

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

fundamentos

EN HUMANIDADES



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
REPÚBLICA ARGENTINA

año XII - número II (24) 2011
san luis - argentina

ISSN 1515-4467

ISSN 1668-7116 (en línea)

Fundamentos en Humanidades

fundamentos en humanidades

año XII - número II (24) 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 junio de 2013



fundamentos en humanidades
año XII - número II (24) 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 - *nydia ethel garcía*
secretaría administrativa - *bambina stinga*
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 II (24) 2011
san luis - argentina

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

José Luis Jofré (UNSL - IFDC, Argentina) • 7

Ensayo sobre la producción de marcas y cicatrices corporales en occidente

Essay on the production of body marks and scars in the Western world

José E. García (Universidad Católica, Paraguay) • 37

Historia y estado actual de la psicología en la ciudad de Encarnación, Paraguay

History and present situation of psychology in Encarnación (Paraguay)

María Fernanda Galarsi, Ana Medina, Carina Ledezma y Laura Zanin (UNSL, Argentina) • 89

Comportamiento, historia y evolución

Behavior, history and evolution

Laura Zanin, Amelia Paez, Cristian Correa y Miguel De Bortoli (UNSL, Argentina) • 103

Ciclo menstrual: sintomatología y regularidad del estilo de vida diario

Menstrual cycle: symptomatology and regularity of everyday lifestyle

Graciela María Carletti (UNSL, Argentina) • 125

Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis

Social representations about participation in the centennial schools of San Luis city

Juan Carlos Zavala Olalde (FFyL-IIA - UNAM, México) • 151

La noción de persona para los mayas

Mayan notion of person

Julián Alberto Vanegas López (Universidad de Antioquia - Universidad Surcolombiana, Colombia), Carlos Bolívar Bonilla Baquero (Universidad Surcolombiana - Universidad de Manizales, Colombia) y Leidy Bibiana Camacho Ordóñez (Universidad Surcolombiana, Colombia - UBA, Argentina) • 163

Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas

Meaning of forced displacement due to armed conflict for boys and girls

Juan Pablo Gonnet (CEA-CONICET, Argentina) • 191

¿Riesgos sociales o riesgos organizacionales?

Social or organizational risks?

Carlos Francisco Arias (UNSL, Argentina) • 205

Jornadas de trabajo extenso y guardias nocturnas de médicos residentes. Consecuencias para la salud y afrontamiento

Extended working day and night duty of Medical Residents.

Consequences for health and coping

Marqueza Cornejo y María Lourdes Tapia (UNSL, Argentina) • 219

Redes sociales y relaciones interpersonales en internet

Social networks and interpersonal relationships in internet

Fe de erratas • 231

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XII – Número II (24/2011) 7/36 pp.

Ensayo sobre la producción de marcas y cicatrices corporales en occidente

**Essay on the production of body marks and scars in the
Western world**

José Luis Jofré

Universidad Nacional de San Luis

IFDC – Villa Mercedes

joseluisjofre@yahoo.com.ar

(Recibido: 29/04/10 – Aceptado: 24/07/12)

Resumen

En este trabajo nos proponemos una revisión del texto de Cristina Corea, Marcas y cicatrices: Sobre las operatorias de los chicos en el desfondamiento. En este trabajo, la autora, a partir de entrevistas, realiza un análisis y propone una interpretación del "Juego del Abecedario". Éste es un juego en el que los chicos se lastiman mutuamente las manos, provocando heridas. Se trata de pequeñas laceraciones, pequeñas cicatrices que, por el carácter reiterativo de la práctica, da lugar a un tipo de herida-cicatriz denominada queloide. Este tipo de herida tiene la característica de producir dolor perenne. Este juego, y otros similares, tienen lugar en nuestro país. Un país que puede ser definido en términos culturales como occidental. En este contexto, nos proponemos rastrear los lugares del cuerpo en el pensamiento y la vida cotidiana del occidente moderno. La perspectiva para la lectura será la semiótica crítica. Desde allí, iniciaremos un recorrido en el que trazaremos dos líneas de interpretación del cuerpo. La primera, la denominamos *homo mæroris* – *homo passionis*, ser humano sufriente – ser humano pasional. La segunda, *homo dolori*, ser humano para el sufrimiento.

Abstract

In this work, the text by Cristina Corea *Marcas y cicatrices. Sobre las operatorias de los chicos en el desfondamiento* is examined. From a series of interviews, this author analyzes and interprets the “Game of the Alphabet”. It is a play where children hurt one another’s hands causing themselves wounds. Due to the reiteration of this practice, these slight lacerations, scars, generate a type of wound-scar called keloid which produces constant pain. This play and similar ones take place in Argentina which can be culturally defined as a Western country. In this context, this work attempts to trace the place of the body in the thought and daily life of modern West. The theoretical perspective is based on critical semiotics. Within this framework, two interpretations are put forward. The first is called *homo mæroris* – *homo passionis* (suffering human being-passionate human being), while the second is *homo dolori* (human being to feel pain).

Palabras claves

violencia corporal - antropología occidental - marcas y cicatrices

Key words

body violence - western anthropology - marks and scars

1. Introducción

El punto de partida para este trabajo, lo constituye el texto “Marcas y cicatrices. Sobre las operatorias de los chicos en el desfondamiento”, de Cristina Corea (2005). El mismo se encuentra publicado en “Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas”, coautoría de Corea y Lewkowics.

En este capítulo la autora ofrece la interpretación de una investigación en torno al “Juego del abecedario”. El trabajo lo realiza en la escuela N° 27 de Garín, el barrio Villa Angélica, debemos entender en la Zona de Zárate-Campana. Según Corea,

“El ‘juego del abecedario’ consiste en que un chico le toma la mano a otro y *le empieza a frotar con la punta de las uñas*. Mientras, le va diciendo letras y el chico cuya mano está siendo rascada tiene que responder con nombres propios que empiecen con esa letra. Así,

hasta llegar a la zeta. *El que más tiempo aguanta y más nombres dice, gana.* La mayoría de los chicos dijeron que juegan a ese juego 'para ver quien tiene más aguante'" (Corea, 2005: 155).

El juego produce pequeñas laceraciones en las manos, pequeñas cicatrices que, por el carácter reiterativo de la práctica, dan lugar a un tipo de herida-cicatriz denominada queloide. Este tipo de cicatriz tiene la característica de producir dolor perenne. Este juego y otros similares tiene lugar en nuestro país. Un país que puede ser emplazado desde alguna de sus prácticas culturales como occidental.

Nos proponemos, desde esa presunción, interrogarnos por el devenir de la portación de marcas y cicatrices corporales, en la historia de occidente. Para que, desde la recolección de algunos elementos históricos, podamos hacer crecer la comprensión del texto de Cristina Corea. En una suerte de círculo hermenéutico, partimos de un texto de actualidad, tomamos una marca en la superficie de la textualidad, la ponemos en relación con su posible proceso genealógico para, finalmente, presentar una relectura y transformar esas marcas en huellas. Es decir, cargarlas de sentidos desde una contextualización histórica.

1.1. Sobre los interrogantes que permiten problematizar la lectura

Desde este recurso heurístico, abrimos el juego con algunos interrogantes que, esperamos, nos permitan comenzar un posible recorrido. Luego de leer el texto de Cristina Corea, fuimos escribiendo algunas preguntas. Interrogantes que construimos a partir de un lugar, entre tantos, las antropologías filosóficas que en occidente se vinculan, por continuidad u oposición, con las antropologías teológicas.

Es dable comenzar este recorrido con un conjunto de preguntas que hagan posible tornar compleja la lectura del texto de Corea. Preguntas que disloquen la mirada para que ésta, luego, pueda encontrar otros horizontes para la comprensión. Propone Germán Marquinez Argote (1984) comprender el horizonte como una línea imaginaria que delimita, en la visión, el límite entre el cielo y la tierra. El horizonte permite ver sin ser visto. Sin embargo, a veces hay que hacer visible el horizonte y, en ese acto, la línea misma puede modificarse. Al tiempo que se modifica, vuelve a modificar la manera en que nos hace mirar. He aquí el sentido de la interrogación, el sentido de la pregunta. En el marco de este trabajo, éstas son algunas de las preguntas posibles: ¿Cuáles son los usos e interpretaciones históricas y teóricas del cuerpo en occidente? ¿Qué tipos de prácticas históricas hacen que los cuerpos necesiten marcas y cicatrices?

¿Cómo se insertan las marcas corporales, en tanto prácticas del cuerpo, en occidente? ¿Qué dispositivos fueron empleados para generar marcas en los cuerpos? ¿Quién son los actores sociales que producen estas marcas? ¿Es posible que los inscriptores de las marcas sean múltiples? Si es así, ¿qué tipo de marcas inscriben estos múltiples actores? ¿Por qué y para qué se generan marcas?

1.2. Cómo se lee el recorrido que proponemos en este trabajo

Nos proponemos en esta indagación rastrear brevemente los lugares del cuerpo en el pensamiento y la vida cotidiana del occidente moderno. Entendemos por moderno al occidente racional nacido con la filosofía griega, por un lado, y el pensamiento semita-cristiano, por el otro. El carácter de breve de la búsqueda nos permitirá circunscribirla, fundamentalmente, al recorte que interpreta dualistamente el vínculo cuerpo-alma. La perspectiva para la lectura será la semiótica como filosofía lúcida. Desde allí, iniciaremos un recorrido en el que trazaremos dos líneas de interpretación del cuerpo. La primera, la denominamos *homo mæroris* – *homo passionis*, ser humano sufriente – ser humano pasional. La segunda, *homo dolori*, ser humano para el sufrimiento.

1.3. Sobre una posible hipótesis de lectura centrada en los rituales de tránsito e iniciación, mediados por el dolor

Una primera referencia al vínculo entre corporalidad y formas de disciplinamiento por medio de la acción violenta sobre el cuerpo, la constituyen los rituales de tránsito. Un recorte sobre textos de Mircea Eliade nos permite describir, brevemente, qué se entiende por ritual de tránsito o iniciación, en el hombre religioso. Ritual que Eliade considera que es un *continuum* en el hombre moderno.

Afirma el autor que los rituales de tránsito comportan “el paso de una clase de edad a otra (de la infancia o de la adolescencia a la juventud)” (Eliade, 1981: 116). Y “es por medio de la iniciación cómo el adolescente se convierte en un ser socialmente responsable y despierto culturalmente” (Eliade, 1991: 40).

En estos procedimientos de iniciación, el tránsito se inscribe en los cuerpos como novedad. Novedad corporal sufriente. Esta percepción del paso hecho dolor, Eliade lo busca en el hombre moderno en tanto laico, es decir, en tanto ha dejado atrás al hombre religioso:

fundamentos en humanidades

“... con los «golpes» que recibe, con el «sufrimiento», con las «torturas» morales, o incluso físicas, que padece, el joven «se prueba» a sí mismo, conoce sus posibilidades, se hace consciente de sus fuerzas y termina haciéndose a sí mismo, espiritualmente adulto y creador” (Eliade, 1981: 129) (1).

Concluye este fragmento de *Lo sagrado y lo profano*, afirmando que:

“por ello, en un horizonte religioso, la existencia se basa en la iniciación; podría casi decirse que, en la medida en que se realza, la existencia humana es en sí misma una iniciación” (Eliade, 1981: 129).

Dejaremos abierto, aquí, un rasgo constitutivo de los rituales de iniciación y tránsito, todos ellos se hacen dentro de una tradición, extensa y consolidada en el tiempo. Una tradición como *tradictum* (en griego *ágôgion*, *ἀγώγιον*, una carga) de un pueblo, a conservar o transportar (*ágogê*, *ἀγωγή*).

Como mediación articuladora de estas preguntas, ya que este recorrido parte de ciertos rituales sociales contemporáneos, nos pareció interesante partir del vínculo entre ritual de iniciación o tránsito y la percepción dolorosa del cuerpo. Desde este vínculo proponemos la siguiente hipótesis de sentido:

Los cambios constitutivos de subjetividad no se proclaman, sino que se sienten en el cuerpo.

Este primer acercamiento nos permite abrir el horizonte de sentido desde lugares procesuales que configuran un desafío a los procedimientos de interpretación. El dolor, como acción directa y voluntaria sobre el cuerpo, es constitutivo de las prácticas de iniciación en la mayoría de las culturas; más allá de la temporalidad histórica donde se pretenda mirar.

Desde Eliade brindamos brevemente un primer acercamiento sincrónico a la problemática que nos ocupa, a continuación ofreceremos un recorrido diacrónico.

2. Homo mæroris – homo pasiones: ser humano sufriente – ser humano pasional

Para hacer viable una aproximación a los lugares del cuerpo en el pensamiento y la vida cotidiana del occidente moderno, comenzaremos con un acercamiento a la interpretación del vínculo entre el cuerpo y el

alma. La denominación de este apartado, *homo mæroris* – *homo passionis*, tiene por finalidad recoger la comprensión histórica del ser humano como sufriente, el ser humano en tanto pasional.

Comenzaremos con un recorrido por la consideración del vínculo entre cuerpo y alma en la filosofía de Platón y Aristóteles. Prestaremos especial atención a las dimensiones que aparecen como antagónicas, en la problemática que nos ocupa, entre ambos. En segundo lugar, realizaremos una consideración del paso de una posible antropología semítica a la antropología patristica. Abordaremos, en este punto, un conjunto de resignificaciones asociadas, por un lado, a los procedimientos de traducción; y, por otro lado, a variaciones relacionadas con la persecución de los cristianos. En tercer lugar, abordaremos la problematización del cuerpo a partir de la conversión del Imperio Romano. Finalmente, rozaremos la problemática del cuerpo moderno desde la reforma protestante.

2.1. El vínculo cuerpo-alma en Platón y Aristóteles

Dos preguntas circundan alrededor de la antropología. La primera, de carácter ontológica, se interroga por el ser del hombre: ¿qué es el hombre? La segunda, de carácter ético-político, pretende demostrar que detrás de la pregunta se esconde un ejercicio político que divide a humanidad en dignidades e indignidades: ¿quiénes son hombres? Es pues, ésta, la segunda pregunta (Marquines Agorte, 1984; Esponera Cerdán, 1991).

Intentar construir respuestas a estos dos interrogantes, nos llevaría por tantos caminos que resultaría imposible abarcarlo. Por este motivo, es dable proponer otro recorte para una antropología posible sobre el cuerpo. El retazo de lectura lo construimos en torno a la siguiente pregunta: ¿qué vínculos se pueden establecer entre cuerpo (en griego: σαρξ, *sarx*) y alma (en griego: ψυχή, *psykhé*). Las posibilidades de respuesta pueden ser agrupadas en dos modalidades básicas. Una modalidad de integración de alma y cuerpo, tal el caso de Aristóteles. La otra, basada en una dualidad, contrapone y dispone el cuerpo como la cárcel del alma, tal el caso de Platón. Ambas tradiciones atraviesan la historia de occidente. De ambas, como veremos más adelante, prevalece el dualismo que o bien niega el cuerpo, o bien niega el alma.

2.1.1. Un no lugar para el cuerpo en la antropología del alma en Platón

En orden cronológico y de prevalencia, la primera corriente parte de uno de los padres de la filosofía, Platón. El autor desarrolla dos antropolo-

gías; una, la política que tiene como dimensión constitutiva el Estado y el legislador; la otra encuentra su origen en la experiencia anímica filosófica. Es en esta segunda donde se puede plantear la pregunta por el vínculo entre cuerpo (*sôma*) y alma (*psykhé*). Platón establece el vínculo de manera antagonica, de manera que consolida el dualismo antropológico. El antagonismo lo construye al entender al hombre como alma que, por designios de los dioses, cae en la cárcel del cuerpo. Esa alma pertenece al mundo de las ideas y ha de volver a él a través de un proceso de liberación continua de ese cuerpo. Liberación a través de la contemplación anímica filosófica. Al mismo tiempo, es el cuerpo origen del error por su vinculación al mundo sensible.

