesús Aguirre (1922-2002). Pionero destacado de la psicología paraguaya en el período profesional, Aguirre realizó estudios de Filosofía (1943-1946) y Teología (1951-1954) en la Argentina antes de proseguir una licenciatura en Psicología Aplicada en la Universidad de Lovaina, Bélgica, de 1956 a 1959. Aguirre comenzó su trayectoria como docente universitario en la Universidad Católica tomando la cátedra de “Psicología General” incluso antes de establecerse formalmente la carrera, cuando impartía sus clases en el área de Ciencias de la Educación. Entre 1963 y 1966 enseñó “Psicología General”, “Psicología Evolutiva”, “Método de *Test*” y “Práctica de *Test*” a los estudiantes de Psicología. Más tarde se trasladó a la Universidad Nacional y permaneció allí en calidad de profesor hasta su muerte. En esta segunda institución que lo asimiló como docente se dedicó a enseñar “Método de *Test*” en el quinto y “Aconsejamiento psicológico” en el sexto curso de la especialización en Psicología Clínica, de acuerdo al plan antiguo de la carrera. Además fundó lo que por entonces se denominó un “laboratorio de psicología”, pero que en realidad no era tal en sentido estricto sino un gabinete de aplicación de pruebas psicométricas y de personalidad. Fruto de este amplio trabajo fue la publicación de un conocido manual para la interpretación del *test* proyectivo de Rorschach (Aguirre, 1990a) que hasta nuestros días es utilizado como referencia por los estudiantes de la Universidad Nacional. La contribución bibliográfica más conocida de Aguirre fue un estudio de la tipología paraguaya (Aguirre, 1966) siguiendo el modelo clásico de René Le Senne (1882-1954) (Le Senne, 1953) que se logró mediante la aplicación del *test* respectivo a una amplia muestra de sujetos en Asunción. Este trabajo en la psicología de la personalidad trascendió allende las fronteras (García, 2012b) y fue reseñado por el propio Aguirre en la página 585 del clásico texto de psicología general de

Whittaker y Whittaker (1987). La investigación fue la primera de su tipo en el país (García, 2012c) y también sirvió a su autor como materia prima para la tesis doctoral que defendió ante la Universidad Católica (Aguirre, 1964). Aguirre propició además un estilo de psicoterapia de neto corte espiritualista que se mostraba explícitamente abierta a la conciencia religiosa y que denominó “terapia noética” (Aguirre, 1990b).

Dos instituciones que ejercieron un servicio de gran impacto en los inicios de la psicología profesional fueron el DENIDE y el Instituto Médico Psicológico (IMESI). El primero de ellos era un instituto psicopedagógico orientado a la atención de los niños y adolescentes con retardo mental y fue fundado el 21 de octubre de 1963 por Agustín Carrizosa Alfaro. El DENIDE sirvió como escenario para la formación profesional y la práctica de muchos de los primeros psicólogos. También mantuvo un compromiso muy decidido con el movimiento pro-derechos del niño deficiente paraguayo. El IMESI comenzó su funcionamiento un poco más tarde, a inicios de la década de 1970, y sus iniciadores fueron Carrizosa y Rivarola Queirolo. La amplia casona que le servía como sede sobre la residencial Avenida Carlos Antonio López y Gobernador Irala de Asunción era propiedad de Carrizosa. Esta segunda institución se identificó de lleno con la clínica y albergaba tanto a pacientes en internación como a ambulatorios. Junto a los dos fundadores mantuvo un plantel de profesionales destacados que provenían de las primeras promociones de psicólogos formados en el país. Además de su perfil como servicio destinado a la atención de personas con dificultades de salud mental, el IMESI se organizó en respuesta a las necesidades de entrenamiento de los futuros psicólogos clínicos, pero también de psiquiatras, enfermeras del área psiquiátrica y hasta psicopedagogos (Ayala, 1991). Muchos de los que por allí pasaron recuerdan la buena calidad de la formación recibida. Por este motivo, y aunque el IMESI no mantuvo vinculaciones formales con las dos universidades que se ocupaban de los psicólogos por entonces, su labor fue la de un eficiente complemento. Cumplió un rol muy activo desde su fundación en 1972 hasta que dejó de existir a mediados de la década del ochenta cuando fue puesta en venta la propiedad que ocupaba como su local.

Las orientaciones teóricas principales han tenido alguna variación desde la década del sesenta, cuando se podía notar, junto al psicoanálisis, la coexistencia de cierta línea de “psicología racional” representada por los clérigos que oficiaban como profesores en la Universidad Católica. El predominio del psicoanálisis, sobre todo en las cátedras universitarias y en las aplicaciones de la clínica, se acrecentó en los años setenta hasta convertirse en el enfoque hegemónico. En esa época solamente el IMESI

ofrecía un espacio de entrenamiento para los aspirantes a convertirse en psicoterapeutas (Franco Costa, 1975) y su orientación era marcadamente psicoanalítica. En aquél momento las líneas teóricas más fuertes al interior de esta teoría eran "...la orientación proveniente de la escuela inglesa (principalmente Melanie Klein y Joan Riviere) y contribuciones de la escuela psicoanalítica argentina" (Franco Costa, 1975: 57). Paulatinamente fueron tomando espacio, aunque con menor fuerza, otros puntos de vista derivados o vinculados en su origen con el psicoanálisis tales como el psicodrama y la "psicología social" del psiquiatra argentino Enrique Pichón-Rivière (Pichón-Rivière, 1985), a la par de otras aproximaciones como el "análisis transaccional" (Berne, 1981). Los espacios de formación de los psicoanalistas y de los cultores de otras corrientes se daban fuera del contexto de las universidades, generalmente en el marco de institutos privados o incluso a través de la docencia de un sólo individuo en torno del cual se agrupaba un reducido número de alumnos. Esta modalidad de aprendizaje en cierta medida se mantiene vigente hasta nuestros días. En los sesenta y setenta también era usual la visita periódica de psicoanalistas argentinos para dictar cursos en las técnicas de este modelo y hacer tareas de supervisión de casos clínicos. En las décadas siguientes ese estilo de trabajo no decreció sino que incluso se fueron sumando otros nombres a los que ya ostentaban cierta veteranía en la práctica de este oficio (Arrom de Fresco, Franco y Sequera de Stelatto, 1987) que trasladaba la didáctica psicoanalítica de un país a otro.

c. Los años ochenta

Promediaba el decenio de 1980 cuando empezó a ganar espacio el conductismo y su vertiente aplicada más conocida, la terapia del comportamiento. La atención a estas nuevas ideas surgió primero en el ámbito universitario para extenderse con rapidez a otras instituciones privadas creadas para impartir cursos de formación en este enfoque. El conductismo fue solo una entre varias corrientes que comenzaron a enriquecer de a poco el abanico conceptual de la psicología nacional, lo cual sin embargo no significó un desplazamiento inmediato del psicoanálisis en el escenario central de la psicoterapia aunque, desde luego, ayudó a diversificar en mucho las tendencias que se insinuaban al interior de la psicología clínica. Varias fueron las personas que sucesivamente discutieron en las aulas los principios de la psicología del comportamiento. Al comenzar la década el psicólogo Carlos Luis Lafuente (1944-2000) se reintegraba a sus labores docentes en la Universidad Católica de Asunción luego de

terminar una maestría en Tecnología Educativa que había cursado en la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá (García, 2000). En verdad sería erróneo pensar que Lafuente fuese un conductista duro u ortodoxo, pues demostraba una gran apertura hacia la psicología cognitiva. No obstante sus intereses estaban enmarcados principalmente en el área educacional, por lo que su aporte a la psicología clínica resultó más bien indirecto. Igualmente a mediados de los ochenta volvía de realizar estudios en instituciones del Perú -donde permaneció entre octubre de 1985 y abril de 1986- el psiquiatra José Daniel Escobar (1953). También él formó parte del cuadro docente de la Universidad Católica en esos años, enseñando los principios del condicionamiento operante de B. F. Skinner en el segmento que le correspondía de la materia “Teorías Psicológicas Contemporáneas”, donde también se estudiaban el psicoanálisis (con la profesora Manuelita Escobar de Peña) y la psicología de la *gestalt* (a cargo de Rosemary Dávalos). En 1985 visitó el país por el breve lapso de unos días el psiquiatra peruano Rafael Navarro Cueva, quien se hallaba ejerciendo la presidencia de la Asociación Latinoamericana de Análisis y Modificación del Comportamiento (ALAMOC) por el período 1984-1986 y venía de organizar en abril de 1984 el IV Congreso Latinoamericano de Análisis y Modificación del Comportamiento en Lima (Anónimo, 1984). En su corta estancia Navarro Cueva mantuvo reuniones con profesionales y estudiantes interesados en la perspectiva comportamental.

También en 1985 se inauguró la cátedra de “Psicología Experimental” en la Universidad Católica, que durante su primer año estuvo a cargo del psicólogo estadounidense John Marshall Throne, un especialista en educación especial que colaboraba activamente con la Escuela Alegría de Asunción, entidad orientada al servicio de los niños con necesidades especiales de aprendizaje. En los dos años siguientes, 1986 y 1987, la materia quedó a cargo de los puertorriqueños Álvaro Pardo (1957-1996) y su esposa María Mojica (1959-), quienes impulsaron el estudio de la metodología experimental, el conductismo entendido sin ortodoxias y las aplicaciones de estos a la educación especial y la psicología clínica (García, 2010a). De todos los mencionados fue Pardo el primero que ensayó algún mecanismo de formación específica en la clínica comportamental a través de cursos extrauniversitarios, cuyos destinatarios fueron sus alumnos de la Universidad Católica. Estas actividades, sin embargo, se llevaron a cabo de manera un tanto asistemática y por un lapso muy corto. Las reuniones se realizaban en un consultorio ubicado en la calle Antequera casi 25 de Mayo de Asunción donde también trabajaban otros psicólogos y psiquiatras. Entre otras cosas, Pardo y Mojica fueron los primeros en

difundir las teorías de algunos autores centrales para el enfoque cognitivo-comportamental, como Albert Ellis (1913-2007) y la Terapia Racional-Emotiva (Ellis, 1981, Lega, Caballo y Ellis, 1997), que logró amplio favor entre los estudiantes. También fueron ellos los primeros en instruir sobre el uso y la aplicación de los criterios diagnósticos comprendidos en el DSM-III (American Psychiatric Association, 1983).

Cuando ya estaban en sus últimos meses en el Paraguay se integró como ayudante en la cátedra de “Psicología Experimental” la psicóloga Norma Coppari (1957). Corría entonces el segundo semestre de 1987. Ella dictó un seminario específico sobre Modificación del Comportamiento al año siguiente de 1988 a sugerencia de los mismos alumnos de la Universidad Católica. Coppari nació en la ciudad argentina de Resistencia y realizó sus estudios de grado y una maestría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que culminó en 1986, a la edad de veintinueve años. Asumió la cátedra de “Psicología Experimental” en 1988 y lo hizo hasta el 2010, año en que la materia se dictó por última vez debido a un cambio curricular que se halla en proceso en la Universidad Católica. Por sus intereses y su formación, Coppari parecía más involucrada con la clínica que sus antecesores de la misma línea. Buscando llenar el vacío existente instituyó el Centro de Formación en el Enfoque Conductual (CEFEC) en septiembre de 1989. Este lugar se convirtió en el referente principal para los aprendices a modificadores del comportamiento por algunos años. En 1993 se fundó el Instituto de Ciencias del Comportamiento (ICC) sobre la base de una entidad anterior que se denominaba Instituto Psicológico Integral (IPI). Este segundo centro, que cumplía la doble función de consultorio externo e instancia de estudio se organizó bajo el liderazgo de José Britos, Ana Caballero y otros psicólogos que se hallaban muy activos en la promoción de la psicología comportamental entre los estudiantes. Britos fue uno de los alumnos destacados de Pardo y Mojica.

Las corrientes humanísticas también encontraron seguidores en el Paraguay, pero sin alcanzar nunca la fuerza del psicoanálisis o el conductismo en las elecciones de los practicantes. Aunque Franco Costa (1975) señala que en los años setenta ya existía un interés en el enfoque de Carl Rogers (1902-1987), es probable que el aumento de psicólogos identificados con las orientaciones humanistas haya avanzado en un grado más significativo durante la década del ochenta. Este grupo, con todo, sigue siendo muy reducido en la actualidad. La psicóloga Yenny Aguilera, egresada en 1967 de la Universidad Católica y cuya tesis fue defendida ese mismo año (Aguilera y Faceti Sasian, 1967) realizó una formación de maestría en los Estados Unidos, aportando al conocimiento de las ideas

de Rogers a través de sus cátedras de “Psicología de la Personalidad” y sobre todo las de “Asesoramiento Psicológico” que estuvieron a su cargo en la Universidad Católica durante muchos años. La psicoterapia *gestáltica* de Fritz Perls (1893-1970) también halló algún eco durante esta década y algunos psicólogos comenzaron a poner en práctica sus ideas en el medio local.

En su revisión sobre el avance del psicodrama alrededor del mundo, Blatner (2009) señala que, a diferencia de naciones como Argentina o Brasil que cuentan con entidades numerosas y bien organizadas, en otros países como Bolivia, Bulgaria, Ecuador, Eslovenia, Estonia, Grecia, Irlanda, Letonia, Macedonia, Paraguay, Taiwan y Turquía existen grupos pequeños aunque en continuo crecimiento conformados por personas que demuestran interés hacia las aplicaciones del psicodrama. En 1984 el psiquiatra José Brítez Cantero, a través del Instituto de Psicoterapias Activas, comenzó a dar impulso a la discusión de esta perspectiva en el Paraguay. Los grupos de estudio iniciales realizaron su formación teórica con el Dr. Ariel Montenegro, de nacionalidad uruguaya, quien a su vez se movía bajo el influjo del psicodramatista argentino Dr. Jaime Rojas Bermúdez. De este núcleo surgió también la Sociedad Paraguaya de Psicodrama, cuyo primer presidente fue Brítez Cantero. Habiendo también incursionado en otros campos conexos realizó un estudio sobre el *paje*, que puede considerarse el equivalente vernáculo de la brujería, al que analizó desde el prisma de sus implicancias para la salud mental (Brítez Cantero, 1998).

De forma similar, la orientación conocida como “terapia sistémica” inicia su difusión a comienzos de los ochenta. Esta tendencia conceptual es una de las que experimentó mayor crecimiento en los últimos años y ha visto aumentar su influencia entre los profesionales de la clínica. Quien primero habló de ella fue el psicólogo Néstor Galeano, que efectuó una residencia en el IMESI durante el año 1980 focalizada en terapia familiar. Allí surgieron los primeros entusiastas en aplicar el nuevo enfoque y conformaron la célula inicial de seguidores, reunida en torno a dos grupos de estudio que estuvieron a cargo de los psicólogos Raúl Stelatto y Teresa Sánchez de Rivarola. Este mismo equipo fundó en 1987 la Asociación de Psicología y Psicoterapia Sistémica del Paraguay (APPSIPA), una entidad muy activa con frecuentes actividades de formación. La influencia universitaria del enfoque sistémico empieza a darse en 1986 en la carrera de Psicología de la Universidad Católica, pero alcanza un punto culminante en 1988 cuando Stelatto se hace cargo de la cátedra de “Teorías Psicológicas Contemporáneas”, donde hasta ese momento eran estudiados

solamente el psicoanálisis, el conductismo y la psicología de la *gestalt*. Como informa Stelatto (2006) en la actualidad existen varias cátedras universitarias que se identifican con esta dirección específica en las ciencias del comportamiento.

Poco antes de concluir los años ochenta aparecen los primeros indicios en el terreno de la psicología de la salud. En efecto, durante el primer semestre académico de 1988 la cátedra de "Psicohigiene" en la Universidad Católica, que se impartía en el sexto año del área de énfasis en Psicología Educacional, se hallaba a cargo de Genaro Riera Hunter, un conocido exponente del psicoanálisis asunceno, que utilizaba como base para su curso el texto del psiquiatra argentino José Bleger (1923-1972) sobre psicohigiene y psicología institucional (Bleger, 1986). Pero aquél año Riera se encontró ante la imposibilidad de completar el desarrollo normal de su materia por lo que tuvo que ser sustituido a mitad de semestre por Carlos Luis Lafuente, que en ese momento ocupaba la dirección del Departamento de Psicología en la Universidad Católica. El pensamiento psicológico de Lafuente a finales de los ochenta se situaba en la confluencia entre la psicología cognitiva, la psicología social y las aplicaciones de ambas al campo de la educación (García, 2000). Por estos motivos, los lineamientos conceptuales de su programa de clases diferían sustancialmente de los trazados por Riera, que en sus puntos de vista mantenía una actitud más afín con el psicoanálisis. Ese año la "Revista Latinoamericana de Psicología" -en cuyo comité editorial sirvió Lafuente hasta su muerte- editó un número monográfico sobre psicología de la salud, uno de cuyos artículos de índole teórica (Stone, 1988) fue incorporado como parte de las lecturas básicas para el curso. Es así como este académico fue quien primero habló sobre psicología de la salud en el Paraguay. El contexto para la discusión inicial de los conceptos de salud y psicología fue, de esta manera, el de la formación profesional en la especialización educacional.

d. Las décadas de 1990 y 2000

Los años noventa se abrían con una psicología clínica en crecimiento y afianzándose progresivamente. En el plano académico, sin embargo, la característica resaltante es el inicio de un proceso que condujo a la multiplicación explosiva en las posibilidades de formación en el área de la psicología y que en ocasiones resultó muy desordenado desde el punto de vista institucional. La aprobación de leyes que permitieron una mayor flexibilización en los requisitos exigidos para la apertura de nuevas insti-

tuciones de rango universitario tuvo como inmediata consecuencia que numerosas entidades del sector privado y algunas públicas se sumaran a la limitada oferta educativa que se encontraba disponible hasta entonces. Esta circunstancia afectó por igual a todas las profesiones y desde luego también a la psicología. La expansión acelerada hizo florecer carreras en al menos diecinueve ciudades del país, incluyendo la mayoría de las capitales departamentales (provinciales) y varios distritos importantes. La mayor parte son filiales de universidades que tienen sus casas centrales en Asunción, aunque algunas, sobre todo las nacionales de Alto Paraná (Ciudad del Este), Guairá (Villarrica), Itapúa (Encarnación) y Pilar son instituciones autónomas pertenecientes a esos departamentos. De acuerdo a datos recientes que presenta García (2009) existen trece carreras de psicología en Asunción: 1) Universidad Católica (1963), 2) Universidad Nacional de Asunción (1967), 3) Universidad del Norte (1996), 4) Universidad del Cono Sur de las Américas (1998), 5) Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (1998), 6) Universidad Autónoma del Paraguay (1999), 7) Universidad Columbia del Paraguay (1999), 8) Universidad Americana (2000), 9) Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (2001), 10) Universidad Metropolitana de Asunción (2005), 11) Universidad Autónoma de Asunción (2006) y 12) Universidad Iberoamericana (2008). En el recuento mencionado (García, 2009) también se incluye a la Universidad de la Integración de las Américas que dio apertura a sus cursos en el 2004 pero los ha cerrado de forma definitiva en el 2011 (García, 2011b). A la lista anterior debe agregarse la Universidad María Auxiliadora, que se encuentra en la zona de Loma Pyta en las cercanías de Asunción y abrió una carrera de Psicología en el 2009 y la Universidad del Sol que hizo lo propio en el 2012, constituyendo las opciones número trece y catorce en este momento.

Algunas de las instituciones mencionadas ofrecen programas de formación que son de interés para los psicólogos clínicos. La Universidad Católica y la Universidad Nacional de Asunción han tenido abiertas sendas especializaciones en Psicología Clínica dentro de sus planes de estudio ya desde la década de 1970, como fue explicado previamente. Ambas conceden una certificación de “licenciado en psicología”, aunque sin discriminar especialidades en el título. La Universidad Católica habrá de conferir el título de “psicólogo” una vez completa la implementación de la nueva malla curricular, que dará sus primeros egresados en el 2012. Por otra parte la Universidad Autónoma de Asunción otorga el grado de “psicólogo clínico” en la licenciatura. En este punto sigue un camino divergente al sugerido por las recomendaciones para la formación de psicólogos en

el Mercosur que se hallan vigentes y favorecen la formación general en el pregrado, postergando la especializada para el posgrado (DiDoménico y Vilanova, 1999). La Universidad del Norte presenta una identificación teórica muy precisa con el psicoanálisis, que atraviesa todo el entrenamiento académico que se brinda al estudiante y favorece, de hecho, una formación clínica a partir de este enfoque (García, 2003c). Existen maestrías en Psicología Clínica en la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo a partir del 2003 y en la Universidad Nacional de Asunción desde el 2004. La Universidad Iberoamericana abrió una maestría en Psicoanálisis en el año 2008.

A diferencia de lo ocurrido en la década del ochenta que presencié el surgimiento de varias opciones teóricas disímiles en las preferencias de los psicólogos clínicos, los veinte años siguientes representaron el afianzamiento progresivo de estas, con pocas adiciones nuevas. En muchos casos, algunas perspectivas teóricas que fueron visualizadas de manera muy limitada durante el período previo alcanzaron una mayor difusión. Tal cosa ocurrió, por ejemplo, con la logoterapia de Viktor Emil Frankl (1905-1997). Grupos de alumnos de los últimos cursos y profesionales jóvenes de las dos universidades más antiguas del país comenzaron el análisis y formación en los postulados de la logoterapia ya iniciados los noventa. Un artífice importante en esta línea de acción fue Nicolás Villagra, emprendedor psicólogo clínico que terminó sus estudios en la Universidad Nacional de Asunción y promovió en 1998 la creación del primer Instituto de Logoterapia Viktor Frankl del Paraguay para reunir a los interesados en esa línea de pensamiento. Este núcleo de seguidores se vio impulsado por las visitas que en años recientes han realizado profesionales extranjeros como el psicólogo argentino Oscar Ricardo Oro. Autor de textos ubicados dentro de esta perspectiva (Oro, 1997) e impulsor de la logoterapia en su patria, Oro también fue expositor en el 2do. Congreso Universitario de Psicología realizado el 22 de mayo de 1997 en el *campus* de la Universidad Nacional en San Lorenzo.

Por su parte, el psicólogo Carlos Cabral buscó entregar aportes propios al ámbito de la psicología. Influenciado por la terapia gestáltica de Perls y la psicoterapia sistémica, publicó un par de libros (Cabral Dávalos, 1997, 2003) en los que defiende una línea terapéutica denominada “trialéctica” y que se encuentra relacionada con la aplicación del concepto de “aparato inconsciente de conexión múltiple”. El trabajo de Cabral se concibe como una técnica para la prevención psicológica y como una herramienta para la psicoterapia. El amplio espectro que permite el pensamiento humanista también permitió otras búsquedas, como las que emprendió un grupo de

psicólogos interesados en los principios del “personalismo comunitario”. Estos fundaron el Instituto Emmanuel Mounier del Paraguay (IEM-PY) en el 2000. La iniciativa surgió tras un seminario de posgrado sobre Ética en que participó un grupo de profesores de la Universidad Católica de Asunción y en el que estuvo presente el profesor Carlos Díaz de la Universidad Complutense de Madrid. Esta vertiente se sumó a las opciones del humanismo psicológico que lograron germinar en el Paraguay en las décadas precedentes.

En la psicología los consensos a menudo son difíciles, no solo en relación a las vertientes teóricas en cuanto tales, sino respecto a las concepciones sobre la ciencia que cada una de ellas esconde en sus fundamentos. En este sentido, un fenómeno que llama la atención y comenzó a verificarse a mediados de la década de 1990 es el surgimiento de un variado mosaico de enfoques psicoterapéuticos y de aplicaciones diversas a los numerosos ámbitos de la clínica que, de forma genérica, se conocen como “terapias alternativas” (García, 1998). Estas modalidades comparten como uno de sus rasgos distintivos el asumir determinadas formulaciones teóricas o el sugerir aplicaciones prácticas que, en esencia, parecen apartarse de uno o varios principios aceptados de ordinario por el conocimiento acumulado de la psicología científica (García, 2012d). También es claro, sin embargo, que los grados de aproximación o alejamiento a la evidencia pueden resultar variables para cada una de estas modalidades de terapia.

Sin lugar a dudas la más popular entre ellas es la Programación Neuro-Lingüística (PNL) que cuenta con muchos seguidores en el país y no solo entre los psicólogos sino también entre abogados, educadores, médicos, empresarios y miembros de otras comunidades profesionales. En el Paraguay la PNL comenzó a discutirse a partir de 1996, cuando la introdujeron Fernando Recalde, cirujano plástico y Teófilo Villalba, psiquiatra. El primero fundó el Instituto de Comunicación Humana y Psicoterapia Neuro-Lingüística en tanto el segundo pertenece al Centro de Desarrollo Personal (CEDEP). La PNL está incorporada como materia de estudio al *currículum* regular de Psicología en la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, tanto en su sede central de Asunción como en todas las filiales en distintos puntos del país. Unas pocas instituciones como la Universidad Nacional de Itapúa que tiene su asiento en la ciudad de Encarnación y la Universidad para la Integración de las Américas en Asunción organizaron sendos cursos de posgrado para el aprendizaje de sus técnicas en fecha reciente. En la actualidad se halla

en trámite el reconocimiento de la personería jurídica para una asociación de programadores neuro-lingüísticos del Paraguay.

En general, algunas de las objeciones habituales dirigidas hacia la PNL se refieren a la promoción de principios o técnicas que no cuentan con la suficiente validación experimental (Singer y Lalich, 1996) conforme a los procedimientos que normalmente se aceptan en la investigación científica, además de apelar en demasía al valor probatorio de las impresiones subjetivas. Casi todos los libros que tratan sobre la PNL se abren con la promesa de cambios rápidos y casi instantáneos. Este inmediatez y exitismo de la PNL es uno de los factores que más mueven al escepticismo, ya que la conducta probablemente es mucho más compleja de lo que parecen suponer los publicistas de la teoría. Es posible que, si logra aumentar con éxito sus niveles de comprobabilidad a través de una mayor y más cuidadosa verificación de los postulados principales en forma sistemática y rigurosa, la estimación hacia la PNL como ciencia auténtica pueda ir cambiando gradualmente. Otras aproximaciones como las flores de Bach, la teoterapia, la psicoterapia cristiana, la angelología, el enegramas, la bioenergética y “alternativas” de similar tenor tienen sus fieles incondicionales entre los psicólogos clínicos paraguayos. Con respecto a esta última, la Universidad Americana de Asunción tiene incorporada a su malla curricular en la carrera de Psicología una materia denominada “Bioenergética”. El fenómeno de las terapias alternativas y sus complejas relaciones con la psicología fueron abordados por vez primera en el panel sobre “Consideraciones de la ética en la práctica del psicólogo”, evento que organizó la Sociedad Paraguaya de Psicología el 23 de noviembre de 1995 y donde actuaron como panelistas los psicólogos Oscar Serafini, Julio Ayala y José E. García. La irrupción de la pseudociencia en los contornos disciplinarios de la psicología clínica y la psicoterapia, problema que ha sido estudiado con mucha responsabilidad por varios autores (Leahey y Leahey, 1984, Lilienfeld, 1998, 2007, 2010, 2012, Lilienfeld, Lynn y Lohr, 2003, Lilienfeld, Ruscio y Lynn, 2008) también representa un riesgo creciente para el prestigio de las ciencias del comportamiento en el Paraguay.

En los noventa algunos exponentes de la psicología clínica tendieron puentes hacia campos vecinos como la sexología, la neuropsicología, la oncología y la criminología. Quien primero se interesó por el comportamiento sexual fue un médico, Oscar Sapena Pastor Habermehl (1939), fundador de la Sociedad Paraguaya de Sexología Clínica y Educación Sexual (SPASES) y organizador del Primer Congreso Latinoamericano de Sexología Clínica y Educación Sexual que se reunió en Asunción en 1982. Con los años aquella sociedad fue ingresando a un período de inactividad

hasta que fue reactivada en el 2006 por el psicólogo Oscar Sapena (1976), hijo del anterior. En la actualidad cuenta con 27 miembros. Una segunda entidad con intereses en el tema, la Sociedad Paraguaya de Estudios sobre la Sexualidad Humana (SPESH) se estableció en 1996 y reúne a un grupo muy activo de psicólogas como Maura Villasanti y Patricia Aguilar. La neuropsicología recibió un impulso muy importante con el trabajo de la psicóloga educacional Montserrat Armele, quien realizó estudios de posgrado en Argentina con el reconocido neuropsicólogo Juan Azcoaga, que estuvo numerosas veces en Paraguay y dio a conocer algunos trabajos suyos en el medio local (Azcoaga, 2000a, 2000b). Armele y un grupo de psicólogas jóvenes dieron origen a la Asociación Paraguaya de Neuropsicología (APAN) y difundieron los resultados de sus investigaciones en un volumen publicado en fecha reciente (Armele, Barriocanal, Ferreira, Ojeda, Rumich y Scavone, 2007). En el país la psicología oncológica fue iniciada por Vicente Millot (1955-2005), un psicólogo dedicado por muchos años a la enseñanza de la psicometría en la Universidad Nacional de Asunción y que en 1996 creó la Unidad de Cuidados Paliativos del Instituto Nacional del Cáncer. Millot, que falleció tras una larga lucha contra la mortal enfermedad, también presidió la Sociedad de Cuidados Paliativos del Paraguay, donde fue el primer psicólogo en ocupar el cargo. El comportamiento criminal, que desde hace al menos tres siglos concita el interés de inteligencias eminentes como Franz Joseph Gall (1758-1828) y Cesare Lombroso (1836-1909) (Rafter, 2008), comenzó a ser explorado desde mediados de los ochenta por José Caballero (1962), un psicólogo formado inicialmente en el conductismo con el psiquiatra José Daniel Escobar y más tarde emigrado hacia los parámetros del psicoanálisis. Fundó la Sociedad Paraguaya de Criminología en el 2003 y la Sociedad Paraguaya de Suicidología en 2008. Siendo decano en la Universidad Autónoma del Paraguay, Caballero introdujo en el 2007 la primera cátedra de "Criminología" en una carrera de psicología.

Aparte estos desarrollos renovadores, la psicología de la salud prosiguió con un moderado avance en los noventa. La aceptación del nuevo enfoque avanzó por un derrotero lento y gradual, impulsado más por factores coyunturales que por una gestación intelectual ordenada y sistemática o por las necesidades de mayor investigación. Las visitas de académicos extranjeros dictando cursos o conferencias en instituciones universitarias favorecieron las oportunidades para una divulgación mayor de los conceptos y problemas que aparecen en la convergencia de salud y psicología, cuyo pleno esclarecimiento aún ofrece escollos conceptuales (Fernández-Ríos y Buela-Casal, 1997). Aquello ocurrió por ejemplo hacia finales de

la década de 1990 con la llegada del Dr. Victor Rubio, catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid y activo investigador en el área. Rubio mantuvo actividades formativas en la Universidad Nacional de Asunción, con la cual se vinculó gracias a sus conexiones con el grupo de estudio de José Britos y Ana Caballero, quienes además son profesores de esa institución. Pese a su corta estadía Rubio extendió sus actividades a otros puntos del país como Ciudad del Este, a 330 kilómetros de Asunción y en la frontera con el Brasil. Allí pronunció una conferencia sobre salud y enfermedad el lunes 14 de septiembre de 1998 en el “aula magna” de la Universidad Católica en aquella ciudad, donde también se cuenta con una opción académica en psicología desde 1994. La alocución era parte de un evento organizado por la coordinación de la carrera y las cátedras de “Psicología Clínica I” y “Psicología Clínica II”, que por entonces estaban a cargo de Caballero y Britos, respectivamente. El evento contó con el auspicio conjunto de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), cuyo representante nacional en Paraguay era Britos (García, en prensa) y la Asociación Psicológica Iberoamericana de Clínica y Salud (APICSA), que a mediados de la década tuvo en Caballero su primera representación nacional.