El dualismo antropológico remite, a su vez, a otro dualismo, el cosmológico. Platón establece la distinción entre el 'mundo de las ideas' (*kosmos eidetikós*) y el 'mundo sensible' que, a veces, gusta llamar visible (*kosmos noetikós*). El mundo de las ideas es el mundo verdadero, mientras que el mundo sensible o visible es el mundo de las apariencias. El vínculo entre ambos es de participación, *methexis* (*Fedón*); o de imitación mimesis (*Timeo*); o de presencia, *parousía* (*República*) (Azcárate, 1872: Tomo V, VII, VIII y XI).

Estos dualismos dejan marca en la teoría del conocimiento, gnoseología, del autor que establece el dualismo entre conocimiento filosófico (*ἐπιστήμη, epistémê*) y conocimiento vulgar u opinión (*δόξα, dóxa*).

La *episteme* se entiende a partir de este autor como teoría – contemplación. Y, justamente, desde este lugar del conocimiento tiene sentido la pregunta por el hombre que, en coherencia, es pregunta por el alma.

Entonces, empleando la analogía, el alma es al cuerpo, lo que el mundo de las ideas al mundo sensible. Y, al mismo tiempo, el mundo de las ideas es al mundo visible, lo que la *episteme* a la *doxa*.

De esta analogía se desprenden tres consideraciones: La primera, el cuerpo es la cárcel del alma, que proviene del mundo de las ideas. Por lo tanto, en segundo lugar, el alma no pertenece al mundo sensible, lugar donde se encuentra sujeta a través del cuerpo. De esta manera, finalmente, la vida del hombre es un proceso de liberación del alma. Proceso que implica, a su vez, liberarse de la falsa ilusión contenida en la *doxa*.

Más allá de este trabalenguas lógico, nos interesa recuperar dos puntos centrales en la antropología de platón: el primer punto, permite interrogar el vínculo que construimos, parafraseando las observaciones de Foucault, entre sujeto y sujetar. En esta antropología el sujeto ¿a qué se sujeta? ¿De qué se ha de liberar? Sin dudas no se sujeta al cuerpo. Es más, por ser su cárcel (recordemos que hombre es igual a alma), de él debe liberarse.

El segundo punto, que se desprende del anterior, ubica la interrogación entorno a las modalidades de la liberación.

En relación a este segundo punto encontramos múltiples respuestas posibles. La primera, propuesta por el mismo Platón, es la vía anímica filosófica: la contemplación. Otras respuestas serán construidas por las corrientes neoplatónicas y darán lugar a la mixtura de la teología cristiana, condensada en la Patrística. En estas nuevas corrientes influenciadas por el neoplatonismo, las vías de liberación serán, entre otras: la ascesis, la disciplina y la huida del mundo. Caminos que se recorren, a los fines de este trabajo, en los puntos siguientes.

2.1.2. La unidad hilemórfica de cuerpo-alma en Aristóteles

Aristóteles, que por cierto fue discípulo de Platón, construye una antropología en la que articula cuerpo–alma por medio de lo que denominó unión hilemórfica (*hylé*, materia –actualidad y perfección, diríamos realizada– y *morphé*, forma –principio de la potencia o posibilidad de las cosas). El alma, que ya no es privativa del hombre, sino común a todos los seres vivos, informa la materia del cuerpo (Calvo Martínez, 1978). En definitiva, el tipo de alma designa las clases de seres vivos: vegetal, animal y racional o intelectiva.

“Metafísicamente considerada, el alma es el acto o entelequia primera, de un cuerpo físico orgánico. Además, de acuerdo con la teoría hilemórfica, ella será también la forma del cuerpo. Esta concepción supone en el fondo un dinamismo teleológico muy importante en la filosofía aristotélica. El alma, en efecto, significa la idea y el todo, el sentido y el finalismo de un cuerpo vivo. Así, el mismo Aristóteles dice en otra de sus obras que el cuerpo es por el alma y en orden al alma” (De Samaranch, 1962: 5).

La filosofía de Aristóteles es una crítica al idealismo de Platón y, al mismo tiempo, implica un corrimiento hacia la especulación de signo realista. Dicho desplazamiento permite una valorización positiva del mundo (rompiendo la dicotomía sensible/de las ideas de Platón). De esta manera, la antropología Aristotélica redefine la relación del hombre con el cosmos. El mundo no es ya inhóspito, extraño, prisión, sino que aparece como *êthos*, refugio, morada, habitación. *Êthos* en sentido filosófico: morada del ser (ἦθος, *êthos*, próximo pero distinto de ἔθω, acostumbrar, que hace participio en ἔθων: según costumbre, que da lugar a ἔθος, raíz

de ética; ἦθος y ἔθος, aunque en griego clásico se pronuncia igual, no significan lo mismo).

La espíteme, el conocimiento académico podríamos decir, se construye en Aristóteles *ex endoxa*, desde el sentido común, desde la experiencia. Ambas mediadas por el cuerpo que ya no engaña, sino que posibilita el conocimiento del mundo.

En su obra *Metafísica*, Aristóteles deslinda tres formas del conocimiento (en griego: *epistémê*): el práctico (*epistémê praktiké*), el productivo (*epistémê poietiké*) y el teórico (*epistémê theoretiké*) (Azcárate, 1873: Tomo X).

Ahora bien, desde la perspectiva de análisis propuesta, el problema de la antropología en Aristóteles no reside en la tensión cuerpo-alma, sino que se puede plantear entorno a las dignidades. No todos los seres humanos son hombres, al menos no lo son siempre en acto. El varón, mayor y económicamente independiente, es ciudadano. Categoría que coincide con la de hombre. De esta manera, la mujer es hombre en potencia que, a diferencia de los niños varones, no llegará a devenir acto. Al mismo tiempo los hombres extranjeros, en condición de esclavos o bárbaros –distinto a los amparados bajo la figura legal del *Xenós* (Aristóteles, Capítulo I: Origen del Estado y de la Sociedad, en *Política*, en Azcárate, 1873)– son equiparados con los animales de carga. Seres con quienes no se puede hablar y mucho menos establecer amistad. La distinción, que Aristóteles ubica entre los seres vivos, encuentra su justificación en la ontología, ya que considera que los seres responden a una misión, acorde a su naturaleza. Sostiene, en *Metafísica*, que:

“El principio es la misión de cada cosa en el Universo, es su naturaleza misma; quiero decir que todos los seres van necesariamente separándose los unos de los otros, y todos, en sus funciones diversas, concurren a la armonía del conjunto” (Azcárate, 1873, Tomo X: 346).

La distinción vincula el cuerpo con la libertad, unos son hombres libres, los otros, bestias de carga. Registros que se delimitan al delimitar el lugar del cuerpo. En el Capítulo I: Origen del Estado y de la Sociedad, de *Política*, agrega un elemento que permite corroborar esta distinción:

“La naturaleza, teniendo en cuenta la necesidad de la conservación, ha creado a unos seres para mandar y a otros para obedecer. Ha querido que el ser dotado de razón y de previsión mande como dueño, así como también que el ser capaz por sus facultades

fundamentos en humanidades

corporales de ejecutar las órdenes, obedezca como esclavo, y de esta suerte el interés del señor y el del esclavo se confunden” (Azcárate, 1873, Tomo III: 18).

Más abajo establece la asimilación de la mujer al esclavo, en virtud de la ausencia de capacidad de mandar:

“Entre los bárbaros, la mujer y el esclavo están en una misma línea, y la razón es muy clara; la naturaleza no ha creado entre ellos un ser destinado a mandar” (Azcárate, 1873, Tomo III: 18).

En el Capítulo V: Del poder doméstico, también en Política, agrega otra distinción:

“El esclavo está absolutamente privado de voluntad; la mujer la tiene, pero subordinada; el niño sólo la tiene incompleta” (Azcárate, 1873, Tomo III: 40).

Al mismo tiempo, sostiene más arriba que:

“El hombre, salvo algunas excepciones contrarias a la naturaleza, es el llamado a mandar más bien que la mujer, así como el ser de más edad y de mejores cualidades es el llamado a mandar al más joven y aún incompleto” (Azcárate, 1873, Tomo III: 38).

Se deben considerar dos notas peculiares: la primera, en el cuerpo se expresa, según el Estagirita, la distinción natural entre quien manda y quien obedece. La segunda, en el mandar hay un segundo orden, la edad. Esta nota estará asociada, a través de la historia, con la figura del *pedonómos* (παιδο-νόμος) que es una suerte de supervisor. La relevancia de esta figura está en su etimología: proviene de *paideía* (παιδεία), educación de niños y *nómos*, costumbre. Por lo que permite reconstruir el sentido de maestro que enseña a los niños las costumbres, las leyes y la forma de vida que es apropiada para la vida en la Grecia Antigua. Figura que se asocia al pedagogo (παιδ-αγωγός). Es interesante este otro concepto atribuido contextualmente a un extranjero encargado de la educación de los niños. Extranjero que transporta una carga cultural (*agógos*) que no le

pertenezca, pues es del pueblo que lo mantiene en cautiverio y, al mismo tiempo, desliza su propia carga, mezclándola con la de su amo.

En ambas antropología prevalece alguna forma de dualismo, ligado a *to sôma*, el cuerpo. Desde Platón, predominará la carga negativa de sentido sobre el cuerpo. Desde Aristóteles, el cuerpo será principio de distinción de los seres humanos y los animales de carga o esclavos. Pasando por el orden doméstico: varón–mujer; niño–adulto.

Otra gran corriente que influenciará en las antropologías del cuerpo en occidente, proviene de la filosofía semita, mediada por la tradición hebrea. Esta corriente llega a occidente a través del cristianismo, mediada por el pensamiento griego, primero, y el latino, más tarde.

2.2. De la antropología bíblica a la antropología patristica

En este apartado, nos detendremos en dos momentos constitutivos, aunque no los únicos, de la antropología cristiana. En primer lugar, rastreamos a partir del texto *El humanismo semita*, de Enrique Dussel (1969), los tres principios vitales de la antropología semítica. Posteriormente, en un segundo momento, propondremos la hipótesis del corrimiento del sentido desde la carne martirial al cuerpo perseguido.

2.2.1. Los principios vitales de la antropología semítica

Una lectura antropología particular, no del cuerpo (*sôma*), sino de la carne (en griego: *sarx*), la encontramos en la tradición judeo-cristiana. La antropología hebrea, leída en contexto, nos remite a los pueblos circundantes, los semitas en general. En otras palabras, para poder comprender el sentido atribuido a la carne entre los israelitas, se debe acudir a su espacio vital.

Posiblemente la tradición más conocida, entorno a la valoración de los ‘cuerpos’ en medio oriente, nos remita a las grandes tumbas egipcias. Allí los cuerpos eran resguardados para la eternidad en sarcófagos, a diferencia de los otros pueblos que incineraban los cuerpos. Ahora bien, si prestamos atención al dispositivo donde se guardan los cuerpos, veremos que se llaman sarcófagos, de *sarx*, carne. La palabra empleada, como veremos más adelante, no es arbitraria. Antes bien, es la marca que nos informará el motivo por el cual los cuerpos, no son quemados, sino preservados.

En las antropologías semíticas, el ser humano es el resultante de tres principios vitales: *néfesh*, (שפן, la sangre), *básar* (רשב, carne) y *rúaj*

(חור, espíritu). En las antropologías semíticas, *básar* y *néfesh*, designan los dos principios vitales que permanecen junto al cadáver, mientras *rúaj* se encamina al *sheol* (שאל, mundo transitorio del más allá o más abajo). El procedimiento de atribución de sentido a *néfesh*, remite a los relatos de creación del hombre. Quién fue formado con sangre de los dioses e insuflado el hálito divino, *rúaj* (Dussel, 1969). En el relato babilónico, conocido como *Enuma Eliš*, Marduk forma al hombre con la sangre del Dios Kingu. Este principio aparecerá, simplemente enunciado, en el relato de la Creación de Génesis 1, 30. Aunque, en el relato bíblico, desaparece el juego violento de los dioses babilónicos, la fórmula arcaica permanece intacta en Génesis 2, 7: *néfesh jayah* (שפנ הוח): ser viviente (Códice de Leningrado).

Para una mejor comprensión, se retoman algunos fragmentos del texto El humanismo semita de Enrique Dussel (1969). Sólo intercalaremos algunos párrafos que operen como ordenadores de los fragmentos. Sostiene el autor:

“En el pueblo de Israel, la antropología hebrea elabora una dialéctica original entre la ‘carne’ (*basár*) y el ‘espíritu’ (*rúaj*), que le permite mantener inalterable, aunque en evolución, el sentido de la unidad de la existencia humana, que una carne-espiritual, un yo viviente y carnal, todo ello asumido en la unidad del nombre de cada uno, que significa la individualidad irreductible: ‘Yo te he conocido en tu nombre’ (Éxodo 33, 12 y 17)” (Dussel, 1969, 26-27).

Dice el segundo relato de la creación: Y Yahveh-Dios formó al hombre con polvo del suelo (*ha’adama*), y sopló en sus narinas un aliento de vida (*jayim*) y el hombre (*ha’adam*) llegó a ser un ser viviente (*néfesh jayah*) (Génesis 2, 7 –Códice de Leningrado – la traducción nos pertenece).

Si se presta atención al texto hebreo, hay una nota peculiar. Esa nota está en la continuidad entre las palabras suelo o tierra (אדמא ADM) y Adán (אדם ADM que, aunque el corrector no me lo permita, se debería escribir con eme final). Ambas remiten a la misma raíz (אדמ ADM). Esta convergencia semántica merece especial atención por dos motivos: primero, porque diferencia el relato hebreo del babilónico. La formación del hombre es con polvo de la tierra y no con la sangre de Dios. Y, por otro, este polvo- tierra permite, mediante la constitución de *basár* y *néfesh*, desarrollar la teoría de la resurrección. Sostiene Dussel:

“Después, de la muerte la *néfesh* permanece en relación con el

fundamentos en humanidades

cadáver, aunque no se extingue totalmente. Es como el centro de conciencia, como la unidad nuclear del poder vital. En fin, no es una parte del hombre, sino el hombre entero considerado desde un cierto ángulo: la vitalidad secreta y personal del hombre” (Dussel, 1969: 27).

Algunas notas, recuperadas por Dussel, permiten distinguir la antropología hebrea de la griega.

“Basár no significa cuerpo, porque esta noción no existe en el pensamiento hebreo, sino “carne”, o la manifestación material de la néfesh. El ‘cuerpo’ en el sentido griego o cartesiano, es solo el ‘cadáver’ (gufah). El Nuevo Testamento traducirá basár por sárx (carne) y no por sôma (cuerpo). Juan dirá: ‘El Verbo se hizo carne’ (Juan 1, 14). Un griego habría dicho: ‘El Verbo tomó un cuerpo’, lo que es radicalmente distinto” (Dussel, 1969: 28).

“Pero hay un elemento propiamente hebreo, y que irá tomando con el tiempo una mayor nitidez, en la unidad indivisible del hombre: el rúaj (que en griego se traducirá pnéuma, y no noûs), el ‘espíritu’. Con el rúaj ‘la antropología bíblica abre una nueva dimensión, que le es específica. [...] el rúaj constituye radicalmente dicho hombre en un orden, distinto del de basár-néfesh [...] El rúaj se diferencia de la néfesh, en cuanto indica una acción directa del Creador, ya veces apareciendo como el mismo Dios... Mientras que la néfesh permanece más unida al cadáver, es el rúaj el que una vez ‘retirado’ por el Creador produce la muerte’ (cfr. Salmo 104, 29-30)” (Dussel, 1969: 28-29).

Sostiene Enrique Dussel que “La doctrina de la resurrección se relaciona directamente al rúaj y no a la néfesh”, sin embargo, debemos agregar que la fuerza de la *rúaj* resucita la *néfesh-basár*. Tal como lo sostiene la Epístola a los Romanos (8, 11): “Aquel que resucitó a Cristo de entre los muertos dará también la vida a vuestra carne mortal por su Espíritu que habita en vosotros” (Traducción de la Biblia de Jerusalén).

Tal como recuerda Dussel:

“Daniel habla de un ‘despertarse’ de los que habitan en el ‘país del polvo’ [...] (Daniel, 12, 2). Desde un punto de vista antropológico, sin embargo, no existe todavía resurrección de un ‘cuerpo’, sino de un ‘durmiente’, es decir, de la totalidad humana. La néfesh permite

fundamentos en humanidades

continuar la identidad personal, mientras que el rúaj infunde la nueva vida” (1969: 30).

El Nuevo Testamento mantiene continuidad con la antropología hebrea. Afirma el autor que:

“Juan posee una antropología firme y clara: el Verbo se hace ‘carne’ y no ‘cuerpo’ (1, 14); existe una ‘voluntad de la carne’ (= del hombre) (1, 13); un ‘deseo de la carne’ (I Juan 2, 16). De igual modo ‘el Padre resucita a los muertos’ (Juan 5, 21) y no a los cuerpos (como pensaba Josefo)” (Dussel, 1969: 31).

Hasta aquí presentamos un recorrido, breve por cierto, por la antropología judeocristiana, presente en la *Tanaj* y en la Biblia. Ahora bien, en esta antropología circulan marcas distintivas. Una de ellas, como señalamos más arriba, remite a los procedimientos de diferenciación con otros pueblos. Tal el caso de la formación del hombre a partir del polvo. Otro aspecto que lo distingue de otros pueblos semitas es el siguiente: los caldeos, fenicios y egipcios, entre otros, conservan los *‘néfesh-básar’* para la posteridad, en continuidad con la prosperidad de esta vida. Sin embargo, los israelitas y los cristianos, emplazarán la doctrina de la resurrección desde contextos de exterminio.

Así, por ejemplo, el relato de creación, contenido en Génesis 2, 4ss, es un proceso de diferenciación del relato babilónico. Procedimiento discursivo que tuvo lugar durante el período del destierro de Israel en Babilonia. Destierro unido al exterminio. Uno de tantos a los que fue sometido en su historia el pueblo hebreo.

Por otro lado, es dable señalar que la teoría de la *“creatio ex nihilo”*, la *“creación desde la nada”* (Segundo Macabeos: 7, 28), y la cristalización de la *“teología de la resurrección”* (Ibid, Capítulo 7 y 22), toman forma política durante el asedio griego.

Jesús, nexa entre el judaísmo y el cristianismo, es sometido a muerte. Sus seguidores proclaman que *“el que murió; [es el mismo] que resucitó”* (Romanos 8, 34, también en Mateo 27, 64; Marcos 16, 9; Juan 2, 22; Praxis 2, 32. En Praxis 4, 10 se lee *“a quien vosotros crucificasteis y a quien Dios resucitó de entre los muertos”*). En estos relatos se construye identidad absoluta entre *básar-néfesh* y la acción de la *rúaj*, en este caso la nueva *Rúaj*, ahora en griego πνεῦμα (pneuma): el Espíritu de Dios o Espíritu Santo. El Espíritu pasa a ser, ya no una dimensión constitutiva del ser humano, sino una de las Personas de la Santísima Trinidad.

El mismo designio de Jesús le correspondió al cristianismo primitivo, que fue perseguido y sometido a la muerte durante cuatro siglos. Por eso, el Espíritu será el Abogado de los perseguidos. La muerte, en ese cristianismo primitivo, tomará la forma de martirio. Muerte testimonial que influirá en la antropología patristica.

2.2.2. De la carne martirial al cuerpo perseguido

Otra gran corriente, que influenciará en las antropologías del cuerpo en occidente, proviene de la filosofía hebrea. En el contexto del pensamiento semítico. Sin embargo, llegará a occidente mediada por tres condiciones históricas: en primer lugar, la influencia de la lectura cristianizada del judaísmo, radicalizada en la praxis por la persecución del imperio; en segundo lugar, mediada por el pensamiento griego; y en tercer lugar, por la filosofía latina. En todos los casos, las condiciones de producción, serán definidas por la antropología platónica y neoplatónica.

En este proceso, hay una marca histórica que será constitutiva de condición de posibilidad para que la lectura neoplatónica se imponga. Esta marca encuentra su fundamento en la persecución y el martirio de los cristianos en el imperio romano.

Los hombres y mujeres cristianos son acusados de no venerar al Cesar, dios mismo hecho hombre. Por ese motivo son perseguidos y exterminados. El cristianismo se entenderá, entonces, como testimonial o martirial (*mártys*, μάρτυς). La razón de ser cristiano será dar testimonio (*martyreō*, μαρτυρέω) de la fe para convocar a otros a dar testimonio (*martyromai*, μαρτύρομαι). En este contexto Jesús es el que murió y resucitó. El *néfesh-basár*, hebreo, deviene corporalidad testimonial, que tiene por medio la muerte, y por fin la resurrección en el fin de los tiempos. Este momento se emplaza discursivamente como próximo, progresivamente se desplaza hacia un futuro incierto.

En este contexto, morir testimonialmente implica 'salvar la vida' para la resurrección. La muerte hace referencia al principio vital, constituido de cuerpo y sangre (*sarx-psikhé*), que será resucitado por la acción del Espíritu (ahora en griego: πνεῦμα: *pnéuma*,) de Dios, al final de los tiempos.

En el cristianismo testimonial, la tensión 'presente de persecución' – 'futuro de resurrección', escinde la tríada *basár-néfesh-rúaj* (*sarx-psiché-pnéuma*). El *rúaj*, ahora *pnéuma*, es transformado en agente externo y, por lo tanto, ya no es constitutivo del ser humano. Este paso implica un alto impacto en la antropología. ¿Por qué? Precisamente, porque en el pensamiento semita se entiende que '*basár-néfesh*', con la ausencia del

rúaj, es un hombre muerto en espera de la resurrección. Por lo tanto, el cristiano perseguido es ya ser para la muerte.

Por otro lado, la dilatación de la llegada del tiempo final, deja abierta la puerta al dualismo. Entonces, la carne (*sarx*, σαρκ), traducción más cercana a *basár*, es reemplazado por cuerpo (*sōma*, σῶμα). Con la influencia del pensamiento neoplatónico, se muere al cuerpo (*sōma*) para salvar el alma (*néfesh*, traducido al griego por *psyché*, ψυχή). Alma que en la antropología platónica, no en Aristóteles, le sobrevive al cuerpo porque es eterna.

Se produce, entonces, un salto cualitativo. Antropológicamente abismal. Sin embargo, filosóficamente el paso es políticamente correcto. Permite a los Padres Apologetas, primeros en hacer teología sistemática fundada en la filosofía, justificar racionalmente el sentido de la muerte en el cristianismo.

La epístola a Diogneto, cuya autoría no está precisada, y que se supone fue escrita entre los siglos II y III, ofrece un ejemplo de este salto a la filosofía platónica:

“Para decirlo con brevedad, lo que es el alma en el cuerpo, eso son los cristianos en el mundo. El alma está esparcida por todos los miembros del cuerpo, y los cristianos lo están por todas las ciudades del mundo. El alma habita ciertamente en el cuerpo, pero no es del cuerpo, y los cristianos habitan también en el mundo, pero no son del mundo. [...] El alma ama a la carne y a los miembros que la odian, y los cristianos aman también a los que les odian. [...] El alma inmortal habita en una tienda mortal, y los cristianos tienen su alojamiento en lo corruptible mientras esperan la inmortalidad en los cielos” (Contreras y Peña, 1950: 845ss).

A partir del Siglo II, y hasta la conversión compulsiva del Imperio a la fe cristiana, se presentan operaciones discursivas que producen una reinterpretación del vínculo cuerpo (ya no *sarx*) y alma. Al mismo tiempo, asociada con el pensamiento platónico, se reinterpreta el vínculo del cristiano con el mundo. La analogía entre cuerpo y mundo, que establece el autor de la Epístola a Diogneto, permite delimitar otro paso. Los cristianos “están” en el mundo, como el alma en el cuerpo, pero no “son” de este mundo. Este segundo paso dará lugar a lo que se conoce como la “huida del mundo”. Una forma particular de entender el cristianismo que se consolidará en su estadio posmartirial. Sin embargo la huida del mundo es una de las

opciones al martirio, tal como lo recuerda, el teólogo cartaginés Quinto Septimio Florencio Tertuliano, en el siglo II:

“En tiempos de persecución también es mejor huir de ciudad en ciudad, como se nos permite, que dejarse arrestar y apostatar bajo la tortura” (Seage, 1955: 21).

Definitivamente, la huida de ciudad en ciudad posibilita continuar la propaganda de la fe y les permite constituirse en una organización que permanecerá en el tiempo.

2.3. El cuerpo después de la conversión del Imperio romano en año 380

En algunas zonas la persecución disminuye hasta que cesa definitivamente en el siglo IV. En 313 el Emperador Constantino se convierte al cristianismo y, posteriormente, en 380 con el decreto de Teodosio, el cristianismo se constituye en la religión del Estado. El cambio en las condiciones socio-históricas deja a muchos cristianos con un vacío de sentido. Para ellos, la vida del cristiano no vale nada, si no tiene por finalidad el testimonio. El martirio que hasta ese momento había sido sinónimo de muerte ya no es posible. Por lo tanto, buscarán nuevas formas de testimonio. Una de esas formas se desprende, siguiendo a Tertuliano, del huir ya no de la ciudad, sino de este mundo (Barthes, 2003).

La retirada (*anachôrêsis*, Ἀναχώρησις, que deviene forma de vida anacoreta) mantiene dos dimensiones: la huida física y la constitución del enemigo interno. La huída ya no es de las manos asesinas, ahora implica un apartarse de los demás, solos o en pequeñas comunidades. Se apartan viviendo en la misma aldea o apartándose a vivir en el desierto. Junto con la huida física hay otro procedimiento de resignificación del cristianismo: se pasa del enemigo externo, capaz de producir la muerte, a los enemigos internos. Estos últimos enemigos serán las pasiones, presentadas en forma de tentaciones del demonio.

Por lo tanto, la característica de esta forma de vida será la *ascesis*. El ejercicio (*askêsis* ἀσκησις) de un género de vida particular que da como resultado un estado: sano y salvo (*a-skêsés*, ἀ-σκησής). Pero, ante todo, un ejercicio que permite otorgarle sentido a la vida del cristiano. El origen de la ascesis es el ejercicio corporal que libera el alma.

fundamentos en humanidades

El autor de la Epístola a Diogneto se refiere a los ‘malos tratos’ a los que se somete el hombre, para que el alma mejore; y al mismo tiempo, lo equipara al martirio de los cristianos.

“El alma se mejora con los malos tratos en comidas y bebidas, y los cristianos, castigados de muerte todos los días, no hacen sino aumentar” (Contreras y Peña, 1950: 845ss).

Ante la ausencia de la muerte violenta como horizonte, prevalece y, entonces, permanece la forma: el sufrimiento del cuerpo. Sufrimiento que ahora se transformará en operatoria disciplinar (ascesis). Un cuerpo disciplinado, una vida ascética.

El cambio en las condiciones objetivas de vida, opera para que el mundo, nuevamente, sea significado en sentido negativo: un mundo de posibilidades que se vuelven tentaciones. Por eso, la propuesta de los maestros será la ‘huida del mundo’, como sustitución del martirio.

La ascesis tendrá muchas formas a través de la historia. Una vida austera, pobre, con lectura permanente de los textos sagrados, con oraciones distribuidas según las horas del día y, finalmente, el trabajo. Sintetizado en la magistral fórmula: ‘*ora et labora*’.

En este contexto, la liberación del alma ya no será como en Platón mediante la contemplación, sino por el ejercicio del dolor, la flagelación y la disciplina. Liberar el alma por el dominio de las pasiones del cuerpo. Desde esta nueva construcción del sentido del cuerpo, la enfermedad se comprende como una modalidad de ascesis que permite dominar el cuerpo y redimir el alma. Es decir, al ser humano.

Una forma extrema de los procedimientos de negación del cuerpo lo constituye el suplicio. Modalidad de tortura del cuerpo realizada por la autoridad eclesiástica, cuya justificación es la liberar el alma de los reos por el suplicio del cuerpo. Esta modalidad extrema de la ascesis invierte el sentido original del martirio, en cuya situación el sujeto pasivo de la acción son los cristianos y el sujeto activo son no cristianos (o gentiles). En el caso del suplicio el sujeto activo, quien ejerce la acción es una autoridad eclesiástica. Este tipo de procedimientos son descriptos por Michel Foucault (2002) en las primeras páginas de Vigilar y Castigar.

Es pertinente señalar que el modelo de la antropología propia de la cristiandad se puede describir como el *Homo mæroris* o el *homo pasiones*. En ambos casos empleamos el genitivo para designar la cualidad concreta con que se define a la humanidad. En el primer caso, el hombre

sufriente; en el segundo, el hombre pasional. Modelo que permanece vigente en la Iglesia Católica hasta el día de hoy. Cristalizado en íconos como la Virgen María cuyo corazón está atravesado por siete puñales; las cruces con Jesús crucificado, etc. Más allá del nombre, son íconos y paradigmas de un tipo de humanidad. Modelo que implica una forma de entender la significación del cuerpo, siempre ligado a la experiencia del dolor que redime o salva (*a-skésés*).

Entonces, el sufrimiento del cuerpo (prevalece el *sôma*, a pesar que los *symbolos* de la fe mantienen la categoría carne–*sarx*), entendido como disciplina, como enfermedad, como flagelación, como ascesis, permite liberar el alma. Y, al mismo tiempo, permite construir subjetividad, en el marco de una identidad mayor: el cristianismo. Única identidad colectiva donde tiene o cobra sentido la vida occidental en ese período de tiempo.

En estos procedimientos, la tradición (entendida como *ἀγώγιον*, *agógion*) y la transmisión (*αγωγή*, *agôgê*) son esenciales. El peso de la heteronomía en la constitución de la persona será puesta en tensión con la autonomía, que comienza a constituirse con la reforma luterana y se profundiza en la filosofía de Kant.

2.4. El cristianismo protestante y el cuerpo moderno

El sociólogo alemán Max Weber, especialmente en dos de sus obras, Ensayos sobre sociología de la Religión (1983) y La Ética protestante y el espíritu del capitalismo (1962), describe e interpreta el cambio de sentido que se produce en la antropología, a partir de la Reforma.

Los cambios resaltan algunos aspectos centrales. Uno de ellos remite al vínculo entre el cristiano y el mundo. Mediado por una vida ascética, el mundo provee al hombre, por medio de su trabajo, de bienes materiales. Las riquezas se significan como bendición de Dios por la buena vida de los cristianos. De esta manera, se opera una inversión de la ascesis y del sentido otorgado al mundo.

Otro aspecto relevante, en los cambios que se introducen a partir de la Reforma, es la incorporación del principio de autonomía. Principio que toma forma a partir de la libre interpretación de la Biblia. Derecho que lesiona y modifica otro: el principio de la autoridad del clérigo-teólogo. La autonomía, a su vez, es radicalizada por Immanuel Kant, al contraponer autonomía y heteronomía.

En la autonomía, como forma de libertad de interpretación, se fundan todas las libertades modernas (aunque luego se apocan en la libertad económica). Este principio se relaciona directamente con el dominio de

la palabra escrita. El “uso público de la razón”, tal como la designa Kant (1978) en Respuesta a ¿qué es la Ilustración?, implica poder expresar el pensamiento docto a través de la prensa escrita. Medio privilegiado de circulación de las ideas.

El mismo Lutero comprendió que esta mediación, que garantiza la autonomía, se constituye en el común dominio de la escritura y la lectura. Por ese motivo, da lugar a la educación abierta a través de la escuela. Escuela pastoral primero, moderna después (Tenti Fanfani, 2001).