Hasta ahora la psicología de la salud logró una inserción más bien limitada en los planes de estudio de las diversas entidades universitarias que se encargan de la formación de psicólogos (García, 2012e). A más de las materias comúnmente asociadas a la psicología clínica y la psicoterapia, algunas instituciones cuentan con materias que podrían vincularse directa o indirectamente a la psicología de la salud. La Universidad Católica imparte “Psicohigiene” como parte de su área de énfasis en Psicología Educacional del *currículum* que aún se encuentra en uso en los últimos cursos de la carrera y se halla vigente desde 1978. Esta casa de estudios, que implementa en forma progresiva una nueva malla curricular desde comienzos del 2008 y cuya primera aplicación culminará a finales del 2012 tiene previsto incluir “Salud y Enfermedad I, II y III” en tres semestres consecutivos desde el quinto hasta el séptimo, comenzando a partir del primer semestre del 2010. Por otra parte la Universidad Nacional de Asunción incluye “Técnicas de Investigación en Psicología de la Salud” en el quinto y “Paradigmas de la Psicología Clínica” en el cuarto curso de su área de Psicología Clínica. En las de Psicología Comunitaria y Psicología Educacional se estudia “Psicohigiene” en el quinto curso, mientras en la de Psicología Laboral la materia se denomina “Psicohigiene Institucional” y se desarrolla en el cuarto. La Universidad del Norte comprende “Introducción a las Ciencias de la Salud” en el primer semestre y “Psicología

Social III". "Salud Mental" en el séptimo, en tanto la Universidad del Cono Sur de las Américas tiene "Seguridad e Higiene del Trabajo" en el noveno semestre de su carrera. La Universidad Politécnica y Artística del Paraguay introduce "Psicología Preventiva I y II" y la Universidad para la Integración de las Américas incluía "Higiene mental y seguridad en el trabajo" en el cuarto semestre de su licenciatura en psicología. Debemos recordar que esta última institución tiene cerrada su carrera actualmente. Junto a estos paulatinos avances académicos, la organización del 1er. Simposio Sudamericano de Psicología y Salud que fue celebrado entre el 13 y 14 de octubre del 2006 en las instalaciones del Hotel Excelsior en Asunción sirvió para dar una mayor imagen pública al encuentro conceptual de psicología y salud. El evento contó con invitados especiales de Argentina, Bolivia y Chile, además de los expositores nacionales. Igualmente en octubre del 2009 el psicólogo cubano Francisco Morales Catalayud brindó un seminario sobre "Psicología de la Salud: Contribuciones y ámbitos de aplicación" en la Universidad para la Integración de las Américas y conferencias breves en la Universidad del Cono Sur de las Américas, ambas en Asunción.

La psicología comunitaria es otra área conexas a la clínica que incrementó su importancia en los últimos años. Varios hechos tuvieron que ver con su gestación. Algunos fueron académicos, como el inicio de las clases en la carrera de Psicología que la Universidad Católica de Ciudad del Este abrió en marzo de 1994. La sede, que solamente ofrecía una licenciatura de cinco años organizados en diez semestres, contemplaba dos salidas terminales en "Psicología Educacional" y "Psicología Clínico-Social". Estas eran distintas en su estructura de materias a los planes de estudio que la misma universidad aplicaba en Asunción. Pese a lo inusual de su designación, los objetivos del área "clínico-social" (Rivelli, Lafuente y Lafuente, 1994) claramente dirigían sus metas hacia las aplicaciones comunitarias en la conflictiva región de la triple frontera que comparten Argentina, Brasil y Paraguay, por lo que puede ser estimada como la primera muestra de entrenamiento formal en psicología comunitaria. Desde hace algunos años se analiza en el Vice Rectorado Académico de la Universidad Católica la posibilidad de unificar los planes académicos en todas sus sedes regionales (Asunción, Ciudad del Este, Concepción, Encarnación y Villarrica) por lo que esta malla curricular podría ser abandonada en el corto plazo. Por su parte, la Universidad Nacional de Asunción previó la habilitación de una maestría en Psicología Comunitaria como parte de la actualización de su estructura curricular iniciada hace diez años (Universidad Nacional, 1999) y que generó la formación de posgrado para su carrera de psicología junto a las áreas de Psicología Educacional, Laboral y Clínica, además de

Comunitaria. Sin embargo, solamente una maestría en Psicología Clínica pudo ser abierta hasta el momento. La licenciatura de la Universidad para la Integración de las Américas incluye una cátedra de “Psicología Comunitaria” en el séptimo semestre de su carrera y la Universidad Autónoma del Paraguay comprende el estudio de la materia en el cuarto curso de la suya. Las obras de Antonio Martín González y Maritza Montero son las más utilizadas como texto en estas cátedras (Martín González, 1998, Montero, 2004). La Universidad Católica por otra parte, en el octavo semestre de su nueva malla en ejecución desde comienzos del 2008 incluye una “Introducción a la Psicología Comunitaria”.

Los psicólogos interesados en aplicaciones para el entorno comunitario se vieron drásticamente enfrentados a la realidad cuando el domingo 1º de agosto del 2004 se produjo la tragedia del supermercado *Ycua Bolaños* de Asunción, cuyas instalaciones fueron presa de un incendio de enormes proporciones. La potencia del fuego destruyó totalmente el edificio y costó la vida a casi cuatrocientas personas. El siniestro se produjo alrededor de las once de la mañana, la hora de mayor afluencia de compradores. Fue transmitido en vivo por los canales de televisión e impactó profundamente en la opinión pública paraguaya, generando situaciones muy dramáticas que exigieron al máximo el concurso de los profesionales de la psicología. El Barrio Trinidad, cercano al lugar del incendio, enlutó a casi todas sus familias y muchos de sus habitantes fueron objeto de intervenciones en salud mental comunitaria. Las situaciones generadas durante el controvertido juicio a los propietarios y la impunidad que han gozado los mismos, aún existiendo evidencias claras de que las salidas del supermercado fueron cerradas *ex profeso* por orden de los dueños para evitar robos, continúan hasta ahora provocando dolor e impotencia a los familiares de las víctimas e indignación a la sociedad en general. De alguna manera, puede afirmarse que el *Ycua Bolaños* marca un antes y un después para el desarrollo de la psicología comunitaria en el Paraguay. Una publicación reciente evalúa varias de las acciones psicológicas que fueron realizadas en torno a este caso (Moreno Giménez, 2005).

En el plano más académico, la celebración del 3er. Congreso Multidisciplinario de Salud Comunitaria del MERCOSUR entre el 9 y el 11 de octubre del 2008 en Asunción, evento organizado por la Sociedad Paraguaya de Psicología, puede mencionarse como otro eslabón de relevancia en la profundización progresiva del interés hacia el área de las aplicaciones a la comunidad (Sociedad Paraguaya de Psicología, 2009). Las conferencias que la psicóloga venezolana Maritza Montero pronunció con ocasión del 2do. Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología (COLAEP-

SI) organizado entre el 7 y el 10 de octubre del 2009 en el *campus* de la Universidad Nacional en la ciudad de San Lorenzo sirvieron para avivar el interés de estudiantes y profesionales en las vertientes comunitarias de la psicología.

Los años por venir

Son cuatro los desafíos principales que hoy enfrenta la psicología clínica en el Paraguay: 1) debe potenciar con urgencia la investigación básica y aplicada, 2) precisa elevar la calidad de la formación que se imparte en todas las universidades, pero principalmente en aquellas que cuentan con la menor carga horaria semanal relativa y un historial académico más reciente, 3) necesita seguir consolidando el nivel de los servicios profesionales al tiempo de obtener el establecimiento de un ordenamiento legal básico para su funcionamiento, del que hasta ahora se carece y d) le urge contrarrestar con eficacia la influencia lenta pero creciente de los enfoques pseudocientíficos al interior de la psicología clínica al tiempo de evaluar con rigor los riesgos que ello implica, tanto para el bienestar subjetivo de los potenciales clientes como para el prestigio de la profesión. En relación al primer punto García (2006b) sumarió las publicaciones de psicólogos paraguayos en diferentes áreas entre 1960 y el 2005, encontrándose algunos trabajos de psicología clínica y salud mental, así como otros agrupados en los rubros de “psicologías alternativas y psicoanálisis”. Lo que caracteriza a estos escritos es el carácter esporádico de su realización y la ausencia de programas de investigación continuados y regulares, así como la falta de subvención. Desde luego, estos problemas no afectan solo a la psicología clínica, de la salud o comunitaria, sino a todos los campos en que se divide la disciplina. Es claro que la falta de investigación ejecutada de manera consistente representa un obstáculo muy sensible para el afianzamiento de la psicología clínica en cuanto tal y es un reto a su credibilidad científica, en especial en un país como el Paraguay que exhibe una historia de logros muy escasos para la investigación en todos los sectores del conocimiento (García, 2003c, 2003d, 2010b, 2010c).

Vistos con cuidado y detalle, los demás problemas se derivan directamente del primero. La calidad en la formación académica, por ejemplo, saldría fortalecida de existir una producción investigadora constante en el ámbito de las universidades, lo cual al tiempo de profundizar el nivel de las discusiones podría permitir una mejor fundamentación de los enfoques y teorías a la vez de potenciar la consecución de aportes propios. De hecho, el éxito de la psicología como disciplina estuvo relacionado

desde sus comienzos con la capacidad por establecer, mantener y fortalecer su pretensión de firme apoyo en la ciencia (Danziger, 1995). No hay duda posible que la investigación consigue siempre elevar los estándares que se pueden conseguir en la educación universitaria, la cual a su vez retroalimenta un ejercicio profesional más exigente, calificado y eficaz. Parece innegable que el oficio del psicólogo clínico en el Paraguay se ha ido convirtiendo en un campo de práctica más confiable desde los años sesenta a nuestros días. Sin embargo, los grados de exigencia en los varios centros formativos resultan hasta ahora muy disímiles. La mayoría de las carreras que surgieron a partir de la década de 1990 aún no han cimentado un prestigio comparable al de las dos más antiguas, lo cual favorece una percepción dividida en el público en orden a la credibilidad que se puede lograr de sus servicios educativos. El sitio de respeto al que todas las profesiones legítimamente aspiran será difícil de alcanzar si antes no se pueden brindar a la sociedad muestras claras de un entrenamiento de alto nivel a través de resultados concretos que en este caso solo podrán demostrarse con el trabajo exigente de sus profesionales. Junto al obligado distintivo de la calidad la psicología clínica podrá avanzar en su organización como profesión en la medida que se cuente con un ordenamiento legal pertinente, un objetivo muy esquivo por el que los psicólogos han luchado desde hace décadas (Britos, 1999, García, 2009, Lezcano, 1983) pero que aún no pudo ser alcanzado y continúa siendo una de las deficiencias más graves.

El cuarto problema que implica el asedio de los enfoques pseudocientíficos a las orillas del ejercicio profesional posiblemente no desaparecerá del todo, ya que incluso persiste en naciones que disfrutan de un mayor avance científico. Pero este contratiempo habrá de verse reducido de acercarse la psicología clínica hacia las metas antes descritas. La distancia creciente que hoy existe entre el avance científico y un buen número de las prácticas clínicas más corrientes y que a toda vista carecen del mínimo rigor (Baker, McFall y Shoham, 2008) es un problema que necesita revertirse de forma apremiante. Lo cual no significa la imposición de dogmatismos metodológicos arbitrarios para forzar la aceptación o el rechazo a determinadas teorías o modelos sino la mirada vigilante que supone una fidelidad intransigente a la verdad. La psicología clínica reposa sus cimientos en la ciencia, aunque al traducirse en práctica cotidiana se ve obligada a seguir el camino desde el sereno ambiente de la investigación al fragor de la acción concreta, y es allí cuando adquiere un valor social agregado. Hace tiempo la psicología dejó de ser el reducto para el ejercicio reflexivo de inteligencias filosóficas interesadas solamente en su apelativo

fundamentos en humanidades

racional para convertirse en experticia juzgada de interés público, con obligaciones bien claras que se localizan en torno al bienestar subjetivo de las personas. De una forma u otra, psicología y sociedad no pueden escindirse. Están ligadas indisolublemente y en este punto es improbable que haya un retorno a un tiempo pretérito de “psicología pura”, el interés público no podrá ser marginado de las agendas investigadoras. Deberán ser estos y no otros los propósitos que orienten el pensamiento y la acción de los psicólogos clínicos paraguayos en el cercano futuro.

Asunción, 8 de Marzo del 2010.

Referencias Bibliográficas

- Aguilera, Y. y Faceti Sasian, E. (1967). *Separación Madre-Hijo: Tipología motivacional*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura no publicada.
- Aguirre, J. J. (1964). *Carácter e inteligencia. (Un estudio de tipología paraguaya)*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Doctorado.
- Aguirre, J. J. (1966). *Carácter e inteligencia. Un estudio de tipología paraguaya*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Aguirre, J. J. (1990a). *Manual de interpretación del Rorschach (2º ed.)*. Asunción: Litocolor.
- Aguirre, J. J. (1990b). *Terapia noética*. Asunción: Litocolor.
- Alarcón, R. D. (1990). Guillermo Vidal, Argentina (entrevista). En R. D. Alarcón (Ed.), *Identidad de la psiquiatría latinoamericana. Voces y exploraciones en torno a una ciencia solidaria* (pp. 609-624). México: Siglo XXI.
- Alarcón, R. D. (2000). Vida, pasión y muerte de Guillermo Vidal. *Revista de Neuro-Psiquiatría del Perú*, Tomo LXIII.
- American Psychiatric Association (1983). *DSM-III. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Transtornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Anónimo (1957). El Departamento Psico-Pedagógico. *Revista del Ministerio de Educación y Culto*, 1 (1), 27.
- Anónimo (1984). El IV Congreso Latinoamericano de Análisis y Modificación del Comportamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 16 (3), 486-487.
- Ardila, R. (1986). *La Psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*. México: Siglo XXI.
- Ardila, R. (2001). Guillermo Vidal (1917-2000). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (1), 97-98.
- Armele, M., Barriocanal, L., Ferreira, M. E., Ojeda, M. Rumich, D. y Scavone, J. (Eds.) (2007). *Neuropsicología, aprendizaje y ciencia. Homenaje a Juan E. Azcoaga*. Asunción: Asociación Paraguaya de Neuropsicología.
- Arrom de Fresco, C., Franco, D. y Sequera de Stelatto, M. (1987). *Inclusión del psicoanálisis en el trabajo terapéutico de un grupo de psicoterapeutas en nuestro medio*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas. Departamento de Psicología. Tesis de Licenciatura no publicada.

- Asrilevich Rabacman, A. (1978). *Teorías de la motivación y liderazgo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Sección Psicología.
- Ayala, E. (1952). *Patria y Libertad. Selección de discursos, artículos y documentos*. Buenos Aires: Talleres gráficos «Optimus».
- Ayala, J. (1967). *Respuestas del adolescente al Roscharch*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura no publicada.
- Ayala, J. (1991). *Salud mental en el Paraguay. Infancia y adolescencia*. Asunción: EFACIM.
- Azcoaga, J. E. (2000a). Los problemas de aprendizaje y la organización de la escuela primaria. En 1er. Congreso Internacional Problemas de Aprendizaje (pp. 1-2 no correlativas). Asunción. BUR\$AL.
- Azcoaga, J. E. (2000b). El papel de la memoria semántica en el aprendizaje pedagógico. En 1er. Congreso Internacional Problemas de Aprendizaje (pp. 1-2 no correlativas). Asunción. BUR\$AL.
- Baker, T. B., McFall, R. M. y Shoham, V. (2008). Current status and future prospects of clinical psychology. Toward a scientifically principled approach to mental and behavioral health care. *Psychological Science in the Public Interest*, 9 (2), 67-103.
- Berne, E. (1981). *Análisis transaccional en psicoterapia. Una psiquiatría sistemática, individual y social*. Buenos Aires: Psique.
- Blatner, A. (2009). *Bases del psicodrama*. México DF: PAX, Tercera edición.
- Bleger, J. (1986). *Psicohigiene y psicología institucional*. Buenos Aires: Paidós.
- Brítez Cantero, J. (1998). *Paje. Síndrome cultural del Paraguay*. Asunción: EFACIM-EDUNA.
- Britos, J. G. (1999). La Psicología en Paraguay. En M. M. Alonso y A. Eagly (Eds.), *Psicología en las Américas* (pp. 217-222). Caracas: Sociedad Interamericana de Psicología.
- Cabral Dávalos, C. (1997). *Técnicas de asesoramiento individual y grupal. Manual de enseñanza programada vivencial para grupos de autogestión*. Asunción: Edición del autor.
- Cabral Dávalos, C. (2003). *Aparato inconciente de conexión múltiple. Neotipo del inconciente colectivo*. Asunción: Edición del autor.
- Calzada, R. (1913). *Rasgos biográficos de José Segundo Decoud*. Buenos Aires: Edición del autor.

- Cardozo, R. I. (1927). El psicoanálisis y la educación, o sea, el freudismo como método auxiliar de educación. *La Nueva Enseñanza*, 1 (2), 97-105.
- Centurión, C. R. (1961). *Historia de la cultura paraguaya*. Asunción: Biblioteca Ortiz Guerrero, Tomo II.
- Compas, B. E. y Gotlib, I. H. (2003). *Introducción a la psicología clínica*. México DF: McGraw-Hill.
- Chamorro, F. M. y Silva Abreu, A. A. (1966): *Solución a un caso de neurosis obsesiva de índole moral religiosa cultural*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura no publicada.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Danziger, K. (1995). The production of psychological knowledge by experts. *Cuadernos Argentinos de Historia de la Psicología*, 1 (1/2), 259-273.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind. How psychology found its language*. Londres: SAGE.
- Decoud, D. (1888). *Estudio del hipnotismo. Bajo el punto de vista psicológico y de la medicina legal*. Buenos Aires: Félix Lajouane Editor.
- DiDoménico, C. y Vilanova, A. (Eds.) (1999). *Formación de psicólogos en el Mercosur*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Ellis, A. (1981). *Razón y emoción en psicoterapia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Enciso, G. (1941). Ensayo de interpretación psicológica de lo social. *Revista del Ateneo Paraguayo*, 1 (2), 35-45.
- Fagan, T. K. (1992). Compulsory schooling, child study, clinical psychology, and special education. Origins of school psychology. *American Psychologist*, 47, 236-243.
- Fagan, T. K. y Wise, P. S. (2000). *School Psychology: Past, present and future*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Falcone, R. (2006). Condiciones de inicio de la clínica psicoanalítica en Argentina (1930-1942). *Anuario de Investigaciones*, 14 (2), 135-146.
- Farías da Fonseca, J. y Vásquez, M. E. (1966). *Respuestas comunes del Roscharch en la población adulta popular paraguaya*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura no publicada.
- Fernández-Ríos, L. y Buela-Casal, G. (1997). El concepto de salud/enfermedad. En G. Buela-Casal, L. Fernández-Ríos y T. J. Carrasco Giménez

(Eds.), *Psicología preventiva. Avances recientes en técnicas y programas de prevención* (pp. 27-38). Madrid: Pirámide.

Flores Acosta, S. (1967). *Historia y análisis de un grupo 'T'*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura no publicada.

Flores Acosta, E. (1986). *Por qué se comienza a fumar: Una visión del proceso de las adicciones visto desde el enfoque del análisis transaccional*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Sección Psicología.

Franco Costa, J. A. (1975). Psicoterapia en Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 9, 57-58.

Freud, S. (1900/1981). La interpretación de los sueños. En *Obras completas*, Volumen I (pp. 343-720). Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1914/1981). Historia del movimiento psicoanalítico. En *Obras completas*, Volumen II (pp. 1895-1930). Madrid: Biblioteca Nueva.

García, J. E. (1993). La Psicología Educacional en Paraguay: Un bosquejo. En R. S. L. Guzzo, L. da Silva Almeida y S. M. Wechsler, S. M. (Eds.), *Psicología Escolar. Padrões e Práticas em países de língua Espanhola e Portuguesa* (pp. 95-108). Campinas SP: Editora Atomo.

García, J. E. (1998). El problema de las terapias alternativas. *Más luz. Revista Iberoamericana de Psicología y Pedagogía*, 4, 163-173.

García, J. E. (2000). El lugar de Carlos Luis Lafuente (1944-2000) en la psicología paraguaya. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 565-570.

García, J. E. (2003a). Origens da Psicologia Social no Paraguai. En A. M. Jacó-Vilela, M. Lopes da Rocha y D. Mancebo (Orgs.), *Psicologia Social. Relatos na América Latina* (pp. 85-122). São Paulo: Casa do Psicólogo.

García, J. E. (2003b). Ramón Indalecio Cardozo y la difusión inicial de las ideas de Sigmund Freud en el Paraguay. *Teoría e Investigación en Psicología*, 11 (2), 273-318.

García, J. E. (2003c). Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en el Paraguay. En J. F.

Villegas, P. Marassi L. y J. P. Toro C. (Eds.), *Problemas centrales en la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas, Volumen II* (pp. 205-279). Santiago: Sociedad Interamericana de Psicología.

García, J. E. (2003d). Desafíos para el afianzamiento de la investigación psicológica en el Paraguay. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 3 (2), 11-36.

García, J. E. (2005). Psicología, Investigación y Ciencia en el Paraguay: Características resaltantes en el periodo preuniversitario. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (2), 305-312.

García, J. E. (2006a). Relaciones históricas entre la Psicología y la Educación en Paraguay. *Psicologia da Educação*, 22, 95-137.

García, J. E. (2006b). Publicaciones paraguayas en el área de la Psicología: 1960-2005. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), 149-167.

García, J. E. (2008). Ramón Indalecio Cardozo como pionero de la Psicología en el Paraguay. *Revista Interamericana de Psicología*, 42 (1), 171-180.

García, J. E. (2009). Breve historia de la psicología en Paraguay. *Psicología para América Latina*, Nº 17, Agosto 2009. <http://www.psicolatina.org>

García, J. E. (2010a). La cátedra de Psicología Experimental en la Universidad Católica de Asunción: 1985-1987. *Revista Interamericana de Psicología*, 44 (1), 157-167.

García, J. E. (2010b). La Psicología Experimental en dos universidades paraguayas. *Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 6 (1), 81-96.

García, J. E. (2010c). La enseñanza de la psicología en la Universidad Nacional de Asunción (Paraguay). *Teoría e Investigación en Psicología*, 19, 61-179.

García, J. E. (2011a). Ramón Indalecio Cardozo: Entre la Psicología, la Pedagogía y la praxis social. En D. Sarah (Coord.), *Paraguay: Ideas, Representaciones e Imaginarios* (pp. 17-52). Asunción: Secretaría Nacional de Cultura.

García, J. E. (2011b). La enseñanza de la historia de la psicología en las universidades paraguayas. *Revista de Investigación en Psicología*, 14 (2), 73-96.

García, J. E. (2012a). La Guerra contra la Triple Alianza y su efecto retardatorio para la psicología paraguaya. *Procesos Históricos: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 21, 26-76. www.saber.ula.ve/handle/123456789/34459/3/2.pdf

García, J. E. (2012b). La psicología paraguaya representada en la *Psicología* de James O. Whittaker y Sandra J. Whittaker. Manuscrito sometido a publicación.

García, J. E. (2012c). La psicología de la personalidad en el Paraguay: Autores e ideas. Manuscrito sometido a publicación.

García, J. E. (2012d). ¿A qué son *alternativas* las terapias alternativas? Manuscrito sometido a publicación.

García, J. E. (2012e). La Psicología de la Salud y su inserción académica en el Paraguay. Manuscrito sometido a publicación.

García, J. E. (en prensa). La Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y sus relaciones con la psicología paraguaya. *Revista Interamericana de Psicología*.

González Torres, D. (1965). *Temas médicos. Vol. 5. Disertaciones*. Asunción: Imprenta Nacional.

Grupo Jueves (1985). Crónica de los 25 años de fundación de la Universidad Católica. *Cuadernos de Psicología*, 1 (2), 35-38.

Le Senne, R. (1953). *Tratado de Caracterología*. Buenos Aires: El Ateneo.

Leahey, T. H. y Leahey, G. E. (1984). *Psychology's occult doubles: Psychology and the problem of pseudoscience*. Chicago: Nelson-Hall.

Lega, L. I., Caballo, V. E. y Ellis, A. (1997). *Teoría y práctica de la terapia racional emotivo-conductual*. Madrid: Siglo XXI.

Lezcano, R. (1983). Presentación del proyecto de ley que reglamenta el ejercicio de la profesión del psicólogo. En J. E. Jiménez (Comp.), *Tercera jornada de estudiantes de Psicología* (pp. 43-56). Asunción: Universidad Católica.

Lilienfeld, S. O. (1998). Pseudoscience in contemporary clinical psychology: What it is and what we can do about it. *The clinical psychologist*, 51 (4), 3-9.

Lilienfeld, S. O. (2007). Psychological treatments that cause harm. *Perspectives on Psychological Science*, 2 (1), 53-70.

Lilienfeld, S. O. (2010). Can Psychology become a science? *Personality and individual differences*, 49, 281-288.

Lilienfeld, S. O. (2012). Public skepticism of Psychology. Why many people perceive the study of human behavior as unscientific. *American Psychologist*, 67 (2), 111-129.

Lilienfeld, S. O., Lynn, S. J. y Lohr, J. M. (Eds.) (2003). *Science and pseudoscience in clinical psychology*. New York: The Guilford Press.

Lilienfeld, S. O., Ruscio, J. y Lynn, S. J. (Eds.) (2008). *Navigating the mindfield. A guide to separating science from pseudoscience in mental health*. New York: Prometheus Books.

Martí, M. G. (1967). *Análisis estructural del Roscharch comparado con fichas clínicas*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura no publicada.

Martín González, A. (Ed.) (1998). *Psicología comunitaria. Fundamentos*

y aplicaciones. Madrid: Síntesis.

Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira. Da época colonial até 1934*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

McGovern, T. V. (1992). Evolution of undergraduate curricula in psychology, 1892-1992. En A. E. Puente, J. R. Matthews y C. L. Brewer (Eds.), *Teaching psychology in America: A history* (pp. 13-38). Washington DC: American Psychological Association.

McNaspy, C. J. y Moreno, F. M. (1988). *Los jesuitas en el Paraguay. Recuerdos de los últimos 60 años (1927-1987)*. Asunción: La Provincia Jesuítica del Paraguay.

Meyer, L. (1988). Historia. En G. Vidal y R. D. Alarcón (Dir.), *Psiquiatría* (pp. 35-42). Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Moffatt, A. (1974). *Psicoterapia del oprimido*. Buenos Aires: Editorial - Librería ECRO.

Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Moreno, D. A. (1966). *Normas aperceptivas y temáticas de 10 láminas de T.A.T.* Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura no publicada.

Moreno Giménez, M. M. (2005). *Experiencias compartidas con los saberes de la Comunidad María Auxiliadora Guazú, frente a la tragedia del incendio del Supermercado Ycuá Bolaños de Trinidad*. Asunción: Universidad Católica.

Oliveira y Silva, N. (1967). *Respuestas comunes del Test de Roscharch en niños*. Universidad Católica, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Tesis de Licenciatura no publicada.

Oro, O. R. (1997). *Persona y Personalidad. Distintos enfoques a partir de una visión de conjunto*. Buenos Aires: Ediciones Fundación Argentina de Logoterapia "Viktor E. Frankl".

Pichon-Rivière, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rafter, N. (2008). *The criminal brain. Understanding biological theories of crime*. New York: New York University Press.

Ramírez Pane, R. (1975). *Medicina psicosomática*. Asunción: Edición del autor.

Ríos de Recalde, G. (1988). *Actitudes frente al SIDA*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Sección Psicología.

Riquelme, M. (1948). *Lecciones de Psicología*. Buenos Aires: Ángel Estrada Editores, novena ed. (edición original 1936).

Rivelli, D., Lafuente, C. L. y Lafuente, M. J. (1994). *Diseño curricular de la carrera de Psicología*. Universidad Católica de Ciudad del Este. *Propuesta del curriculum formal*. Universidad Católica, Documento no publicado.

Rosenzweig, S. (1992). Freud and Experimental Psychology: The emergence of Idiodynamics. En S. Koch y D. E. Leary (Eds.). *A century of psychology as science* (pp. 135-207). Washington DC: American Psychological Association.

Singer, M. T. y Lalich, J. (1996). *"Crazy" therapies. What are they? Do they work?* San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.

Slovak, S., Cervone, N. y Luzzi, A. M. (2008). Psicoanálisis en la carrera de psicología. Segunda cátedra de escuela inglesa. En A. Leibovich de Duarte (Comp.), *Ayer y hoy. 50 años de enseñanza de la psicología* (pp. 349-358). Buenos Aires: Eudeba.

Sociedad Paraguaya de Psicología (2009) (Eds.). *Actas del 3er. Congreso Multidisciplinario de Salud Comunitaria del Mercosur. Poderes y limitaciones en salud comunitaria. Un desafío para la región*. Asunción: Sociedad Paraguaya de Psicología.

Stelatto, R. (2006). *Itinerarios y faros en la formación sistémica. Descripción del contexto sistémico paraguayo*. Mesa redonda realizada durante el VII Congreso de ASIBA y V Congreso Panamericano de Terapia Sistémica. Buenos Aires, Argentina. Presentación en *power point*.

Stone, G. C. (1988). Psicología de la Salud: Una definición amplia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20, 15-26.

Universidad Nacional (1999). *Propuesta de innovación curricular - Licenciatura*. Asunción: Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Departamento de Psicología.

Uzcátegui, E. (1959). Evaluación de las labores de la misión de la UNESCO en el Paraguay: 1955-1959. *Boletín de Educación Paraguaya*, 3 (36), 1-52.

Vasconsellos, C. A. (1947). *Diagnóstico y tratamiento de las enfermedades mentales*. Buenos Aires: Mundi.

Velilla Laconich, J. (1990). *Historia de la Universidad Nacional de Asunción (1889-1989). Volumen I (1889-1915)*. Asunción: Universidad Nacional.

Vetter Schultz, G. P. (1998). *Ídolos con pies de barro. Psicopatología en las relaciones de poder de adultos, en Asunción y Departamento Central*.

Tesis doctoral. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Sección Psicología.

Vidal, G. (1999, 25-26 de setiembre). Andrés Rivarola Queirolo: Un hombre tocado por la gracia. *El Correo Semanal [Diario Última Hora]*, 9.

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

Wattiez, R. L. (1996). *La sexualidad del adolescente urbano del Paraguay*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Asunción, Facultad de Filosofía, Sección Psicología.

White, S. H. (1994). G. Stanley Hall: From philosophy to developmental psychology. En R. D. Parke, P. A. Ornstein, J. J. Rieser y C. Zahn-Waxler (Eds.), *A century of developmental psychology* (pp. 103-125). Washington DC: American Psychological Association.

Whittaker, J. O. y Whittaker, S. J. (1987). *Psicología*. México DF: Interamericana, Cuarta edición.

Witmer, L. (1907). Clinical Psychology. *Psychological Clinic*, 1, 1-9.

Wright Gillham, N. (2001). *A life of Sir Francis Galton. From african exploration to the birth of eugenics*. New York: Oxford University Press.

Yampey, N. (1982). *La iniciación en la investigación psicoanalítica*. Asunción: Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 149/158 pp.

La niñez: ¿qué sujeto adviene en el contexto sociocultural del siglo XXI?

What kind of subjects will children become in the socio-cultural context of the 21st century?

Graciela A. Leguizamón

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

Luisa A. González Pena

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

(Recibido: 02/03/11 – Aceptado: 22/02/12)

Resumen

En este trabajo proponemos aproximarnos a la niñez actual a partir de ciertas variables, que suponemos han impactado en las profundas modificaciones del contexto sociocultural actual. El juego y los juguetes infantiles, el lugar que ocupan las figuras parentales, el avance continuo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, son algunos de los aspectos para considerar las consecuencias de los cambios en la constitución subjetiva del niño.

Consideramos que el concepto de infancia como etapa vital, y la niñez singular, han sufrido importantes modificaciones en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la globalización, las profundas crisis sociales, las nuevas tecnologías, la imposición de las reglas del mercado y la caída de los valores. Las representaciones del ser humano han cambiado.

Se tratará de dar algún tipo de respuesta al interrogante: ¿estamos frente a una nueva niñez?

La nueva forma de vincularse entre padres e hijos, adultos y niños, de mayor libertad y horizontalidad, parece haber generado nuevas posibilidades de desarrollo, pero paradójicamente, aporta nuevos conflictos.

Abstract

In this work, we analyze childhood, taking into account certain variables that we suppose have impacted on the profound changes of the current socio-cultural context. Some of the aspects to consider, in order to examine the consequences of the changes in child's subjective constitution are the following: plays and toys, the place of parental figures, and the constant advance of the new information and communication technologies.

The concept of childhood as a life stage as well as the real childhood underwent important changes in the second half of the 20th century, due to globalization, profound social crises, new technologies, the rules of the market and the fall of values leading to different representations of the human being.

This work attempts to give an answer to the question: are we facing a new childhood?

This new kind of bonds of more freedom and horizontality between parents and children, adults and children seems to have generated new developments but paradoxically, at the same time new conflicts.

Palabras clave

niñez - subjetividad - contexto - desarrollo - grupos etarios

Key words

childhood - subjectivity - context - development - age groups

En este trabajo proponemos aproximarnos a la niñez actual a partir de ciertas variables en las cuales suponemos han impactado las profundas modificaciones del contexto sociocultural. El juego y los juguetes infantiles, el lugar que ocupan las figuras parentales, el avance continuo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, son algunos de los aspectos para reflexionar acerca de las consecuencias de los cambios, en la constitución subjetiva del niño.

Consideramos que el concepto de infancia como etapa vital, y la niñez singular, han sufrido importantes modificaciones en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la globalización, las profundas crisis sociales, las nuevas tecnologías, el mercado como nuevo agente de socialización frente al desplazamiento de la familia como principal institución de subjetivación, y la caída de los valores y las ideologías vigentes. Las representaciones e imaginización del ser humano han cambiado.