La escuela adquiere otra característica central, que la hace moderna: la disciplina. El mismo Lutero propicia la organización de la disciplina, disipada hasta entonces en las iglesias locales (Martínez y Cortés, 1992). Esta característica se consolida cuando Jeremy Bentham, en la Carta XXI, concibe a la escuela como una de las instituciones de inspección. Y que se recoge en su conocido libro El Panóptico (Bentham, 2004).

De manera complementaria de la lectura realizada por Foucault, en Vigilar y Castigar, es oportuno recalcar que la escuela es, aparte de un dispositivo de disciplinamiento, una suerte de artilugio que inscribe marcas en los niños. Marcas que provienen de los adultos. Marcas inscriptas en los cuerpos, hechas *habitus*, usurpando la categoría de Bourdieu (Gutiérrez, 2002). Es decir, campo social hecho cuerpo, incorporado. Ese campo que se inscribe en los cuerpos es la manera en que se transmite el legado de adultos a niños, en la modernidad. En este proceso de inscripción de marcas se conjuga la tarea del adulto como pedagogo y, a la vez, como pedonómos, siguiendo a Aristóteles. Integrando la *agogé*: la iniciación o enseñanza de saberes; con la transmisión del *nómos*: costumbres, leyes, reglas, hechas de vida. Es decir, enseñanza- aprendizajes de saberes y contención social. Estos procedimientos suponen que, sólo a partir de esta conjunción, el estudiante puede ser “otro”. Sólo desde el enlace de esta doble tarea es posible la autonomía.

Estas marcas, producidas mediante esta doble operatoria del adulto, permiten construir subjetividad, tanto individual como colectiva. Estas marcas mantienen en el ‘existir’, sea éste en sentido natural (*kata fysei*) o como construcción histórica (*kata nomo*).

Son estas mismas marcas que, al permitir construir subjetividad y autonomía, posibilitan hacer crecer el legado, el *tradictum*. Tal como lo sugiere la semiótica de Peirce (1931/1951; 1974), los signos crecen a través del interpretante. Entonces, las marceas deben habilitar al interpretante para que cumpla con su sentido en la red de semiosis infinita: interpretando.

Volviendo al punto anterior, las marcas inscriptas en los cuerpos requieren emplazamientos disciplinares, ascesis continua, que vuelva

permanente en el tiempo. Así, estas inscripciones, que dejan marcas perennes, permiten construir vínculos duraderos con el mundo, con el entorno, consigo mismo y con los otros. Estas inscripciones, en otro registro, son voces múltiples que nos habitan. Polifonía (en sentido que le atribuye el Círculo de M. M. Bajtín) a la que echamos mano en forma permanente, en ocasiones específicas, y de manera pragmática.

Sin embargo, hoy la polifonía de voces adultas, parece que ya no dejan marcas perennes en los chicos. El retiro del adulto, le llaman. Tal vez una nueva forma de *anachôrêsis*, de nueva retirada o de nueva huida. Con esta nueva retirada se abren un conjunto de preguntas que quedan latentes ¿De dónde? ¿Hacia dónde? ¿Por qué? ¿Abandono del lugar de adulto, de pedagogos y pedonómos? ¿Quién ocupa el lugar del adulto? ¿Si se abandona la edad adulta, hacia dónde se va: a la adolescencia, a la ancianidad, a la niñez? ¿Se pierde el sentido de la *autoritas* que hace circular saberes y sentidos sociales? Desde estos interrogantes abordaremos, a continuación, la problemática de las antropologías de la modernidad.

3. Homo doliri: Una antropología para soportar el sufrimiento

Desarrollaremos este apartado en tres momentos del *Homo doliri*: primero, el cuerpo en el intersticio entre la modernidad y la temporalidad emergente; segundo, el cuerpo en la temporalidad emergente; tercero, notas para una antropología basada en el *Humunculus dolori*.

3.1. El cuerpo en el intersticio entre la modernidad y la temporalidad emergente

En este apartado procuramos dialogar con el texto de Cristina Corea, partiendo de una frase que la autora retoma de la Directora de la Escuela de Garín:

“Tal vez el juego no sea tan grave, pero sí lo es el hecho de que los chicos desvaloricen su cuerpo y se agredan de esa manera” (Corea, 2005: 156).

Con esta frase la Directora de la escuela Garín construye esta valoración de la situación a partir de condiciones de producción, que le son propias a su discurso. Condiciones productivas que no necesariamente correspondan a la de los chicos. Se trata, pues, de una valoración positiva del cuerpo.

Dos preguntas son pertinentes, luego del recorrido propuesto en este ensayo. La primera, pertinente, aunque retórica, ¿siempre el cuerpo tuvo el mismo signo positivo de valoración? Es retórica porque ya fue respondida más arriba. La corporalidad, en tanto *sarx*, contiene, semánticamente, una valoración positiva. Al extremo de preservarse después de la muerte. Sin embargo, como *sôma*, arrastra una significación negativa. De él (soma) debe el hombre liberarse. La segunda pregunta apunta a delimitar en qué momento el cuerpo comienza a ser revalorizado en occidente. ¿Cuándo y por qué aparece el cuidado de sí y del otro, como cuidado que incluye el cuerpo? El cuidado de sí, *epimeleia he auto* (ἐπιμελεῖα ἑαυτοῦ), aparece en dos textos de Platón: Apología de Sócrates y Alcibiades. Sin embargo, ambos textos hacen referencia al cuidado del alma (Cfr. Foucault, 1990).

Tres aportes hacen posible proponer una hipótesis sobre los motivos que permitieron, en la modernidad, un corrimiento hacia la ciudad y resguardo del cuerpo. En primer lugar, la sustitución del suplicio por la disciplina y la vigilancia, modifican sustancialmente la comprensión del cuerpo (Bentham, 2004; Foucault, 2002). Al mismo tiempo, el surgimiento de la clínica, asociado a las teorías higienistas, delimitó un nuevo lugar para los cuerpos. Paradigma que integra como modelo: higiene y salud (Foucault, 1978; Muel, 1991). A estos procesos se le agrega un tercero, la estilización de la violencia. Durkheim (1994), en Las reglas del método sociológico, afirma que la violencia se va refinando a medida que la humanidad evoluciona. Se hace sutil. Entonces, aunque no deja de ser violencia, comienza a resguardarse el cuerpo. El castigo toma otras formas que impactan, ahora, sobre la *psikhé*. El alma como dimensión humana es resignificada por psicología moderna, que se apropia de la categoría psiquis, la vacía de unos significados como los filosóficos y teológicos, y le otorga nuevos sentidos.

Esta nueva configuración de sentidos de la *psiché*, le otorga nuevo estatuto de realidad a la psiquis, y abre las puertas a la resignificación de la violencia. Así, como contrasentido, permite ver y analizar, desde otra perspectiva, las prácticas de violencia. Desde esta reconfiguración, en el campo de sociología, Pierre Bourdieu elabora la categoría de violencia simbólica. Con ella intenta atrapar conceptualmente algunas de estas nuevas formas de violencia estilizada (Gutiérrez, 2002).

En este proceso de estilización de la violencia se produce un doble efecto: por un lado, la violencia física se torna visible y repudiable; mientras que, por otro lado, la violencia psicológica y simbólica se naturalizan. De esta manera, por ejemplo, se presta menos atención a los juegos violentos que emplaza el Estado a través de las casas de inspección como, por ejemplo, la escuela, el manicomio y la cárcel (Bentham, 2004; Foucault, 1978; 2002).

Al mismo tiempo debemos señalar que (condicionados por los filósofos de la modernidad, desde Voltaire, Turgot Condorcet –aunque cuestionados por Rousseau–, y los padres de la sociología, como Auguste Comte, Durkheim e incluso el mismo Marx) todos los que nos formamos dentro del signo de la modernidad estamos atravesados por el sentido de progreso. Este atravesamiento se hace visible en la problemática de la violencia que progresivamente pasa de física a simbólica. Por este motivo, el retorno de la violencia física llama la atención, aparece como anormal y despierta preocupación. Aunque pocas veces nos ocupa.

Sin embargo, esta violencia se presenta estampada en los cuerpos, sólo se muestra, en términos semióticos, como marca. ¿Puro significante? ¿Sin sentido? ¿Sin significación? Tal vez, pura marca, que difícilmente pueda ser constituida en huella. En la teoría de los discursos sociales de Eliseo Verón, se distingue entre marcas operadas en la materia significante y huellas. Una marca se constituye en huella cuando, el investigador, establece un vínculo posible entre la marca y sus condiciones productivas. En tanto este vínculo no sea, al menos, propuesto, sólo hay marcas (Verón, 1987: 127ss). Por este motivo, es preciso tratar de pensar estos procedimientos sociales en relación con sus condiciones productivas.

3.2. El cuerpo en la temporalidad emergente

Los cuerpos en la temporalidad emergente aparecen como cuerpos sin registro de transmisión. Cuerpos sin inscripciones de marcas adultas, al decir de Corea (2005). Podría pensarse que la forma extrema de la modernidad aparece como autonomía absoluta del adulto que se desligó de los chicos. Autonomía hecha ausencia que deviene en *ouknomia*. Proponemos esta construcción a partir del griego antiguo *ouk*, *ou*, no + *nomos*. Ciertamente encontramos parentesco con la anomia, descrita por Durkheim (1998a; 1998b), como ausencia o destrucción de las normas. Durkheim, en sus diagnósticos de la modernidad resalta esta dimensión anómica que está estrechamente relacionada con el individualismo. Prevalece en el autor el principio de que la anomia es una anomalía a corregir, a normalizar. Corrección o proceso de normalización que sólo es posible con una fuerza mayor ejercida por la sociedad. Acción que se ejerce a través, entre otras instituciones, de la escuela. Procedimiento característico en la producción de subjetividad en la modernidad.

La *ouknomia* remite a la imposibilidad de la construcción de la autonomía, a partir de la heteronomía. Constituir subjetividad a partir de la diferencia, de lo que no se es. Construcción que se hace, al mismo tiempo, en relación solidaria con los otros.

Esos otros que, inicialmente, son los adultos. Estos adultos pueden entenderse en varios sentidos; aquí interesan tres. El primero, en sentido semiótico, como portador de voces que se imponen como legítimas portadoras de un saber vivir. Y que, por lo tanto, proponen un estilo de vida. En segundo lugar, en sentido pragmático, en tanto dispone artilugios “inscriptores” de marcas disciplinares. Inscripciones que operan como oblativas de estrategias que permiten construir sentido a la propia subjetividad. Ambos son facilitadores heurísticos que permiten dilucidar lo aceptable de lo no aceptable. Y permiten desde allí, abrirse a la búsqueda de lo distinto en continuidad con lo que se recibe como legado. Estos dos sentidos del adulto dan lugar a un tercero. El adulto en sentido existencial, en tanto permite al niño/adolescente sentirse amparado, acompañado, habilitado y desafiado a vivir. Aún cuando el sentido existencial pueda ser relatado como experiencia traumática de abandono o expulsión a la nada, se existe con los otros y en el mundo (Heidegger, 1974; Sartre, 1989; Merleau-Ponty, 1984; etc.).

En este triple registro, el adulto establece marcas, más o menos dolorosas, más o menos placenteras, inscripciones que permiten existir. Sin embargo, en la actualidad, el adulto está ausente de la praxis social que de él se espera. Algunas veces, simplemente, porque desaparece. Otras, porque se asimila al mismo adolescente (De Segni de Obiols, 1994). Al igualarse no propone o produce marcas sino que compite en igualdad de condiciones. Esta construcción de simetría disloca el sentido temporal de lo precedente y lo subsecuente, del antes y después como dispositivo de continuidad o discontinuidad.

Proponemos la hipótesis de que las actuales condiciones se asemejan a la desaparición del martirio y, por analogía, como sucedió entonces, las personas (los sujetos, individuos... quien sabe, habría que proponer una categoría esclarecedora que no tenemos) abandonados, reclaman ser signados. No soportan estar fuera de toda posibilidad de significación. Durante casi dos mil años, el registro de la inscripción se ha ejecutado sobre los cuerpos. Por eso, no es extraño que nuestros ‘chicos’ ensayen procesos de sujeción a la existencia a través de infligirse dolor corporal. Tal como sostiene Corea:

“Esta prácticas de incisión donde no cuenta la representación de la marca sino que algo *se sienta* permanentemente pueda pensarse como intentos de existir a través de la marca. Ante la dispersión general, en la fluidez, el dolor te hace sentir, te hace existir” (Corea, 2005: 158).

Las prácticas de incisión quizás puedan ser leídas como ascetismo (*askêsis*, ἀσκησις), si en algún punto es cierto que pretenda contener, fraternalmente, a los miembros de un determinado grupo social:

“El ‘aguante’ te hace ser sujeto de ese grupo”... “La herida marca una pertenencia a un grupo” (Corea, 2005: 160). “El ejercicio del dolor predispone los cuerpos para más dolor. En otras palabras eleva el umbral de tolerancia al dolor: ‘aguante’” (Corea, 2005: 161).

Desde esta lectura, da la impresión de que nos encontramos ante insignias que permiten pensar en la operatoria antropogénica. Es decir, en operaciones de sentido sin sentido (para nuestro sistema de referencia), una antropología centrada en cuerpos aptos para el dolor:

“No se hacen la marca para que quede sino para que les haga sentir que existen” (Corea, 2005: 158).

En esa línea podemos pensar en una antropología que no pasa de la heteronomía a la autonomía, sino que deviene *ouknomía*. El desfondamiento, la imposibilidad de proyectarse. No hay proyecto, sólo previsión de futuro. Previsión como profecía autocumplida. Actitud que consiste en prepararse para soportar el dolor:

“Esto se puede leer como práctica de cuidados fraternos: los amigos te golpean para avisarte lo que viene después, para avisarte cómo va a ser el trato de la policía” (Corea, 2005: 158).

El supuesto carácter absurdo de las marcas, no hace más que reclamar una antropología construida a partir de la experiencia. Punto de partida que, tal vez, nos permita comprender ‘con el otro’, el sentido del cuerpo y del mundo. Si es que, este sentido, puede ser rastreado desde nuestras condiciones productivas. Confiriendo al encuentro carácter prospectivo.

3.3. Notas para una antropología basada en el *Homunculus dolori*

Al pensar la posibilidad de este trabajo consideramos relevante partir del vínculo, que establece Mircea Eliade, entre ritual de iniciación/transi-

to y percepción dolorosa del cuerpo. Esta relación habilitó la posibilidad de proponer una hipótesis de indagación centrada en este principio: ‘los cambios, como producción de subjetividad, no se proclaman, sino que se sienten en el cuerpo’.

Esta consideración permite pensar el ejercicio de provocación del dolor –en el juego del abecedario, entre otros– como mediación de constitución de la subjetividad. Corea afirma que:

“un chico se constituye como sujeto de la banda cuando decide lastimarse”, y agrega, “lo que nos permite pensar a estas prácticas como productoras de subjetividad es el hecho de que los chicos se las hacen unos a otros, y no a ellos mismos” (Corea, 2005: 160).

La peculiaridad de esta práctica consiste en la reiteración permanente de la provocación del dolor. Desplazamiento diferencial que nos lleva a otro lugar, el de la ascesis. Cuando el infligir dolor se vuelve continuo y permanente, tiene por finalidad insertar en la existencia y otorgar subjetividad dentro de un grupo. Tal vez esto habilite a sospechar que se tratan de ejercicio, de disciplina. En definitiva, de ascesis. Forma de existencia/subsistencia que guarda similitud con los anacoretas. En tanto, ambos estilos de vida se constituyen más allá del sistema de significación pre-existente. Debe observarse, a un mismo tiempo, una diferencia procedimental con los anacoretas. En este caso no hay autodisciplinamiento sino heterodisciplinamiento.