Este cambio cultural, que algunos han dado en llamar "cultura posmoderna", se caracteriza por las transformaciones materiales y simbólicas

que, se puede conjeturar, han influido en los modos de ser niño y comprender la niñez.

Esto nos conduce a hipotetizar acerca de las características y significados del contexto cultural del siglo XXI y su efecto en la constitución subjetiva.

Para la elaboración de este escrito se utilizará información primaria obtenida a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas a personas que han transitado su infancia en distintas épocas, en las que se investigaron diversos temas relativos a la niñez y el contexto en el que se desarrolla.

Los sujetos seleccionados comprenden los siguientes grupos etáreos: entre 50 y 70 años, entre 18 y 25 años y niños de 4 a 10 años, de ambos sexos. En total 116 personas.

La propuesta es realizar un primer análisis cualitativo de las respuestas relativas a los temas mencionados al inicio del trabajo, teniendo en cuenta que se trata de sujetos que han transitado su infancia a mediados y fines del siglo XX y principios del siglo XXI. Se tratará de detectar similitudes y posibles diferencias entre las distintas generaciones infantiles, para luego aproximarse a su comprensión a partir de la subjetividad que se construye por ser individuo, por la pertenencia a una familia y a una época que las atraviesan.

A continuación, sintetizaremos el contenido de las respuestas obtenidas en las entrevistas según los temas de interés:

a) Juegos y juguetes

Según lo manifestado por los sujetos entre 50 y 70 años, los juegos se desarrollaban tanto en lugares cerrados (casa familiar), como abiertos (calle, plaza, campo, patio) pues no se percibía demasiado riesgo para los niños. Esto favorecía el juego grupal (“jugaban en la vereda con amigos y hermanos”), predominantemente el que comprometía el ejercicio corporal (mancha, escondida, rayuela, saltar soga, tejo, pelota, patín, etc.). Se realizaban juegos de reglas tradicionales (bolitas, tapadita, trompos, etc.) y los clásicos juegos simbólicos y de personificación, como a la casita, a la mamá, a los autitos, a la guerra, etc. Los juguetes utilizados eran simples y no había mucha variedad. Muchas veces eran contruidos por el propio niño y con materiales provenientes del medio natural o del medio hogareño. Se les compraban juegos y juguetes en ocasiones especiales como cumpleaños, día de reyes, etc.

Los jóvenes entre 18 y 25 años, expresan que en su infancia también jugaban en la calle o espacios abiertos, con ciertas restricciones, como la

mirada atenta de un adulto y que ocurriera en lugares conocidos. Si esto no era posible, lo padres instaban al juego en una casa familiar. En estas condiciones se facilitaba el juego grupal y de ejercicio. Se mantienen los juegos tradicionales en cualquiera de sus modalidades, pero se observan diferencias. Aparecen variedad de personificaciones como: secretaria, bombero, vendedor, jefe de oficina, doctor o doctora, personajes de televisión, etc. Emergen representaciones como jugar al supermercado y al kiosco. Algunos juegos se comienzan a designar con el nombre del producto (por ejemplo jugar a las Barbies, en lugar de jugar a las muñecas). Se inicia el predominio de los juguetes comprados, de mayor complejidad y tecnología, dados a conocer por la TV, vinculados a marcas (ej. la muñeca Barbie, las Tortugas Ninjas, etc.), en mayor variedad y prosperan los juegos de mesa específicos para niños.

Los niños de la actualidad, entre 4 y 10 años, predominantemente juegan en su casa y/o lugares cerrados, comerciales o clubes, a cargo de jóvenes adultos dedicados a este tema, que se supone ejercen algún tipo de control. De esta forma, el juego grupal se ve restringido, ya que para realizarlo los padres tienen que organizar especialmente encuentros entre sus hijos, lo que trae como consecuencia una preponderancia del juego solitario y, en el mejor de los casos, en pareja o con los hermanos. Muchos de los juegos que antes eran de ejercicio, no se realizan con tanta frecuencia y otros se han transformado en actividades deportivas con pautas impuestas de horario, continuidad y un alto sentido de competencia y rendimiento (ej. fútbol, voley, natación). Se mantienen algunos juegos tradicionales, tanto de reglas como simbólicos, pero no son los que prevalecen, salvo que surja nuevamente “la moda” de alguno de ellos. Predomina la representación de los personajes de los programas de TV. La mayoría de los juguetes son comprados, de una diversidad y complejidad sorprendente, relacionados con la oferta televisiva y con programas que allí se observan. Los niños los adquieren en cualquier momento, con un simple pedido (“me compran todo lo que quiero”). En el centro de la escena lúdica se encuentran los productos de la tecnología informática: Play Station, Nintendo WII, PC, Celulares, etc.

b) Medios de comunicación y computadora

Los adultos expresan que en su infancia no existía la televisión ni la computadora, por lo tanto los medios de comunicación predominantes eran la radio y los medios gráficos. En la radio, había pocos programas y músi-

cas infantiles, en su mayoría estaban destinados a la familia y al público adulto. Predominaba la lectura de libros y revistas dedicadas a la niñez.

Los jóvenes adultos destacan que de niños ya existía un fuerte predominio de la Televisión, con variedad de programas dirigidos al público infantil y una permanencia frente a este medio de comunicación que iba de una hora a siete horas cada día, según cada caso. El promedio de exposición era de unas tres horas diarias. Todos coinciden en destacar que no había acceso cotidiano a la PC.

Los infantes de hoy mencionan que pasan mucho tiempo frente a la TV, a la computadora y a los juegos vinculados a nuevas tecnologías. Disponen libremente de estos aparatos, los cuales manejan con destreza. Lo llamativo es que acceden a la misma tecnología que la población adulta (celulares, mp3, mp4, notebook).

c) Relación con los padres

Lo sujetos entre 50 y 70 años explicitan que la relación con sus padres estaba signada por el respeto, siendo la figura paterna la autoridad del hogar, quien establecía las reglas, el orden y los límites. La madre estaba en la casa la mayor parte del tiempo. La relación era asimétrica, lo que en algunos casos dificultaba el diálogo y en otros no lo obstaculizaba. La mayoría de los adultos sostienen que existía una “buena relación” entre padres e hijos.

Según los jóvenes entre 18 y 25 años, predominaba una relación de respeto mutuo con las figuras parentales. A diferencia del grupo anterior, varios sujetos destacan que la autoridad era ejercida por la madre, debido a cierta ausencia paterna (madres solas, padres que trabajan muchas horas) y que a la vez era la figura con la que mejor se vinculaban. En otros casos destacan la importancia de la madre, pero como una figura que “los apañaba y dejaba hacer”. La asimetría comienza a disminuir y en determinadas situaciones se siente a los padres como compañeros (“mis padres están siempre para acompañarme y aconsejarme”; “me encantaba compartir actividades con ellos”).

En los niños de 5 a 10 años, se infiere de sus repuestas que la asimetría está reducida a su mínima expresión, lo que evidencia que los padres son tratados como si fueran pares. Demuestran cierto dominio sobre lo que sus padres deciden con respecto a ellos, no obstante sigue presente la necesidad de obedecer a las figuras parentales, especialmente al papá.

d) Percepción de los adultos y jóvenes adultos acerca de las diferencias entre los niños de ahora y lo de sus respectivas épocas

Las respuestas expresan percepciones coincidentes en relación a los temas y los contenidos que eligen para señalar las diferencias:

Todos señalan que se observan diferencias en los juegos y juguetes en cuanto a: que reciben una fuerte influencia de la TV, que predominan los juegos cibernéticos y el uso de las NTIC, que los niños están más encerrados y que les falta inventiva para crear actividades lúdicas y disfrutar de cosas comunes para jugar. Destacan la cualidad más agresiva del jugar.

Los infantes son percibidos con mayores libertades, pero a la vez con una pérdida de la capacidad para crear y pensar por sí mismos. Por otra parte, refieren que existen serias dificultades en los padres y adultos, en general, en la puesta de límites. Se los percibe, a los infantes, como tempranamente independientes y que, en muchas ocasiones, están demasiado solos.

Consideran que los niños están muy influenciados por las modas, sea en el vestir, en el peinarse, en los objetos de consumo.

Enfatizan el contraste que se observa con respecto a las relaciones con los padres. En la actualidad la misma ha ganado en horizontalidad en detrimento del respeto, de la autoridad paterna, de las diferencias generacionales, del buen trato y el acompañamiento del crecimiento de los hijos. Paralelamente, señalan que esto ha beneficiado la posibilidad de diálogo y la capacidad crítica de los niños y jóvenes.

Para avanzar en el análisis de las descripciones aportadas en los párrafos anteriores, es importante partir de una caracterización general acerca del contexto sociocultural actual. La globalización, las reglas del mercado y el consumo, la cultura mediática, la importancia del individualismo, la imagen como valor, la tecnología como herramienta predominante en la vida, la instantaneidad que domina, la búsqueda de la juventud eterna y la baja tolerancia a la frustración, remiten inexorablemente al análisis de los cambios que la infancia ha sufrido en el transcurso de las últimas décadas.

En este sentido, es necesario señalar cómo la institución escolar en alianza con la familia, que hasta mediados del siglo XX construyeron una concepción de niñez y una subjetividad en consonancia, hacia fines del siglo XX e inicios del siglo XXI, dejan de cumplir ciertas funciones. Tal como proponen Rojas y Sternbach (1997), todo ello introduce cambios en la forma que la subjetividad adopta y la posibilidad de reconocer su manera de manifestarse actualmente, tanto en salud como en síntomas.

Al retomar las respuestas de los sujetos de distintas edades con respecto a juegos y juguetes, así como a la TV y las nuevas tecnologías de la información, se evidencia cómo el mercado avanzó sobre el espacio juvenil e infantil, descubriendo a estas generaciones como consumidores y realizando una tarea socializadora que llega hasta plantear nuevas definiciones de la infancia. Se puede apreciar que, a través de los años, se ha ido produciendo una fuerte presencia de la tecnología y los medios de comunicación en la vida cotidiana de las nuevas generaciones, ofreciendo una variedad de bienes materiales y simbólicos. Al decir de algunos autores (Dotro y Minzi, 2005; Volnovich, 2004) estos llegan a constituir un hábitat, un ecosistema, un sistema que los atrapa, del cual se alimentan y por lo tanto, contribuyen en la constitución de las identidades infantiles. Ese mercado no sólo toma a la población de niños como “clientes”, sino que ellos también son transformados en mercancías.

Esto se complejiza aún más, en una comunidad en la que se ha producido una caída del orden jurídico, de la ley que iguala a los seres humanos por las mismas restricciones, por lo tanto se relativiza qué es lo prohibido y qué es lo permitido. Aquí estaría la base de la inseguridad en que vivimos, lo que lleva a que el niño esté cada vez más encerrado y más solo, relacionado con objetos, relacionado con sujetos en un “espacio virtual” y cada vez menos vinculado con otros. Es importante recordar en este punto lo siguiente: “...La vida biológica pasa a vida humana en el vínculo con el otro y con los otros. Es la pertenencia a un conjunto de otros lo que la hace humana...” (Berenstein, 2007: 115).

Los niños actuales tienen la posibilidad de ser más libres, de estar más estimulados en muchos sentidos, de poder acceder más fácilmente al conocimiento, de poder ejercer su capacidad crítica, pero tal vez en esta soledad que la sociedad adulta los deja y les impone, comprometen sus oportunidades de ser creativos, pensantes y verdaderamente autónomos, tal como lo perciben nuestros entrevistados.

Por otra parte, es de especial consideración el hecho de que los niños sean tratados como mercancías por el mercado, no sólo por los hechos perversos que esto trae como consecuencia, sino porque se los suele someter a niveles de exigencia que van en contra del desarrollo de una actividad propia e imprescindible del infante, tal como es el juego y del tiempo que se requiere para ello. Desde el psicoanálisis, se ha señalado la importante función que cumple el juego en la elaboración de situaciones emocionales, producidas en la relación con la realidad (sea esta la familia, el contexto social, el grupo de pares) que exceden la capacidad de la mente infantil para tolerarlas. Desde una perspectiva individual, y

siguiendo las postulaciones de Meltzer y Harris (1990), el jugar se puede constituir en una forma de modular el dolor mental que esto produce, y por lo tanto, favorecer el pensamiento creativo propio de sujetos constructivos.

Consideramos que la familia se convierte en el grupo fundamental e intermediario para la constitución del psiquismo infantil. El grupo familiar responde no solamente a las forma particulares de funcionamiento inconsciente de dicha estructura, sino con lo que la cultura establece como conjunto de ideas respecto a cómo construir subjetividades congruentes con los contenidos actuales. De esta manera, en general se responde a lo que la cultura espera de cada sujeto.

En esta línea de análisis, diversos autores coinciden en señalar que en la familia de fines del siglo XX y principios del siglo XXI, ha impactado el proceso de democratización, promoviendo una mayor horizontalidad en los vínculos. Esto ha producido como consecuencia indeseable, una pérdida de autoridad en la figura paterna, que "...retuvo el poder más de lo que la mujer hubiera querido, perdió la autoridad más de lo que lo que le convenía a él y al resto de la sociedad" (Disegni Obiols, 2006: 56). Por ende, también se pone en tela de juicio la ley simbólica. Cabe agregar que, a medida que la autoridad del padre se ha ido devaluando, la autoridad de la madre no ha sido suficiente para compensarla. De aquí, que estos lugares vacantes han sido ocupados por el mercado, por el hijo o por el grupo de pares.

Se puede relacionar lo antedicho con lo expresado en las entrevistas en relación a la falta de límites, de normas, de orden y de disciplina, que se observan en un alto porcentaje de familias. La confusión entre autoridad y autoritarismo, ha llevado a considerar a los aspectos mencionados como expresiones de coerción y pérdida de libertad.

En este punto, es necesario remitirnos a la asimetría o simetría de las relaciones entre padres e hijos, como una posibilidad de abordar los fenómenos y los procesos referidos. Desde el punto de vista del psiquismo individual, la asimetría se asocia a las diferencias entre la sexualidad infantil y la adulta. Desde el punto de vista sociocultural, se manifiesta de diversas maneras relativas a los lugares que ocupan los sujetos, en cuanto a las diferencias generacionales. En el presente se evidencia una inversión en las posiciones, asociada a que los bordes entre las edades y el significado de la prohibición se han visto atravesados por una crisis, en cuanto a la responsabilidad adulta y a un fuerte sentimiento de continuidad en el pasaje intergeneracional.

Frente a esta situación, los padres sienten que su posición es cada vez más difícil, en muchos casos no saben qué transmitir a sus hijos, qué experiencias transferir, qué lugar ocupar. Esto les genera ansiedad y angustia, a la que responden de diversas formas: tenemos aquellos que buscan ser

un par para sus hijos, aquellos que se aferran a una cultura conservadora, aquellos que son inseguros y confusos, mostrando cambios abruptos en su conducta y conceptos. En este último caso, el niño está frente al serio peligro que implica la ansiedad confusional como amenaza a la capacidad de pensar.

En realidad, cualquiera sea el caso, se ven dificultadas las funciones parentales, lo que en definitiva es vivido por el niño como un sentimiento de abandono y "...quizá...", la peor demostración de fuerza asociada a la violencia sea el abandono...." (Berenstein, 2007: 153).

Hemos puesto especial énfasis en la familia, pues sostenemos su papel fundamental como grupo que interviene en la socialización primaria, cuyo proceso es el más importante para el sujeto. Es posible que la respuesta a nuestro interrogante esté íntimamente relacionada con las vicisitudes que atraviesan los grupos familiares actuales. Esto influye en la posibilidad de regular el papel socializador de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías, del mercado, de la cultura del consumo y de la instantaneidad. Cabe señalar en este punto que: "...cada familia es un conjunto intersubjetivo, reúne varios sujetos en el marco del parentesco y es productora de subjetividad. Cada sujeto es sujeto de inconsciente, de la estructura familiar inconsciente y sujeto social..." (Berenstein, 2007: 98).

Los niños de ahora, cómo los de antes, necesitan ser cuidados, necesitan de los otros adultos, necesitan límites y normas que los contengan, disfrutar del juego y desarrollar sus fantasías en ellos, necesitan estar vinculados a sus pares, los impulsa el deseo de conocer y explorar el mundo. Los niños de ahora, a diferencia de los de antes, tienen mayor libertad, se enfrentan a un mundo del conocimiento más amplio, más poblado de información, de objetos y más cambiante, suelen asombrarnos con sus pensamientos, adquieren algunas conductas y habilidades más tempranamente y cuestionan la realidad con más soltura, entre otras cosas. Les toca vivir en un medio sociocultural más complejo, al cual se tienen que enfrentar, no sin dificultades. Cuando la familia y los adultos significativos para él, no cumplen con sus funciones, los abandonan y los tratan como objetos, y no como sujetos ubicados en una trama desiderativa, respetados en su ajenidad y en su otredad, la niñez está en riesgo. Así, puede predominar la constitución de subjetividades destructivas, violentas, altamente narcisistas, ilusoriamente autónomas, con relaciones sin significación humana, llenas de vacío, que sólo buscan evadir el dolor que implica el trabajo de "ser un humano". En fin, niños que "den por tierra" con el pensar, el conocimiento y la creatividad.

San Luis, 21 de Agosto de 2009.

Referencias bibliográficas

Berenstein, I. (2007). *Del ser al hacer. Curso sobre vincularidad*. Buenos Aires: Paidós.

Di Segni Obiols, S. (2006). *Adultos en crisis. Jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Dotro, V. y Minzi, V. (2005). *Los niños de hoy no son como los de antes*. En *De 0 a 5 años. La educación en los primeros años*. Tomo 63, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Meltzer, D. y Harris, M. (1990). *Familia y comunidad*. Buenos Aires: Patia Editorial.

Rojas, M.C. y Sternbach, S. (1997). *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Volnovich, J.C. (2004). *El futuro depende, ante todo, de cómo circule la infancia por el imaginario social*. Disponible en <http://www.educ.ar/> Recuperado el 9 de setiembre de 2004.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 159/182 pp.

Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos

**Social abilities in children and adolescents. Their importance
in preventing psychopathological disorders**

Ana Betina Lacunza¹

CONICET

Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino

betinalacu@hotmail.com

Norma Contini de González²

Universidad Nacional de Tucumán

nocon@arnet.com.ar

(Recibido: 15/03/10 – Aceptado: 11/10/11)

Resumen

La investigación de las habilidades sociales es relevante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del sujeto. Los estudios con niños han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar. En los adolescentes, los déficits de habilidades sociales pueden incidir negativamente en la consolidación de la identidad como en la cristalización de trastornos psicopatológicos. De allí que el diagnóstico y la intervención en esta temática

1 Dra. en Psicología, Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Facultad de Psicología, UNT. Prof. Asociado de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino.

2 Dra. en Psicología, Prof. Titular de la cátedra Teoría y Técnicas de Exploración Psicológica (niños) Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.

sea una alternativa de prevención.

El objetivo de este trabajo es describir las características de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia, tanto como destacar su importancia desde una perspectiva salugénica.

Se analizan las características de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia, y las teorías en las que se sostienen las principales experiencias científicas de intervención frente a los déficits en las mismas. Se concluye analizando críticamente los alcances y límites que presentan estas estrategias de diagnóstico e intervención.

Abstract

The research on social abilities is relevant not only because of its relational dimension but also because of its influence on other areas of the subject's life. The studies with children have shown that the lack of social abilities contributes to the occurrence of dysfunctional behaviors within the school and family environments. With respect to adolescents, social ability deficit may have a negative effect on identity consolidation and may contribute to the manifestation of psychopathologic disorders. Thus, diagnosis and intervention in this subject are a prevention alternative.

The aim of this study is to describe the characteristics of social abilities in childhood and adolescence and to highlight their importance from a positive perspective.

Both the characteristics of social abilities in childhood and adolescence and the theories which support the main scientific experiences of intervention in deficits are analyzed. As a conclusion, the scope and limits of the diagnosis and intervention strategies are examined.

Palabras clave

habilidades sociales - niños - adolescentes - trastornos psicopatológicos - prevención

Key words

social skills - children - adolescents - prevention - psychopathological disorders

Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el discurrir de la vida está determinado, al menor parcialmente, por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 2005). Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el

rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio y Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998).

En niños y adolescentes, la temática de las habilidades sociales es relevante, no sólo por su dimensión relacional, sino por su influencia a otras áreas vitales tales como la escolar, la familiar, entre otras. Está comprobado que aquellos niños y/o adolescentes que muestran dificultades en relacionarse o en la aceptación por sus compañeros del aula, tienden a presentar problemas a largo plazo vinculados con la deserción escolar, los comportamientos violentos y las perturbaciones psicopatológicas en la vida adulta (Ison, 1997; Arias Martínez y Fuertes Zurita, 1999; Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987; Monjas Casares, González Moreno y col., 1998). Michelson y otros. (1987) sostienen que las habilidades sociales no sólo son importantes respecto a las relaciones con los pares sino que también permiten que el niño y el adolescente asimilen los papeles y las normas sociales.

Los comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas conductas de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, ser amable con los adultos o reaccionar agresivamente, entre otras, depende del proceso de socialización. Según Schaffer (1990), las interacciones sociales implican una serie de modelos de comportamientos muy complejos y sincronizados, ejecutados recíprocamente por dos o más sujetos. Cabe destacar que la socialización se produce en interrelación con el desarrollo cognitivo.

Tanto la familia y la escuela como el acceso a otros grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre y cuando estos contextos puedan proporcionar experiencias positivas para adquirir comportamientos sociales, ya que se aprende de lo que se observa, de lo que se experimenta (propias acciones) y de los refuerzos que se obtiene en las relaciones interpersonales; también se aprenden comportamientos sociales de los medios de comunicación como la utilización de productos simbólicos de la cultura. En definitiva, el contexto en sus múltiples acepciones (las características maternas y paternas, la experiencia en la crianza, el acceso a mass media como televisión o internet, entre otros) se vincula de modo decisivo a cómo se aprenden y practican habilidades sociales salugénicas o disfuncionales.

La literatura enfatiza que los problemas de relaciones interpersonales se presentan principalmente en aquellos sujetos que se vinculan muy poco con sus pares. Estos se caracterizan por una evitación del contacto social con otros sujetos (Monjas Casares, 2000) o bien por mantener relaciones

sociales violentas con sus pares (Cerezo, 1997). Estos comportamientos están relacionados con los estilos de interacción inhibido y agresivo, que dan cuenta de habilidades sociales deficitarias. En muchas ocasiones, estos déficits en las habilidades sociales pueden conllevar la presencia de trastornos psicopatológicos en la vida adulta, aunque desde lo planteado por León Rubio y Medina Anzano (1998) no se descarta la posición de que los déficits en las habilidades sociales pueden ser tanto una causa, efecto o concurrentes en la aparición de un trastorno psicológico.

Prieto Ursua (2000) afirma que se han identificado ciertos factores de protección ante estresores ambientales que disminuyen la aparición de problemas psicosociales en la infancia y adolescencia, entre los que se destacan la competencia y el apoyo social, el empleo del tiempo libre y adecuadas estrategias de afrontamiento. Respecto a la competencia y el apoyo social, se considera que las habilidades sociales son un medio excepcional de protección y promoción de la salud. Desde estos planteos, la eficaz interacción con los otros permitiría a los niños y adolescentes responder de modo positivo ante situaciones de estrés, por lo que determinadas competencias como hablar con pares no conocidos, expresar emociones positivas, establecer conversaciones con pares y adultos, practicar habilidades sociales de elogio, entre otras, pueden convertirse en factores protectores de la salud.

El objetivo de este trabajo es describir las características de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia tanto como destacar su importancia desde una perspectiva salugénica. Se analizan las características que adquieren las habilidades sociales en este ciclo vital y las teorías en las que se sostienen las principales experiencias científicas de intervención frente a los déficits en las mismas. Se concluye analizando críticamente los alcances y límites que presentan estas estrategias de diagnóstico e intervención.

Concepto de habilidad social

Delimitar el concepto de habilidad social resulta complejo por su naturaleza multidimensional y su relación con otros conceptos afines. Es frecuente encontrar en la literatura especializada una proximidad del término con la denominada competencia social e interpersonal, la inteligencia social y las habilidades adaptativas, entre otros.

Tal como plantea Fernández Ballesteros (1994), existe acuerdo entre los autores con respecto a la dificultad, e incluso imposibilidad de dar una definición satisfactoria del concepto de habilidad social. La variación termi-

nológica respecto a las habilidades sociales es abundante; en la literatura especializada suele encontrarse términos tales como habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, destrezas sociales, intercambios sociales, conductas de intercambio social, entre otros. Iruarrizaga, Gómez-Segura, Criado, Zuazo y Sastre (1999) consideran que la dificultad en establecer una definición radica en la conexión de ésta con el contexto. Igualmente, debe pensarse en los recursos cognitivos con que cuenta el sujeto y que van a incidir en la expresión de sus habilidades sociales.

Caballo (1993) resume que los problemas para definir una habilidad social son básicamente de tres tipos. El primero, remite a la cantidad de investigaciones y publicaciones en las que se han empleado términos diversos para referirse a un mismo concepto; sobre todo el uso del término “conducta asertiva” (Wolpe, 1958) reemplazado a mediados de los años setenta por el término “habilidades sociales”. En segundo lugar, la dependencia de los comportamientos sociales al contexto cambiante (Meichenbaum, Butler y Grudson, 1981). Aquí es relevante el marco cultural, las particularidades dentro de una misma cultura (subculturas), el nivel social, educativo y económico, que junto a las diferencias individuales (capacidades cognitivas, afectividad, sistema de valores, entre otros) imposibilitan establecer un criterio único de lo que se considera una habilidad social. De este modo, dos personas pueden comportarse de un modo diferente en una misma situación social, tener respuestas dispares ante una misma circunstancia y considerarse que sus comportamientos sociales son igualmente efectivos. Y en tercer lugar, las revisiones sobre la temática indican que las definiciones sobre habilidades sociales se han centrado más en las descripciones de las conductas que dan cuenta de esas capacidades o en las consecuencias que tiene la ejecución de dichos comportamientos.

Considerando estas apreciaciones, Fernández Ballesteros (1994), ha señalado algunas características que presentan las habilidades sociales:

- a- Heterogeneidad, ya que el constructo habilidades sociales incluye una diversidad de comportamientos en distintas etapas evolutivas, en diversos niveles de funcionamientos y en todos los contextos en los que puede tener lugar la actividad humana.
- b- Naturaleza interactiva del comportamiento social, al tratarse de una conducta interdependiente ajustada a los comportamientos de los interlocutores en un contexto determinado. El comportamiento social aparece en una secuencia establecida y se realiza de un modo integrado.
- c- Especificidad situacional del comportamiento social, por lo que resulta

imprescindible la consideración de los contextos socioculturales.

Según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros.

Siguiendo este énfasis en la resolución de situaciones interpersonales, León Rubio y Medina Anzano, definen a la habilidad social como “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva” (1998: 15). De este concepto se desprenden cuatro características centrales de las habilidades: a) su carácter aprendido, b) la complementariedad e interdependencia de otro sujeto, c) la especificidad situacional y d) la eficacia del comportamiento interpersonal. Por su parte, Kelly (2002) define a las habilidades sociales como un conjunto de conductas aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente. Según este autor, esta definición presenta tres aspectos fundamentales: a) el hecho de que un comportamiento es socialmente hábil en la medida que implique consecuencias reforzantes del ambiente, b) tener en cuenta las situaciones interpersonales en las que se expresan las habilidades sociales y c) la posibilidad de describir las habilidades sociales de modo objetivo. De este modo, Kelly (2002) sostiene que las habilidades sociales son medios que tiene un sujeto para alcanzar sus objetivos.

Tanto León Rubio y Medina Anzano (1998) como Kelly (2002) remarcan la función que tienen las habilidades sociales para la resolución de situaciones interpersonales, lo que las torna necesarias para la adaptación al ambiente más próximo de la persona. Por su parte, al definir qué es una habilidad social es necesario considerar la etapa evolutiva que transita aquel que ejecuta dichas habilidades sociales, ya que las exigencias del ambiente no tienen la misma significación para un niño, un adolescente o un adulto.

Michelson y otros (1987) plantean que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje, por lo que la infancia es una etapa crítica para la enseñanza de éstas. Igualmente señala que su acrecentamiento está ligado al reforzamiento social. Precisamente, la práctica de las habilidades sociales esta influida por las características del entorno;

habilidades tales como pedir favores a otros niños, preguntar por qué a un adulto, tomar decisiones, son ejemplos en ese sentido.

El pasaje de la niñez a la adolescencia supone la adquisición de habilidades sociales más complejas, puesto que los cambios físicos y psíquicos implican una modificación del rol del adolescente respecto a cómo se ve a sí mismo, cómo percibe al mundo y cómo es visto por los otros (Martínez Guzmán, 2007). El mayor acercamiento a pares, particularmente del otro sexo, la utilización del tiempo libre y el uso del dinero, entre otros aspectos, conlleva la puesta en marcha de habilidades de interacción verbal, de resolución de conflictos interpersonales, de elogio y de expresión de emociones positivas y negativas. Se ha encontrado que los adolescentes con alto nivel de entendimiento interpersonal y habilidades de comunicación positiva son los que mayor influencia tienen en sus iguales, lo que permite suponer que emplean un mayor número de habilidades sociales (Guzmán Saldaña, García Cruz, Martínez Martínez, Fonseca Hernández y Castillo Arreola, 2007). Lo descrito muestra que resulta relevante definir qué comportamientos sociales se adquieren tanto en la infancia como en la adolescencia.

Las habilidades sociales en niños y adolescentes

Existe consenso en la comunidad científica respecto a que el período de la infancia y la adolescencia es un momento privilegiado para el aprendizaje y práctica de las habilidades sociales, ya que se ha constatado la importancia de estas capacidades en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. De allí que resulta valioso identificar cuáles son las principales habilidades sociales propias de la infancia y la adolescencia.

El desarrollo de las habilidades sociales está estrechamente vinculado a las adquisiciones evolutivas. Si bien en la primera infancia las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales, a medida que el niño avanza en edad, son destacadas las habilidades verbales y las de interacción con pares.

En los años preescolares, las habilidades sociales implican interacción con pares, las primeras manifestaciones prosociales, la exploración de reglas, la comprensión de emociones entre otros (Lacunza y Contini, 2009a). La interacción con pares suelen ser más frecuentes y duraderas a partir de la actividad lúdica. El niño realiza una transición desde un juego solitario o en paralelo hacia otro más interactivo y cooperativo, donde la simbolización y el ejercicio de roles le permite la superación del egocen-

trismo infantil y la paulatina comprensión del mundo social. Griffa y Moreno (2005) sostienen que a los cinco años, por ejemplo, los juegos grupales se caracterizan por una activa participación y comunicación, donde ya es definido el liderazgo y todos los integrantes cooperan para mantener la cohesión. Hatch (1987) analizó diversas investigaciones sobre el desarrollo de la competencia social infantil y encontró que, a los cuatro años aproximadamente, los niños ya suelen tener un concepto de sí mismos. Esta breve autodefinición posibilita que el niño desarrolle relaciones de amistad, principalmente con pares que les sonríen, saludan, les ofrecen una mano o tienen un mayor acercamiento físico.

Una de las primeras manifestaciones prosociales del niño preescolar consiste en ayudar a otros niños o compartir un juguete o alimento. Investigaciones actuales sostienen que estos comportamientos aparecen aproximadamente desde los dos años de vida y son evidentes en el contexto familiar. De allí que la Psicología del Desarrollo enfatice la importancia de su promoción como un factor de prevención ante las conductas agresivas, incluso en poblaciones de riesgo, tal como lo señalan los estudios de Ikeda, Simon y Swahn (2001). Un estudio con niños de Tucumán de contextos de pobreza analizó la cualidad de las habilidades sociales y mostró que en el grupo de cinco años aquellas habilidades sociales asociadas a la prosocialidad fueron las más recurrentes (por ejemplo, “hacer pequeños favores a otros niños” -ítem 4, Escala de Habilidades Sociales (Lacunza, 2007)-, “ayudar a un amigo cuando está en dificultades” -ítem 8- (Lacunza y Contini, 2009a). En muchas ocasiones, el grado de cooperación que tenga el niño es un indicador clave para comprender si es querido y aceptado o rechazado por su grupo de iguales.

La interacción no tiene sólo un papel socializador para el niño sino que promueve el desarrollo cognitivo, sobre todo a partir de la manipulación de un sistema de signos. Un indicador que resume tanto aspectos cognitivos como sociales es la comprensión que el niño hace de las emociones. Aproximadamente a los tres años, el niño desarrolla emociones dirigidas hacia sí mismo, aunque subsiste una confusión respecto a experimentar diferentes estados emocionales (positivos o negativos) al mismo tiempo. Pueden sentir orgullo o vergüenza, expresar quejas o halagos, aunque estos dependen en gran medida de cómo es su socialización y de las características de personalidad parentales.