Al mismo tiempo, sostiene Corea que esconder las marcas ante los adultos, conlleva a señalar que las cicatrices, portadoras del dolor que hace existir, otorgan sentido de pertenencia por medio del aguante. También los monjes guardaban rigurosamente sus prácticas de los ojos del resto de las personas. Así lo muestra el silencio que guardan los anacoretas en relación con aquellos que representan el cristianismo convertido a la religión del estado imperial. Recordemos que la conversión del Imperio Romano al cristianismo provocó, a su vez, la conversión del cristianismo al Imperio. El cristianismo adopta la liturgia y el derecho romano. Jerónimo, representante de este cristianismo imperial, alrededor del año 376, no entiende cómo su amigo, Crisocomas, ya no le dirige la palabra, ni responde su correspondencia, después de hacerse Monje de Aquileya. Tampoco las Vírgenes de Hemona, le responden, ni el mismísimo Antonio de Hemona. Todos ellos anacoretas. Parece, entonces, que el ejercicio de prácticas cotidianas de diferenciación, está acompañado de una disciplina de refugio. De protección.

Desde la perspectiva de la sociosemiótica y siguiendo a Prigogine, podemos sugerir que hoy, como en el periodo inicial de la vida eremita y anacoreta, estamos en un punto de bifurcación “donde emergen nuevas ramificaciones” en la semiosis infinita (Prigogine, 1998: 49; Verón, 1987; Sigal y Verón, 2004). Recorrer una u otra ramificación conlleva variaciones de sentidos que, en muchos aspectos, requieren de estrategias de refugio para ‘asegurar’ la rama de construcción de sentidos posibles. Aunque lo posible sea, por ahora, simplemente ‘aguantar’. Los datos históricos nos muestran que, a veces, las bifurcaciones conviven pero no se mezclan.

Este es uno de las tensiones que, muchas veces, se disuelven en la reflexión teórica. La multiplicidad desaparece en el pensamiento que simplifica desde los límites de sus condiciones de producción. Es urgente, si se quiere comprender estas nuevas formas de articulación del nosotros, incursionar sobre la posible constitución de dinamismos articuladores de aprendizaje. Sea este ritual o sistemático. La pregunta a construirle sentido es si en estos juegos hay educación (*agogé*, ἀγωγή). Si hay carga, *agógion* (ἀγωγιον), que pueda ser transportada, puesta en movimiento, entonces hay *agogé*, educación. Si sostenemos la hipótesis de Corea de que en este provocar dolor hay constitución de subjetividad, entonces, hay *agogé*. Y, en consecuencia, es posible que haya método (μέθοδος), es decir, un camino. Es interesante considerar la proximidad semántica entre *agogé* (transportar por un camino un saber, es decir, educación) y *agógimos* (ἀγωγιμος) aquello que puede ser transportado. El campo semántico de *agógimos* incluye: presidible, reo de proscripción y dúctil. Es interesante porque, en Grecia, el pedagogo (παιδ-αγωγός) era un esclavo, un extranjero. En principio, podemos aventurarnos a afirmar que hay *pedonómos* (παιδο-νόμος), actores sociales entre los que circula una forma de anclaje a la existencia. Anclaje que subsiste, por ahora, en el dolor. Dolor expresado en anhelos nomológicos.

En fin, no proponemos sólo juegos de palabras sino, principalmente, estrategias que nos permitan pensar e imaginar cómo estos chicos pueden estar construyendo sentidos insospechados para nuestro horizonte de comprensión u horizonte semiótico.

Volviendo al texto de Corea, se puede sospechar que los chicos ejercitan el cuerpo, mediante el dolor, para el dolor que vendrá. De allí que proponemos un nombre para la praxis de esta antropología: *Homunculus dolori*. Hombrecito para el dolor. Optamos por el dativo (no por el genitivo, como generalmente se emplea) para la definición de este hombrecito (diminutivo, sin carga peyorativa). La elección del dativo encuentra su argumento en que, en este caso, *dolori* define una teleología: hombrecito ‘para’ el dolor.

fundamentos en humanidades

Sólo nos queda una observación por incluir en la lectura que hoy proponemos. Una observación que solapada en el desfundamiento, encubre una distorsión del sistema de significación. Se trata de la ausencia del adulto que se muestra como oximoron en la presencia punitiva, violenta, policial y represiva del mismo. Presencia que se oculta. Y al ocultarse se torna imposible comprender que los chicos se marquen preparando los cuerpos para esa presencia inefable y nefasta. Presencia violenta de un sistema cerrado que se traiciona a sí mismo y, en la misma traición, promueve el exterminio de lo distinto.

Al plantear el análisis de estas prácticas sociales como discurso, en sus condiciones de producción, sólo podemos considerar múltiples hipótesis, en torno al campo de efecto posible. Sin embargo, no podemos definir *a priori* cual será, a largo plazo, el efecto de estas prácticas de marcación. Aún más, es posible que el efecto producido escape a nuestras hipótesis de sentido porque nos encontramos, como observadores, lejos en la red semiótica, de las condiciones productivas desde donde los chicos generan estas marcas.

Desde este reconocimiento del límite semiótico consideramos que, las nuevas cicatrices son marcas de nueva ascesis. Una ascesis que prepara el cuerpo para el combate o, quizás, para el exterminio. Ascesis, en el sentido genealógico como ejercicio, como ejercicio militar para soportar el dolor. Práctica asimilable al origen de la disciplina estudiada por Faucualt (2002). Vestigio del cuerpo, no como *sōma* del que hay que liberar el alma, sino como *sarx*. Como carne viva ejercitada en el dolor que, al producirle más dolor, dispara o imprime sentido a la existencia. Dolor perenne que, como en babilonia, produce *néfesh jayah*, principio vital. Ordenador en condiciones alejadas del equilibrio (Prigogine, 1998).

Villa Mercedes, 21 de febrero de 2010.

Notas

1- El resaltado nos pertenece.

Referencias Bibliográficas

- Azcárate, P. (1873). *Obras de Aristóteles*. 10 tomos. Madrid: Casa Editorial de Medina y Navarro.
- Azcárate, P. (1872). *Obras de Platón*. 11 tomos. Madrid: Casa Editorial de Medina y Navarro.
- Barthes, R. (2003). *Cómo vivir juntos. Simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bentham, J. (2004). *El Panóptico*. Buenos Aires: Quadrata.
- Biblia (1975). *Versión Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Calvo Martínez, T. (1978). Introducción. En *Aristóteles. Acerca del Alma*. Madrid: Biblioteca Básica Gredos.
- Cerni, R. (1990). *Antiguo Testamento interlineal hebreo-español. Tomo I. Pentateuco*. Barcelona: Clie. (Citado en este trabajo como 'Códice de Leningrado')
- Contreras, E. y Peña, R. (1950). *Padres Apostólicos* (Tomo 65, pp. 845-860). Traducción castellana de Daniel Ruiz Bueno. Madrid: BAC.
- Corea, C. (2005). Marcas y cicatrices. Sobre las operatorias de los chicos en el desfondamiento. En C. Corea y I. Lewkowics. *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
- De Samaranch, F. (1962). Prólogo a Aristóteles. En *Del Sentido y lo Sensible - de la Memoria y el Recuerdo*. Madrid: Aguilar.
- De Segni de Obiols, S. (1994). Adolescente – Adulto ¿Adulto – Adolescente? *Vertex, Revista argentina de psiquiatría*. Nº V.
- Durkheim, E. (1994). *Las reglas del método sociológico*. Barcelona: Altaya
- Durkheim, E. (1998a). *El Suicidio*. Buenos Aires: Grupo Editorial Tomo.
- Durkheim, E. (1998b). *La División del Trabajo Social*. Ciudad de México: Colofón.
- Dussel, E. (1969). *El humanismo semita*. Buenos Aires: Eudeba.
- Eliade, M. (1981). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Guadarrama / Punto Omega.
- Eliade, M. (1991). *Mito y Realidad*. Barcelona: Editorial Labor.
- Esponera Cerdán, A. (1991). *La Palabra de Dios y la hermenéutica: a los 25 años de la constitución Dei Verbum del Concilio Vaticano II*. Actas del IV Simposio de Teología Histórica (14-16 de noviembre 1990) (pp. 378-398). Valencia: Facultad de Teología San Vicente Ferrer.

fundamentos en humanidades

- Foucault, M. (1978). *Nacimiento de la clínica*. México: Sigo XXI.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós-ICE UAB
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gutiérrez, A. (2002). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Madrid: Tierradenadie.
- Heidegger, M. (1974). *El ser y el tiempo*. México: FCE.
- Kant, I. (1978). Respuesta a ¿qué es la Ilustración? En *Filosofía de la Historia*. Buenos Aires: Nova.
- Marquinez Argote, G. (1984). *Metafísica desde Latinoamérica*. Bogotá: USTA.
- Martínez Riu, A. y Cortés Morotó, J. (1992). *Diccionario de filosofía Herder*. Barcelona: Herder.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Muel, F. (1991). La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal. En M. Foucault y otros. *Espacios de poder* (pp. 123-142). Madrid: La Piqueta.
- Peirce, C. S. (1931/1951). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Siete Volumes. Reviews, Correspondence, and Bibliography*. Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prigogine, I. (1998). De los relojes a las nubes. En D. F. Schnitman (Ed.). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad* (pp. 395-413). Buenos Aires: Paidós.
- Sartre, J. P. (1989). *El ser y la nada*. Madrid: Alianza.
- Seage, A. (1955). *Tratado de la paciencia y la Exhortación a los mártires*. Buenos Aires: Plantin.
- Sigal, S. y Verón, E. (2004). *Perón o muerte. Los fundamentos discursivos del fenómeno peronista*. Buenos Aires: Eudeba.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: UNQ Ediciones.
- Verón, E. (1987). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gredisa.
- Weber, M. (1983). *Ensayos sobre sociología de la Religión*. Madrid: Taurus.
- Weber, M. (1962). *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 37/88 pp.

Historia y estado actual de la psicología en la ciudad de Encarnación, Paraguay

**History and present situation of psychology in Encarnación,
Paraguay**

José E. García

Universidad Católica, Asunción, Paraguay
joseemiliogarcia@hotmail.com

(Recibido: 02/08/10 – Aceptado: 12/07/12)

Resumen

En varios estudios previos, la historia de la Psicología en el Paraguay fue revisada en sus principales aspectos, de modo particular los aportes que corresponden a los pioneros que produjeron obras y escritos psicológicos durante el período preuniversitario, así como en los procesos más recientes que se verificaron durante el período universitario y profesional. Todas las publicaciones disponibles, sin embargo, se refieren solo a la psicología en su aspecto global. Este artículo introduce el estudio de las psicologías a nivel local, tomando como espacio de estudio una ciudad específica de la geografía paraguaya, en este caso Encarnación. En su estructura básica el artículo comprende cinco apartados principales. Se inicia con una sección preliminar en la que se ofrecen datos históricos, geográficos y demográficos relevantes sobre la ciudad, después son comentados los orígenes de la enseñanza de la psicología en las escuelas normales donde se entrenaban los futuros maestros. Acto seguido se exponen las alternativas actuales para la formación académica de los psicólogos, con una revisión de la oferta académica existente en cinco instituciones: a) La Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, b) la Universidad del Norte, c) la Universidad Nacional de Itapúa, d) la Universidad Católica y e) la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay, así como una troncada iniciativa académica que tuvo lugar en la filial encarnacena de la Universidad Americana. En tercer término se analizan los inicios de la psicología en la ciudad, poniendo énfasis en el trabajo de los primeros

profesionales que realizaron psicología aplicada. Los espacios que han ido surgiendo para la psicología profesional en los años más recientes son objeto de breve revisión, tanto en el ámbito público como privado. El artículo concluye con una evaluación de la situación actual y una breve discusión de las perspectivas futuras para la profesión.

Abstract

In previous studies, the main aspects of the history of psychology in Paraguay has been reviewed, in particular the contributions of the pioneers that wrote books and psychological papers on the pre-university period as well as in more recent processes during the university and professional period. All the publications available, however, deal with psychology in general. This article introduces the study of psychology at local level, taking as the geographical space of study a specific location of Paraguay, the town of Encarnación. This work is divided into five main parts. After a preliminary section with historical, geographical and demographic data related to the town, the origins of the teaching of psychology in teacher training institutions are analyzed. Then, the academic programs for the training of psychologists in five local institutions are discussed, namely Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, Universidad del Norte, Universidad Nacional de Itapúa, Universidad Católica, and Universidad Politécnica y Artística del Paraguay. A failed academic initiative at the American University of Encarnación is also put forward. In a third place, the beginnings of psychology in Encarnación are analyzed, focusing on the first professionals who worked with applied psychology. More recent spaces related to the practice of professional psychology, in public and private settings, are also reviewed. An evaluation of the present state of psychology and a brief discussion of the future perspectives of the profession are offered as conclusion.

Palabras clave

historia de la psicología - psicología en Paraguay - psicología en Encarnación - formación académica del psicólogo

Key words

history of psychology - psychology in Paraguay - psychology in Encarnación (Paraguay) - academic training of psychologists

Para Lilian, por su inspiración

El recorrido de la psicología paraguaya en su dimensión histórica ha sido explorado en estudios y ensayos que enfocan, por un lado, los aspectos generales de su desarrollo, y por el otro, los más específicos que impactan sobre el conjunto de la ciencia y la profesión del psicólogo en las diversas aristas que esta posee, incluyendo los niveles más delimitados que representan las especialidades aplicadas y las teorías. En esencia, la psicología paraguaya constituyó un fenómeno netamente asunceno hasta finales de la década de 1980. La causa principal fue la concentración de los estudios universitarios y los servicios profesionales en el espacio geográfico que comprende la capital del país, un aspecto que predominó en los decenios iniciales de la psicología académica. La proyección hacia las comunidades que se denominan del interior resultó muy escasa hasta ese momento, no sólo en lo que se refiere a las oportunidades de formación para los jóvenes interesados en esta disciplina, sino también en cuanto al movimiento de profesionales, que en su gran mayoría se hallaban afincados en Asunción y sus áreas aledañas. Este panorama comenzó a modificarse durante la última década del siglo XX, cuando nuevas universidades y otros centros de educación superior comenzaron a habilitar filiales en ciudades distantes de la capital. La expansión de la oferta educativa se realizó bajo el impulso generado por la restauración de la democracia política y las libertades civiles. Como reflejo de un momento de cambios y replanteos profundos que se vivieron a partir de 1989, la transición a la democracia impulsó la aprobación de nuevas legislaciones encaminadas a la organización y funcionamiento de la enseñanza superior.

Pero más que la nueva descentralización política y administrativa insertada en la organización institucional de la nación fue la multiplicación de filiales practicada por las nuevas universidades lo que condujo al surgimiento de numerosas disciplinas inscritas entre las ciencias humanas y sociales en sitios donde antes no habían estado presentes. Encarnación es una de las ciudades donde la psicología inició un arraigo progresivo en los años noventa. Situada en la frontera sur con Argentina, la antigua Reducción o pueblo de indios de Nuestra Señora de la Encarnación de *Itapuá*(1) (según Furlong, 1962) o de la Anunciación de *Ytapúa*(2) (de acuerdo con Azara, 1904) fue fundada el 25 de marzo de 1615 sobre una barranca del Río Paraná (Furlong, 1962, Ibarra, 1996, Zubizarreta, 1961). Azara (1904) establece el 22 de marzo de 1615 como fecha de fundación, aunque el 25 es la que se adopta en nuestros días para todas las celebra-

ciones de los aniversarios anuales y la que goza del consenso general. El nombre propio de *Itapúa* proviene de un respetado líder indígena guaraní que a principios del siglo XVII ostentó un gran poder en toda aquella gran región (C.H., 1943). Tomás Micó agrega el interesante dato que fue "... un cacique soberbio, comparado a una piedra fuerte, levantada..." (Micó, 1975: 9) quien otorgó la denominación original a esta comarca.