Ya en los años escolares, la participación del niño en situaciones interpersonales es cada vez mayor debido a su inclusión en otros contextos significativos (por ejemplo, el escolar o el de actividades extraescolares). En este período, las habilidades sociales enfatizan las relaciones con pa-

res, por lo que son necesarias conductas y habilidades tales como saludar, hacer críticas y alabanzas, disentir, ofrecer ayuda, expresar opiniones, resistir a las presiones grupales, entre otras (Monjas Casares, 2004). Según Kelly (2002) las habilidades relacionadas con la competencia social infantil son los saludos, la iniciación social, el hacer y responder preguntas, los elogios, la proximidad y orientación, la participación en tareas y juegos, la conducta cooperativa y la responsividad afectiva.

Semrud-Clikeman (2007) sostiene que la integración del niño al ámbito escolar constituye una segunda socialización. La educación se produce en un contexto social, con sus características propias, donde los comportamientos sociales de los alumnos, de los maestros y la interacción entre ambos resultan de una primordial importancia para el proceso educativo como para el desarrollo de la competencia social infantil.

La interacción con los pares supone el aprendizaje de numerosas habilidades sociales para el niño. Así se aprende a dominar o proteger a los pares, a asumir responsabilidades, a devolver favores, a considerar los otros puntos de vista y a valorar las habilidades de los otros. Hoffman, Paris y Hall (1995) sostienen que estos aprendizajes son posibles por procesos como el refuerzo por parte de los compañeros (a través de halagos, imitación de la acción o la simple observación), el modelo de los pares y la comparación social.

Un recurso muy importante para la aceptación del niño por parte de los pares es la habilidad para regular emociones, ya que controlar las reacciones emocionales le permite comprender las diversas variables de una situación social y no sentirse abrumado por su propio estado emocional. Denham y otros (1990) sostienen que aquellos niños que se relacionan satisfactoriamente con sus pares utilizan adecuadas estrategias de resolución de problemas, por lo que puede considerarse otra capacidad que potencia las habilidades sociales.

Otros recursos también importantes en esta edad son las habilidades para esperar turnos, guardar silencio cuando otros hablan, mostrar comprensión no verbal, habilidades para entablar un diálogo, para jugar e integrarse a grupos, entre otras. Asher y Williams (1987) sostienen que ciertas características individuales potencian el desarrollo de estas habilidades, entre las que se destacan el sentido del humor y la capacidad de tolerar las burlas.

A través del proceso de socialización, la mayoría de los niños aprende cuándo la agresión es aceptable y cuándo no. Los niños que utilizan la agresión de modo constante y sin una razón justificada suelen ser rechazados por sus compañeros a diferencia de aquellos que se defien-

den de otros y se niegan a ser dominados e insultados (Hoffman y otros, 1995). La popularidad está dada en este período por cómo el niño utiliza sus habilidades sociales dentro del grupo de pares para iniciar nuevas amistades, mantenerlas y resolver conflictos.

Tal como se planteó, la adolescencia es un período crítico para la adquisición y práctica de habilidades sociales más complejas. Por un lado, los adolescentes han dejado los comportamientos sociales propios de la niñez puesto que adoptan comportamientos más críticos y desafiantes respecto a las normas sociales, y por otro lado, los adultos les exigen comportamientos sociales más elaborados (Zavala Berbena, Valadez Sierra y Vargas Vivero, 2008).

La interacción con pares en la adolescencia tiene funciones decisivas para la conformación de la propia identidad del adolescente. Según Garai-gordobil Landazabal (2008) el grupo es ahora la institución socializadora por antonomasia, puesto que las relaciones con los iguales del mismo o distinto sexo le permiten al adolescente nutrir su estatus como autoconcepto y formar las bases de las futuras relaciones entre los adultos. Para esta autora, la formación de grupos en esta etapa permite al adolescente elaborar ideas y experiencias, la discusión de ideologías y puntos de vista, el desarrollo de la amistad y el enamoramiento.

Si bien el grupo de pares contribuye a la definición de intereses, identidad y habilidades sociales, no siempre la influencia de éstos le resulta positiva al adolescente. Existen grupos que promueven una socialización que se orienta más a las conductas agresivas, al alejamiento de los estándares de comportamiento que se espera del joven y que, de persistir en el tiempo, pueden tornarse psicopatológicos.

Zabala Berbena y otros (2008) sostienen que las habilidades sociales juegan un papel muy importante para la aceptación social del adolescente. La aceptación social es una condición personal de un sujeto respecto a un grupo de referencia; en el caso de los adolescentes, esta condición se relaciona con las habilidades de liderazgo, popularidad, compañerismo, jovialidad, respeto, entre otras.

Silva Moreno y Martorell Pallás (2001) consideran que la conducta social de los adolescentes presenta varias dimensiones, tales como la consideración con los demás, el autocontrol en las relaciones sociales, el retraimiento social, la ansiedad social o timidez y el liderazgo. Las mismas fueron operacionalizadas a partir de la Batería de Socialización (BAS-3), autoinforme aplicable a adolescentes de 11 a 19 años aproximadamente. Los autores de este instrumento sostienen, a partir de los datos empíricos, que las variables consideración con los demás, autocontrol en las relacio-

nes sociales y liderazgo son facilitadoras de la conducta social; en tanto, la presencia de retraimiento y ansiedad social inciden negativamente inhibiendo la capacidad del adolescente para establecer contactos sociales.

Las descripciones señaladas respecto a las habilidades sociales en niños y adolescentes destacan dos ejes, el conductual y el cognitivo. Sin embargo, al momento de describir los recursos sociales de la población infanto-juvenil resulta imprescindible considerar las dimensiones situacionales y culturales en las que se manifiestan las habilidades sociales. Además, si se tiene en cuenta que una habilidad es definida como “una rutina conductual o cognitiva concreta que forma parte de una estrategia más amplia” (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999: 18), hay que reflexionar sobre los diversos factores que regulan el comportamiento social (tal es el caso de la inteligencia social y emocional, la experiencia, la personalidad, entre otros).

¿Las habilidades sociales previenen trastornos psicopatológicos?

Los estudios de psicopatología han mostrado que algunos problemas y trastornos iniciados en la infancia o la adolescencia persisten hasta la edad adulta, y se asocian con otros trastornos psiquiátricos (Caraveo-Anduaga, Colmenares-Bermúdez y Martínez-Vélez, 2002). La aparición de un mayor número de trastornos psicopatológicos depende de la interrelación de factores de riesgo y protectores o de protección que exhibe el sujeto, por lo que las intervenciones pueden ser eficaces en tanto se potencien los factores protectores (Costa y López, 1996).

Según Díaz-Sibaja, Trujillo y Peris-Mencheta (2007) uno de los factores de protección más estudiados en salud infanto-juvenil es el de las habilidades sociales, puesto que se ha comprobado que un déficit en las mismas conlleva modificaciones negativas en la autoestima. La posibilidad de un sujeto de poner en juego habilidades sociales asertivas en el contexto en el cual vive permite un ajuste social satisfactorio. A su vez, los reforzamientos por parte de los otros potencian en el sujeto una valoración positiva de sus comportamientos sociales, lo que repercute en su autoestima, componente muy importante de la personalidad.

Si bien Monjas Casares (2004) afirma que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos y no variables de personalidad, ciertas características de personalidad pueden potenciar el desarrollo de los comportamientos sociales. Según Carr (2007), la capacidad para formar y mantener amistades estables y satisfactorias está determinada por las experiencias de apego, ciertos rasgos de personalidad (como la extro-

versión, la simpatía y la estabilidad en oposición al neuroticismo) y las oportunidades que brinda el entorno (la escuela, las actividades de ocio, la familia y la comunidad para conocer a otras personas).

Es así como distintos estudios han mostrado la relación entre las habilidades sociales y distintos aspectos de la personalidad. Pérez Fernández y Garaigordobil Landazabal (2004) estudiaron en 135 niños de 6 años (de un NES medio) las relaciones entre la conducta social y la madurez intelectual, el autoconcepto y otras dimensiones de la personalidad infantil. Los resultados mostraron que los niños con comportamientos sociales satisfactorios presentaron puntuaciones significativamente altas en madurez intelectual, verbal y no verbal, elevados niveles de autoconcepto y tendían a caracterizarse como emocionalmente estables, perseverantes, respetuosos con las normas, confiados y seguros de sí mismos. Garaigordobil Landazabal (2006) estudió en una muestra de 322 adolescentes, de 14 a 17 años, la relación entre síntomas psicopatológicos, las habilidades sociales y rasgos de personalidad. Encontró que los adolescentes con numerosas conductas de cooperación hacia otros presentaban pocos síntomas psicopatológicos (como de ansiedad, hostilidad, obsesivos compulsivos, entre otros); aquellos sin síntomas psicopatológicos disponían de muchas habilidades sociales como de ciertos rasgos de personalidad (socialización positiva, tolerancia al estrés, alto autoconcepto, entre otros).

Los factores ambientales (sociales, culturales y ecológicos) también intervienen en los desórdenes psicopatológicos. Los niños de familias numerosas tienen más posibilidades de enfermar que los de familias pequeñas, en tanto, los cuidados parentales sean deficitarios (Papalia, Wendkos Old y Feldman, 2001). Asociado a este indicador, se ha encontrado que los niños de niveles socioeconómicos bajos presentan mayores niveles de psicopatología que sus pares más aventajados (Sesa, Frassoni, Sabulsky y Agrelo, 2001; Thorne, 1999). Un estudio efectuado en población urbana de niños de Buenos Aires (Argentina), de 6 a 11 años, mostró que los comportamientos disfuncionales eran significativamente más altos en niños de niveles socioeconómicos bajos respecto a aquellos de niveles medios y altos (Samaniego, 1998, 2004). A su vez, una investigación en población infantil de Mendoza (Argentina) encontró que el contexto influye en los déficits en las habilidades sociales, por lo que puede convertirse en un factor de riesgo para la aparición de un trastorno psicopatológico (Ison, 1997). Esta autora observó en niños mendocinos varones de 7 a 10 años, de zonas urbanas de nivel socioeconómico bajo, que aquellos con déficit en sus habilidades sociales presentaron una mayor ocurrencia de conductas disruptivas. Trianes Torres, Cardelle Elawar, Mena y Muñoz

Sanchez (2003) hallaron en 92 alumnos andaluces de 11 y 12 años una relación entre el tipo de habilidades sociales autoinformadas y el contexto socioeconómico; los adolescentes de NES alto mostraron más habilidades asertivas (como expresar sentimientos, deseos, opiniones y necesidades) pero una mayor agresividad respecto a sus pares, al compararlos con alumnos de otros contextos. En tanto, los alumnos de NES bajo registraron altas puntuaciones en habilidades asertivas como agresivas hacia profesores y adultos, mientras que sus pares de NES medio tenían mayor pasividad en la relación con los adultos. En definitiva, las dificultades descritas en las interacciones sociales, particularmente la agresividad hacia pares o adultos, puede llevar a que estos sujetos padezcan rechazo de sus pares y aislamiento social, por comportamientos perturbadores en el aula y las agresiones verbales y/o físicas.

Las investigaciones descritas muestran que los déficits en las habilidades sociales pueden potenciar la ocurrencia de un trastorno psicopatológico en la infancia o la adolescencia. Las escasas posibilidades de interaccionar con pares, la inhibición de comportamientos sociales o las manifestaciones agresivas pueden minimizar las oportunidades de los niños/ adolescentes de observar e interactuar con modelos sociales salúgenicos como el de reforzar comportamientos asertivos.

En estos casos resultan efectivas las intervenciones a fin de modificar las deficiencias de las habilidades sociales, promoviendo otras más eficaces, las que, según Ballestar y Gil Llarío (2002) pueden dar más posibilidades para aprender y madurar.

Ahora bien ¿es posible potenciar las habilidades sociales?, ¿todos los sujetos pueden aprender habilidades sociales?, ¿toda enseñanza de habilidades sociales cerciora la eficacia de un comportamiento en el sujeto?, ¿aprender habilidades sociales asegura que un sujeto no manifieste síntomas psicopatológicos posteriormente?

Estos interrogantes plantean dos cuestiones fundamentales. La primera remite al proceso de evaluación de las habilidades sociales; la segunda cuestión alude al tipo de estrategias de intervención y el período de enseñanza.

La evaluación de las habilidades sociales implica un proceso de distintas fases. En tal sentido, Monjas Casares (2002) sostiene que el primer momento comprende la identificación, clasificación y diagnóstico; la segunda supone la planificación de los programas de intervención y la tercera, remite a la evaluación de los efectos de la intervención. Según esta autora, la evaluación de este constructo psicológico es un proceso

continuo que se lleva a cabo antes de la intervención, durante ésta y después de terminada, como así también en el seguimiento, es decir, en determinados períodos después de la finalización. Según Garaigordobil Landazabal (2008) el monitoreo de la enseñanza de comportamientos sociales requiere una metodología de evaluación de tipo sumativa, por un lado, y de tipo formativa, por otro. La evaluación sumativa identifica el resultado, el cambio producido por el programa de intervención mientras que la evaluación formativa es una evaluación continua del programa implementado para desarrollar habilidades sociales. En la evaluación sumativa se utiliza la misma batería diagnóstica empleada al momento inicial, por lo que se encuadra en el modelo de evaluación dinámica Test-Intervención-Postest, propuesto por Feuerstein, Rand y Hoffman (1979) respecto a la modificabilidad cognitiva. En la evaluación formativa se recurren a técnicas observacionales, de corte cualitativo, diseñadas según el tipo de estrategias de intervención y la población que participe en la implementación experimental de dichas estrategias.

La determinación del nivel de habilidades sociales -el llamado diagnóstico inicial- conlleva a una controversia respecto a cómo evaluarlas. Caballo (2005) sostiene que la mayor dificultad radica en la misma naturaleza de las interacciones sociales, en la falta de acuerdo sobre el concepto de comportamiento socialmente habilidoso y sobre el criterio externo significativo con los cuales validar los procedimientos de evaluación. A esto se suma lo cuestionable de los métodos de evaluación puesto que algunos centran su interés en una dimensión de los comportamientos sociales olvidando su naturaleza multidimensional.

De allí que se proponga un enfoque multimétodo para la evaluación, en el que se utilicen diferentes instrumentos y modalidades que permitan obtener información acerca de los comportamientos sociales de niños/adolescentes en los distintos contextos y cómo éstos se relacionan con diversos actores sociales (familia, docentes, pares). Si bien los diferentes procedimientos metodológicos apuntan a incrementar la certeza diagnóstica, en la práctica resulta difícil y costoso aplicar tanto las entrevistas y los heteroinformes a informantes clave, los autoinformes y los registros de observación al sujeto evaluado en los contextos significativos de éste (por ejemplo el familiar y el escolar). Estudios con niños preescolares de Tucumán han mostrado que la evaluación multimétodo de las habilidades sociales destaca la especificidad situacional que presentan dichos comportamientos, puesto que se han encontrado divergencias entre la percepción parental y los comportamientos sociales más recurrentes del niño en el ámbito escolar (Lacunza, 2007; Lacunza y Contini, 2009b).

Además ciertos instrumentos utilizados en población infanto-juvenil muestran numerosas limitaciones. Una de ellas es la carencia de baremos adecuados a los distintos contextos socioculturales; otra se vincula a las necesarias adecuaciones lingüísticas y metodológicas que requieren dichos instrumentos. Dichas limitaciones surgen porque la mayoría de las técnicas han sido creadas y validadas en contextos americanos o españoles y, dada la especificidad situacional del constructo habilidades sociales, no pueden traspasarse a otros contextos. Las particularidades evolutivas también han contribuido a estas dificultades metodológicas, tal es así, que los instrumentos específicos referidos a las habilidades sociales infantiles alcanzan a niños desde edad escolar. Distintos estudios han abordado las habilidades sociales de niños preescolares a partir del diseño de nuevas técnicas de evaluación (Lacunza, Castro Solano y Contini, 2009; Lacunza, 2007, Lacunza y Contini, 2009c) o la validación de algunos ya existentes (Reyna y Brussino, 2009).

La enseñanza de las habilidades sociales se fundamenta en modelos teóricos que sostienen la capacidad de aprender que tiene todo sujeto (Feuerstein y otros, 1979), por lo que la intervención se dirige a provocar cambios en su manera de interactuar y responder al medio externo.

La intervención es considerada como un momento dentro del proceso de evaluación de las habilidades sociales. Los autores que trabajan en esta temática (Caballo, 1993; Monjas Casares, 2002; Pelechano, 1996) sostienen que durante la intervención se realiza una evaluación continua de los comportamientos sociales ya que ésta brinda información sobre los cambios comportamentales y la posibilidad de transferencia de tales habilidades a otros contextos. Esta evaluación, de tipo formativa, permite determinar si se están alcanzando los objetivos propuestos o si resulta necesario diseñar e implementar nuevas estrategias. Tal como se planteó, los instrumentos utilizados en este periodo suelen ser registros de observación y cuestionarios centrados más en identificar aspectos subjetivos del cambio en las capacidades sociales que en indicadores cuantificables de los cambios conductuales y cognitivos de las habilidades sociales.

Lo descripto permite afirmar que resulta imprescindible el diagnóstico de las capacidades sociales como punto de apoyo para las intervenciones posteriores. Este diagnóstico inicial permite al evaluador conocer no sólo los posibles déficits en las habilidades sociales sino también las fortalezas que posibilitarán el aprendizaje de habilidades más asertivas del niño/adolescente durante el momento de intervención. Para ello resulta necesario que el evaluador se posicione en los modelos conceptuales respecto a la capacidad de “aprender” un comportamiento social.

Son numerosas las teorías que remarcan la importancia del aprendizaje del comportamiento social. Entre estas se destacan la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura y Walters, 1974) y los modelos interactivos (Mc Fall, 1982).

Si bien la Teoría del Aprendizaje Social no ha propuesto un modelo de las habilidades sociales, sus lineamientos permiten comprender el comportamiento social como fruto de factores intrínsecos (propios del sujeto) y extrínsecos (relativos al medio ambiente) (Bandura, 1987).

Autores como Dollard y Millar (1950) ya sostuvieron la importancia de la imitación como factor socializador. Sin embargo, los trabajos de Bandura y Walters (1974) sobre agresión en niños, son los que delimitaron el estudio experimental del aprendizaje. Éstos habían descrito la influencia del aprendizaje observacional o vicario -denominado “modelado”- en la conducta social. Este proceso es básico en el funcionamiento psicológico y permite explicar cómo el aprendizaje observacional permite incorporar modelos de comportamientos y reglas acerca de cómo actuar y obtener resultados deseados. Bandura y Walters (1974) tuvieron en cuenta el papel del refuerzo vicario, por el cual se modifica la conducta de un observador según el tipo de refuerzo administrado al modelo.

Bandura ha diferenciado entre el aprendizaje observacional y la imitación, ya que el sujeto no solo imita comportamientos sino que analiza la situación y extrae reglas generales del modo de actuar en el ambiente para ponerlas en práctica cuando éste cree que puede obtener resultados favorables. En este sentido, este autor ha considerado lo planteado por Rotter (1954) respecto a las expectativas de éxito o fracaso, incluyendo la autoeficacia y las creencias personales. Estas creencias se desarrollan como resultados de las experiencias en una situación social, por lo que un sujeto que ha aprendido por experiencia directa, por modelado, que es capaz de manejar con efectividad una interacción social, desarrollará una expectativa de éxito positiva (Kelly, 1987). De este modo, si bien el comportamiento depende de factores externos, los sujetos pueden controlar este comportamiento a partir de auto reforzamientos. En síntesis, este enfoque sostiene que la conducta es función de la interacción de aspectos situacionales como personales.

Por su parte, el enfoque interactivo ha tenido varios representantes, entre los que se menciona el modelo de Mc Fall (1982) sobre la competencia social. La denominación de modelo interactivo surge a partir de Mischel (1973), el que enfatiza a la conducta como producto del papel

de las variables ambientales, las características personales (aunque no rasgos) y las interacciones entre ellas (Caballo, 2005).

Según Mc Fall (1982) las habilidades sociales resultan de variables cognitivas y conductuales que se inician con una recepción correcta de estímulos interpersonales relevantes, posteriormente tiene lugar un procesamiento flexible de estos estímulos para generar y evaluar las posibles opciones de respuesta, de las cuales el sujeto seleccionaría la mejor para una emisión apropiada o la expresión manifiesta de la opción elegida. De este modo, habría habilidades de decodificación (recepción, percepción e interpretación) de los estímulos situacionales entrantes y una interpretación de éstos dentro de un marco de conocimiento existente. Posteriormente intervendrían habilidades de decisión (búsqueda, comprobación y selección de la respuesta, búsqueda en el repertorio y valuación de su utilidad) por las que se realizaría un interpretación situacional y una transformación de la información como el uso de reglas de contingencia almacenadas en la memoria a largo plazo. Por último, intervendrían las habilidades de codificación (ejecución y auto-observación) que traducen la información de un programa de proposiciones de respuesta a una secuencia coordinada de conductas observables (Caballo, 2005). Desde este enfoque, el sujeto es un agente activo que busca y procesa información y controla sus acciones a fin de lograr objetivos determinados.

Ambos modelos plantean que la habilidad social surge a partir de la interacción de lo situacional y las características personales del sujeto, por lo que toda intervención contribuye al desarrollo de nuevos comportamientos sociales. Distintos estudios han comprobado la eficacia de la enseñanza de habilidades sociales en la infancia como en la adolescencia (Garagoidobil Landazabal, 2001, 2008; Michelson y otros, 1987; Monjas Casares, 2002, 2004). Sin embargo, estos modelos también plantean que la sola presencia de estímulos externos (por ejemplo, las actividades de entrenamiento) no aseguran que el niño/adolescente sea exitoso socialmente, puesto que la presencia de dificultades en el área cognitiva (déficit de atención, concentración, procesamiento simultáneo o secuencial, entre otros) puede potenciar los déficits del comportamiento social.

Consideraciones finales

Se ha desarrollado la temática de las habilidades sociales en la infancia y la adolescencia y su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos.

Se plantearon las dificultades inherentes al concepto de habilidad social, particularmente su naturaleza multidimensional y la especificidad situacional de los conceptos. Se enfatizó que todo análisis de las habilidades sociales debe considerarse desde un marco cultural de referencia, ya que los patrones de comunicación varían ampliamente entre las culturas y aún dentro de una misma. A esto hay que sumar factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación, entre otros. Reflexionando sobre estas variables se han descrito las principales habilidades sociales aprendidas en la infancia y en la adolescencia.

La evaluación supone un enfoque multimétodo en el que una misma variable, en este caso las habilidades sociales, se identifica a partir de multitécnicas (autoinformes, técnicas subjetivas, cuestionarios, entrevistas, registros de observación, entre otros) empleados en multi-informantes (niños, adolescentes, pares, padres, docentes, entre otros), lo que permite obtener información de los comportamientos sociales en los diversos contextos significativos del niño y/o adolescente. Estos diversos procedimientos metodológicos, de corte cuantitativo y cualitativo, apuntan a sostener una certeza diagnóstica, la que en práctica clínica y de investigación resulta muy costosa no sólo por el tiempo y recursos necesarios sino también por la especificidad de los contextos en los que debe desarrollarse este proceso de evaluación (por ejemplo, los contextos familiares y escolares).

Se ha planteado que en la infancia, la conformación de las habilidades sociales está muy vinculada al grupo primario y a las figuras de apego. Se destaca que las habilidades sociales en la etapa preescolar se centran en el aprendizaje de normas y modelos de cómo relacionarse con pares y adultos, principalmente los integrantes del contexto familiar. En estos años, la actividad lúdica es el principal dispositivo para la adquisición y práctica de comportamientos sociales satisfactorios.

La entrada a la escuela supone el empleo de habilidades sociales más complejas, ya que este ámbito implica no solo la expresión sino también la comprensión de comportamientos sociales y sentimientos.

En la adolescencia, el papel de las habilidades sociales es fundamental para el acercamiento a pares, la conformación de la pareja y la participación en diversos grupos. A su vez, las competencias sociales influyen en la percepción que el adolescente tiene de sí, de los otros y de la realidad.

Se han descrito modelos teóricos que se consideran relevantes para comprender cómo se configuran las habilidades sociales. Tanto la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura y Walters, 1974) como el enfoque Interactivo (Mc Fall, 1982) destacan que la adquisición de comportamientos sociales depende no sólo del ambiente sino también de ciertos recursos

personales. Ambos modelos combinan elementos de los paradigmas Conductista y Cognitivo al conjugarse en una perspectiva cognitivo-conductual.

Estos enfoques sostienen que la interacción social va a depender no sólo del grado de efectividad de la relación entre distintos actores sociales, sino que en las relaciones sociales también intervienen actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y estilos de interacción. Por otra parte, la sola presencia de estímulos externos (por ejemplo, las actividades de entrenamiento) no asegura que el niño/adolescente sea exitoso socialmente, puesto que ciertas variables de personalidad van a intervenir en la adquisición de las habilidades sociales o en sus posibles déficits. De allí que los programas de intervención presenten sus limitaciones.

Más allá de estas limitaciones, puede afirmarse que los programas de intervención orientados a prevenir comportamientos disfuncionales en niños/adolescentes han tenido resultados satisfactorios. Esto lleva a afirmar que la intervención en las habilidades sociales es posible por lo que ha sido utilizada con resultados muy alentadores en la prevención de comportamientos agresivos e inhibidos en niños y/o adolescentes. Sin embargo no puede pensarse que estos programas sean la panacea para la salud psicológica.

Como las investigaciones han encontrado sólidas relaciones entre las habilidades sociales asertivas en la infancia y adolescencia y un ajuste saludable del sujeto a su contexto, resulta particularmente necesario el diagnóstico preciso y la intervención oportuna para el logro de habilidades sociales que contribuyan al bienestar psicológico del niño/ adolescente. De allí que resulta particularmente relevante para las prácticas psicológicas el diagnóstico e intervención para el logro de habilidades sociales salúgenicas.

San Miguel de Tucumán (Argentina), 12 de febrero de 2010.

Referencias bibliográficas

- Arias Martínez, B. y Fuertes Zurita, J. (1999). Competencia social y solución de problemas sociales en niños de educación infantil: un estudio observacional. *Mente y Conducta en situación educativa. Revista electrónica del Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid*, 1, (1), 1-40.
- Asher, S. y Williams, G. (1987). Helping children without friends in home and school contexts. Children's social development: information for teachers and parents. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 283 625).
- Ballester, R. y Gil Llario, M. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. y Walters, R (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y Acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6° Edición). Madrid: Siglo XXI.
- Caraveo-Anduaga, J., Colmenares-Bermudez, E. y Martínez-Vélez, N. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la ciudad de México. *Salud Pública de México*, 44 (6), 492-498. Disponible en: http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0036-6342002000600001&script=sci_arttext
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona. Paidós.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Costa, M. y López, E. (1996). *Educación para la Salud. Una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide.
- Denham, A., Mc Kinley, M., Couchoud, E. y Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145-1152.
- Díaz-Sibaja, M., Trujillo, A. y Peris-Mencheta, L. (2007). Hospital de día infanto-juvenil: programas de tratamiento. *Revista de Psiquiatría y Psicología del niño y del adolescente*, 7 (1), 80-99.
- Dollard, J. y Millar, N. (1950). *Personality and Psychotherapy*. New York: Mc Graw Hill.
- Fernández Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy. Un enfoque*

para el cambio en psicología clínica y de la salud. Madrid: Pirámide.

Feuerstein, R., Rand y Hoffman (1979). *Dynamic assessment of retarded performers. The learning Assessment Device: Theory, instruments and techniques*. Baltimore: University Park Press.

Garaigordobil Landazabal, M. (2001). Intervención con adolescentes: impacto de un programa en la asertividad y en las estrategias cognitivas de afrontamiento de situaciones sociales. *Psicología conductual: Revista internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 9 (2), 221-246.

Garaigordobil Landazabal, M. (2006). Psychopathological symptoms, social skills and personality traits: a study with adolescents from 14 to 17 years. *Spanish Journal of Psychology*, 9 (2), 182-192.

Garaigordobil Landazabal, M. (2008). *Intervención psicológica con adolescentes: un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.

Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. y Jarana Expósito, L. (Eds) (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.

Griffa, M. y Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vida prenatal. Etapas de la niñez*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Guzmán Saldaña, R., García Cruz, R., Martínez Martínez, J., Fonseca Hernández, C. y

Castillo Arreola, A. (2007). Validación social de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes con problemas de conducta. *Revista científica electrónica de Psicología, ICsSa-UAEH*, 3, 14-28. Disponible en: <http://dgsa.reduaeh.mx/revista/psicologia/IMG/pdf/2-No.3.pdf>

Hatch, J. (1987). Peer interaction and the development of social competence. *Child Study Journal*, 17 (3), 16-183.

Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mc Graw-Hill.

Ikeda, R., Simon, T. y Swahn, M. (2001). The prevention of youth violence: The rationale for and characteristics of four evaluation projects. *American Journal of Preventive Medicine*, 20 (1, supplement 1), 15-21.

Iruarrizaga, I., Gomez- Segura, J., Criado, T., Zuazo, M. y Sastre, E. (1999). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2 (1). Extraído el 11 de julio, 2003 de: www.reme.uji.es/articulos/airvai462031195/texto.html.

Ison, M (1997). Déficits en habilidades sociales en niños con conductas

- problema. *Revista Interamericana de Psicología*, 3, (2), 243-255.
- Kelly, J. (2002). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: D.D.B.
- Kennedy, J. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22, (1), 39-61.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009a). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57-66.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009b). Perspectiva multimétodo en el diagnóstico de las habilidades sociales. Su vinculación a dificultades comportamentales. Memorias del I Congreso de Psicología del Tucumán. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Tucumán.
- Lacunza, A. y Contini, N. (2009c). ¿Las habilidades sociales son un recurso positivo para los niños? Un estudio preliminar en contextos de pobreza. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo III, 549-551.
- Lacunza, A. (2007). *Inteligencia y desnutrición en la infancia. Evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tucumán en contextos de pobreza*. Tesis doctoral, no publicada.
- Lacunza, A., Castro Solano, A. y Contini, N. (2009). Habilidades sociales preescolares: una escala para niños de contextos de pobreza. *Revista de Psicología, Pontificia Universidad Católica del Perú*, 27 (1), 3-28.
- León Rubio, J. y Medina Anzano, S. (1998). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. En F. Gil y J. León (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 13-23). Madrid: Síntesis Psicología.
- Mc Fall, R. (1982) A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral assessment*, 4, 1-33.
- Meichenbaum, D., Butler, L., y Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 36-60). New York: The Guilford Press.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252-283.
- Monjas Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Monjas Casares, M. (2004). *Ni sumisas ni dominantes. Los estilos de relación interpersonal en la infancia y en la adolescencia*. Memoria de Investigación, Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica. Valladolid, España. Disponible en: http://www.inmujer.migualdad.es/mujer/mujeres/estud_inves/672.pdf

Monjas Casares, M.; González Moreno, B. y col. (1998) *Las habilidades sociales en el currículo*. Centro de Investigación y Documentación Educativa- CIDE, España, Nº 146. Disponible en: www.mec.es/cide/publicaciones/textos/col146/col146.htm

Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En F. Gil y J. León (comp.) *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.

Papalia, D, Wendkos Olds, S. y Feldman, R. (2001) *Psicología del desarrollo*. Colombia: Mc Graw- Hill.

Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención. Vol. II. Programas para niños y adolescentes*. Valencia: Promolibro.

Pérez Fernández, J. y Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.

Prieto Ursua, M. (2000). Variables psicológicas relevantes en el estudio de los menores con trastornos psíquicos. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, 21 al 23 de setiembre, Santiago de Compostela. Disponible en: http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/mprieto2.htm.

Reyna, C. y Brussino, S. (2009). Relación entre regulación emocional, emocionalidad, control inhibitorio y atención focalizada. Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo II, 472-475.

Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical Psychology*. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.

Samaniego, C. (1998). *El Child Behavior Checklist: su estandarización y aplicación en un estudio epidemiológico. Problemas comportamentales y sucesos de vida en niños de 6 a 11 años de edad*. Informe final. Beca UBACYT.

Samaniego, C. (2004). Prevalencia de trastornos psíquicos en población escolar de 6 a 11 años de edad. Memorias de las XI Jornadas de Investi-

gación Psicología, sociedad y cultura. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Tomo II, 226-228.

Schaffer, R. (1990). El desarrollo de la competencia interactiva en la infancia. En A. Palmonari y P. Ricci. (Dir.). *Aspectos cognitivos de la socialización en la edad evolutiva* (pp. 37-48). Buenos Aires: Nueva Visión.

Semrud-Clikerman, M. (2007). *Social competente in children*. New York: Springer.

Sesa, S., Frassoni, A., Sabulsky, J. y Agrelo, F. (2001). Análisis longitudinal y comparativo del desarrollo infantil en la ciudad de Córdoba. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 99 (2), 119-126. Disponible en: www.sap.org.ar/docs/publicaciones/archivosarg/2001/119.pdf

Silva Moreno, F. y Martorell Pallás, M. C. (2001). *Batería de Socialización (BAS-3)*. Madrid: TEA.

Trianes Torres, M., Cardelle Elawar, M., Mena, M. y Muñoz Sanchez, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 1 (2), 37-56.

Trianes, M., De la Morena, M. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Archidona: Aljibe.

Wolpe, J. (1958). *Psychoterapy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Zavala Berbena, M., Valadez Sierra, M. y Vargas Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 319-338. Disponible en: www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_271.pdf

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 183/198 pp.

Un estudio sobre el climaterio femenino a través de un cuestionario autoadministrado

**A study on the female climacteric through a self-
administered questionnaire**

Silvina Marchisio

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

Claudia Campo

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

María Elena Yuli

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

(Recibido: 04/08/11 – Aceptado: 20/12/11)

Resumen

El presente artículo se deriva del proyecto de investigación consolidado: “El climaterio femenino. Una indagación de los procesos de simbolización de esta compleja experiencia emocional en mujeres de la ciudad de San Luis”.

El estudio es de tipo exploratorio - descriptivo. La metodología utilizada es mixta ya que se trabaja con dos enfoques, uno cualitativo y otro cuantitativo. Este artículo constituye un recorte del punto de vista cuantitativo que se aborda a través de un Cuestionario Autoadministrado con preguntas abiertas y cerradas. La muestra está integrada por cien mujeres que transitan el período del climaterio / menopausia, cuyas edades oscilan entre los 38 y 55 años.

fundamentos en humanidades

El objetivo de esta comunicación es explorar la capacidad de simbolizar las diversas experiencias relacionadas con los cambios físicos y emocionales propios del período del climaterio.

El eje teórico de Klein – Bion y Meltzer constituye el marco conceptual de referencia. Se concluye que este momento evolutivo de la femeneidad moviliza intensos sentimientos que pueden dar lugar a dificultades para ser procesados psíquicamente. La capacidad de dar sentido a esta experiencia depende de los recursos internos que cada una de las mujeres ha podido ir desarrollando a lo largo de su vida.

Abstract

This work derives from the Consolidated Research Project “Female climacteric. The processes of symbolization of this complex emotional experience in women of San Luis city”.

This exploratory-descriptive study had a mixed methodology with a qualitative as well as quantitative approach. From the quantitative point of view, only a part was analyzed through a Self-administered Questionnaire with open and closed questions. The sample was made up of one hundred women (38-55 years) who were undergoing the climacteric /menopausal period.

The objective of this work is to explore the capacity to symbolize the diverse experiences related to the physical and emotional changes inherent to the climacteric period.

The contributions by Klein-Bion and Meltzer constitute the conceptual frame of reference. The results show that this evolutionary moment of the femininity brings about intense feelings that may cause difficulties in processing them psychically. The capacity to make meaningful this experience depends on the inner resources that each woman has been able to develop throughout her life.

Palabras claves

climaterio - femeneidad - psicoanálisis - crisis vital - cambios

Key words

climacteric - femininity - psychoanalysis - life crisis - changes

Introducción

El climaterio constituye un momento evolutivo de la femeneidad en el que la mujer transita por turbulentas experiencias de cambio que le generan intensas emociones.

Diversos autores coinciden en definir el climaterio como una fase de transición entre la etapa de reproducción y la no reproductiva que incluye el acontecer biológico de la menopausia. Esta es un momento del climaterio que ocurre aproximadamente a los cincuenta años de edad y está sujeta a influencias de diversos factores: personales, genéticos, hereditarios, ambientales, sociales y culturales.

La postmenopausia abarca los años vividos desde la menopausia (doce meses transcurridos desde la última menstruación) y un tiempo extremadamente variable, que termina con el comienzo de la senescencia, aproximadamente a los setenta y cinco años.

Se define el síndrome climatérico como un conjunto de síntomas y signos originales, asociados con la alteración de la actividad ovárica que existe en la mayoría de las mujeres en esta etapa. Este proceso no es uniforme ni es universal. Su aparición, intensidad y frecuencia es absolutamente singular.

Durante este período de transición la mujer padece una serie de síntomas tales como: irregularidades menstruales, sofocos, hipersudoración, escalofríos, cefaleas, mareos, ardor y dolor durante la micción y/o el coito, irritabilidad, ansiedad, cambios de humor, insomnio, ataques de bulimia y cansancio constante, entre otros.

Algunos autores, entre ellos Mirta Videla (1997), destacan que el momento en el cual se vive la menopausia y el climaterio coincide con otros cambios que debe afrontar la mujer durante la edad madura, tales como: facilitar el despegue de sus hijos del hogar, a la vez que hacerse cargo de sus propios padres ancianos, dependientes y necesitados de apoyo. Afirma que son todos estos hechos en conjunto y no las hormonas, los que en esta etapa desencadenan problemas o síntomas de diverso orden e intensidad. En este sentido, la mujer se enfrenta con múltiples procesos de duelo que le requieren elaborar la pérdida de su cuerpo y sexualidad jóvenes, de su capacidad reproductiva, de los hijos pequeños, de la protección de sus padres ya mayores, así como de la posibilidad de la muerte de ellos.

Estas experiencias de pérdida movilizan ansiedades depresivas y persecutorias, con sentimientos de tristeza así como de temor y desconfianza frente al futuro. Se genera también mayor conciencia del paso del tiempo y por ende un contacto más directo con la propia finitud.

Se suceden además cambios en las relaciones familiares que pueden originar situaciones conflictivas debido a la edad de los hijos y de los propios padres, así como problemas personales y de la pareja, por divergencias en las metas, deseos y ambiciones entre los distintos miembros de la familia.

El modo en que la mujer vive su menopausia, está predeterminado por el conjunto de valores que le fueron transmitidos verbalmente, y los que adquirió en base a cómo vivieron el climaterio las mujeres pertenecientes a los grupos en que creció y se desarrolló. En base a dichas experiencias se puede considerar la menopausia como una ventaja o desventaja, en relación con las expectativas, prejuicios y mitos familiares, referidos a la sexualidad en general.

Germanie Greer (1991) considera que la adultez de los hijos, la muerte de los padres y el cese de la menstruación son conmociones importantes para toda mujer, independientemente de su clase social. Plantea que las reacciones ante las molestias del climaterio varían según la edad, el estado de salud y de ánimo de cada mujer, por lo que no todas padecen los mismos síntomas y de igual manera.

Annie Anzieu (1993) sostiene que la menopausia sería la última y definitiva castración, relacionada con la desaparición de la fecundidad. El desafío de la mujer en este momento sería redescubrir su identidad fuera de la maternidad y más allá del tiempo cuerpo.

Algunas puntualizaciones teóricas

El marco teórico referencial del proyecto de investigación que estudia los procesos de simbolización en mujeres de la ciudad de San Luis, que transitan la compleja experiencia emocional del climaterio, está constituido por las conceptualizaciones que desde la perspectiva psicoanalítica han desarrollado Melanie Klein y luego reformulado de modo original por Wilfred R. Bion y Donald Meltzer.

Se sintetizan algunas de las ideas centrales de estos dos últimos autores, consideradas pertinentes para el recorte de la investigación que se aborda en este artículo.

En “Volviendo a pensar” (1967), Bion plantea su singular punto de vista, que existen pensamientos previos al pensar, apareciendo este proceso como un desarrollo impuesto a la psique por la presión de pensamientos. El pensar depende para el autor de dos aspectos importantes: del desarrollo exitoso del pensamiento y del “aparato para pensar”. Los procesos psicopatológicos pueden darse por fallas en cualquiera de los dos. Enfatiza la importancia de la capacidad para tolerar la frustración en el proceso de formación del pensamiento y las consecuencias que acarrea su modificación o evasión. Esboza aquí sus ideas sobre el valor de desarrollar una función alfa que transforme las impresiones sensoriales y las emociones en crudo en elementos alfa.

En “Aprendiendo de la experiencia” (1962) expone con mayor precisión y amplitud su teoría de las funciones, el aparato para pensar los pensamientos, el modelo continente contenido (♀♂), la interacción dinámica entre la posición esquizoparanoide y la posición depresiva ($\text{Ps} \leftrightarrow \text{D}$), entre otros.

En cuanto a la función alfa sostiene que opera sobre las impresiones sensoriales y las experiencias emocionales percibidas transformándolas en elementos alfa. Estos pueden ser utilizados en nuevos procesos de transformación, almacenados, reprimidos, etc. Los elementos alfa son utilizados para la formación de pensamientos oníricos, el pensar inconsciente de vigilia, sueños y recuerdos. Las impresiones sensoriales y las experiencias emocionales no transformadas, son denominadas por Bion, elementos beta. Estos no resultan apropiados para pensar, soñar, recordar o ejercer funciones intelectuales, son vividos como “cosas-en-si-mismas” y generalmente son evacuados a través de la identificación proyectiva.

Puntualiza además en este texto, que todo aprendizaje se realiza dentro de una experiencia emocional. El concepto “experiencia” denota que el vínculo sufre una transformación y es captado. “Emocional” es el nombre dado a lo que impregna la relación, pudiendo ser visible o implícita. Específica que la palabra “vínculo” describe una experiencia emocional en la que dos personas o dos partes de una personalidad están relacionadas una con la otra. La actitud llamada conocer es aquella actividad por la cual un sujeto llega a ser conciente de la experiencia emocional y puede abstraer de ella una formulación que represente en forma relativamente adecuada esta experiencia.

En el artículo “Cambio catastrófico” (1966), Bion define este concepto como una desorganización del sistema que estaba antes del cambio, ya que la nueva idea constituye una fuerza potencialmente disruptiva que violenta en mayor o menor grado la estructura del campo en que se manifiesta. Especifica en este texto que la denomina catastrófica porque produce una subversión del orden o sistema, y se acompaña de sentimientos de desastre, pudiendo llegar a ser brusco y sentirse de un modo casi físico. Postula que si la transformación se produce en un medio K no implica una catástrofe real en el sentido general en el cual esta palabra es entendida. En cambio, cuando la transformación ocurre en un medio – K este cambio se acerca, en diversos grados, pero siempre muy próximos a una catástrofe real (psíquica o somática). Considera que el acto de aprender de la experiencia emocional conlleva sucesivos cambios catastróficos.

Este vínculo que consiste en aprender de la experiencia emocional, de poner en contacto continente y contenido es llamado por Bion, vínculo K. El crecimiento mental es conceptualizado como ligado a esta relación.

También plantea que la evitación del dolor puede estar al servicio de la actividad llamada vínculo – K. Puntualiza que los factores en – K son desde el punto de vista emocional la envidia y la voracidad, que constituyen una relación mutuamente despojante y destructiva, donde los significados y las emociones son activamente despojadas de vitalidad y sentido, por lo que no habría descubrimiento y conocimiento posible.

Plantea que los hechos nuevos asociados a situaciones de cambio, sean éstas dramáticamente visibles como el pasaje por la adolescencia, el matrimonio, el duelo, el nacimiento, la muerte, o la aparición de la senilidad etc., o el menos visible pasaje de un estado mental a otro, empujan hacia el crecimiento. Sin embargo, el cambio puede generar una turbulencia emocional que en ocasiones puede ser suficientemente grande y resultar dramática. De este modo, se puede interferir el procesamiento simbólico de acuerdo al equipo mental con que cuente cada persona.

Meltzer en su artículo “¿Qué es una experiencia emocional?” publicado en el libro “Metapsicología Ampliada” (1986) intenta aclarar sus pensamientos sobre el origen de la personalidad, en búsqueda de un acercamiento más certero y profundo, a la sucesión de hechos que dan lugar a la esencia de lo humano. Intenta hallar la diferencia entre la actividad mental humana y subhumana, para aproximarse a la génesis del conflicto, que conduce al ser humano a huir de las experiencias emocionales hacia diferentes tipos de desmentalización.

El autor, con este fin, establece una distinción entre los fenómenos característicos de la personalidad pensante, tales como las experiencias emocionales sujetas a la formación simbólica, el pensamiento, el juicio, la decisión y las transformaciones al lenguaje, y las maniobras sociales de adaptación instintivas o aprendidas que resultan habituales, automáticas y no intencionales.

Destaca que es Bion quien postula que se vive gran parte de la vida en estado de desmentalización, respondiendo con una obediencia automática y no mental, sin aceptar, observar o pensar las experiencias emocionales. Hace referencia a un estado en el que las experiencias emocionales no son aceptadas y están lejos de ser transformadas por la función alfa. De esta manera, dejan de ser aptas para ser observadas o pensadas mediante la simbolización, a través de la cual se les otorgaría un significado.

Meltzer (1973) plantea la existencia de estados mentales infantiles a los que diferencia de los adultos, por su estrecha relación con el cuerpo, con las sensaciones y con los impulsos. La sensualidad y la acción son los modos de experiencia y participación más característicos. Estos estados tienden a ser dominados por la voracidad y la erotización.

El estado mental adulto, en cambio, implica la posibilidad de la observación, la emocionalidad y el pensamiento que exigen cierto grado de inhibición de la acción.

La parte adulta puede aprender de la experiencia, lo que da lugar a una modificación de la personalidad y a la posibilidad de ir tolerando la incertidumbre de todo vínculo y aceptando la opacidad de la mente.

Diseño Metodológico

El Proyecto de Investigación más amplio del cual se deriva este trabajo, realiza un tipo de estudio exploratorio – descriptivo, en función del objeto de la investigación y el marco teórico de referencia.

La metodología utilizada es mixta, ya que se trata de una “complementación metodológica” en el sentido propuesto por Bericat (1991). Este autor considera que la complementación permite obtener en un mismo estudio dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cualitativa y otra de métodos de orientación cuantitativa. Destaca que cada enfoque permite revelar distintas e interesantes zonas de la realidad y por lo tanto una mejor comprensión de la investigación realizada.

El enfoque cuantitativo, en el cual se enmarca el presente artículo, se aborda a partir de un cuestionario autoadministrado con preguntas abiertas y cerradas que se aplicó a una muestra de cien mujeres que transitan el período del climaterio, cuyas edades oscilan entre los 38 y 55 años. La muestra final quedó constituida por noventa y siete mujeres ya que tres cuestionarios fueron anulados por contar con menos de cinco preguntas respondidas. Las mujeres residen en la ciudad capital de San Luis, en localidades del interior de la provincia y en provincias limítrofes.

El cuestionario comienza con una serie de preguntas cerradas con el fin de obtener información acerca de ciertas características generales de la muestra en estudio. Se indaga la edad, el lugar de nacimiento, la cantidad y el sexo de los hijos, el nivel de escolaridad y el tipo de actividad que ellas desarrollan. Además se recaban datos sobre la familia de origen: si viven los padres, si conviven con ellas, el número de hermanos, el sexo y la edad de los mismos.

Otro grupo de preguntas abiertas y cerradas, apuntan a conocer el modo en que fue significada la experiencia emocional de la menarca, así como todos los cambios corporales de la pubertad y de la adolescencia con los sentimientos vinculados a ellos. Se explora también la información recibida sobre la menstruación, así como otros temas relacionados con la sexualidad y quiénes la brindaron.

Otra serie de preguntas indaga el vínculo con los pares en la adolescencia, las relaciones de noviazgo y vivencias en torno a la sexualidad en este período. A través de una pregunta combinada se exploran las características que ellas consideran que tenía la madre o la persona que las crió durante la infancia.

Otro grupo de preguntas estudia la posibilidad de constitución de una pareja, las situaciones difíciles por las que atraviesa, el vínculo con la maternidad y las características de la relación con los hijos en el proceso de crecimiento.

El cuestionario indaga también las distintas emociones y fantasías en aquellas mujeres que no tienen hijos, con el fin de conocer si esta situación incide en la manera de transitar la etapa del climaterio.

Se explora especialmente la capacidad para elaborar psíquicamente los distintos cambios inherentes a este momento evolutivo. Se estudian los síntomas físicos y los sentimientos predominantes en relación a las primeras alteraciones del ciclo menstrual y su incidencia en los distintos vínculos: con la pareja, con el trabajo y con los hijos. De igual modo, se investiga si las mujeres realizan controles ginecológicos periódicos, si se encuentran bajo tratamiento con hormonas y cómo vivencian este tipo de situaciones.

El cuestionario culmina con una serie de preguntas destinadas a estudiar situaciones temidas así como los posibles beneficios y/o perjuicios que sienten por estar transitando la etapa del climaterio / menopausia.

Se considera pertinente describir brevemente las características generales de la muestra en estudio.

La edad seleccionada obedece a la intención de incluir la menopausia precoz (38 a 45 años) y la menopausia normal en la cual se distingue: una temprana (46 a 48 años), una media (49 a 50 años) y una tardía (a partir de los 51 años).

El 66% de las mujeres tiene entre 50 y 55 años y un 28% tiene entre 39 y 49 años.

El 46 % (N = 45) de las mujeres de la muestra se ubica en la menopausia normal, el 36 % (N = 35) en la menopausia precoz y el 12 % (N = 11) en la menopausia tardía. El 6% restante no responde a la pregunta relacionada con la edad que comenzó a sentir los primeros síntomas del climaterio.

En cuanto al lugar de nacimiento el 50 % (N = 49) son nacidas en San Luis, el 25 % (N = 24) en Mendoza, el 7% (N = 7) en Buenos Aires y el 18 % restante en provincias cercanas.

En relación al estado civil, 71 mujeres manifiestan que se encuentran actualmente en pareja. Aquí se incluyen aquellas que están casadas le-

galmente, como así también las solteras, separadas, divorciadas y viudas que han entablado nuevos vínculos de pareja.

El 88% (N = 85) de las mujeres encuestadas tiene hijos. El 52% de ellas (N = 59) poseen entre dos y tres, el 11 % (N = 11) tiene uno solo, el 10,31 % (N= 10) tiene cuatro hijos, solo dos de ellas tienen cinco y de las dos restantes, una tiene siete y la otra nueve hijos.

La edad de los hijos en el 80 % de las mujeres se encuentra entre 17 y 37 años.

En cuanto al nivel de escolaridad, el 25% (N = 24) tiene el secundario completo, el 24% (N = 23) universitario completo, el 17 % (N = 16) universitario incompleto, el 12% terciario completo, ocho personas poseen el primario completo, seis el secundario incompleto, tres el primario incompleto y dos terciario incompleto.

El 89% (N = 86) de las mujeres en estudio consigna que trabaja, siendo muy variado el tipo de ocupación. El 37% (N = 36) son empleadas públicas, el 23% (N =22) son docentes de nivel primario, secundario y universitario, el 12% (N = 12) son trabajadoras autónomas: modista, consultora de belleza, comerciante, servicios generales. El 7% son profesionales: ingeniera agrónoma, farmacéutica, enfermera, dibujante técnica, médica, psicóloga, informática. Sólo una de ellas realiza una actividad comunitaria y otra posee un plan social. Cabe señalar que 18 de ellas a pesar que consignan que trabajan no especifican la actividad laboral realizada.

En lo que respecta a los progenitores, el 70% de las mujeres encuestadas tiene el padre fallecido y el 42% la madre fallecida. Un 35% de la muestra en estudio tiene ambos padres fallecidos.

Objetivo

El objetivo del presente trabajo es explorar la capacidad de simbolizar las diversas experiencias relacionadas con los cambios físicos y emocionales propios del periodo del climaterio.

En función de ello se analizan sólo las respuestas vinculadas con el grupo de preguntas que indaga las modificaciones en esta etapa.

Una de ellas indaga la información que tenían sobre el climaterio. El Cuestionario ofrece las siguientes opciones que son mutuamente excluyentes: MUY ADECUADA, ADECUADA, POCO ADECUADA, NADA ADECUADA. El 51 % elige la opción ADECUADA y el 22% MUY ADECUADA. El 19% evalúa la información recibida como POCO ADECUADA, el 4% NADA ADECUADA y el resto no responde a la pregunta.

fundamentos en humanidades

La edad promedio en que las mujeres de la muestra comenzaron a tomar conciencia de los primeros cambios en el ciclo menstrual es 47 años.

Otra pregunta, también cerrada, explora los sentimientos predominantes frente a estas primeras alteraciones. Se brindan distintas opciones pudiendo marcar todas aquellas que considere adecuadas, ellas son: ALEGRIA, TRISTEZA, RABIA, ANGUSTIA, EUFORIA, DECEPCION, VERGÜENZA, FRUSTRACION, IRRITABILIDAD E INESTABILIDAD EMOCIONAL. El 10% de las encuestadas no responde a la pregunta. Es significativo que el 50% de las mujeres señala sólo uno de los sentimientos propuestos, siendo los más representativos la ALEGRIA en un 14%, la INESTABILIDAD EMOCIONAL en un 12% y la ANGUSTIA en un 6%. Se advierte la dificultad de contactarse con la diversidad de sentimientos movilizados en esta etapa que implica una intensa turbulencia emocional.

Es relevante que entre los sentimientos predominantes en este subgrupo señalen ALEGRIA. Esto revela el uso de defensas maníacas frente a los múltiples duelos que les genera este momento evolutivo.

El 50 % restante menciona más de un sentimiento, entre los cuales la INESTABILIDAD EMOCIONAL, la ANGUSTIA, la IRRITABILIDAD, la TRISTEZA y la RABIA son los más frecuentes. Se advierte en estos casos, la posibilidad de tomar conciencia y de tolerar las diversas emociones implicadas en los procesos de duelo, ya que las opciones elegidas evidenciarían el contacto con la experiencia de pérdida.

Otras dos preguntas indagan los síntomas físicos predominantes que surgieron a partir de las primeras alteraciones en el ciclo menstrual, cuál le resultó más molesto y por qué. Se podía seleccionar todas las opciones que consideraran pertinente entre las siguientes: DOLORES DE CABEZA, HEMORRAGIAS, SOFOCOS / CALORES, HIPERTENSION, SUDORACION ABUNDANTE, SEQUEDAD VAGINAL, SEQUEDAD DE LA PIEL, DIFICULTADES PARA DORMIR, OTROS Y NINGUNO.

El 16 % del total de la muestra no responde a la pregunta o elige la opción NINGUNO. Es significativo que el 97% de las mujeres que respondieron, marca más de un síntoma físico. Entre ellos la mayor frecuencia corresponde a SOFOCOS / CALORES (21%), SUDORACION ABUNDANTE (13%), DOLORES DE CABEZA (13%) y SEQUEDAD VAGINAL (12%).

Se detecta una mayor posibilidad de reconocer los cambios físicos inherentes al período del climaterio que los cambios emocionales, frente a los cuales, la mitad de ellas muestran dificultad para contactarse. Es decir que implementan mecanismos disociativos para eludir las intensas emociones que acompañan los diversos cambios corporales.

El 22% no responde a la pregunta. El 26% de las mujeres consigna que el síntoma que les resulta más molesto son los SOFOCOS / CALORES, el 16% señala los DOLORS DE CABEZA y el 11% HEMORRAGIAS.

En función de las respuestas que fundamentan la elección del síntoma, se construyeron las siguientes categorías:

NO RESPONDE PORQUÉ (N=10)

RESPUESTAS DE BAJO CONTENIDO SIMBOLICO (N=34)

RESPUESTAS QUE DENOTAN CONTACTO EMOCIONAL (N=31).

Es significativo que sólo 31 de las 97 mujeres que respondieron el cuestionario revelen capacidad para tomar conciencia de los sentimientos que acompañan los múltiples cambios físicos del climaterio. En este sentido, "A" (53 años) señala: "... los sofocos /calores porque fue horrible, esa fue la característica, me sentía muy mal anímica y físicamente...". "B" (52 años) expresa: "... dolores de cabeza porque me inhabilitan, aún así mantengo mis actividades a fuerza de medicación y la hipertensión me genera temor por las consecuencias que me acarrea si no me cuido..."; "C" (55 años) manifiesta: "...sofocos /calores e hipertensión porque los calores me ponen nerviosa y me varía mucho la presión. También el stress se me manifiesta en la piel".

Las 66 mujeres restantes de la muestra se distribuyen entre las que no responden a la pregunta, las que si bien mencionan algún síntoma no fundamentan el motivo y aquellas que dan argumentos carentes de significados. Por ejemplo "D" (54 años) menciona: "... sofocos y calores porque me sentía rara"; "E" (52 años): "dolores de cabeza porque han sido muy intensos" y otra mujer de 50 años: "hemorragia porque me resulta incómodo".

Se advierte el uso de mecanismos defensivos como la disociación y la negación omnipotente para evadir el dolor psíquico movilizado frente a los intensos cambios que deben atravesar. La implementación de estas defensas permite inferir cierta dificultad para procesarlos. En muchos casos se los vivencia como una irrupción en el cuerpo que es calificada por las mujeres de "intensa", "incómoda" o "rara" sin posibilidades de ser pensados.

Otra de las preguntas combinada indaga sobre los controles periódicos con el médico ginecólogo.

El 66% (N=64) responde que concurre con frecuencia al médico en esta etapa de la vida, el 28 % (N=27) no realiza ninguna consulta y el 6% restante no responde a la pregunta.

En función de las respuestas de aquellas mujeres que efectúan los controles se construyeron cuatro categorías:

NO RESPONDE PORQUÉ (N=7)

RESPUESTAS EN LAS QUE SE ADVIERTE LA RELEVANCIA DE LA PREVENCIÓN EN ESTA ETAPA (N= 44)

RESPUESTAS QUE DENOTAN CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE REALIZAR CONTROLES MÁS FRECUENTES POR PATOLOGÍAS PREVIAS (N=8)

RESPUESTAS DE BAJO CONTENIDO SIMBÓLICO (N=5).

Algunos ejemplos significativos de la CATEGORÍA “B” son los siguientes: Una mujer de 53 años manifiesta: “sí, para prevenir y por control”, otra: “sí, porque son importantes los controles”, otra expresión es: “sí, por precaución, una vez al año me hago los controles de rutina”, otra dice: “sí, porque la medicina preventiva es la más efectiva, los controles son necesarios para una mejor calidad de vida”.

Se detecta la posibilidad de estas mujeres de contactarse con el significado de la experiencia de transitar por una etapa que implica la necesidad de efectuar consultas médicas más frecuentes.

Ejemplos de la CATEGORÍA “C” son: “Sí, porque tengo otros problemas de salud que debo controlar” (55 años); “Sí, por un problema oncológico” (54 años); “Sí, por controles que necesito hacerme cuatro o cinco veces al año” (55 años).

Al igual que las respuestas anteriores, este grupo da cuenta de la toma de conciencia y de la capacidad de responsabilizarse de los cuidados necesarios frente a una determinada enfermedad.

Sólo cinco mujeres que manifiestan que realizan los controles dan respuestas de tipo clisé, es decir que no pueden significar ni otorgarle sentido. Ejemplo: “Sí, porque hay que hacerlo”, “sí porque corresponde”.

En función de las respuestas del 28% de las mujeres que no efectúa consulta se elaboraron dos categorías:

NO RESPONDE PORQUÉ (N=7)

RESPUESTAS QUE REFLEJAN LA IMPLEMENTACIÓN DE AMPLIAS ESCIONES ESTÁTICAS PARA IMPEDIR EL CONTACTO CON LAS INTENSAS EMOCIONES QUE MOVILIZA ESTA SITUACIÓN (N=21).

Algunas expresiones ilustrativas son: “No, porque no es necesario”, “no, no lo necesito, nunca voy al médico”, “no, porque no tengo nada que me altere el organismo”.

Se infiere la negación omnipotente del paso del tiempo así como de sus diversas consecuencias. Eludir los controles médicos periódicos sería un modo de evitar aceptar el principio de realidad que impone la conciencia de un cuerpo que paulatinamente envejece y el dolor psíquico asociado a ello.

Se explora además, mediante otra pregunta que combina las opciones abierta y cerrada, la decisión de realizar tratamientos médicos hormonales con el fin de contrarrestar los síntomas más molestos y significativos del climaterio.

Se destaca que sólo el 24% realiza algún tipo de tratamiento de reemplazo hormonal, el 70% no los efectúa y el 6% restante no responde a la pregunta.

Se elaboraron las siguientes categorías que agrupan la fundamentación de no realizar algún tratamiento hormonal:

NO RESPONDE PORQUÉ (N=15)

RESPUESTAS QUE EVIDENCIAN LA DEPENDENCIA DE LA FIGURA DEL MÉDICO EN LA DECISIÓN DE REALIZAR ALGUN TIPO DE TRATAMIENTO (N=19)

RESPUESTAS DE BAJO CONTENIDO SIMBÓLICO (N=16)

RESPUESTAS QUE REVELAN LA POSIBILIDAD DE TOLERAR LOS CAMBIOS INHERENTES A ESTA ETAPA COMO UN ASPECTO DEL PROCESO DE CRECIMIENTO (N=12)

RESPUESTAS QUE ALUDEN A TRATAMIENTOS MÉDICOS POR PATOLOGÍAS PREVIAS (N=6).

Ejemplos que justifican la construcción de la CATEGORÍA “B” son: “No me lo han recetado todavía”, “mi médico todavía no me lo ha planteado”, “no, hasta que el médico me lo indique”. En estos casos se pone de manifiesto cierta idealización que implica una sobrevaloración de la autoridad médica, sin posibilidad de efectuar algún tipo de crítica o cuestionamiento.

Otras expresiones que dan cuenta de la dificultad de otorgar sentido a la respuesta (CATEGORÍA C) son: “no, porque no lo necesito”, “no, porque nunca voy al médico”, “no, porque no me hizo falta”.

Algunas verbalizaciones que ejemplifican la CATEGORÍA “D” son: “La menopausia no es una enfermedad, no considero conveniente el tratamiento con hormonas”, “prefiero evitar este tipo de terapia invasiva, innecesaria, ya que este es un proceso natural.”, “No, porque les tengo idea, hay que seguir adelante con naturalidad”.

Esto denota una actitud más reflexiva donde existe mayor posibilidad de evaluar ciertos efectos secundarios de estos tratamientos y tomar una decisión al respecto. Se advierte también la tolerancia a las emociones que implica tomar conciencia del paso del tiempo.

Ilustran la CATEGORÍA “E”, verbalizaciones tales como: “el médico no quiere porque estoy medicada para la presión y la diabetes”, “por padecer cáncer de mama”.

fundamentos en humanidades

Las respuestas del 24 % de las mujeres que realizan tratamientos hormonales se ubican en las siguientes categorías:

NO RESPONDE PORQUÉ (N=10)

RESPUESTAS QUE HACEN REFERENCIA A TRATAMIENTOS HORMONALES NO ESPECÍFICOS POR PATOLOGÍAS PREEXISTENTES. (N=7)

RESPUESTAS QUE ALUDEN A TRATAMIENTOS HORMONALES PARA ALIVIA ALGUN SÍNTOMA ESPECÍFICO DEL CLIMATERIO (N=6).

En la CATEGORIA "B" hacen alusión a trastornos de tiroides, la presencia de fibromas, endometriosis, entre otros. En la "C" algunas mujeres manifiestan: "sí, para regularizar el ciclo por problemas de anemia"; "porque tener los calores era insoportable"; "por menopausia precoz durante ocho años", "sí, por tres años porque no quería dejar de menstruar". En este último caso se pone de manifiesto el intento de evadir los diversos dolores que moviliza el climaterio.

Otra pregunta cerrada que indaga los cuidados que han comenzado a realizar las mujeres a raíz de transitar el climaterio, ofrece las siguientes opciones:

ACTIVIDAD FÍSICA FRECUENTE

INGESTA DE CALCIO EN MAYOR PROPORCIÓN

DIETA BAJA EN GRASAS Y SODIO

DISMINUCIÓN DE SITUACIONES DE ESTRÉS

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES RECREATIVAS/PLACENTERAS

NO FUMAR

ESTUDIOS CLÍNICOS/CHEQUEOS GENERALES ANUALES

NINGUNO.

El 71% de las mujeres consigna que realiza varios cuidados, señalando con mayor frecuencia: actividad física frecuente, ingesta de calcio en mayor proporción, dieta baja en grasas y sodio y estudios clínicos/chequeos anuales.

Sólo el 18% indica realizar un cuidado: estudios clínicos/chequeos generales anuales y el 11% restante no responde a la pregunta.

Resulta relevante que mayoritariamente las mujeres de la muestra revelan conciencia de la necesidad de intensificar ciertos cuidados y controles médicos periódicos para la prevención de posibles patologías.

A modo de conclusión

El climaterio, considerado una etapa de crisis, genera un estado de desestabilización en el funcionamiento psíquico que implica un "cambio catastrófico".

fundamentos en humanidades

En función del objetivo del trabajo y en relación a la posibilidad de simbolización de los cambios emocionales propios de este período, cabe recordar que el 50% de las mujeres puede tomar contacto con un sentimiento, entre los diez propuestos. En este sentido, se infiere que las intensas y turbulentas emociones son negadas en forma amplia y estática. Al no poder ser significadas, dificultarían la posibilidad de reflexionar y dar sentido al impacto provocado por esta experiencia.

En la otra mitad de la muestra que menciona más de un sentimiento, se podría conjeturar cierta tolerancia a las emociones características de este momento vital.

En cuanto a los síntomas físicos, las mujeres manifiestan mayor posibilidad de reconocimiento de los mismos. Sin embargo, revelan escaso contacto emocional con los sentimientos que acompañan a los mencionados síntomas físicos, que en muchos casos aparecen sólo como hechos concretos.