La tradición popular reza que el lugar de la fundación se hallaba muy próximo al sitio donde San Roque González de Santa Cruz (1576-1628) celebró una misa en honor a la Virgen de la Encarnación. En un paraje apacible que eligió junto al río procedió a clavar una cruz, luego edificó una pequeña choza de paja para utilizar como templo y albergue. Acto seguido levantó una iglesia y otras construcciones sencillas a su alrededor (Rolón Medina, 1953). De este modo casi mítico habría tenido su origen la ciudad. El jesuita emblemático, a quien se venera como el primer santo paraguayo, es aceptado como el fundador histórico de la Reducción de Itapúa. Cardozo (1959) afirma que Roque González, desde niño, demostró actitudes compatibles con la santidad y se distinguió por su aborrecimiento del pecado. Su figura no deja de ofrecer matices legendarios. Villalta (1954) por ejemplo, recuerda la elocuencia arrebatada que le era característica y su virtual predestinación al martirio, un destino que el santo, a lo largo de su vida, parece haber intuido en repetidas ocasiones. De acuerdo a estos cronistas también era un hombre que desconocía el miedo a la muerte. En esta ruta de la evangelización cristiana que tuvo en el establecimiento de la Reducción de Itapúa a uno de sus pilares principales siguieron otras fundaciones como las de Santa Ana, Concepción del Uruguay, San Nicolás, San Francisco Xavier y Yapeyú entre 1619 y 1627, todas ellas obras de Roque González (Zubizarreta, 1961).

Décadas más tarde, las aldeas de indios que se crearon durante el siglo XVII fueron elevadas a la categoría de pueblos. Llegaron a haber treinta de ellos a lo largo de los ríos Paraná y Uruguay. La Cédula Real del 28 de diciembre de 1743 establecía ocho pueblos ubicados en la margen derecha del río Paraná: Santa María de Fe, San Ignacio Guazú, Santa Rosa, Santiago, San Cosme y Damián, Itapúa, Trinidad y Jesús. Cinco quedaron sobre la margen izquierda: Candelaria, Santa Ana, Loreto, San Ignacio Miní y Corpus (Box, 1927/1996). Encarnación de Itapúa revistió gran importancia durante el siglo XVIII. Los jesuitas tenían allí un colegio donde conservaban una importante colección de libros, algunos de ellos copias de obras traídas desde Europa y otros producidos por la imprenta de Loreto, situada a pocos kilómetros del lugar, además de inestimables obras de arte guaraníco. El padre Buena-ventura Suárez, a la sazón el primer astrónomo de América del Sur, vivió en aquél sitio entre 1714 y 1738. Fue en el patio del colegio de Encarnación

donde realizó sus principales observaciones astronómicas, las mismas que le dieron una gran reputación científica en aquéllos tiempos (Micó, 1975).

El terreno preciso para el enclave primitivo de Itapúa se hallaba sobre la margen oriental del río. En la configuración política y geográfica de nuestros días este sector corresponde a la República Argentina. Tomando como base documentos de la época, Furlong (1962) dedujo que alrededor de 1652 el pueblo había mudado su ubicación al sector occidental del río. En 1703 tuvo que trasladarse de nuevo, esta vez en un retroceso de media legua a partir de la orilla del Río Paraná. De acuerdo a los cálculos de Azara (1904), esta última posición se ubicaba entre los 27°-20'-16" de latitud austral y 1°-48'-1" de longitud. Las coordenadas de Greenwich para la ciudad son de 55 52 50 (Du Graty, 1862). El nuevo punto de emplazamiento estaba situado sobre una "suavísima loma" (Azara, 1904: 92, Furlong, 1962: 136). Fueron las grandes inundaciones anuales que caracterizan al Río Paraná y que afectan la vida de los habitantes ribereños el motivo principal que forzó este último desplazamiento. Un decreto del 8 de abril de 1843 firmado por los Cónsules Carlos Antonio López y Mariano Roque Alonso erigió a esta población en Villa Encarnación, organizada en el mismo sitio en que se ubicaba el pueblo. La población de nativos y mestizos que allí residía fue reubicada en el lugar denominado Tuparaí, que hoy se conoce como Carmen del Paraná, a pocos kilómetros de distancia (Pastore, 1972). Finalmente, por una Ley del Congreso Nacional de 1907 se elevó a Encarnación a la categoría de ciudad (C.H., 1943). En la infausta noche del 20 de septiembre de 1926 la población fue severamente castigada por un ciclón que devastó gran parte de sus construcciones. El violento impacto de los vientos y el agua sobre la región costera de la ciudad arrojó de trescientos a cuatrocientos muertos, el más trágico acontecimiento que la comunidad debió afrontar en toda su historia.

En la actualidad Encarnación es un activo puerto fluvial, un dinámico centro comercial de frontera y una de las principales puertas de acceso al país para bienes y personas. La ciudad cuenta con una población de aproximadamente 98.000 habitantes y hasta fecha muy reciente mostraba dos sectores urbanos muy diferenciados: Por un lado la llamada zona alta que se encuentra asentada sobre los terrenos más elevados en relación al nivel del Río Paraná. Por la otra estaba la zona baja que comprendía los barrios más cercanos a la ribera. Esta última, que tradicionalmente albergó una dinámica área comercial que movía un flujo financiero importante y sostenía el turismo de compras, así como numerosos barrios residenciales de la ciudad como *MboiKa'ê*(3), Barril Paso, Villa Cándida, San José y San Blas se vieron afectados con la inundación que produjo el llenado

del embalse de la represa de Yacyretá, una hidroeléctrica construida en forma conjunta con la Argentina. Esta gran obra modificó en forma crítica la geografiade Encarnación y la vida de miles de personas, muchas de ellas forzadas a enfrentar sin alternativas convincentes los rigores propios que produce el desarraigo por la relocalización de sus hogares o comercios (Millán y Androszczuk, 2009). Una parte muy significativa del casco antiguo de la ciudad, que incluía entrañables construcciones muy identificadas con la historia de Encarnación, desapareció irremediamente bajo las aguas. En compensación, la ciudad ganó unas extensas playas con la formación de la nueva ribera que la convirtieron en un masivo centro de veraneo, así como una imponente Avenida Costanea que es el orgullo de sus habitantes. De todas maneras, puede pensarse que Yacyretá tiene el potencial de muchos conflictos en un futuro inmediato, cuyos efectos para la calidad de vida de la población apenas están comenzando a manifestarse.

La comarca encarnacena se encuentra frente a la ciudad argentina de Posadas, capital de la Provincia de Misiones en el vecino país, y ambas se hallan separadas por el límite natural que constituye el Río Paraná. Políticamente Encarnación es la capital del séptimo departamento de Itapúa, uno de los más destacados del país en el orden poblacional (Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos, 2001). Aquí tiene asiento la Gobernación local. Itapúa además genera una importante actividad económica que incluye rubros muy destacados como la ganadería, la explotación de la madera, tabaco, arroz y yerba mate. Tanto Encarnación como otras partes del departamento fueron receptoras de una variada y numerosa inmigración durante la primera mitad del siglo XX que provino mayoritariamente de los países del este europeo. Aquélla suerte de crisol de nacionalidades en que se convirtió la ciudad le confiere una identidad racial y un aire cosmopolita muy característico. Se destaca la descendencia de ciudadanos ucranianos, rusos y alemanes, que conservan intactas muchas de sus costumbres nacionales, religiones originarias y otros aspectos importantes de sus culturas. La belleza arquitectónica de los templos y construcciones que mantienen estas comunidades otorgan a la ciudad un cierto exotismo que no es habitual en otras partes del país y de inmediato despierta la curiosidad del visitante. Al mismo tiempo estos grupos étnicos, que por décadas aportaron su reconocida laboriosidad a la nueva patria adoptiva, son parcialmente responsables de la pujanza económica que siempre ha disfrutado la región.

El artículo que aquí se ofrece es una primera aproximación a la historia y estado actual de la psicología en la ciudad de Encarnación. Por su enfoque y alcances, el marco intelectual es congruente con la perspectiva

que proponen las llamadas historias locales de la psicología (Di Doménico, 2005) y de las que existen pocos pero buenos ejemplos en la literatura especializada (Casali de Babot, Ventura, Jorrat y Lupiañez, 2006; Centofanti, 2006; Di Doménico, Giluiani, Visca, Ostrovksy, Moya y Mansor, 2008; Díaz Olmos, 1999; Geuter, 1988; Jacó-Vilela, 2009; Mastrobuono y Antunes 2006; Rosin y Antunes, 2006, por citar algunos ejemplos). En esencia las historias locales son recuentos temporales que se circunscriben a espacios geográficos, tradiciones académicas y profesionales particulares o períodos históricos delimitados en forma precisa. Una reconstrucción de la psicología con carácter locales un complemento necesario y nunca un sustituto para las historias de cobertura más global. Pese a su interés, estas narrativas locales aún son difíciles de hallar en la historiografía de la psicología paraguaya, donde sin embargo se pueden obtener investigaciones que reportan aspectos diversos de la disciplina considerada en términos generales (García, 2003a, 2003b, 2003c, 2004a, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009, 2010a, 2010b, 2011a, 2012a, 2012b, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d). Por consiguiente, en el contexto restringido de la psicología encarnacena aquí habrán de analizarse: a) los orígenes de la psicología como parte de la enseñanza en la Escuela Normal de Profesores desde comienzos del siglo XX y en instituciones establecidas con posterioridad, b) la historia reciente de las carreras y el panorama que se abre para la formación académica del psicólogo en la actualidad, c) los inicios de la profesión en la ciudad y los exponentes más destacados que la ejercieron antes de ser establecidas las primeras opciones universitarias, d) los congresos y sociedades profesionales y e) la inserción del psicólogo en la comunidad del lugar y la situación actual de la psicología profesional en Encarnación. En la conclusión se ensayará una evaluación sobre las perspectivas de crecimiento futuro de la psicología aplicada y las direcciones probables que podría tomar esta en los próximos años.

I. La enseñanza normalista de la Psicología

Un repaso de los principales eventos y actores en la psicología preuniversitaria paraguaya (García 2004a, 2005b, 2009, 2013b) permite comprobar que varios de sus exponentes más destacados en los años previos al afianzamiento de la profesión provenían de localidades geográficamente distantes de la capital o al menos alejadas de su zona de influencia. En varios de estos pueblos hubo personas que escribieron o enseñaron psicología, tanto en sus comunidades de origen como en Asunción, en

este último caso tras una emigración a la capital, hecho frecuente en la historia del país. Los motivos que a veces forzaban estos movimientos eran muy diversos, desde proseguir estudios secundarios o terciarios hasta la simple búsqueda de mejores horizontes laborales. No obstante, la existencia de personas con intereses en la discusión de cuestiones que hoy consideramos privativas de la psicología y que vivían en ciudades alejadas de la capital no condujo, en un sentido estricto, al surgimiento de escuelas o tradiciones psicológicas o protopsicológicas susceptibles de ser asociadas con sitios o instituciones específicas. Lo que sí resulta claro es que algunos autores de referencia dejaron huellas reconocibles en sus lugares de origen. Estos, con desigual fortuna, tuvieron la fuerza para potenciar el nacimiento de vocaciones individuales que habrían de conducir después a un cultivo más comprometido de la psicología. El trabajo de estos precursores creó condiciones mínimas para el surgimiento de estudios más especializados en aquellas áreas que lograron atraer su atención. Un ejemplo destacado es el de Ramón Indalecio Cardozo (1876-1943), cuya influencia puede percibirse fácilmente en muchos autores que con sus artículos contribuyeron a *La Nueva Enseñanza*, la revista que fundó y estuvo bajo su dirección entre 1927 y 1931. La figura de Cardozo permanece muy consustanciada con la de su natal Villarrica, donde es casi un icono para quienes se mueven en el ámbito de la educación (García, 2003c, 2008, 2011b). Otras ciudades realizaron su propio aporte de pioneros a la historia de la psicología y por ello se los vincula con ellas en forma estrecha. Así encontramos a la profesora María Felicidad González (1884-1980) en la ciudad de Paraguari y a Eusebio Ayala (1875-1942) con la localidad que antaño se denominó Barrero Grande y que tras la muerte de este hijo dilecto recibió su nombre como prenda de homenaje (García, 2005c).

En Encarnación se vislumbra un panorama similar al de las comarcas mencionadas. En efecto, esta comunidad presenció el advenimiento de inteligencias que en forma temprana dejaron entrever una inclinación hacia el estudio de los fenómenos cognitivos. Pero en el caso encarnaceno la vinculación con la psicología no iba a darse en el plano de la investigación, el ensayo o el de un potencial desarrollo teórico. Su contexto fue ligeramente distinto: el de los estudios normalistas. La enseñanza de la psicología en el Paraguay ha cruzado por varias fases que conforman una secuencia evolutiva donde puede distinguirse un orden. Comenzó insertándose en el nivel medio hacia 1882 como parte del curriculum de los primeros colegios secundarios públicos que funcionaron en Asunción. En un segundo momento integró los planes de estudio en las escuelas normales de maestros y profesores, surgidas antes de finalizar la décimo novena centuria. El ingreso de la psicología al ámbito

universitario se produce con posterioridad, antes de finalizar la década de 1940. Allí es cuando aparece como cátedra regular en los estudios de Filosofía y de Ciencias de la Educación que la Universidad Nacional de Asunción ofrece desde aquél tiempo (García, 2003b). Las carreras de psicología propiamente dichas demoraron un poco más en sumarse al abanico de la oferta académica, incorporándose en la primera mitad del decenio de 1960.

Los primeros establecimientos para la formación del magisterio comenzaron su actividad en la última década del siglo XIX. Una de las medidas iniciales del recientemente creado Consejo Superior de Educación fue proponer la habilitación de una Escuela Normal de Maestros. Corría entonces el mes de mayo de 1895. La autorización formal para su funcionamiento llegó el 7 de marzo de 1896 a través de un decreto del Presidente Juan Bautista Egusquiza (Centurión, 1961). El primer director de la Escuela Normal de Maestros de Asunción fue el pedagogo argentino Francisco Tapia, sobre quien existen referencias históricas muy escasas. En sí mismo sin embargo Tapia es una figura relacionada a los orígenes de la psicología en el país (García, 2006b). Un centro educacional de similares características pero destinado a las aspirantes femeninas a la docencia constituyó la Escuela Normal de Maestras, cuya actividad comenzó a darse en 1897. La dirección de esta quedó en manos de las hermanas Adela y Celsa Speratti, dos educadoras paraguayas muy destacadas en su época (Monte de López Moreira, 2011). Ambas escuelas fueron unificadas en un único instituto en 1909 (Velázquez, 1987).

La Escuela Normal de Encarnación es parte de esta secuencia de expansión de la educación normalista, aunque en su caso debió aguardar casi veinte años para su habilitación efectiva. Algunos datos concretos ayudarán a centrar una cronología. En 1914 fue abierta la primera Escuela Normal Rural en la ciudad de Villarrica, situada en el centro del país. Al año siguiente se autorizó el funcionamiento de otras dos: la de Encarnación, mediante el decreto 2768 del 18 de Febrero de 1915 y unos días después la de Barrero Grande, el 23 de febrero (Quintana de Horak, 1995, Speratti, 1979). Antes de concluir el año 1915 las escuelas normales rurales que se hallaban en funcionamiento pasaron a convertirse en escuelas normales elementales. El respectivo plan de estudios que en ellas se aplicó tenía una duración de dos años, con once materias a cursarse en el primero y doce en el segundo (Quintana de Horak, 1995). El título que otorgaban estas instituciones se elevó de categoría pocos años después, al crearse en Asunción la primera Escuela Normal de Profesores en 1921. El plan de estudios que se implementó allí incluía una cátedra de Psicología Experimental en el primer año y otra de Psicología Infantil en el tercero. Con la reforma que tuvo lugar en 1933 pasaron a impartirse Psicología General en el tercero y Psicología Infantil en el cuarto

curso. Quintana de Horak (1995) informa que hasta 1925 la Escuela Normal de Maestros Clementina Irrazábal de Encarnación había producido un total de 67 egresados, 57 de ellos mujeres y 10 varones, en tanto Benitez (1981) reporta una población de 33 alumnos para el año 1927. Las escuelas normales de todo el país se transformaron en centros regionales de educación en 1965. El de Encarnación fue instituido sobre la estructura que dejó la antigua Escuela Normal y como una continuación directa de esta. La nueva institución abrió sus puertas el 11 de abril de 1966 (Ramírez de Morínigo, 1998).

Es desafortunado que las vidas y trayectorias de los primeros profesores que difundieron los conocimientos psicológicos entre los estudiantes del magisterio en la perla del sur hayan dejado muy escasos registros. Znacovski de Sánchez (1997) preparó un volumen con cuarenta biografías breves de los maestros encarnacenos que se consideran más destacados en el siglo XX, aunque ninguno de ellos es mencionado como docente de psicología. La falta de fuentes sistemáticas hace que resulte difícil reconstruir la evolución que tuvo la enseñanza con el detalle y seguridad necesarios. La fama de algunos de estos profesores, sin embargo, logró trascender las fronteras nacionales. Un dato importante lo aporta el escritor argentino Américo Foradori en el capítulo que reservó al Paraguay en su obra clásica sobre La Psicología en América (Foradori, 1954). Allí realiza una mención elogiosa de Serviliano Peralta, un profesor que enseñó Psicología en la Escuela Normal de Encarnación por espacio de varios años hasta que fue separado del cargo a mediados de la década de 1940. La causa de aquella medida parece haber respondido a motivos oscuros, presumiblemente políticos, algo nada infrecuente en los manejos tradicionales que se dieron a la educación paraguaya. Foradori (1954) también recuerda al profesor Saturnino Rojas como el encargado de la enseñanza de la Psicología en la época de publicado su libro, es decir, mediados de la década del cincuenta. Los demás representantes de la enseñanza normalista encarnacena que impartieron lecciones de Psicología en las décadas anteriores y aún en las posteriores y que ayudaron a cimentar a la disciplina antes que hubiese profesión permanecen mayormente desconocidos hasta ahora.

II. Los inicios de la formación académica

a. La expansión de la Psicología hacia el sur

Para los jóvenes encarnacenos la posibilidad de realizar estudios universitarios en su misma ciudad se cristalizó recién a mediados del siglo XX.

En efecto, la primera institución con este rango que operó en Encarnación fue la Universidad Católica. El 13 de mayo de 1962 quedó inaugurada la nueva filial. La entrada en funcionamiento de la sede encarnacena aconteció en forma temprana si se considera que la universidad a la que pertenece había tenido su acto de fundación tan sólo dos años antes, el 13 de febrero de 1960 (Universidad Católica, 1992). Con una ligera antelación a este local se habilitaron otros dos, uno en la noroesteña ciudad de Concepción y otro en la de Villarrica, emplazada más al sur. Ambos comenzaron sus actividades en 1961. Sin embargo, durante varias décadas la Universidad Católica de Itapúa orientó su atención preferente hacia otras áreas pedagógicas, por lo que una opción formal en psicología no figuraba entre las carreras ofrecidas a los encarnacenos, permaneciendo ausente en los planes de expansión académica de la institución. Distinta fue la realidad en la sede central de Asunción, donde la carrera era ya una realidad en marzo de 1963. Como es sabido, esta fue la primera en ocuparse de entrenar psicólogos en todo el país (García, 2003b, 2009, 2013b). Dentro de la estructura general de la Universidad Católica, la segunda carrera de psicología se habilitó en 1994. En este caso se trataba de un departamento ubicado en la sede regional que en sus inicios tuvo asiento en Ciudad del Este, enclavada en la frontera con el Brasil que más tarde se trasladó al municipio vecino de Hernandarias.

La multiplicación de los estudios superiores, tanto en Encarnación como en otras partes del territorio nacional, debe mucho a los cambios que fueron introducidos en la legislación y en la organización de las universidades tras la restauración del sistema democrático en febrero de 1989. Con anterioridad a esta fecha las instituciones universitarias recibían su habilitación por un decreto del Poder Ejecutivo en forma directa. A partir de 1993 la creación de los nuevos centros de educación superior debió ajustarse a lo prescrito en la ley 136 o Ley de Universidades, la cual determinó que es el Congreso Nacional la instancia encargada de otorgar una sanción especial a las nuevas solicitudes de creación. Otros cambios en la legislación fueron introduciéndose progresivamente. A finales del mes de mayo de 1998 fue sancionada la ley 1264 o Ley General de Educación que regula la educación pública y privada en todas sus formas y niveles. La Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación tuvo su origen con la ley respectiva del 13 de febrero del 2003. Con anterioridad la creación de nuevas instituciones requería un dictamen técnico previo del Consejo de Universidades, un organismo especializado en la evaluación y regulación de la educación superior. Pero las modificaciones introducidas en la ley 2529 también conocida como Ley Marcos en alusión a su proyectista el

ex Senador liberal Juan Manuel Marcos, Rector de la Universidad del Norte y que modificó los artículos 4º, 5º, 8º y 15º de la ley 136 alteraron en forma sustancial la situación imperante y redujo en forma considerable las atribuciones del Consejo de Universidades. Básicamente se privó a este instituto legal de su prerrogativa de dictaminar sobre la creación de nuevos centros de educación terciaria y trasladó esta atribución fundamental a una comisión especial del Congreso. Los criterios de ejecución que ha exhibido esta última se han caracterizado por ser más políticos que académicos, técnicos o científicos. Este grave despropósito dio lugar a una explosiva multiplicación de nuevas universidades, una buena cantidad de las cuales carece por completo de la mínima infraestructura necesaria para garantizar una educación superior de calidad y del concurso de personal docente idóneo en sus plantillas de profesores. Varios sectores de la sociedad civil reclaman desde hace tiempo una modificación de este panorama con un nuevo reordenamiento legal por parte de los legisladores, generando encendidos debates y la colisión de importantes intereses contrapuestos.

En orden cronológico, las instituciones establecidas por las nuevas leyes fueron la Universidad Nacional del Este (UNE) en 1993, la Universidad Americana, la Universidad Evangélica del Paraguay, la Universidad del Pacífico y la Universidad Nacional de Pilar en 1994, la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC), la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (UTCD), la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP), la Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA) y la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) en 1996, la Universidad Autónoma de Luque en 1999, la Universidad Iberoamericana (UNIBE) en 2001, la Universidad Metropolitana de Asunción, la Universidad para la Integración de las Américas (UNIDA) y la Universidad Internacional «Tres Fronteras» en 2003, la Universidad Técnico-Pedagógica de Luque en 2005, la Universidad San Ignacio de Loyola, la Universidad de la Paz y la Universidad Central del Paraguay en 2006, la Universidad San Sebastián, la Universidad Nacional de Caaguazú, la Universidad Nacional de Concepción, la Universidad Nacional de Villarrica, la Universidad Privada del Guairá, la Universidad Privada Nordeste del Paraguay, la Universidad de Desarrollo Sustentable, la Universidad San Carlos, la Universidad Privada San Lorenzo (UNISAL), la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) y la Universidad Autónoma del Sur (UNASUR) en 2007, la Universidad Hispano Guaraní para el Desarrollo Humano, la Universidad María Auxiliadora, la Universidad Superior Hernando Arias de Saavedra, la Universidad Española, la Universidad Leonardo da Vinci, la Universidad NihonGakko y la Universidad María Serrana en 2008, la Universidad Centro Médico

Bautista, la Universidad Santa Clara de Asís, la Universidad Sudamericana, la Universidad del Chaco, la Universidad Autónoma de la Gran Asunción y la Universidad Adventista del Paraguay en 2009, la Universidad Nacional de Canindeyú y la Universidad Interamericana en 2010, por último, la Universidad del Sol en 2011. Varias de estas instituciones hallaron en la Psicología un campo de gran atractivo potencial para ofertarlo activamente entre sus opciones de formación para los estudiantes que ingresaban al sistema. A partir de allí los estudios superiores en el área de las ciencias del comportamiento ingresaron a un escenario completamente nuevo y problemático, señalando el comienzo de una rápida sucesión de carreras que a la fecha ya suman cuarenta y tres en quince ciudades del país.

Tras su aprobación por la correspondiente normativa legal cuatro de las nuevas universidades (la UTCD, la UTIC, la UPAP y la Universidad del Norte -UniNorte-) se comprometieron en una veloz expansión de sus unidades académicas, dando apertura a sedes y sucursales en varios puntos del país. Observado desde una perspectiva externa el fenómeno guardaba la apariencia de una competencia cuyo destino final era explotar con la mayor celeridad posible aquéllos espacios geográficos que los centros educativos de mayor antigüedad habían dejado sin cobertura. Con frecuencia las nuevas universidades se instalaron en lugares donde, a primera vista, parecía no existir condiciones óptimas para cursar especialidades universitarias de gran complejidad como la psicología. El problema también arrastró, aunque en un grado comparativamente menor, a universidades confesionales y del estado. La aceleración en el número de carreras y el incremento de la matrícula no siempre se vio acompañada por un mantenimiento uniforme de la calidad en la formación. Pero las limitaciones más acusadas tenían que ver casi siempre con la insuficiente infraestructura material y la escasez de personal docente idóneo en la mayoría de las comunidades receptoras. Los resultados pronto dejaron en claro que este operativo de creación de nuevas carreras se había llevado a cabo en forma muy apresurada, con una planificación hartamente dudosa y criterios científicos, académicos y técnicos muy discutibles cuando no directamente ausentes. Por supuesto, durante el proceso afloraron tanto aspectos negativos como positivos. En ciertos puntos del país hubo filiales que se encontraron frente a grandes dificultades para el logro de una sustentación real en su oferta académica y volvieron a cerrarse o lograron subsistir aunque con una calidad académica muy disminuida. En otros casos la presión por sostener un buen margen de recaudación conspiró abiertamente contra el logro de la excelencia, presionando por mantener alumnos dentro del sistema con el fin de evitar su deserción en abierto

desmedro de cualquier exigencia. Por todas estas razones el fenómeno de la creación de filiales universitarias en el Paraguay aún requiere un tratamiento serio y responsable que sirva para corregir los peligros potenciales que encierra y los errores que se han cometido en su práctica.

b. La Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo

La sede que la UTCD instaló en Encarnación fue inaugurada el 1° de agosto de 1996. Dentro de esta, la rama de Psicología comenzó a impartir cátedra en los primeros meses de 1999. Desde su inicio hasta la fecha el Director de la filial es Tomás Ayala Forcado, licenciado en Ciencias Contables. Con la apertura formal de sus cursos, la carrera de Psicología de la UTCD pasó a convertirse en la primera que aglutinó a futuros psicólogos dentro de la ciudad. En su mayoría el profesorado inicial se encontraba integrado por docentes provenientes de Asunción y en una proporción menor por representantes de la misma comunidad local. La lista completa se ofrece en el Anexo número 1. Al igual que en la sede central de la capital, el régimen académico de la UTCD encarnacena está basado en la organización de las materias en módulos terminales. Cada uno de estos, en promedio, tiene una duración de dos meses con una frecuencia de tres asistencias semanales que en la práctica se traducen en sesenta horas cátedra por mes. La presencia del alumno en las aulas de clase es por ello algo reducida y esta condición ha dado lugar a ciertos señalamientos críticos hacia el proyecto curricular ofrecido por la UTCD. La extensión completa de los estudios es de cuatro años y se otorga un título de licenciatura tras la aprobación de una investigación de tesis. Debe indicarse que en Paraguay la mayoría de las carreras de psicología adoptaron los lineamientos generales del Modelo Latinoamericano de Formación o Modelo de Bogotá (Ardila, 1981) ofreciendo salidas específicas en los años o semestres finales de las licenciaturas. Pero a diferencia de ellas, la UTCD no prevé especializaciones en el grado. La primera promoción de psicólogos de esta universidad, que también fue la primera en recibir su formación académica en Encarnación egresó en el 2002 con cuarenta nuevos profesionales. La nómina completa de estos puede consultarse en el Anexo número 2.

A partir del 2003 la UTCD introdujo un programa de Maestría en Psicología Clínica que se ofrece para aquéllas sedes ubicadas en las ciudades más importantes del país como Asunción, Ciudad del Este y Encarnación. Cronológicamente considerada, esta maestría fue la primera en ponerse al alcance de los estudiantes paraguayos en el área de la psicología. En la actualidad las perspectivas se han ensanchado un poco más ya que

otras instituciones como la Universidad Nacional y la Universidad Católica de Asunción agregaron sendas maestrías en psicología a sus respectivas ofertas académicas. A estas debe sumarse el doctorado que la Universidad Católica inauguró a comienzos del 2006 pero que en la actualidad, sin embargo, no tiene abierta ninguna convocatoria. La maestría de la UTCD encarnacena se viabilizó por una absorción casi completa del alumnado que había concluido su grado en el 2002, excepción hecha a dos estudiantes. En su estructura formal este curso comprende cuatro cuatrimestres con materias fijas que integran el *curriculum* básico. Este se refuerza con varios seminarios específicos. Los alumnos deben elaborar una tesis como requisito final para el egreso. El profesorado que sirve a este programa también está mayoritariamente compuesto por catedráticos que residen en Asunción y viajan hasta Encarnación al solo efecto de cumplir con sus actividades docentes. El horario de clases afecta los días viernes y se extiende desde las 18:00 a las 22:00 horas. Cuando se inició la maestría su implementación se hallaba condicionada por una relativa escasez de recursos evidenciados en varios aspectos importantes. Es por ello que, para mantener la eficacia que se espera de una formación de posgrado la UTCD deberá potenciar con urgencia una inversión más fuerte en infraestructura material, biblioteca y hemeroteca especializada con buen grado de actualización, laboratorios y equipo para la investigación, a más de un programa de extensión que cumpla los efectos deseados para los servicios de su curso de maestría.

c. La Universidad del Norte

Una segunda institución privada habilitó su propia filial de psicología en Encarnación antes de concluir 1999. La Universidad del Norte, cuya creación se ampara en el Decreto número 9689 del Poder Ejecutivo firmado el 27 de mayo de 1991, tomó la iniciativa de abrir la segunda opción en psicología para esta ciudad. La carrera matriz se encuentra en Asunción y comenzó a funcionar en 1996. El mismo año en que se establecían los estudios psicológicos en la facultad comunitaria de Encarnación otro departamento de la misma universidad comenzaba a dar sus primeros pasos en Coronel Oviedo, una comunidad distante a 130 kilómetros de la capital en la zona central del país (García, 2003b). La Universidad del Norte ofrece un grado terminal de licenciatura que puede alcanzarse en cinco años académicos distribuidos a lo largo de diez semestres. Todas las carreras de psicología que funcionan al cobijo de esta universidad dependieron en sus comienzos de una coordinación única centralizada

en Asunción. Esta disfrutaba de atribuciones amplias en aspectos claves como la organización académica y la selección de profesores para las distintas asignaturas. La persona a cargo era Sofía Casanova, una psicóloga nacida en el Uruguay que además de practicante del psicoanálisis fue la principal impulsora de la carrera germinal en Asunción. Inicialmente las facultades comunitarias se organizaron en base a direcciones generales para cada sede que contaban con atribuciones de coordinación sobre todas las carreras ofertadas en ellas. Este modelo de gestión académica sufrió modificaciones en el 2003, como resultado de una reorganización institucional que permitió la implementación de direcciones autónomas para las carreras de psicología instaladas en las facultades comunitarias. La función respectiva en Asunción quedó a cargo del psicólogo Ricardo Maldonado y más recientemente de su colega Robespierre Miltos. En los comienzos la coordinación general en la sede encarnacena la ejerció la profesional de nacionalidad brasileña Vladinair Isasi. A partir del 2003 la facultad comunitaria de Encarnación debió ajustarse a los cambios previstos en el nuevo plan de funcionamiento. La dirección actual recae en la abogada María Cristina Hashimoto. Cuando se inició la carrera el cuerpo docente original estaba conformado, además de la ya mencionada Isasi, por los profesores Osvaldo Ninin, Ruth Ayala, Margarita Scavenius, María Ríos, Jorge Mellid, Lis A. Balbuena, Miguel Segovia, Zulema Castelvi, Natalia Falcón, Eduardo Aguirre, Alicia Dieringer, Laura Maggi, Juan José Grillo, Carolina Mentlik, Miguel Velázquez y Alicia Cubilla. Algunos de estos docentes eran residentes de Encarnación, otros de la vecina ciudad argentina de Posadas y unos pocos de Asunción.