En función de ello, se advierte cierta dificultad para dar sentido a la etapa del climaterio como un momento de cambio y de posibilidad de crecimiento inherente a la sexualidad femenina.

Es relevante destacar que dependerá del equipo mental que cada mujer haya podido desarrollar a lo largo de su historia vital, la posibilidad de procesar simbólicamente las distintas experiencias emocionales.

Cabe señalar que las conclusiones de este trabajo sólo son válidas para la muestra en estudio.

San Luis, Julio de 2011.

Referencias bibliográficas

- Anzie, A. (1993). *La mujer sin cualidad*. Buenos Aires: Biblioteca Nueva.
- Bericat, C. (1991). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en Investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bion, W. R. (1962). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bion, W. R. (1966). Catastrophic Change, Bull. Brit. *Psycho – Anal. Soc*, N° 5.
- Bion, W. R. (1967). *Volviendo a pensar*. Buenos Aires: Paidós.
- Greer, G. (1991). *El cambio. Mujer, vejez y menopausia*. Barcelona: Anagrama.
- Meltzer, D. (1973). *Estados sexuales de la mente*. Buenos Aires: Kargie-man.
- Meltzer, D. (1986). *Metapsicología ampliada*. Buenos Aires: Spatia.
- Videla, M. (1997). *Otoño de Mujer. Menopausia y después*. Buenos Aires: Cinco.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 199/212 pp.

**Psicología, psiquiatría y religiosidad.
Exploración en profesionales de la
salud mental del área metropolitana de
Buenos Aires, Argentina**

**Psychology, psychiatry, and religiosity. A survey on mental
health professionals of the metropolitan area of Buenos
Aires, Argentina**

Guido P. Korman (CONICET, UBA)

gkorman@psi.uba.ar

Mercedes Sarudiansky (CONICET, Universidad Favaloro)

María Guadalupe Rosales (UBA)

Hugo Simkin (UBA)

Federico Schinelli (UBA)

Carolina P. Pinto (Hospital Elizalde)

Diego Cermesoni (UBA)

Martín J. Etchevers (UBA)

Cristian J. Garay (UBA)

(Recibido: 13/01/11 – Aceptado: 18/10/11)

Resumen

Durante largo tiempo la religión ha sido considerada como un aspecto secundario en los temas que atañen a la salud mental y a la práctica clínica. Sin embargo en los últimos años esta postura ha comenzado a revertirse y la religiosidad es actualmente una variable de gran importancia tanto en la clínica como en las distintas investigaciones científicas. A partir de una encuesta diseñada especialmente para el presente estudio, los autores indagan respecto de las creencias y prácticas religiosas de psicólogos y

fundamentos en humanidades

psiquiatras del área metropolitana de Buenos Aires, la importancia que le dan a éstas en la práctica clínica y su conocimiento respecto de la diversidad religiosa de su área de ejercicio. Los resultados preliminares nos indican que la población encuestada difiere significativamente de la población general en cuanto a las adherencias y las prácticas religiosas. Asimismo, y más allá de esta disparidad, existe una marcada tendencia en relación a la inclusión de la religiosidad en la práctica clínica. Sin embargo, el relativamente bajo conocimiento sobre la diversidad religiosa debe ser tenido en consideración, dado que podría dar lugar a conflictos en la atención de los usuarios del sistema de salud mental.

Abstract

For a long time religion has been considered as a secondary issue on mental health and clinical practice. Nevertheless, in recent years this viewpoint has begun to be reviewed, and religion is now a remarkable variable in both clinical work and research. Based on a survey specifically designed for this study, this work investigates on the religious beliefs and practices of psychologists and psychiatrists in the metropolitan area of Buenos Aires, the importance that they give to them in clinical practice and how much they know about the religious diversity in their area of practice. The preliminary results indicate that the population polled differed significantly from the general population in terms of adhesions and religious practices. Also, beyond this disparity, there is a marked tendency in relation to the inclusion of religion in clinical practice. However, the relatively low knowledge of religious diversity should be taken into consideration, since it could lead to conflicts with the users of mental health system.

Palabras clave

cultura - religión - psicólogos-psiquiatras - conocimiento - Buenos Aires

Key words

culture - religion - psychologists-psychiatrists - knowledge - Buenos Aires

Introducción

En las discusiones planteadas en torno a la salud mental, muchas veces se ha omitido la relevancia de considerar las variables religiosas y espirituales en el marco de los tratamientos psicológicos y psiquiátricos (Thielman, 2009). Diversos autores (Moreira-Almeida, Lotufo Neto, y Koenig, 2006) atribuyen que cuando se relacionan los aspectos religiosos

con las disciplinas psicológico-psiquiátricas, se suscitan cuestiones ligadas con el prejuicio y el escepticismo.

Los estudios que relacionan las variables religiosas en el campo de la clínica han ido aumentando en los últimos veinte años (Paloutzian y Park, 2005). Por ejemplo, trabajos recientes han encontrado relaciones entre religiosidad y disminución de sintomatología de ansiedad y depresión (Koenig, McCullough y Larson, 2001). A diferencia de lo que pensaban los primeros estudios acerca de las relaciones mencionadas (Nicholi, 2004), nuevas líneas de investigación observan que determinados aspectos de la religión se asocian a estilos de vida más saludable (Koenig, Ford, George, Blazer y Meador, 1993) (Williams, Larson, Buckler, Heckmann y Pyle, 1991), relacionando ciertas prácticas religiosas con el afrontamiento de diversos estresores (Myleme, Koenig, Hays, Eme-Akwari y Pargament, 2001). Sin embargo, otros estudios (Rosmarin, Pargament y Mahoney, 2009) sugieren que determinados aspectos de la religiosidad pueden encontrarse asociados positivamente a síntomas de malestar.

Más allá de las discusiones respecto de los aspectos positivos o negativos de la religión en relación con la salud mental, la creciente implicación mutua entre psicología/psiquiatría y religiosidad se ve evidenciada a partir de la proliferación de distintos tipos de estudios. Entre ellos encontramos, por un lado, aquellos que intentan desplegar la relación entre la psicología, la psiquiatría y la religión a partir de la intersección de sus objetos de estudio, como así también poniendo en juego los criterios de normalidad y patología y de las características propias de los signos y síntomas que conforman los diagnósticos psicopatológicos. Por otro lado, por investigaciones de carácter clínico que intentan desarrollar tratamientos que incluyan variables religiosas o que intenten explicar la utilidad de ciertas prácticas religiosas para patologías mentales particulares.

Dentro de los primeros podemos citar el trabajo de Hill y Pargament (2003), quienes observan que la discusión respecto de la relación entre la religión y la percepción de bienestar es un tema que ha promovido la interrelación de ciertas variables que parecían ser propias del ámbito religioso -tales como la percepción de cercanía a Dios (Hall y Edwards, 1996), el afrontamiento religioso (Pargament, 1997), la santificación (Pargament y Mahoney, 2005) y los conflictos religiosos/espirituales (Exline, Yali y Sanderson, 2000)- con ciertas corrientes y teorías de la psicología, tales como la teoría del apego (Kirkpatrick, 1998), la teoría del afrontamiento (Pargament, 1997) o a la teoría cognitivo comportamental (Anderson y Asmundson, 2006), por citar algunos ejemplos.

Al mismo tiempo, encontramos investigaciones que nos introducen a cuestionar la utilidad de ciertos indicadores de rasgos patológicos cuando se apela a la importancia de las variables culturales y religiosas. Tal es el caso del trabajo de Luhrmann, Nusbaum y Thisted (2010), quienes intentan poner en tela de juicio la lectura psicopatológica de determinadas experiencias espirituales, enfocándose principalmente en el fenómeno de la absorción -el cual remite a la experiencia de quedar absorto por la práctica de la oración. Estos autores sostienen que, lejos de asociarse con fenómenos alucinatorios propios de algunos trastornos mentales, estas experiencias suponen un entrenamiento y reportan el agudizamiento de las sensaciones corporales, lo cual puede conducir a la percepción de un conjunto de fenómenos poco frecuentes fuera del contexto de determinadas prácticas religiosas. La patologización de este tipo de experiencias sería, para los autores, una interpretación sesgada y errónea. En el contexto local, estos fenómenos han sido trabajados por Parra y Paul (2010), quienes observan que pareciera existir una conexión entre síntomas esquizotípicos y la experiencia espiritual según la cual, en la población normal, individuos con experiencias espirituales también reportan niveles relativamente altos de experiencias y pensamientos que podrían categorizarse como esquizotípicos.

Las investigaciones clínicas, como ya hemos señalado, también reflejan el creciente interés respecto de las implicancias de las variables religiosas en la actividad psicoterapéutica. En efecto, en los últimos años se ha multiplicado la utilización de intervenciones religiosas y espirituales, por parte de los psicoterapeutas clínicos, para abordar un amplio rango de problemas psicológicos.

Las intervenciones religiosas-espirituales pueden ser definidas desde dos perspectivas comunes (Worthington, 1986). Por un lado, son entendidas como técnicas laicas modificadas para incluir explícitamente contenido religioso, como por ejemplo la Terapia Cognitiva Cristiana, y por otra parte se las considera acciones o comportamientos derivados de una práctica religiosa, como ser el rezo, la referencia a los textos sagrados y la meditación con contenido espiritual, entre las más utilizadas por los profesionales clínicos (Post y Wade, 2009).

Entre las técnicas más difundidas que han incluido intervenciones religiosas-espirituales, se señala la Terapia Cognitiva basada en la Conciencia Plena para depresión (MBCT [Segal, Williams y Teasdale, 2002]), que integra la meditación de conciencia plena (*mindfulness*) con técnicas de terapia cognitiva y el *Spiritual Self Schema Therapy* (3-S) (Margolin y otros, 2007), orientado a pacientes con problemas de adicción, con el objetivo de realizar un cambio del "Esquema Adicto" al "Esquema Espi-

ritual” (Avants, Beitel y Margolin, 2005). Asimismo, se han desarrollado intervenciones que incluyen aspectos religiosos-espirituales para víctimas de abuso sexual (Murray-Swank y Pargament, 2005) y para pacientes hospitalizados con trastornos de la alimentación (Richards, Bennett, Hardman y Eggett, 2006), entre otros. A pesar de que los resultados de estas líneas de investigación aún se encuentran en las primeras etapas para la obtención de apoyo empírico, lo que nos interesa destacar es la tendencia creciente a la inclusión de estas variables en la práctica clínica.

Otra área interesante de investigación surge de la inquietud de evaluar el impacto que tiene la adherencia religiosa de los terapeutas en la eficacia de las intervenciones clínicas. Recientes investigaciones exploran esta problemática y sugieren que el hecho de que los pacientes y los terapeutas compartan las mismas creencias no es predictor de un mejor resultado en el tratamiento (Post y Wade, 2009). Estos autores sostienen que la importancia no radica en la coincidencia de las creencias religiosas, sino que el cliente logre percibir en el terapeuta una postura abierta y receptiva hacia la religión y la espiritualidad y que esté dispuesto a utilizar intervenciones congruentes con sus creencias religiosas espirituales, aun cuando no coincidan entre sí. Enmarcada dentro de esta misma lógica, podemos remitirnos al trabajo de Propst y colaboradores (1992), quienes comparan la eficacia de la terapia cognitiva religiosa y no religiosa para el tratamiento de la depresión en pacientes religiosos. De este estudio se desprende un dato interesante, dado que el grupo que obtuvo los mejores resultados en terapia cognitiva fue el de los terapeutas no religiosos que aplicaban el tratamiento cognitivo con orientación religiosa. Este dato empírico es importante porque va en contra de la suposición generalizada de que un terapeuta que comparta los valores religiosos del paciente tendrá más eficacia que uno que no los comparta. El estudio sugiere que lo más importante es el conjunto de valores que va implícito en los procedimientos y experiencias utilizados para lograr el cambio terapéutico, así como la capacidad del terapeuta de respetar esos valores, aun cuando no los comparta.

Así pues, de todo ello se desprende que en los últimos años la religiosidad y la espiritualidad han ganado espacio en las discusiones sobre la salud mental y sus tratamientos, siendo la actitud de los efectores de la salud mental respecto de éstas un objeto de estudio de innegable interés. Es por ello que se torna necesario comenzar a indagar estas variables en el campo local.

Por consiguiente, este estudio se propone explorar las creencias y prácticas religiosas de profesionales de la salud mental del área metropolitana de Buenos Aires. Asimismo, indagar acerca del conocimiento que

dichos profesionales poseen de la diversidad religiosa de la población a la que asisten y la importancia que le asignan a la misma dentro de su práctica profesional.

El presente trabajo se enmarca en una serie de estudios realizados por los equipos de investigación PICTO 2007-00047 (Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica) y UBACyT (Proyecto de Investigación reconocido por la Universidad de Buenos Aires) P412.

Antecedentes del presente estudio

Distintas investigaciones han indagado el conocimiento y la importancia de las creencias religiosas en profesionales salud mental, dentro de los cuales nos interesa remarcar el trabajo de Bergin y Jensen (1990), quienes encontraron que el 28% de los clínicos psicólogos y el 21% de los psiquiatras decían ser ateos o agnósticos, lo cual difería significativamente de la población general en la que sólo el 6% de la población declaraba ser atea o agnóstica. En dicha investigación los autores destacaban esta diferencia establecida entre los efectores del servicio de salud (psicólogos y psiquiatras) en comparación con el resto de la población general, remarcando la posibilidad de generar dificultades a la hora de entender las creencias de sus pacientes.

En esta misma línea de trabajo se destaca el estudio sobre la religiosidad de los terapeutas llevado a cabo por Delaney, Miller y Bisonó (2007). En éste fueron encuestados 258 psicólogos miembros de la *APA (American Psychological Association)*, a quienes se comparó con una muestra de población general. Los autores observaron que los profesionales eran menos religiosos que la población a la que asistían. Así, mientras el 72% de la población general estaba de acuerdo con la declaración "Mi aproximación a la vida está basada en mi religión", sólo el 35% de los psicólogos respondía afirmativamente. De manera similar, mientras que el 48% de los psicólogos afirmaban que la religión no era muy importante en sus vidas, tal afirmación era sostenida sólo por el 15% del público en general. Los psicólogos también fueron más proclives en negar la creencia en Dios, y mientras un 25% de terapeutas se identificaba como ateo, sólo un 4% del público en general sostenía tal creencia. De estos datos los autores concluyen que existe una gran diferencia entre las creencias religioso-espirituales de los psicólogos respecto de la población general. Asimismo, destacan que estas diferencias deberían ser subsanadas mediante programas de formación profesional que permitan aumentar la comprensión por parte de los profesionales de la salud mental respecto de la población asistida.

O'Connor y Vandenberg (2005), por su parte, orientaron su trabajo a las consecuencias del desconocimiento por parte de los terapeutas de las creencias religiosas de los pacientes, señalando que el juicio clínico puede encontrarse alterado ante esta no familiarización. A partir de la presentación de viñetas clínicas a 110 profesionales de la salud mental, en la que cada paciente adopta un conjunto de creencias vinculadas a tres religiones escogidas (Catolicismo, Mormón y la Nación del Islam), los resultados revelaron que los clínicos valoraron como patológicas las creencias provenientes de una religión con sustancial número de seguidores, como lo es la Nación del Islam. A partir de este punto, se resalta la importancia de capacitar a los profesionales en temas de religión y espiritualidad, para así subsanar el vacío en la temática que presentan y evitar que sesgos personales y/o culturales interfieran con el juicio clínico.

Materiales y métodos

Hemos desarrollado un estudio exploratorio-descriptivo a partir de una muestra intencional no probabilística, conformada por psicólogos y psiquiatras del área metropolitana de Buenos Aires. A partir del diseño de un cuestionario hemos recabado distintos datos que incluyen aspectos ligados a la práctica clínica y aspectos personales donde se indagan las creencias y prácticas religiosas de los profesionales encuestados. Para este trabajo utilizamos las siguientes dimensiones: a) las creencias y prácticas religiosas de los profesionales del campo de la salud mental, b) el conocimiento que los mismos poseen acerca de la diversidad religiosa presente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el conurbano bonaerense, y c) la importancia que atribuyen a las creencias religiosas de sus pacientes a la hora de diagnosticar y diseñar un tratamiento.

Características de la muestra

Hemos encuestado a un total de 224 psicólogos y psiquiatras cuyo lugar de ejercicio es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Área Metropolitana de Buenos Aires, en su mayoría mujeres (81,7%; N = 183). En cuanto a las orientaciones teóricas de la muestra, un 40,6% (N = 91) se identifica como psicoanalista, mientras que un 19,2% (N = 43) dicen ser cognitivos y un 8,9% (N = 20) eclécticos. Entre las demás las orientaciones teóricas declaradas también encontramos Integrativos (4,5%), Biológicos (3,6%) y Sistémicos (3,6%), entre otras.

La mayor parte de los encuestados, un 79,5% (N = 178), dice dedicarse principalmente a la clínica, mientras que el porcentaje restante declara además realizar tareas de docencia, investigación y otras actividades en distintos ámbitos como el forense o educacional.

Resultados

En cuanto a la primera dimensión explorada, uno de los aspectos que es importante destacar es que del total de los encuestados, el 43.8% (N=98) dice poseer creencias religiosas, mientras que el 43.3% (N=97) afirman que no. Solamente el 21% (N=47) declara realizar prácticas religiosas (por ejemplo: rezar, concurrir a misa o meditar).

Respecto de la dimensión que explora la inclusión de las variables religiosas en el ámbito clínico, encontramos que el 43,3% (n=97) dice considerar importante conocer la religión de las personas a las que asiste, mientras que el 35,7% (n=80) respondió que sólo es importante en algunas ocasiones y sólo el 8,5% (N = 19) afirma no considerar importante esta información. Asimismo, al preguntar acerca de la inclusión de estas variables a la hora de realizar un diagnóstico o conceptualizar el caso, encontramos que la gran mayoría de los encuestados (75.9%; N=170) respondió afirmativamente.

De todas maneras, al indagar respecto del conocimiento de la diversidad religiosa en el contexto de su ejercicio profesional, los datos revelan que la mayor parte de los encuestados (40,6%; N = 91) dicen conocer entre 4 y 5 religiones en su lugar de ejercicio, siendo la media (X) de 4,64. Entre las religiones más nombradas encontramos al Catolicismo, el Judaísmo, los Evangélicos, los Protestantes, los Testigos de Jehová y el Budismo. Un punto importante en relación a este aspecto es la gran diversidad de categorías religiosas nombradas por cada uno de los profesionales encuestados. Si desglosamos esta información, encontramos más de cincuenta grupos religiosos diferentes, entre los cuales podríamos nombrar, a modo de ejemplo, Brentistas, Bautistas, Adventistas, Presbiterianos, Ortodoxos griegos, armenios, rusos, Anglicanos, Umbanda, Sintoístas, Luteranos, Metodistas, Espiritistas, Mormones, entre muchas otras.

Análisis de los resultados

Las características particulares de la población encuestada

Uno de los aspectos más relevantes que se desprenden de los datos aportados por este estudio es la marcada diferencia entre la religiosidad expresada por los profesionales encuestados respecto de la población

general. Mientras que en una investigación sobre creencias y actitudes religiosas realizada en el año 2008 en Argentina revelaba que 9 de cada 10 argentinos creen en Dios y que el 45% acude a Él en momentos de sufrimiento (Mallimaci y otros, 2008), en nuestro relevamiento sólo el 43.8% (N=98) afirma poseer creencias religiosas, mientras que una proporción similar 43.3% (N=97) dice no ser religioso. Esta diferencia se ve aún más agudizada cuando consideramos la recurrencia a prácticas religiosas por parte de los profesionales, donde el porcentaje es aún menor (20%). La discrepancia entre la población general y profesionales de la salud mental en este aspecto es coherente con los estudios previos que exploraban esta temática (Bergin y Jensen, 1990; Delaney y otros, 2007), aunque con una disparidad aún mayor.

Religiosidad, práctica clínica y conocimiento de la diversidad

Las investigaciones mencionadas en apartados anteriores ponen de manifiesto que la orientación o adherencia religiosa por parte de los efectores de la salud mental no es la variable que más impacto tiene a la hora de evaluar los resultados de un tratamiento. El punto clave, empero, se encontraría ligado a la comprensión y respeto de los valores y conductas religiosas y espirituales de los terapeutas hacia sus pacientes. En el presente estudio se destaca la tendencia de los profesionales a incorporar las variables religiosas en el diseño y desarrollo del tratamiento. Sin embargo, las limitaciones se hacen evidentes al indagar el conocimiento que tienen estos profesionales respecto de la diversidad religiosa en el ámbito donde ejercen su profesión. Si nos remitimos a la información aportada por la Secretaría de Culto de la Nación, existen en el país más de 2500 cultos reconocidos, existiendo sólo en la Ciudad de Buenos Aires registro de aproximadamente 1300 cultos no católicos oficialmente reconocidos (Registro Nacional de Cultos, 2011). Ello es coherente asimismo con el relevamiento llevado a cabo por Forni, Mallimacci y Cárdenas (2003) publicado en la Guía de la Diversidad Religiosa de Buenos Aires, donde se catalogan las distintas orientaciones religiosas que existen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esta diversidad, si bien se ve reflejada en la enumeración de las distintas religiones expresadas por nuestra muestra, contrasta acentuadamente con la media de la cantidad de religiones conocidas por cada uno de los profesionales encuestados, que es sólo de 4,64 religiones.

Conclusiones

En los últimos años se ha producido un incremento de líneas de investigación a nivel mundial que remarca la importancia de la interrelación de las variables religiosas y espirituales con distintos constructos o técnicas terapéuticas propias de las disciplinas orientadas hacia la salud mental. Sin embargo, este hecho no se refleja en nuestro país, dado que es un área de estudio que aún se encuentra muy poco desarrollada, con contadas excepciones.

Las corrientes de investigación que citamos en el presente artículo destacan que el respeto y conocimiento de las distintas prácticas religiosas parecen ser factores que, en la medida en que son tomados en cuenta por los efectores de la salud, generan efectos positivos en los tratamientos. Por este motivo, resultaría crucial que los profesionales del campo de la salud mental se encuentren informados respecto de la diversidad religiosa en el lugar en el que llevan a cabo su práctica profesional.

Por el contrario, el desconocimiento respecto de la religión o, a nivel más amplio, de los factores culturales, aumentaría la posibilidad de realizar diagnósticos errados, así como también llevar a la patologización de aquello que es desconocido (O'Connor y Vanderberg, 2005) y a la subutilización por parte de los usuarios del sistema de salud de los recursos disponibles (Nicholi, 2004).

Al tomar los datos relevados en el presente estudio, encontramos que el conocimiento de la diversidad religiosa se limita a un promedio de 4 a 5 religiones por encuestado, lo cual no refleja la diversidad real que se desprende de los datos oficiales y de estudios especializados. Ello, sumado a la discrepancia encontrada en torno a la religiosidad por parte de los efectores del servicio de salud con respecto a la población general, hace indispensable hacer hincapié en la importancia de fomentar el conocimiento específico de los profesionales, a fin de poder evitar las consecuencias negativas señaladas en las investigaciones citadas en el párrafo anterior (patologización, diagnósticos errados, baja adherencia a los tratamientos) en nuestro contexto local.

Dado que la mayoría de los profesionales incluidos en esta exploración afirman que los aspectos religiosos son cuestiones importantes en la práctica clínica, consideramos de vital importancia, para lograr un nivel de excelencia de nuestra atención en salud mental, que estas declaraciones se transformen en conocimiento real y que los efectores del sistema de salud amplíen su saber sobre la diversidad religiosa de los usuarios a los que atienden.

Limitaciones y direcciones futuras

Dadas las características de la modalidad de recolección de la información (encuesta), y a partir de las respuestas consignadas por los encuestados, consideramos necesario señalar algunas limitaciones. Por ejemplo, en el último ítem se pide que se enumeren las religiones que conocen en su área de trabajo. En este caso creemos que podría llegar a confundirse la categoría “religiones” con “cultos” o “comunidades religiosas”, aspecto que deberíamos depurar en las próximas etapas de la toma de datos. Asimismo, el formato de la encuesta, a pesar de que nos permite realizar un rastreo general del conocimiento de la diversidad religiosa en este contexto, no profundiza en el conocimiento real que puedan llegar a tener los profesionales respecto de las religiones que enumeran. Por esta razón, comenzaremos a realizar, en una segunda etapa, entrevistas en profundidad con el objetivo de indagar de manera más específica estos aspectos.

Pese a estas limitaciones creemos que es un aporte a la exploración de un fenómeno poco estudiado del que sabemos es necesario que se encuentre incluido en la agenda de la salud mental.

CABA (Argentina), 13 de enero de 2011.

Referencias bibliográficas

Anderson, G. y Asmundson, G. (2006). CBT and religion. *Cognitive Behaviour Therapy*, 35 (1), 1-2.

Avants, S., Beitel, M. y Margolin, A. (2005). Making the shift from 'addict self' to 'spiritual self'. Results from a Stage 1 study of Spiritual Self Schema (3-S) therapy for the treatment of addiction and HIV risk behavior. *Mental Health, Religion, and Culture*, 8 (3), 167-177.

Bergin, A. y Jensen, J. (1990). Religiosity of psychotherapists: A national survey. *Psychotherapy*, 27, 3-7.

Delaney, H., Miller, W. y Bisonó, A. (2007). Religiosity and spirituality among psychologists: A survey of clinician members of the American psychological association. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38 (538-546).

Exline, J., Yali, A. y Sanderson, W. (2000). Guilt, discord, and alienation: The role of religious strain in depression and suicidality. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 56 (12), 1481-1496.

Forni, F., Mallimaci, F. y Cárdenas, L. (2003). *Guía de la diversidad religiosa de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.

Hall, T. y Edwards, K. (1996). The initial development and factor analysis of the Spiritual Assessment Inventory. *Journal of Psychology & Theology*, 24 (3), 233-246.

Hill, P. y Pargament, K. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality. *American Psychologist*, 58 (1), 64-74.

Kirkpatrick, L. (1998). God as a substitute attachment figure: A longitudinal study of adult attachment style and religious change in college students. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24 (9), 961-973.

Koenig, H., Ford, S., George, L., Blazer, D. y Meador, K. (1993). Religion and anxiety disorder: An examination and comparison of associations in young, middle-aged, and elderly adults. *Journal of Anxiety Disorders*, 7, 321-342.

Koenig, H., McCullough, M. y Larson, D. (2001). *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press.

Luhmann, T., Nusbaum, H. y Thisted, R. (2010). The Absorption Hypothesis: Learning to Hear God in Evangelical Christianity. *American Anthropologist*, 112 (1), 66-78.

Mallimaci, F., Cruz Esquivel, J., Irrazábal, G., Algranti, J., Ameigeiras, A., Bonnin, J. y otros (2008). Primera Encuesta sobre Creencias y Actitudes

Religiosas en Argentina. Retrieved 21-06-2010.

Margolin, A., Schuman-Olivier, Z., Beitel, M., Arnold, R., Fulwiler, C. y Avants, S. (2007). A preliminary study of spiritual self-schema (3-S(+)) therapy for reducing impulsivity in HIV-positive drug users. *Journal of Clinical Psychology*, 63 (10), 979-999.

Moreira-Almeida, A., Lotufo Neto, F. y Koenig, H. (2006). Religiousness and mental health: A review. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (3), 242-250.

Murray-Swank, N. y Pargament, K. (2005). God, where are you?: Evaluating a spiritually-integrated intervention for sexual abuse. *Mental Health, Religion & Culture*, 8, 191-203.

Myleme, H., Koenig, H., Hays, J., Eme-Akwari, A. & Pargament, K. I. (2001). The epidemiology of religious coping: A review of recent literature. *International review of psychiatry*, 13, 86-93.

Nicholi, A. M. (2004). Introduction: Definition and Significance of a Worldview. En A. M. Josephson y J. R. Peter (Ed.), *Handbook of Spirituality and Worldview in clinical practice*. Arlington: American Psychiatric Publishing.

O'Connor, S. y Vanderberg, B. (2005). Psychosis or Faith? Clinician's Assessment of Religious Belief. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 73 (4), 610-616.

Paloutzian, R. y Park, C. (2005). New York y London: The Guilford Press.

Pargament, K. (1997). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York: The Guilford Press.

Pargament, K. y Mahoney, A. (2005). Sacred matters: Sanctification as a vital topic for the psychology of religion. *International Journal for the Psychology of Religion*, 15 (3), 179-198.

Parra, A. y Paul, E. (2010). Comparación entre la Esquizotipia Positiva y Perturbadora con la Espiritualidad y las Experiencias Paranormales en Población No-Clinica. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, XIX (2), 163-172.

Post, B. y Wade, N. (2009). Religion and Spirituality in Psychotherapy: A Practice Friendly Review of Research. *Journal of Clinical Psychology: in session*, 65 (2), 131-146.

Propst, R., Ostrom, R., Watkins, P., Dean, T. y Mashburn, D. (1992). Comparative efficacy of religious and nonreligious cognitive-behavioral therapy for the treatment of clinical depression in religious individuals. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 94-103.

Registro Nacional de Cultos. (2011). Retrieved 13-12-2010, 2011, from <http://www.culto.gov.ar/registro.php>

fundamentos en humanidades

Richards, P., Bennett, M., Hardman, R. y Eggett, D. (2006). Comparative efficacy of spirituality, cognitive, and emotional support groups for treating eating disorder inpatients. *Eating Disorders*, 14, 401-415.

Rosmarin, D., Pargament, K. y Mahoney, A. (2009). The role of religiousness in anxiety, depression, and happiness in a Jewish community sample: A preliminary investigation. *Mental Health, Religion & Culture*, 12 (2).

Segal, Z., Williams, J. y Teasdale, J. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: a new approach to preventing relapse*. New York: Guilford Press.

Thielman, S. (2009). Spirituality and the Care of Madness: Historical Considerations. En P. Huguelet y H. G. Koenig (Eds.), *Religion and Spirituality in Psychiatry* (pp. 6-18). New York: Cambridge University Press.

Williams, D., Larson, D., Buckler, R., Heckmann, R. y Pyle, C. (1991). Religion and psychological distress in a community sample. *Social Science and Medicine*, 32, 1257-1262.

Worthington, E. (1986). Religious counseling: A review of published empirical research. *Journal of Counseling and Development*, 64, 421-431.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número I (23/2011) 213/222 pp.

Fobia al tratamiento odontológico y su relación con ansiedad y depresión

Dental phobia and its relation to anxiety and depression

Natalia Krahn

Universidad Nacional de San Luis

Adriana García

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

Liliana Gómez

Universidad Nacional de San Luis

Fabiana Astié

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 05/02/10 – Aceptado: 26/09/11)

Resumen

Dada la escasa investigación respecto a la presente temática en nuestro país, es que se pretende hacer un aporte sobre la presencia de fobia a la intervención odontológica, y su relación con ansiedad y depresión, debido a que entre ellas existe una elevada comorbilidad.

El objetivo del trabajo es conocer la incidencia de la fobia a la asistencia odontológica y su relación con ansiedad y depresión en pacientes que asistieron a consulta con el dentista.

Se realizó un estudio descriptivo transversal y exploratorio en pacientes, de ambos sexos, de 19 a 72 años (n=120; media: 32,5 D.E. 10,5) que acudieron a consulta odontológica. Los datos se recolectaron mediante cuestionarios impresos.

Los resultados revelan que un 19,17% de los pacientes encuestados

presentaron fobia a la intervención del dentista. El 25% de las mujeres encuestadas presentan ansiedad estado elevada, y un 75%, ansiedad estado esperable (dentro de la media). Los hombres, en un 29,16%, presentan ansiedad estado elevada y un 70,83%, ansiedad estado esperable. En lo referido a ansiedad rasgo, el 44,44% de las mujeres presentan ansiedad rasgo elevada y el 55,55% ansiedad rasgo dentro de la media. El 16,66% de los hombres presentan ansiedad rasgo elevada y el 83,33%, ansiedad rasgo esperable.

Con respecto a la variable depresión, el 75% de los pacientes no presentan sintomatología depresiva, el 11,67% manifiestan una leve perturbación del estado de ánimo, un 5,83% muestran un estado de depresión intermitente y otro 5,83% de los pacientes estudiados manifiestan depresión moderada. Sólo el 0,83% presentan depresión grave. Se encontró una correlación entre fobia, ansiedad rasgo y depresión.

Abstract

This work is aimed at contributing to the knowledge of dental phobia in relation to anxiety and depression, and its incidence in dental intervention given the little research on this topic in Argentina.

A descriptive, transversal, exploratory study was made with male and female patients, aged 19 to 72 (N=120; mean: 32.5; SD 10.5) attending to the dentist office. Data were obtained through a printed questionnaire.

Results reveal that 19.7% of the patients showed phobia to the dentist intervention, 25% of women showed high anxiety-state, and 75%, expected anxiety-state (average). In men, 29.16% showed high anxiety-state and 70.83% expected anxiety-state. Regarding anxiety-trait, 44.44% of women showed high anxiety-trait, and 55.55% average anxiety-trait. With respect to men, 16.66% showed high anxiety-trait, and 83.33%, expected anxiety-trait.

About the depression variable, 75% of patients did not show depressive symptoms, 11.67% had a mild spirit state disturbance, 5.83% showed an off-and-on depressive state and another 5.83% showed mild depression. Only 0.83% showed deep depression. A correlation among phobia, anxiety-trait, and depression was found.

Palabras clave

fobia al odontólogo - ansiedad estado - ansiedad rasgo - depresión - género

Key words

dental phobia - anxiety state - anxiety trait - depression - gender

Introducción

Las situaciones de miedo surgen fácilmente en la consulta odontológica, en ellas el miedo y la ansiedad son prácticamente indistinguibles (Barbería Leache y otros, 1997).

La ansiedad es un fenómeno que puede ser caracterizado por sentimientos subjetivos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación, que son experimentados por un individuo en un momento particular. Ésta surge a partir de la representación mental que supone un recuerdo o una expectativa provocadores de incertidumbre ante situaciones que son anticipadas como amenazantes (Miguel-Tobal y Cano, 1995; Belloch y otros, 1995; Vallejo y Gastó, 1990). La ansiedad está muy relacionada con el miedo y la fobia, siendo la intensidad la distinción entre ellos (Blaya Matins, 1998).

La ansiedad no siempre cumple un cometido de funcionalidad biológica y humana, derivando en formas de conducta poco adaptativas, disfuncionales, patológicas, no saludables que producen sufrimiento, inadaptación e infelicidad en las personas (Miguel-Tobal y Cano, 1995; Belloch y otros, 1995; Vallejo y Gastó, 1990).

El miedo es considerado por autores como Beck (1983) como una emoción básica, distinta de la ansiedad. El miedo está asociado a una respuesta súbita de lucha o fuga a un peligro inmediato, en el cual el cuerpo se prepara para la resolución de la situación.

Una fobia es una reacción de miedo intenso acompañado de evitación inducida por situaciones reales o anticipatorias que objetivamente no justifican tales respuestas (Belloch y otros, 1995). El DSM-IV-TR define a la fobia como un: “miedo marcado y persistente de objetos o situaciones claramente discernibles y circunscriptas. La exposición a un estímulo fóbico provoca invariablemente una respuesta de ansiedad inmediata” (American Psychiatric Association, 2002). Esta evitación a la situación fóbica es de proporción tal que causa perturbación significativa o interfiere con la función o papel social del individuo.

Dentro de éstas se encuentran las fobias específicas, donde la fobia al tratamiento odontológico es considerada parte de ellas, debido a que cumple con los criterios que el DSM-IV establece para las fobias específicas, los cuales incluyen:

- Miedo excesivo desproporcional y persistente debido a la presencia o anticipación de un objeto o una situación específica (exposición al equipo dental o al tratamiento odontológico).
- Exponiéndose a un estímulo fóbico (equipo dental o el propio tratamiento)

fundamentos en humanidades

casi siempre causa una respuesta de ansiedad que podría producir un ataque de pánico.

- El paciente es consciente de su miedo excesivo o desproporcional al tratamiento.
- La situación fóbica se evita o es experimentada a través de gran ansiedad o incomodidad.
- La fobia interfiere considerablemente con la rutina normal de la persona, con las relaciones laborales o sociales, o bien provocan un malestar clínicamente significativo.

Las fobias específicas suelen presentarse junto a otros trastornos de ansiedad, trastornos del estado de ánimo y trastornos relacionados con sustancias. Además debe considerarse la elevada comorbilidad entre ansiedad y depresión. Es necesario tener en cuenta que comúnmente coexisten síntomas de ansiedad y depresión, y en muchos casos es muy difícil establecer un diagnóstico primario de ansiedad y depresión (Belloch y otros, 1995).

Según el modelo cognitivo la depresión implica la perturbación del contenido del pensamiento y del modo de procesarlo. El contenido del pensamiento de una persona deprimida se caracteriza por un aumento considerable del auto desprecio, pesimismo, pensamientos cargados de temor en lo que se refiere a uno mismo, el mundo y el futuro -Triada Cognitiva de Beck. Existe un tipo particular de conocimiento propio de la depresión, conocidos como pensamientos negativos automáticos. Estos se caracterizan por ser pensamientos o imágenes espontáneos que constituyen un importante tipo de conocimiento en tiempos de angustia emocional (Beck, 1996).

Lima Álvarez y otros (2007) definen a la fobia odontológica u odontofobia como el temor o miedo al dentista o a los procedimientos odontológicos.

La visita al dentista es una de las situaciones que más ansiedad genera en las personas, llegando a veces a tal grado que el paciente deja de acudir a la consulta profesional abandonando los tratamientos. Es evidente que tal conducta atenta contra la salud oral de las personas (Rojas y Misrachi, 2004).

En lo que respecta a su incidencia, se ha observado que en países industrializados de Europa, Australia o países de Norteamérica (Locker y otros, 1996) la presencia de odontofobia afecta a un 10% y 18% del total de la población; mientras que los países asiáticos presentan los niveles más elevados mundialmente (entre un 30 y 48%) (Barbería Leache y otros, 1997)

Existen múltiples investigaciones sobre este tema; casi todas ellas enuncian que el temor al dentista es más numeroso de lo que pudiera parecer, y por lo tanto, no es una situación excepcional (Márquez Rodríguez y otros, 2004).

Márquez Rodríguez y otros (2004) plantean que en el desarrollo de estas actitudes intervienen múltiples causas y factores que le dan un origen multifactorial.

Los factores relacionados son variados: la conducta miedosa aprendida del entorno; el sexo femenino parece experimentar mayor miedo y ansiedad (Aguilera y otros, 2002); los niños y jóvenes son más ansiosos y miedosos (Aguilera y otros, 2002; Locker y otros, 1996); las experiencias desagradables previas, especialmente durante la infancia (Aguilera y otros, 2002; Locker y otros, 1996); los factores socioeconómicos también parecen influir, sobre todo los sociales. También Aguilera y otros (2002) describen que las personas con malos hábitos higiénicos suelen ser más ansiosas, al igual que tienen mal estado bucodental; las personas con discapacidad psíquica experimentan más miedo a los tratamientos odontológicos por su falta de comprensión; los pacientes que padecen enfermedades crónicas y graves suelen presentar menos ansiedad porque consideran un problema menor su estado bucal. Por último autores como Aguilera y otros (2002) y Sánchez (2001) plantean que un tiempo de espera prolongado antes de la atención, un excesivo número de pacientes en la sala de espera y sesiones de tratamiento de larga duración parecen aumentar el nivel de ansiedad.

Materiales y métodos

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, transversal y exploratorio en el que se aplicaron los siguientes cuestionarios: 1) Cuestionario de datos generales. Elaborado para la recolección de datos generales (edad, sexo). 2) Cuestionario sobre Fobias, HAF (Johren, 1999). 3) Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE) construido por Spielberger, Gorsuch, y Lushene (1982). 4) Test de Depresión (Beck, Steer, Brown, 1961).

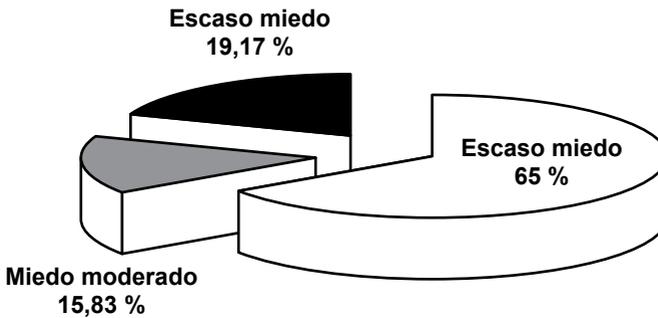
La muestra fue aleatoria y quedó conformada por 120 personas, de ambos sexos (72 mujeres y 48 hombres), cuyas edades estuvieron comprendidas entre 19 y 70 años (Media: 32,5 D.E: 10,5), y que concurrieron a consulta odontológica en tres consultorios privados de la ciudad de San Luis. Los cuestionarios se entregaron de manera individual, previa solicitud de participación voluntaria de la muestra, a los pacientes odontológicos que se encontraban esperando ser atendidos. En dicha entrega se señaló la importancia de la veracidad y responsabilidad en las respuestas,

garantizando el anonimato y la absoluta confidencialidad de los datos allí volcados. Para el análisis de los datos obtenidos a través de los cuestionarios se utilizó un análisis descriptivo: organizado en tablas de frecuencia, sistematizado en gráficos. También se obtuvieron las correlaciones entre variables para el logro de los objetivos propuestos en este estudio.

Resultados

Los resultados obtenidos, con respecto a la incidencia de fobia al odontólogo, son los siguientes: el 65% de las personas presenta miedo escaso al odontólogo, el 15,83%, miedo moderado y el 19,17%, presentan fobia al odontólogo (ver Gráfico 1).

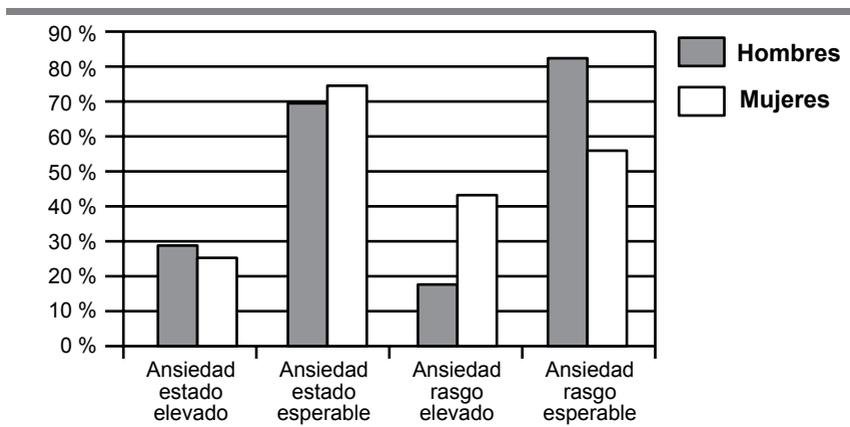
Gráfico 1. Niveles de miedo al odontólogo



Con respecto a los niveles de ansiedad, podemos observar que el 25% de la mujeres encuestadas presentan ansiedad estado elevada y un 75% de éstas, ansiedad estado esperable (dentro de la media). En los hombres, el 29,16% presentan ansiedad estado elevada y un 70,83%, ansiedad estado esperable.

En lo referido a ansiedad rasgo, se obtienen los siguientes resultados: el 44,44% de las mujeres presentan ansiedad rasgo elevada y el 55,55% ansiedad rasgo dentro de la media. El 16,66% de los hombres presentan ansiedad rasgo elevada y el 83,33%, ansiedad rasgo esperable (ver Gráfico 2).

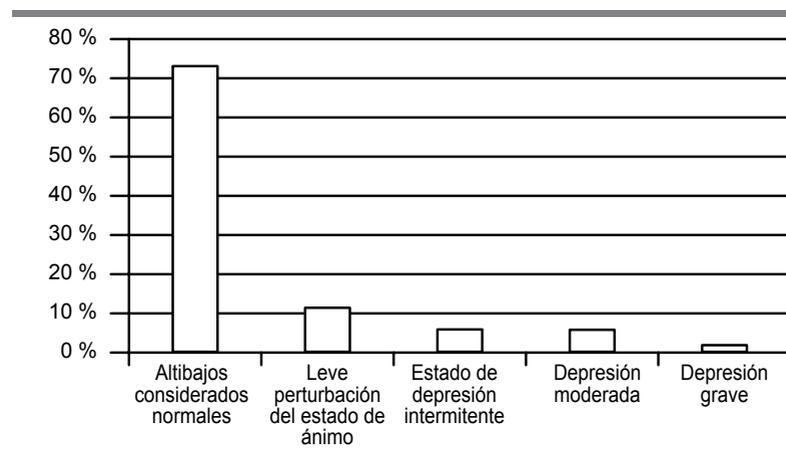
Gráfico 2. Porcentaje de niveles de ansiedad.



Se pudo observar que, en cuanto a la ansiedad estado no se presentan diferencias significativas entre el sexo femenino y masculino ($p=0,8774$); en tanto que en lo que respecta a la variable ansiedad rasgo se evidencia una diferencia altamente significativa ($p = 0,0022$) entre sexos.

El 75% de los pacientes odontológicos encuestados presentan altibajos considerados normales, el 11,67% presentan una leve perturbación del estado de ánimo, un 5,83% estado de depresión intermitente y otro 5,83%, depresión moderada. Sólo el 0,83% presentan depresión grave (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Porcentaje de niveles de depresión.



Respecto a la variable fobia al odontólogo, se presenta una correlación significativa positiva con la variable depresión ($r_s=0,17$; $p=0,05$) y una correlación muy significativa positiva con la variable ansiedad rasgo ($r_s=0,22$; $p=0,01$). En cuanto a la variable ansiedad estado no habría correlación entre ésta y la variable fobia al odontólogo.

Es decir, que a medida que se incrementa la ansiedad rasgo y la depresión, también lo hace la fobia al odontólogo.

Discusión

La incidencia de la fobia al odontólogo en consultorios de la ciudad de San Luis es considerada importante ya que aproximadamente el 20% de los pacientes encuestados en este trabajo la padecen. Esos resultados superan a los publicados por otros autores respecto a diversos países que mencionábamos anteriormente.

Spielberger y otros (1982) postula que una teoría adecuada de la ansiedad debería distinguir a la ansiedad como un estado transitorio, o como un rasgo relativamente estable de la personalidad. La ansiedad estado se caracteriza por sentimientos subjetivos conscientemente percibidos de tensión y aprensión (síntomas subjetivos) y por una actividad elevada de sistema nervioso autónomo, mientras que la ansiedad rasgo, ha sido definida como una diferencia individual, relativamente estable en la predisposición ansiosa (Spielberger y otros, 1982).

A partir de esto y considerando los niveles de ansiedad, las mujeres de nuestra muestra obtienen puntuaciones elevadas que la diferencian del sexo masculino en cuanto a su ansiedad rasgo, en cambio en los niveles de ansiedad estado no se encuentran diferencias entre ambos sexos. Esto indica que las mujeres son más ansiosas, generalmente, que los hombres, y se muestran ansiosas ante distintas circunstancias o situaciones a las que deben enfrentarse, no sólo ante el odontólogo. Coincidiendo con los planteos de diferentes autores (Cía, 2007) quienes afirman que las mujeres son más propensas a padecer síntomas o desórdenes de ansiedad.

En lo referido a la ansiedad que presentan en el momento antes de ser atendidos por el odontólogo (ansiedad estado), en este trabajo no se encontraron valores significativos.

Se evidenció, a partir del coeficiente de correlación de Spearman, la existencia de correlación entre fobia y ansiedad rasgo, debido a que un incremento de la ansiedad rasgo de los pacientes, podría repercutir en la presencia de fobia odontológica.

Respecto a depresión, la mayor parte de los pacientes encuestados presentan altibajos considerados normales en su estado de ánimo, por lo cual podríamos considerar que la muestra no se encuentra afectada por episodios o trastornos depresivos que alteren las actividades cotidianas de los mismos.

En cuanto a la relación entre fobia al odontólogo y depresión, se evidenciaría (según coeficiente de Spearman) que al incrementarse la fobia al odontólogo, podría aumentar la prevalencia de síntomas depresivos.

Debemos destacar que no hemos encontrado, en nuestro país, estudios que aborden esta problemática que afecta a muchas más personas de las que se cree y que trae consecuencias desfavorables para los afectados. Mientras que los estudios realizados en otros países son llevados a cabo, principalmente, por odontólogos.

Es a partir de lo mencionado que consideramos necesario lograr una perspectiva integrativa con el trabajo odontológico y aportar los conocimientos psicológicos necesarios para mejorar la calidad de tratamientos en este ámbito.

Referencias Bibliográficas

Aguilera, F., Osorio, R. y Toledano, M. (2002). Causas, factores y consecuencias implicados en la aparición de ansiedad en la consulta dental. *Revista Andal Odontol Estomatol*, 12, pp. 21-24.

American Psychiatric Association (2002). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4ª Edition, Text Revision (DSM-IV-TR)*. Spanish Edition. Washington, DC: APA.

Barberia Leache, E.; Martín Díaz, D.; Tobal, M. y Fernández Frías, C. (1997). Prevalencia, consecuencias y antecedentes de miedo, ansiedad y fobia dental. *Boletín Asociación Odontológica Argentina para Niños*; 25 (4), pp. 3-10.

Beck, A., Steer, R. y Brown, G. (1996). *BDI-II. Beck Depression Inventory Second Edition*. Manual. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Beck, A (1983). *Terapia cognitiva de la depresión*. 2ª edición. Colección Biblioteca de Psicología. Bilbao: Desclee de Brouwer.

Belloch y otros. (1995): *Manual de psicopatología*. Vol. 2. Madrid: McGraw-Hill.

Biondi, M. (1989): *Psicobiología y terapéutica de la ansiedad en la práctica médica*. Barcelona: Lab. Wyeth.

Lima Álvarez, M., Casanova Rivero, Y., Toledo Amador, A. y Espeso Nápoles, N. (2007). Miedo al tratamiento estomatológico en pacientes de la clínica estomatológica docente provincial. *Humanidades Médicas*, vol 7, N° 19.

Locker, D., Liddell, A. y Shapiro, D. (1996). Who is dentally anxious? *Community Dent Oral Epidemiol*, 24, pp. 346-350.

Márquez Rodríguez, J., Navarro Lizaranzu, M., Cruz Rodríguez, D. y Gil Flores, J. (2004). ¿Por qué se le tiene miedo al dentista? *RCOE*; 9 (2), pp. 165-174.

Miguel-Tobal, J. y Cano Vindel (1995). Perfiles diferenciales de los trastornos de ansiedad. *Ansiedad y Estrés*, 1, pp. 37-60, Murcia.

Rojas Alcayaga, G. y Misrachi Launert, C. (2004). La interacción paciente-dentista a partir del significado psicológico de la boca. *Av Odontoestomatol*, 20-4, pp. 185-191.

Spielberger, C., Gorsuch, R. y Lushene, R. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Rasgo-Estado (STAIC)*. Madrid: TEA.

Vallejo, J. y Gastó, C. (1990). *Trastornos afectivos: Ansiedad y depresión*. Barcelona: Salvat.

Índices acumulados

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número I

Carlos Cullen (UBA - Argentina) • 19

Ética y subjetividad. Transformaciones de un campo problemático
Ethics and Subjectivity. The transformation of a problematic field

Hugo Klappenbach (UNSL - Argentina) • 31

Filosofía y política en el Primer Congreso Argentino de Filosofía
Philosophy and politics in the First Argentinian Congress of Philosophy

Granata - Barale - Chada (UNSL - Argentina) • 61

La enseñanza y la didáctica. Aproximaciones a la construcción de una
nueva relación

The teaching and the didactic. Approach to the construction of a new
relationship

Roberto Follari (UNCU - Argentina) • 79

Comunicología latinoamericana. Disciplina a la búsqueda de su objeto
Latin American Comunicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular
Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre
Bourdieu

The double speech as an institutional practice. An analysis from the
standpoint of Pierre Bourdieu

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes

The academical background in young researchers

Testimonios / Testimonies • 155

Libros / Books • 157

Fundamentos en Humanidades

Año I – Número II

Orlando Calo (UNMDP) – Argentina) • 7

Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino

Ethic and deontology in argentinian psychologyst background

Juan Jorge Michel Fariña (UBA – Argentina) • 13

La ética en movimiento

Ethic in movement

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 21

La ética en psicología y su relación con los derechos humanos

The ethic in psychology and its relationship with the human rights

Ramon Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) • 43

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

Psychology as an “exotic ideology” in the dark years of the national disorganization process: 1975 - 1980

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 63

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

Psychology and Mercosur: the ethical dimension of the integration and the antecedents of debat in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad

Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodriguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos

For your eyes only

Angel Rodriguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para que sirven las fuerzas armadas?

What is the use of the armed forces?

Ana Maria Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socialización e integración social

Socialization and social integration

N. Rodrigo – A. Quevedo – G. Sosa (UNSL – Argentina) • 153

Características de las identificaciones maternas en un grupo de adolescentes embarazadas

Characteristics of the maternal identifications in a pregnanat adolescents group

Libros Books •165

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número I (3)

J. Gil Flores - E. García Jiménez - S. Romero Rodríguez - V. Álvarez Rojo (US España) • 7

La orientación en la universidad en el contexto de una docencia de calidad
The orientation in the university in context of quality teaching

María Granata - Carmen Barale (UNSL - Argentina) • 59

Problemas epistemológicos en el conocimiento social e histórico. Sus implicaciones para la enseñanza

Epistemological problems in historical and social knowledge. Its implications for teaching

Ana Lía Cometta (UNSL - Argentina) • 79

La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿qué didáctica?

The construction of didactic knowledge since the research project and its relationship with practice: Which knowledge? Which didactic?

Saada Bentolila - Patricia M. Clavijo (UNSL - Argentina) • 109

La computadora como mediador simbólico de aprendizajes escolares. Análisis y reflexiones desde una lectura vigotskiana del problema

The computer as a symbolic mediator of school learning. Analysis and reflections on the problem from a vigotskian point of view

Graciela Castro (UNSL - Argentina) • 145

Las relaciones sociales en la cotidianidad del 2000. De la toga a los bits
Daily social relationships in the year 2000. From toga to bits

Ramón Sanz Ferramola (UNSL - Argentina) • 167

El "imperativo categórico" de Kant en Freud
The 'Categorical Imperative' of Kant in Freud

Angel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 189

¿Neoliberalismo o antiliberalismo clerical?
Neoliberalism or clerical anti-liberalism?

Entrevista / Interview • 203

Libros / Books • 213

Intercambios / Exchanges • 225

fundamentos en humanidades

Fundamentos en Humanidades

Año II – Número II (4)

José Gimeno Sacristán (US-España) • 7

Políticas y prácticas culturales en las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna

Politics and cultural practices in schools: the abysses of post-modernism stage

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL-Argentina) • 45

El superyó y la posición femenina

Super - ego and feminine position

Luis Armando Gonzalez (UCSC-El Salvador) • 61

A propósito del fundamentalismo

A propos of fundamentalism

Ana Maria Corti (UNSL -Argentina) • 77

Cambio y gramática institucional en la educación superior latinoamericana

Change and institutional grammar in Latin American higher education

Leticia Marin (UNSL-Argentina) • 91

La multidimensionalidad en la construcción del trabajo como objeto de estudio

The multidimension in the construction of work as object of study

Marta Brovelli (UNR-Argentina) • 103

Evaluación curricular

Curriculum evaluation

R. Herrera-J. Amaya Charras-E. Blanda (UNSL-Argentina) • 127

Interjuego de imágenes: mama-yo-mi bebe a través del psicodiagnóstico de rorschach

Interplay of Images: mother-me-my baby through Rorschach Psychodiagnosis

Silvia de la Cruz (UNSL - Argentina) • 135

Dualidad social y sexual

Social and sexual duality

Fundamentos en Humanidades

Año III – Número I/II (5-6)

Judith Naidorf (UBA – Argentina) • 7

En torno a la vinculación científico - tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. Desarrollos teóricos de una agenda crítica

About the scientific – technological relationship between the university, company and state. Theoretical development of a critical agenda

fundamentos en humanidades

C. Cortés. -V. Kandel (UBA – Argentina) • 23

Reflexiones en torno a las nuevas formas de participación estudiantil en la vida política de la universidad
Thinking on the new ways of student participation in political affairs at university

Claudio Suasnábar (UNLP – Argentina) • 35

Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica.
Resistance, change and adaptation in Argentine universities: Concept and tendency problems emerging from academic government and management.

C. Pujadas – J. Durand (UA – Argentina) • 57

El concepto ampliado de colegialidad: alcance y posibilidades
The enlarged concept of professional association: scope and possibilities

Ivonne Bianco (UNT – Argentina) • 69

La legislación universitaria como organizador de la toma de decisiones. Complementariedad o paradoja en órganos colegiados
University legislation as organiser for decision taking. Complementarity or paradox in

M. Leone – S. Marti – M. De Gregorio (UNSL – Argentina) • 85

El grupo interno. Un modo de concebir el aparato psíquico
The internal group. A way of conceiving the psychic system

M. Rinaldi – C. Silvage – C. De Paw (UNSL – Argentina) • 93

El lugar del patrimonio cultural arquitectónico en la didáctica de lo social.
The cultural architectonic patrimony in the social didactics.

Orlando Calo (UNMDP – Argentina) • 135

Confidencias. El secreto profesional en la psicología.
Confidential information. The professional secret in psychology.

Ana Hermosilla (UNMDP – Argentina) • 147

La enseñanza de la deontología de la psicología en nuestras carreras degradado en el actual contexto social.
The teaching of the psychological deontological in our grade of career in the actual social context.

Andrea Ferrero (UNSL – Argentina) • 157
Circuitos lógicos de la institución psicoanalítica. La marca freudolacanian a 95 años de la primera disolución.

Logical circuits of a psychoanalytic institution. The freudolacanian mark 95 years from the first dissolution.

fundamentos en humanidades

Fundamentos en Humanidades

Año IV – Número I/II (7/8)

Bader Burihan Sawaia (Pontificia Universidad Católica de São Paulo -Brasil) • 9

La comunidad como principio y como entidad cívica: Una discusión sobre democracia y felicidad centrada en la familia.

Community as a principle and as a civic entity: Discussion on democracy and happiness centred in family.

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL - Argentina) • 19

El “centro” en política.

“Centre” in politics.

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL - Argentina) • 29

Política universitaria y formación docente: sus efectos en la Universidad Nacional de San Luis entre los años '80 y '90.

University policy and teacher training: its effects at the National University of Saint Louis in the 80's and 90's.

Fabricio E. Balcazar (Universidad de Illinois - Estados Unidos) • 59

Investigación acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación.

Participant Action Research (PAR): conceptual issues and implementation difficulties.

María Andrea Piñeda (UNSL - Argentina) • 79

La filosofía neoescolástica en la formación de psicólogos argentinos. El caso de la Universidad Nacional de Cuyo, sede San Luis: 1958 - 1966.

Neoscholastic philosophy and the education of argentinian psychologists. The case of the National University of Cuyo, San Luis: 1958 - 1966.

Emilas Darlene Lebus (Entre Ríos / Argetina) • 103

Hacia un paradigma de la complejidad en la enseñanza - aprendizaje de las ciencias sociales: una reflexión crítica desde la práctica.

Towards a “complexity” paradigm in social sciences teaching - learning process: a critic reflection from a practical standpoint.

María Susana Correché - Lilia Mabel Labiano (UNSL -Argentina) • 129

Aplicación de técnicas psicoterapéuticas a un grupo de estudiantes con síntomas de estrés.

Application of psychotherapeutic techniques on a group of students suffering from stress symptoms.

María Fernanda Rivarola (UNSL - Argentina) • 149

La imagen corporal en adolescentes mujeres: su valor predictivo en trastornos alimentarios.

Body image in female teenagers: its predictive value on eating disorders.

María Lourdes Tapia - María Teresa Fiorentino - María Susana Correché

fundamentos en humanidades

(UNSL-Argentina) • 163

Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes. Su relación con el autoconcepto.

Loneliness and isolation tendency in teenager students. Its relationship with the self concept.

John A. Roberto (Barcelona/ España) • 173

Elementos para una sociolingüística de la solidaridad en la comunidad menonita de Bogotá.

Elements of sociolinguistic of solidarity at the menonist community of Bogotá

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número I (9)

Afrânio Mendes Catani, João dos Reis Silva Júnior, Mário Luiz

Neves de Azevedo (USP, Ufscar, UEM – Brasil) • 9

Reformas de la educación superior en América Latina: Los casos de Argentina y Brasil.

Higher education reforms in latin america: argentina and brazil cases.

Adriana Chiroleu (Universidad Nacional de Rosario – CONICET) • 29

La modernización universitaria en la agenda de gobierno argentino: lecciones de la experiencia.

The University Modernization in the argentine government agenda:

Lessons of experience.

Nelly E. Mainero (Universidad Nacional de San Luis) • 45

Características distintivas de las comunidades académicas en la educación superior: bases teóricas para analizar sus incidencias en las valoraciones acerca de la calidad y de la igualdad educativa.

Distinct features of academic communities in higher education: theoretical grounds for the analysis of their incidences in the assessment of educational quality and equality.

María Catalina Nosiglia (Universidad Nacional de Buenos Aires) • 63

Transformaciones en el gobierno de la educación superior en Argentina: Los organismos de coordinación interinstitucional y su impacto en la autonomía institucional.

Transformations in higher education management in argentina: organizations of interinstitutional coordination and their impact in institutional autonomy

Juan Carlos Geneyro (Universidad Nacional de Lanus) • 91

El discurso de un “Programa de investigación” en Sociología.

The discourse of a “research program” in sociology

Graciela Amalia Domínguez (Universidad Nacional de Río Cuarto) • 107

fundamentos en humanidades

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.
University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume (Universidad Nacional de San Luis) • 119
Juez y parte en el gobierno universitario.
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros(Instituto Gino Germani) • 131
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones
Universitarias.
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional
de San Luis) • 173
Abriendo un espacio de prevención.
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, Maria E. Yuli (Universidad Nacional
de San Luis) • 189
El sueño de Freud a Bion puntualizaciones sobre cambios en su
estatuto y función.
Dream from Freud to Bion. Changes in its conception and function.

Fundamentos en Humanidades

Año V – Número II (10)

Fernando Marmolejo - Ramos (UV-Colombia) • 9
Niños de edad preescolar en la escuela pública. ¿Qué retos proponen?
Preschool age children in the public school. What challenges do they propose?

Laura Zanín - Esteban Gil - Miguel De Bortoli (UNSL-Argentina) • 31
Atención y memoria: su relación con la función tiroidea.
Attention and memory: their relationship with the thyroid function.

Leticia Marín (UNSL- Argentina) • 43
El sentido del trabajo como eje estructurante de la identidad personal
y social: el caso de jóvenes argentinos.
The sense of work as structuring central point of personal and social
identity: young argentinean people case.

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 53
El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador
docente.
The Burnout syndrome and its possible consequences for educational
workers.

fundamentos en humanidades

Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69
Personalidad e inteligencia.
Personality and intelligence.

María E. Yuli - Dora E. Sosa – R. Araya Briones (UNSL – Argentina) • 87
Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres.
Estudio comparativo.
Experimentals schools. Parent´s participation. Comparative research.

María Tomasini (UNC – Argentina) • 113
La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva
psicosocial del aprendizaje normativo.
Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial
perspective of normative learning.

José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125
Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de 'la otredad'
en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista
Time. Una aproximación sociosemiótica.
All the othernesses, the otherness. The discursive construction of "otherness"
in Time magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic
approach.

Fundamentos en Humanidades Año VI – Número I (11)

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de
Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso - Chile) • 9
La educación superior en Chile: continuidades y desafíos
Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis
Argentina) • 21
Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de
hacer un alto, respirar y seguir)
Bringing popular education to a stop (about the importance of coming
to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental
Libertador – Venezuela) • 37
Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos
Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Taborda (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81
Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la sub-
jetividad
Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution

fundamentos en humanidades

of subjectivity

Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 89
La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as
Ethics and the knowledges of recursivity in psychologists' training

Susana Quiroga - Glenda Cryan (Universidad de Buenos Aires – Argentina) • 101
Comparacion de la evolucion clinica de la depresion en dos tipos de abordaje
terapeutico grupal para pacientes con trastornos de alimentacion
Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy
approaches for patients with eating disorders

María Ernestina Leone – Carlos Rubén Díaz
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 125
Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir
de un punto
Bourdieu and Pichon Riviere: their viewpoints as views taken from a point

Roxana Vuanello (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 135
Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes
Violence and urban unsafety: the victimization of the young

Marina Beatriz Fantin - María Teresa Florentino - María Susana Correché
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 159
Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una
escuela privada de la ciudad de san luis
Personality styles and coping strategies in adolescents of a private school from
san luis city

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 177
El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología
The origin of professional deontology in psychology

Eleonora Garro Baca – Ethel García (Universidad Nacional de San Luis – Ar-
gentina) • 185
Construccion del erotismo y la feminidad desde un punto de vista evolutivo
The construction of erotism and femininity from an evolutionary perspective

Horacio Daniel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 193
El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo,
del mundo y del futuro en ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas
de San Luis Constructive thinking and its relationship with the
view of self, the world, and the future of freshmen from the College of
Human Sciences of San Luis

Fundamentos en Humanidades Año VI – Número II (12)

Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid - España) • 9

fundamentos en humanidades

Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.
Labor policies in Spain for latin american imigrants.

Jorge Alejandro Degano (UNR- Argentina) • 25
La Ficción Jurídica de la Minoridad y la Subjetividad Infantil
Legal Fiction of Minority and Child Subjectivity

Victoria Kandel (Instituto de Investigaciones Gino Germani. UBA -Argentina) • 53
Un tribunal para los mejores: surgimiento del concurso en la universidad pública argentina.
A panel of judges for the best: the emergence of academic staff selection process in argentinian public universities.

María Elena Yuli - Roberto Araya (UNSL – Argentina) • 65
Situación escolar de la niñez en la provincia de San Luis.
Situation of children at school in San Luis province.

Elisabeth Viglione - María Estela López - María Teresa Zabala (UNSL- Argentina) • 79
Implicancias de diferentes modelos de la ciencia en la comprensión lectora.
Implications of science models for reading comprehension.

Beatriz María Suriani (UNSL-Argentina) • 95
Fundamentos didácticos en la construcción del curriculum de lengua del primer ciclo de EGB.
Didactic fundamentals of the curriculum construction of spanish in the first cycle of basic general education.

María Andrea Piñeda (UNSL-Argentina) • 111
Antecedentes de la psicología neoescolástica argentina en el campo filosófico: 1900-1950.
Background to argentinian neoscholastic psychology in philosophical field between 1900 and 1950.

Marqueza Cornejo - Mariela Cristina Lucero (UNSL -Argentina) • 143
Preocupaciones vitales en estudiantes universitarios relacionado con bienestar psicológico y modalidades de afrontamiento.
University students' vital concerns related to their psychological wellbeing and coping modalities.

Graciela Elena Flores - Marisela Pastorino (UNSL-Argentina) • 155
El enigma de la emocionalidad en el autismo. Una contribucion a partir de los aportes de Wilfred R. Bion y de Donald Meltzer.
The enigma of emocionality in autism. A contribution based on Wilfred R. Bion and Donald Meltzer's concepts.

Víctor Martínez - María Cristina Arenas - Amelia Páez - Estefanía Casado - Noelia Ahumada - Silvana Cuello - Inés Silva - Fabricio Penna (UNSL-Argentina) • 173

fundamentos en humanidades

La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de psicología de la UNSL.

The influence of personality styles on the coping strategy selection in situations of exam of psychology 4th-year students in national university of San Luis.

Afrânio Mendes Catani, Denice Barbara Catani, Gilson r. de m. Pereira (USP-Brasil) • 195

Pierre Bourdieu: Las lecturas de su obra en el campo educativo brasileño

Pierre Bourdieu: Readings on his work in Brazilian educational field

Libros / Books • 223

Fundamentos en Humanidades

Año VII – Número I - II (13-14)

João dos Reis Silva Júnior (UFSC – Brasil) - Valdemar Sguissardi (UMP – Brasil) • 9

La nueva ley de educación superior: ¿fortalecimiento del sector público y regulación de lo privado / mercantil, o continuidad de la privatización y mercantilización de lo público?

The new higher education law, does it stand for the strengthening of public sector and regulation of the private / for profit sector, or does it stand for the continuity of the privatization and commodification of that public sector?

Marília Costa Morosini - Lucio Morosini (PUCRS – Brasil) • 47

Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo

University pedagogy: between the convergence and divergence in the search of alomorphism

María Inés Winkler (USCh - Chile) -María Isabel Reyes (UST - Chile) • 63

Representaciones sociales de psicólogos chilenos acerca del ejercicio profesional ético

Social representations of Chilean psychologists about professional ethics

Ana M. Hermosilla – G. Liberatore – M. Losada – P. Della Savia – A. Zanatta (UNdMP – Argentina) • 91

Dilemas éticos en el ejercicio de la psicología: resultados de una investigación

Ethical dilemma of psychologists' professional practice: results of a research

Norma Contini de González (UNT – Argentina) • 107

El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar

Cognitive change. A resource to avoid school failure

Ana Lía Cometta - Ana Ramona Domeniconi (UNSL – Argentina) • 127

Sujetos y poder en las transformaciones curriculares de las carreras de formación docente en la Univeridad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu

fundamentos en humanidades

Subjects and power in curriculum transformations of teacher training undergraduate programs of National University of San Luis from the perspective of Pierre Bourdieu

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147

Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria
Theoretical framework for the analysis of discourse comprehension from an interdisciplinary perspective

Graciela Baldi López - Eleonora García Quiroga (UNSL – Argentina) • 157

Una aproximación a la psicología ambiental
An approach to environmental psychology

Roberto Doña - Adriana Garcia - Sara Fasulo - María Pedernera (UNSL – Argentina) • 169

Homosexualidad en mujeres estudiantes universitarias
University female students' homosexuality

Eliana N. González (UNSL – Argentina) • 183

Existencialismo y humanismo ante la crisis de la psicoterapia. Una revisión
Existentialism and humanism facing the crisis of psychotherapy. A review

Natalia Savio (UNSL – Argentina) • 193

El síntoma en los inicios de la originalidad freudiana
The symptom at the beginning of freudian originality

Fabrizio Penna (UNSL – Argentina) • 201

Modelo de regresión logística aplicado a niños con maloclusión dental
Model of logistic regression applied to children with dental malocclusion

María Cristina Marrau (UNSL – Argentina) • 213

Educación y trabajo para los jóvenes argentinos... ¿una ilusión?
Education and employment for argentinian young people... an illusion?

Patricia Arruti - Lidia Rivarola - María del Carmen Domeniconi (UNSL – Argentina) • 231

Aportes de Vigotsky al fundamento teórico de la fonoaudiología
Vigotsky's contribution to phonoaudiology theoretical frame of reference

Graciela María Carletti (UNSL – Argentina) • 239

La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la Reforma Educativa
The construction of school principals' everyday practice representation: the analysis of decision-making framed by the Education Reform

Olga Castro (UNSL – Argentina) • 257

Evaluación de la calidad de las prácticas pedagógicas como coherencia entre el contexto institucional y áulico

fundamentos en humanidades

Evaluation of pedagogical practice quality in relation to the coherence between institutional and classroom context

Silvia de la Cruz (UNSL – Argentina) · 271
Análisis de la relación: la mujer en la educación y el trabajo
The relation between woman and work

Libros / Books · 304

Fundamentos en Humanidades año VIII - número I (15) 2007

Educación

Francisco Beltrán Llavador (Universidad de Valencia – España) · 7
Órdenes de “liquidación” de los acontecimientos académicos
“Liquefaction” of academic knowledge

María Alejandra Sendón (FLACSO – Argentina) · 25
La escuela media en situaciones críticas: una aproximación alternativa al vínculo entre gestión y resultados institucionales
Secondary schools in critical situations: an alternative to the link between management and institutional results

Sociología / Psicología

Pedro Gregorio Enriquez (UNSL – Argentina) · 57
De la marginalidad a la exclusión social: un mapa para recorrer sus conceptos y núcleos problemáticos
From marginality to social exclusion: an analysis of these concepts and problematic issues

María Julieta Gómez – Leticia Marín – María Elena Yuli (UNSL – Argentina) · 89
El proceso militar de 1976 – 1983 en el imaginario social de San Luis, Argentina. Un estudio de casos: secuelas en las prácticas y discursos actuales
The military dictatorship from 1976 to 1983 according to the social imaginary of San Luis, Argentina. A case study: the effects on current practices and discourses

María Cristina Marrau – Teresita Archiva – Silvia Lúquez – Patricio Godoy Ponce (UNSL – Argentina) · 119
El hombre en relación con su trabajo: incumbencias del proceso de selección
Human beings and their work: selection process

Marina Beatriz Fantin – Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) · 133
Nivel socioeconómico y consumo de sustancias en una muestra de adolescentes escolarizados de San Luis, Argentina
Socioeconomic level and consumption of substances in a sample of educated adolescents of San Luis, Argentina

fundamentos en humanidades

Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) · 147
Hume, Kant y el origen del universo autosustentado
Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero – Eugenia Andrade (UNSL – Argentina) · 163
Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso argentino
Current proposals for an ethic-deontological education in Psychology undergraduate programs within Mercosur context. The Argentinean case

María José Sánchez Vazquez (UNLP – Argentina) · 179
Ética e infancia: el niño como sujeto moral
Ethics and Childhood: the child as moral subject

Libros / Books · 193

fundamentos en humanidades año VIII - número II (16) 2007

Educación

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

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

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

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

Saada Bentolila - Beatriz Pedranzani - Mónica Clavijo (UNSL – Argentina) · 67
El campo de la formación universitaria: rasgos y contornos de los cambios del curriculum en un contexto de crisis estructural

fundamentos en humanidades

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

Ana I. Medina (UNSL – Argentina) - Elena C. Mazzola (UARG – Argentina) · 97
Comités de ética – bioética en la institución universitaria: análisis del caso en la Universidad Nacional de San Luis.

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

Carlos Francisco Mazzola (UNSL – Argentina) · 113

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

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

Psicología

Susana Quiroga (UBA – Argentina) - Glenda Cryan (UBA – Argentina) · 127

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

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

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

Síndrome premenstrual y trastorno disfórico premenstrual en estudiantes universitarias adolescentes

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

María Fernanda Galarsi - Cristina Marrau (UNSL – Argentina) · 165

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

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

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

Aplicación de la técnica de relajación en deportistas para mejorar su rendimiento. Relaxation technique applied to 16-year-old sportsmen to improve their performance

Comunicación

José Luis Jofre (UNSL – Argentina) · 199

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

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

fundamentos en humanidades

Adriana del Valle Velez - Jackeline Miazzo (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) · 223

La modularidad lingüística en un caso con síndrome de down
Linguistic modularity in a down syndrome case

Libros / Books · 235

fundamentos en humanidades

año IX - número I (17) 2008

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

Las nociones de 'sintagma' y de 'sintaxis' en el Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure
The notions of 'sintagm' and 'syntax' in the Cours de linguistique générale by Ferdinand de Saussure

Beatriz María Suriani (UNSL - Argentina) · 27

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

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

Las lenguas extranjeras en carreras de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis (Argentina)
Foreign languages in undergraduate programs of the Faculty of Human Sciences of Universidad Nacional de San Luis, Argentina

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

La esperanza como eje en la formación docente: aportes de la teología de la esperanza de Jürgen Moltmann
Hope as the pivot of teacher training: the theology of hope by Jürgen Moltmann

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

Trama sociopolítica del gobierno universitario: análisis del funcionamiento de los órganos de gobierno a partir de la implementación de una política universitaria
Socio-political interrelations of university administration: An analysis of its functioning framed within the implementation of a university policy

Iliana Delgado Azar - Alberto Hernández Baqueiro (Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey - México) · 111

Prácticas culturales, actores no estatales y el paradigma del Estado en la realización de los derechos humanos
Cultural practices, non-state actors and the State paradigm in the exercise of human rights

María José Sánchez Vazquez (Universidad Nacional de La Plata - Argentina) · 145

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

fundamentos en humanidades

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

Elina Nora Muñoz de Visco - Claribel Morales de Barbenza (UNSL - Argentina)
• 163

Grupos de autoconocimiento: recurso para favorecer el desarrollo personal
Self-knowledge groups as a resource for favoring personal development

Anna Rovella (UNSL - Argentina) - Manuel González Rodríguez (Universidad
de La Laguna - España) • 179

Trastorno de ansiedad generalizada: aportes de la investigación al diagnóstico
Generalized anxiety disorder: criteria for diagnosis

Silvina Valeria Caballero - Norma Contini de González (Universidad Nacional
de Tucumán - Argentina) • 195

¿Es posible evaluar la inteligencia de los bebés? Un estudio preliminar en
contextos de pobreza

Is it possible to assess babies' intelligence? A preliminary study in contexts of poverty

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

Aprendizaje en la vejez e imaginario social
Learning in old age and social imaginary

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

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

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

Libros / Books • 253

fundamentos en humanidades

año IX - número II (18) 2008

Moisés Esteban Guitart (Universidad de Girona - España) • 7

Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas
Towards a cultural psychology. Origin, development and prospects

José E. García (Universidad Católica - Paraguay) • 25

Manuel Riquelme y la historia de la psicología
Manuel Riquelme and the history of psychology

Luciana Mariñelarena-Dondena (UNSL - Argentina) • 55

Psicología positiva y modelos integrativos en psicoterapia
Positive psychology and integrative models in psychotherapy

fundamentos en humanidades

Marisela Hernández (Universidad Simón Bolívar - Venezuela) • 71
A la altura de lo cotidiano: algunos sentidos del cocinar y comer en casa
Everyday life: some meanings of cooking and eating at home

José Luis Jofré - Mónica Larrea Oroño (IFDC - Argentina) • 91
La Argentina prostibularia: los nuevos sentidos de viejas palabras y doctrinas
en el conflicto campo - gobierno
Argentina's public space as a brothel: the new meanings of old words and doc-
trines in the farm-producers/government conflict

Neylise Figueroa (UPEL - Venezuela) - Haydee Páez (Universidad de Carabobo
- Venezuela) • 111
Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la
reflexión sobre su práctica pedagógica
University teachers' didactic thinking. Reflections on their pedagogic practice

Ana Masi - Rosa Somaré (UNSL - Argentina) • 137
Políticas de promoción de la igualdad educativa en San Luis (Argentina). Del
dicho al hecho...
Policies on promotion of education equality in San Luis, Argentina. "To promise
is one thing, to keep it another"

María Noelia Gómez (UNSL - Argentina) • 155
Una lectura crítica del Plan de Desarrollo Institucional 2008-2018 de la Uni-
versidad Nacional de San Luis. ¿La posibilidad de un proyecto de Universidad
Latinoamericano?
A critical reading of the Institutional Development Plan 2008-2018 of Universi-
dad Nacional de San Luis (UNSL). Is there any possibility of a Latin American
University Project?

Libros / Books • 173

fundamentos en humanidades año X - número I (19) 2009

Emilio José Seveso Zanin. CONICET, Universidad Nacional de Córdoba, Ar-
gentina • 9
Imágenes de la diferencia. Construcción subjetiva, otredad y medios de comu-
nicación
Images of the difference. Subjective construction of the otherness and the media

Brinia Guaycochea e Ivana Hodara. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 25
Implicancias en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral como
objeto pedagógico
Implications for teaching and learning of oral communication as a pedagogical object

Jorge Sarquís y Jacob Buganza. Universidad Veracruzana, México • 43
La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu
The theory of transdisciplinary knowledge in the Manifest by Basarab Nicolescu

fundamentos en humanidades

Ana Paula Hey y Afrânio Mendes Catani. Universidad de San Pablo, Brasil • 57
La Universidad de San Pablo (USP) y la formación de cuadros dirigentes.
The University of Sao Paulo (USP) and the education of leading management staff

Denise Valduga Batalha. Universidad Federal de Santa Maria, Brasil • 77
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira
Política nacional de educación especial desde la perspectiva de la educación inclusora brasileña
National policy of special education from Brazilian inclusive education perspective

João dos Reis Silva Júnior y Eduardo Pinto e Silva. Universidad Federal de São Carlos, Brasil • 91
A concepção de universidade em Lyotard: crise ou erosão da ciência?
La concepción de universidad en Lyotard: ¿crisis o erosión de la ciencia?
The Conception of University in Lyotard: crisis or erosion of science?

Viviana Edith Reta. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 119
Las Formas de Organización del Trabajo y su incidencia en el campo educativo
Types of organizations of work and their influence on the educational field

Susana Albanesi de Nasetta, Valentina Garelli y Leandro Casari. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 139
Estilos de personalidad y Calidad de Vida en Estudiantes de Psicología
Personality Styles and Life Quality in Psychology Students

Maria Fernanda Galarsi, Carina Ledezma, Miguel Angel De Bortoli y Maria Susana Correche. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 157
Rasgos de Personalidad y Trastornos de la Conducta Alimentaria en Estudiantes Universitarias
Traits of personality and eating disorders in female university students

María Cristina Marrau. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 167
El Síndrome de Quemarse por el Trabajo (Burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral
The Burnout Syndrome in the context of working stress

Claudia Rodríguez García, Ana María Oviedo Zúñiga, María de Lourdes Vargas Santillán, Violeta Hernández Velázquez y María del Socorro Pérez Fiesco. Universidad Autónoma, Hospital General Tecamac, Hospital General Atizapan, México • 179
Prevalencia del Síndrome de Burnout en el personal de Enfermería de dos Hospitales del Estado de México.
Prevalence of Burnout Syndrome in the nursing staff of two Mexican hospitals

Erika Valdebenito, Juana Mercedes Loizo y Olga García. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 195
Resiliencia desde una metodología cualitativa
Resilience: a qualitative perspective

fundamentos en humanidades
año X - número 2 (20) 2009

Al lector • 9

Regulaciones y Trabajo Docente

Silvina Baigorria, Sandra Ortiz y Claudio Acosta. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • 13

Relato de la tragedia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), signo del deterioro de las universidades públicas

Report on the tragedy at Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina), symbol of public universities decay

María Estela López y Ana María Tello. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 25

Regulaciones del Trabajo Docente en el Área de Lenguas Extranjeras en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Regulations of Teacher's Work in the Foreign Languages Center at Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Luis Manuel Tiscornia. Universidad Nacional del Comahue, Argentina • 45

El Sistema de Acreditación de las Universidades Nacionales a través de la CONEAU frente la Autonomía Universitaria

The Accreditation System at National Universities by CONEAU before, in the presence of as regards University Autonomy

Ana Laura Cordero. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 55

Regulaciones del trabajo en la docencia universitaria en la carrera de psicología desde la perspectiva de los Derechos Humanos

Regulations on University Teacher's Work in Psychology Studies. Analysis from a Human Rights perspective

Inés Rubio, Norma Romero, Silvia Claudia Rosa Somaré y Andrea Ferrero. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 67

El placer en la tarea docente

Pleasure in Academic Work

Natalia Savio y Mónica Emilia Cuello. Universidad Nacional de San Luis, Instituto de Formación Docente Continua - San Luis, Argentina • 77

Mudanzas Epocales en los Posicionamientos Subjetivos. Aportes del Psicoanálisis para abordar el Malestar docente

Epochal Changes in the Subjective Positioning. Contributions from Psychoanalysis to approaching the teacher's malaise

José Luis Jofré. Universidad Nacional de San Luis, Instituto de Formación Docente Continua - Villa Mercedes, Argentina • 87

El puesto de trabajo Docente en la Educación Superior no Universitaria

Teachers' job in Superior Non-University Education

fundamentos en humanidades

Patricia Anahí Avaca, Emilia Castagno y Lorena Di Lorenzo. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 105

El trabajo docente y su impacto en la pérdida de utopías. Una aproximación teórica
Teacher's work and its impact on the loss of Utopias. A theoretical approach

María Luz Escobar, María Virginia Mariojouis Margall y Valeria Noemí Toledo. Centro Educativo N° 5 "Senador Alfredo Bertin", Escuela N° 23 "Umberto Rodriguez Saa", Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 117

Amaneciendo en el Tren del Ocaso
Dawning during the Sunset Train Journey

Subjetividad y Trabajo Docente

Deolidia Martínez, Rita Amieva, Silvia Gretter, Silvana Lagatta y Dora Vai. Escuela "Marina Vilte" de CTERA, Universidad Nacional de Río IV, Universidad Nacional de Rosario, Sindicato docente de Sta. Fe (AMSAFE-Rosario), Universidad Nacional del Comahue, Argentina • 135

Subjetividad y Trabajo Docente en la Universidad
Subjectivity and teacher's work at University

Rita Lilian Amieva. Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina • 161

Subjetividades anestesiadas
Anaesthetized Subjectivities

Gloria Lanati, Gustavo Terés y Silvana Cadahia. Instituto Superior de Educación Técnica N° 18 de Rosario, Instituto de Educación Superior N° 28 "Olga Cossetini" de Rosario, Seccional de AMSAFE Rosario, Instituto Superior de Educación Física N° 11 de Rosario, Argentina • 169

Una Aproximación a los Procesos de Trabajo Docente en el Nivel Superior
An Approach to the Processes of Teacher's Work in the Superior Level

Investigaciones sobre el Trabajo Docente (Red Latinoamericana de Estudio sobre Trabajo Docente)

Dalila Andrade Oliveira y Savana Diniz Gomes Melo. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil • 181

Cambios en el trabajo y en la Lucha Docente: reflexiones acerca de las experiencias recientes en Argentina y en el Brasil
Changes in Teacher's Work and Struggle: reflections on recent experiences in Argentina and Brazil

Márcia Ondina Vieira Ferreira y Paulo Ricardo Tavares da Silveira. Universidade Federal de Pelotas, Universidade Luterana do Brasil, Brasil • 201

Identidade Docente em Tempos de Educação a Distância
Identidad Docente en Tiempos de Educación a Distancia
Teacher's Identity in Times of Distance Education

fundamentos en humanidades

Livia Maria Fraga Vieira. Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil • 221
Trabajo y Empleo en la Educación Infantil en el Brasil: Segmentaciones y Desigualdades
Work and Employment in Infant Education in Brazil: Segmentations and Inequalities

Ana María S. Tello, María Cristina Dequino, Horacio Daniel Delbueno, Carlos Alberto Silvage, Isidoro Eduardo Benegas, Marcelo Fabián Romero, José Luis Jofré y María Rosa Berraondo Marcos. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 241
Trabajo Docente en la Universidad. Regulaciones, Subjetividad y Sentidos inscriptos en los ciclos de una investigación
Teacher's Work at University. Regulations, Subjectivity and Senses revealed in the Cycles of an Investigation

fundamentos en humanidades año XI - número I (21) 2010

Silvina Andrea Sturniolo. CONICET, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina • 9
Diferenciación de las universidades públicas argentinas y diversificación en la oferta académica
Distinction among Argentine public universities and the diversification in their academic offer

Arturo Torres Bugdud, Nivia Álvarez Aguilar y María del Roble Obando Rodríguez. Universidad Autónoma de Nuevo León, México y Universidad de Camagüey, Cuba • 21
Fortalecimiento de la comprensión sociohumanista en la formación del estudiante universitario como una necesidad actual
The strengthening of a socio-humanist education at university as a current need

Corina Calabresi. CONICET, Argentina • 37
Consideraciones epistemológicas en las Publicaciones del Instituto de Psicología Experimental de la Universidad Nacional de Cuyo (1943-1947)
Epistemological considerations on the publications of the Institute of Experimental Psychology, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina (1943-1947)

Nidia Georgina De Andrea. CONICET, Argentina • 53
Perspectivas cualitativa y cuantitativa en investigación ¿inconmensurables?
Qualitative and quantitative perspectives in research. Are they immeasurable?

Eduardo Escalante Gómez. Universidad del Aconcagua, Argentina • 67
Propiedades psicométricas de un instrumento para medir creencias epistemológicas
Psychometric properties of an instrument to measure epistemological beliefs

Carlos Enrique Zerpa. Universidad Simón Bolívar, Venezuela • 81
Sobre unidad y especialización múltiple en Psicología: status disciplinar y ética profesional

fundamentos en humanidades

About unity and multiple specialization in Psychology: disciplinary status and professional ethics

Alejandro Paredes. CONICET, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina • 101
Los escritos de Mauricio López en el extranjero (1955 y 1969)
The writings of Mauricio López (1955 - 1969)

Cruz García Lirios. Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas, México • 121
La estructura de la actitud hacia la atención tanatológica
The structure of attitude toward the tanatological attention

Leticia Cecilia Cagnina. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 133
Un nuevo paradigma computacional basado en una antigua investigación biológica
A new computational paradigm based on an ancient biological research

Ana Gabriela Garis. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 151
Lógica temporal en verificación de modelos de software. Origen y evolución hasta tiempos actuales
Temporal logic in the verification of software models. Origin and evolution up to current times

Hugo Alejandro Garro. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 163
Dialéctica de paradigmas dentro de la teoría evolutiva. ¿Pudo acaso la vida tener origen en un universo holístico?
Paradigm dialectics of the theory of evolution. Could life have originated in a holistic universe?

Verónica Garro Andrada, Brinia Guaycochea y Jackeline N. Miazzo. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 177
Diminutivos y variedades lingüísticas: Análisis de su inclusión en la reeducación fonoaudiológica
Diminutives and linguistic varieties: An analysis of their inclusion in the speech therapy tests

Maria Fernanda Galarsi, Maria Susana Correche y Carina Ledezma. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 193
Conductas y actitudes hacia la alimentación en una muestra de mujeres jóvenes
Behaviors and attitudes toward food in a sample of young females

Laura Zanin, Carina Ledezma, Fernanda Galarsi y Miguel Ángel De Bortoli. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 207
Fluidez verbal en una muestra de 227 sujetos de la región Cuyo (Argentina)
Verbal fluency in a sample of 227 subjects in Cuyo region (Argentina)

Libros / Books • 221

fundamentos en humanidades

año XI - número (22) 2010

Verónica Tobeña. CONICET, FLACSO, Argentina • 9

La Escuela de Frankfurt ante la revolución cultural moderna. Tensiones entre el posicionamiento de Walter Benjamin y el de Theodor Adorno

The Frankfurt School and modern cultural revolution. Tensions between Walter Benjamin and Theodor Adorno's positions

Horacio Daniel Delbueno. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 33

Walter Benjamin, redimiendo el materialismo histórico para una praxis revolucionaria

Walter Benjamin, redeeming historical materialism for a revolutionary praxis

Moisés Esteban Guitart. Universidad de Girona, España • 45

Los diez principios de la psicología histórico-cultural

The ten principles of historical-cultural psychology

Roxana Vuanello, María Fernanda Rivarola, Teresita Archina, Malena Masramón, Marta Fourcade, María del Rosario Solar y Valeria Furgiuele. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 61

Difusión y denuncia de la criminalidad en un medio oficial de la provincia de San Luis

Spreading and reporting crime in an official communication media from San Luis province

Eduardo Escalante Gómez. Universidad del Aconcagua, Argentina • 75

Del análisis textual al análisis multidimensional

From textual to multidimensional analysis

Fabrizio Penna. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 89

La utilización de variables indicadoras en un Modelo de Regresión Múltiple

Indicator variables in a multiple-regression model

Héctor Blas Lahitte, María José Sánchez Vazquez y María Paula Tujague. Universidad Nacional de La Plata, Argentina • 101

El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas

The Descriptive Analysis as a necessary resource in Social and Human Sciences

José Daniel Benclowicz y Matías Artese. Universidad Nacional de Río Negro, Universidad de Buenos Aires y CONICET • 115

Legitimidades enfrentadas: orden político imperante y puebladas en el norte de Salta a comienzos del nuevo milenio

Legitimacies in conflict: prevailing political order and popular uprisings in northern Salta at the beginning of the new millennium

Alicia María Lenzi, Sonia Borzi y Ramiro Tau. CONICET. Universidad Nacional de La Plata, Argentina • 137

El concepto de desarrollo en psicología: entre la evolución y la emergencia

fundamentos en humanidades

The concept of development in psychology: between the evolution and the emergence

Sonia Tifner y Miguel Angel De Bortoli. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 163

Comunicación química en humanos: la influencia en mujeres de la feromona androstenona en la percepción de fotografías de personas
Chemical Communication in human beings: the influence of androstenone pheromone on women in the perception of photographed persons

Graciela Baldi López. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 177

Percepción de la calidad de vida en una muestra de individuos residentes en la región de Cuyo, Argentina
Perception of quality of life in a sample of subjects resident in Cuyo region, Argentina

María Paula Perarnau, S. Verónica Fasulo, Adriana García y Roberto Doña. Universidad Nacional de San Luis, Argentina • 193

Síntomas, Síndrome y Trastorno Disfórico Premenstrual en una muestra de mujeres universitarias
Premenstrual symptoms, syndrome, and dysphoric disorder in a sample of university women

Libros / Books • 209

Instrucciones para la admisión de trabajos

Fundamentos en Humanidades publica artículos originales y reseñas de libros en castellano y portugués, referidos a cualquier temática teórica o de revisión en el campo de las ciencias humanas o sociales, privilegiando aquellos que se relacionen con la fundamentación de dichas disciplinas.

En cuanto publicación científica, Fundamentos en Humanidades selecciona sus artículos mediante evaluación por el sistema “doble ciego”.

El trabajo será sometido a la consideración de uno o dos árbitros anónimos. Los mismos podrán recomendar la publicación del trabajo, la reelaboración parcial o total del mismo, o bien la no publicación del mismo.

Los trabajos deberán remitirse al Editor, en formato impreso por triplicado, y en formato digital por e-mail a: fundamen@unsl.edu.ar

En la primera hoja del manuscrito sólo figurará el título del trabajo. En hoja aparte figurará el título del trabajo, el/los nombre/s del/de la/los/las autor/a/es/as, la/s filiación/ones y las direcciones postal/es y electrónica/s del/de la/los/las mismo/a/os/as.

El/la/los/las autor/a/es/as deberán realizar todos los esfuerzos para que los trabajos no incluyan elementos que permitan su identificación.

Cada artículo irá acompañado de un resumen, y su correspondiente traducción al inglés (abstract), cuya extensión máxima no deberá exceder las 200 palabras.

El trabajo debe contener 5 palabras clave que lo identifiquen, y su correspondiente traducción al inglés (key words).

El límite de palabras del trabajo no deberá exceder las 10.000 palabras (incluyendo resumen, abstract, palabras clave, key words, notas y referencias bibliográficas).

Su edición debe ser en Word (95 o superior), o procesadores de texto compatibles con Word; con interlineado sencillo; sin ningún tipo de mar-

fundamentos en humanidades

gen, sangría o subrayado; con letra Times New Roman, tamaño 12; y con numeración de las páginas. La negrita podrá utilizarse sólo para resaltar títulos y subtítulos, y la cursiva en palabras, expresiones o frases en otro idioma distinto al castellano o portugués y en la consignación de títulos de obras o libros.

No generar notas a pie de página en el cuerpo del texto. En su lugar, elaborar notas finales, numeradas manualmente.

Las referencias bibliográficas se incluirán en el texto según el sistema de autor y año. Al final del texto deberá incluirse el listado de todas las referencias realizadas en el mismo, siguiendo un orden alfabético y de acuerdo con las normas del Publication Manual of the American Psychological Association, 4 th edition. Por ejemplo:

Libros:

Mate, R. (2006). *Contra lo políticamente correcto. Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira.

Capítulo de un libro o de una publicación colectiva no periódica:

Agamben, G. (2007). La inmanencia absoluta. En G. Giorgi y F. Rodríguez (comp.), *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida* (pp. 59-62). Buenos Aires: Paidós.

Artículos de revistas:

Morosini, M. y Morosini, L. (2006). Pedagogía universitaria: entre la convergencia y la divergencia en la búsqueda del alomorfismo. *Fundamentos en Humanidades*, N° 13/14, pp. 47-61.

Artículos en internet:

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

Citas textuales:

Cuando en el cuerpo del texto hay citas textuales se debe aclarar el los número/s de página con el siguiente formato:

(Mate, 2003: 133)

(Agamben, 2007: 81-82).

fundamentos en humanidades

En las referencias bibliográficas debe incluirse aquella bibliografía *exclusivamente* citada en el trabajo. Debe haber correspondencia entre las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del texto y las referencias bibliográficas finales.

Los gráficos incluidos en el trabajo deberán ser enviados como archivos separados del texto. Su edición debe estar en formato eps o jpg; en tamaño real con un máximo de 11,5 de ancho x 17 cm. de alto; preparados para su impresión a una tinta; y usando para ellos tipografía Arial Normal con tamaño 10 como máximo.

Al final del texto deberá figurar la fecha de elaboración del artículo, acompañada del lugar en donde fue escrito; por ejemplo, San Luis, 15 de mayo de 2009.

El Editor se reserva la posibilidad de introducir correcciones estilísticas en el escrito, preservando el sentido del trabajo.

Junto con el trabajo, el/la/los/las autor/a/es/as deberá remitir una nota en la que explícitamente cede/n los derechos de autor a Fundamentos en Humanidades. Dichos derechos cobrarán vigencia a partir de la efectiva publicación del artículo.

Los originales enviados no serán devueltos.

Por cada trabajo publicado Fundamentos en Humanidades entregará gratuitamente a cada uno de los autores un ejemplar de la revista.

Los artículos que no cumplan con las instrucciones para la admisión serán devueltos para su corrección antes de ser enviados al evaluador/a..

Suscripción

IMPORTE DE LA SUSCRIPCIÓN LATINOAMÉRICA Y ESPAÑA

- 1 número: u\$s 10
- 2 números (suscripción anual): u\$s 20

RESTO DEL MUNDO

- 1 número: u\$s 15
- 2 números (suscripción anual): u\$s 30

FORMAS DE PAGO

- Giro postal o cheque a nombre de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*.
- Transferencia bancaria a la cuenta de *Fundación Universidad Nacional de San Luis*. Banco Nación Argentina, cuenta N° 20172/3.

Para informar de la suscripción, enviar fotocopia de comprobante de transferencia o número de cheque o giro, junto con la ficha de suscripción, por correo o fax a la dirección de la revista:

Fundamentos en Humanidades

Av. Ejército de los Andes 950 - IV Bloque

D5700HHW - San Luis - Argentina

e-mail: fundamen@unsl.edu.ar

TE.: +54 - 0266-4435512 (interno 131)

Fax: +54 - 0266 - 44302240

FICHA DE SUSCRIPCIÓN

Fundamentos en Humanidades

Nombre de persona física / institución:

Dirección: -----

Ciudad: -----

País: -----

Tel.: ----- Fax: -----

e-mail: -----

Firma

Aclaración