El componente diferencial más característico en la Universidad del Norte es su adscripción estricta al marco conceptual representado por el psicoanálisis. Los conceptos básicos de esta orientación cruzan en forma transversal el conjunto de la formación que reciben los estudiantes. En las aulas de clase el psicoanálisis se erige como la visión hegemónica y dominante (García, 2003b, Vilanola y DiDoménico, 1999). Si bien esta peculiaridad es común para el entrenamiento que brinda la referida institución en cualquiera de sus sedes ha resultado especialmente acentuada en Encarnación. La explicación puede obedecer a muchos factores, pero el más fuerte sin dudas es la cercanía geográfica con la ciudad de Posadas, donde viven y trabajan numerosos psicólogos formados en el vecino país. Según datos presentados por Alonso y Gago (2006) hace pocos años, suman 152 los psicólogos registrados en la provincia argentina de Misiones, de la que Posadas es capital. Algunos entre ellos fueron incorporados como docentes a la plantilla regular de esta carrera, ayudando a consolidar aquél rasgo

típico. La fuerte y decidida inclinación hacia el psicoanálisis que identifica a la psicología argentina como un todo fue reconocida en muchas ocasiones por diversos autores (Ardila, 1979, Dagfal, 2009, Falcone, 2006, Vilanova, 2003) y no requiere demasiada argumentación. La presencia continuada de los seguidores de Freud en la nación del Plata se remonta, como mínimo, a los años cuarenta. En esa década se producían dos hechos de indiscutible influencia para la modulación de la psicología argentina durante la primera mitad del siglo XX, como la fundación de la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1942 y la edición de la Revista de Psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1943 (G. García, 2005).

En los comienzos se requirió la elaboración de una tesis como exigencia para el egreso de los estudiantes de psicología. Pero como ocurre en otras instituciones educativas terciarias, la Universidad del Norte debió afrontar el problema de los alumnos que culminan sus cursos pero nunca completan con éxito este requisito académico final. Se suma así otro ejemplo del fenómeno conocido como “todo menos tesis” (García y Garmendia, 1989, Valarino y Yáber, 2002), es decir, el cumplimiento de todos los estudios que contempla el *currículum* regular pero dejando en suspenso indefinido la elaboración y defensa de la tesis. Como resultado, la Dirección General Académica suprimió la presentación de las mismas en el 2003. Fueron sustituidas por la realización de pasantías supervisadas. Como es lógico, la carrera de Encarnación adoptó estos mismos lineamientos para sus estudiantes de psicología, que desde entonces ya no precisaron de una investigación original para convertirse en psicólogos. Sin embargo, como señaló Alarcón (1988) en referencia a determinadas universidades peruanas, la eliminación de estos proyectos finales como requisito para la obtención del grado difícilmente contribuya para afianzar una imagen de la psicología en su rol de disciplina científica. Sin embargo, existe otro factor que compromete en mayor medida la viabilidad futura que pueda tener la psicología al interior de esta institución. El 2004 fue el último año que la Universidad del Norte recibió inscriptos para su carrera de Psicología en la filial de Encarnación. La última promoción completó sus estudios en el 2008. A partir del 2009 no existen alumnos estudiando psicología en la Universidad del Norte. Esta carrera podría verse como el primer caso de una tendencia negativa que habrá de repetirse en otros centros educativos.

d. La Universidad Americana

La carrera de Psicología de la Universidad Americana comenzó sus actividades en el año 2000 en su sede central de Asunción. Desde sus

inicios, esta institución se caracterizó por un interés muy acentuado hacia las carreras que se inscriben en el área comercial, *marketing* y comercio internacional, por lo que las alternativas de formación en las ciencias sociales o del comportamiento han contado con una presencia notablemente menor en sus planes educativos. Una de las excepciones es Psicología. La malla curricular que se propone para este campo es de neto corte generalista y se traduce en una licenciatura sin énfasis específicos en el grado. Las psicólogas María Angélica del Puerto y Mirtha Clari fueron las creadoras y también elaboraron el esquema de materias. Ambas estuvieron al frente de la coordinación de Psicología en Asunción desde su apertura hasta que dejaron la institución en el 2005. A solo un año de haber sido establecida esta carrera la universidad montó su propia filial encarnacena. En efecto, para el 2001 comenzó a funcionar una opción en Psicología en la ciudad que oficiaba bajo una dirección independiente a la de Asunción. En orden cronológico esta fue la tercera que se estableció en el sur del país. Las clases se desarrollaban adoptando el mismo esquema curricular utilizado en la matriz asuncena. Entre el alumnado figuraba una proporción significativa de estudiantes argentinos que eran residentes de la fronteriza ciudad de Posadas. Sin embargo, para el tiempo que se hallaban cursando el quinto semestre del total de diez que comprende la carrera sobrevino la clausura y nunca más fue reabierto. Los alumnos que se habían inscrito quedaron varados a mitad de camino en sus estudios. Algunos de ellos, principalmente los de nacionalidad argentina que integraban la proporción más numerosa, lograron que la Universidad de Morón en Buenos Aires les reconociera como aprobadas algunas asignaturas mediante el régimen de equivalencias, conforme a los requisitos establecidos por esa institución bonaerense, permitiéndoles de esta manera la prosecución de sus carreras. Sin embargo, no hubo convenios formales entre ambas instituciones (4). En contrapartida los alumnos paraguayos tuvieron pocas opciones reales de concluir sus estudios, aunque algunos de ellos se reincorporaron a los estudios de psicología cuando algunos años más tarde se abrieron las puertas de la Universidad Nacional de Itapúa, de la que hablaremos más adelante.

e. La Universidad Católica

Durante cinco años la UTCD y la Universidad del Norte gozaron la libertad plena de absorber al grueso de la demanda de alumnos que deseaban emprender una carrera como profesionales del comportamiento. Pero el panorama comenzó a sufrir modificaciones substantivas en el

2004. Aquél fue un año de gran importancia para el crecimiento de la psicología encarnacena ya que otras tres universidades habilitaban sus respectivos departamentos de psicología en el perímetro geográfico que cubre la ciudad. Tales instituciones fueron la Sede Regional Itapúa de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (UCI), la Universidad Nacional de Itapúa (UNI) y la filial de la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP). En relación a la primera puede mencionarse como un antecedente histórico para los estudios psicológicos el curso de especialización en Psicopedagogía que fue organizado entre 1996 y 1997. Las clases en aquella modalidad fueron impartidas con la participación de docentes de la Universidad de Educare, Chile. Los académicos se trasladaban hasta Encarnación para implementar módulos específicos durante algunas semanas al año y luego retornaban a su patria. Los destinatarios de este curso en su mayoría fueron egresados que laboraban en las ciencias de la educación. En la actualidad algunos de ellos ocupan funciones técnicas en instituciones de enseñanza en la ciudad. No obstante, el curso de Psicopedagogía de la Universidad Católica fue abierto en una sola ocasión y nunca volvió a replicarse.

Los programas de estudio en la actual carrera de Psicología se organizan en secuencias semestrales a los que se aplica el sistema de creditaje académico. Esta modalidad es idéntica a las que tienen vigencia en los demás *campus* regionales de esta misma universidad que dispensan cursos en otras partes del país. Desde su inicio en el 2004 el *currículum* utilizado fue el mismo que se aplicó en la sede de Asunción a partir de 1978 con las modificaciones posteriores que se agregaron en 1983, la más resaltante de las cuales fue la introducción de áreas nuevas de estudio como el de la psicología experimental (García, 2010a). La malla curricular que se implementa en la carrera de Asunción a partir del 2008 y que está fundamentada en el mecanismo de evaluación por competencias profesionales en sustitución directa a la planificación con base en objetivos terminales como se prescribía anteriormente comenzó su aplicación en Encarnación desde el primer semestre del 2011 para los alumnos que comenzaron sus estudios ese año. Este nuevo esquema curricular tiene otras características adicionales, como la eliminación de las áreas de énfasis en el grado (Psicología Clínica, Psicología Educacional y Psicología Laboral) y la reducción de los planes de estudio de doce a diez semestres. El enfoque centrado en el entrenamiento por desarrollo de competencias ha dado lugar a mucha investigación evaluativa en años recientes que se ve claramente reflejada en la literatura psicológica especializada (Castañeda Figueiras, 2004, Castro Solano, 2004, Yáñez-Galecio, 2004). En este momento la

duración completa de la carrera es de cinco años o diez semestres. En el plan anterior estaban contempladas dos especializaciones en Psicología Clínica y Psicología Educativa. En el 2009 el total de alumnos matriculados en los cursos de la carrera ascendía a sesenta y nueve. El costo promedio de las cuotas es de 340.000 guaraníes mensuales, equivalentes a 84,16 dólares al cambio de 4.040 guaraníes por dólar que se encuentra vigente en marzo del 2013.

Cuando entraron en vigencia los estatutos de 1996 quedó conformada la Sede Regional Itapúa sobre la base de la anterior Filial Itapúa. El médico René Haurón fue el primer Prorectory bajo su administración se creó la carrera de Psicología. En el 2008, a doce años de la aplicación del anterior, la Universidad Católica volvió a modificar sus estatutos y reglamentos. La estructura institucional que estipula el nuevo ordenamiento prevé un modelo organizativo general con sutiles diferencias en el manejo administrativo y académico de las sedes. Se suprime la figura del Prorector para introducir la del Director General de Campus Universitario, al que se confiere la autoridad personal de gobierno para las unidades pedagógicas con amplias funciones académicas y administrativas (Universidad Católica, 2008). La autonomía relativa que gozan las sedes queda ligeramente reducida en comparación al modelo que se hallaba vigente en la etapa previa. Conforme los lineamientos del nuevo estatuto, se instituye el *Campus Itapúa* en reemplazo a la sede regional anterior. A mediados del 2009 se nombró al arquitecto Mario Osvaldo Zaputovich como Director General para el Campus Universitario de Itapúa.

Durante todo su primer año la carrera se mantuvo integrada a la estructura orgánica de la Facultad de Ciencias de la Educación. Pero esta fue transformada a Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas en el 2005, en lo que puede apreciarse como un claro indicador del impulso que había ganado la nueva alternativa académica. La primera decana fue la profesora María Isabel Madrazo de Garay, proveniente de las ciencias de la educación y cuyo ejercicio feneció en noviembre del 2009. Actualmente la sucede Mirta Rodríguez de Coronel, anterior Directora Académica de la facultad y al igual que su antecesora, también experta en educación. El cuerpo docente se halla mayoritariamente afincado en la comunidad local, excepción hecha de cuatro profesores que fijan residencia en Asunción y realizan su traslado hasta Encarnación cada semana -en un caso quincenalmente- para las clases presenciales. La nómina la integran los psicólogos Eduardo Aguirre (Técnicas proyectivas), Fátima Bottger (Psicología Social), José E. García (Psicología Experimental), Carla Mazurek (Psicopatología, Psicología de la Personalidad, Introducción a la Psicoterapia,

Clínica Infanto-juvenil), Graciela Ojeda de Halaburda (Psicología General), Lorena Pineda (Psicología Social), Raquel Rivas de Cocco (Historia de la Psicología, Teorías Psicológicas Contemporáneas, Psicología Laboral, Intervención Clínica), Martha Rivello (Entrevista psicológica, Psicología Clínica), Luís Servín (Introducción a la Psicoterapia) y Dolly Sosa (Psicopatología, Psicohigiene). Les acompañan los psiquiatras Rodrigo Ramallo (Psicofarmacología), Basilio Torres (Práctica psiquiátrica) y Eugenio Vargas Peña, el neurólogo Blas Aquino, las psicopedagogas Corina Lima (Psicometría, Psicología Diferencial) y Geraldine San Martín (Psicología del Aprendizaje), las científicas de la educación Rossana Barboza (Métodos y Técnicas de Investigación), Carmen Benedetti (Práctica de Investigación, Taller de Metodología), Mirta Rodríguez de Coronel (Introducción a la Pedagogía) y Alice Trinidad (Ética profesional), la analista de sistemas Teresa Rivas, los teólogos Francisco del Barco (Ética Social) y Venancio Villalba (Eclesiología) además de otros académicos como Luis Fonseca (Habilidades sociales) y Luis Andrés Villanueva (Fundamentos Filosóficos de la Psicología). En procura de mantener un nivel congruente en la calidad académica, la universidad adoptó como norma para su carrera de psicología la contratación de docentes que sean egresados de la misma institución, de alguna de las cuatro universidades estatales o de centros de estudio del extranjero, aunque en los últimos años la relativa escasez de profesionales ha forzado algunas excepciones. Junto a los estudios en Psicología, la facultad ofrece una licenciatura en Ciencias de la Educación y una Tecnicatura en Evaluación. Fueron planificadas dos licenciaturas más, una en Educación Parvularia y otra en Ciencias Políticas, pero no llegaron a abrirse por el obstáculo que representó la baja presencia de postulantes. Desde sus mismos inicios la carrera de Psicología dispone de los servicios de la psicóloga Raquel Rivas de Cocco en la coordinación, quien además de sus oficios académicos ejerce la práctica clínica en forma privada. Con ello la Universidad Católica es la única en Encarnación que desde principios de su carrera ha contado con un profesional psicólogo para las gestiones académicas de su departamento respectivo.

En el aspecto estructural los alumnos disponen de algunas facilidades instrumentales como una cámara de Gesell para la realización de sus prácticas profesionales. En octubre del 2007 se dio apertura al Centro de Orientación de la Universidad Católica Sede Regional Itapúa (COUCI) cuya finalidad central es proveer una atención psicológica a los pobladores de la comunidad. Los servicios ofrecidos incluyen la realización de psicodiagnóstico y aplicación de pruebas psicométricas, así como variantes diversas de intervención psicológica. Un rasgo distintivo es la completa gratuidad

en la atención. El trabajo está a cargo de los alumnos que cursan los dos últimos años de la carrera, con la cercana supervisión de los docentes en materias relacionadas. El COUCI es un elemento importante para brindar una mayor amplitud de aprendizaje y entrenamiento específico a los alumnos, lo que ayuda a contrarrestar el agudo teoricismo (García, 2003b) y verbalismo (García, 2003d) que con mucha frecuencia asoman en la rutina formativa de los futuros psicólogos paraguayos.

Pero como ocurre en casi todas las carreras de psicología distribuidas a lo largo y ancho del país, incluyendo todas las que se hallan funcionando en Encarnación, la gran deuda pendiente es la investigación. Este es un desafío de tal relevancia que su impacto no puede ser menospreciado. Para que el trabajo científico pueda realizarse en la medida de lo esperado es imprescindible una mayor inversión estructural en equipo básico, así como el diseño de políticas institucionales que resulten adecuadas para acercarse en forma gradual a esta meta. Con todo, en algunas cátedras como las de Psicología Experimental I y Psicología Experimental II que fueron impartidas en el tercer curso de la carrera hasta finales del 2009 pudieron generarse investigaciones de forma regular a partir del 2006. Pese a las limitaciones que persisten como la falta de laboratorios, ausencia de bibliografía actualizada y hemeroteca a más del nulo presupuesto operativo para el desarrollo de proyectos investigativos, el ingenio y la creatividad hicieron que muchas de ellas resulten llamativas por su prometededor nivel. Los temas cubiertos incluyen una gran variedad de problemas como: 1) las actitudes en relación al sexo, 2) el aprendizaje de conductas agresivas en los niños, 3) la autovaloración y la depresión, 4) el comportamiento afectivo en niños de padres divorciados, 5) la influencia de la estimulación temprana sobre la cognición, 6) los efectos de la utilización de teléfonos celulares en el lenguaje y el pensamiento, 7) la frecuencia del uso de teléfonos celulares como variable dependiente del sexo, 8) los desajustes psicológicos causados por el desarraigo en los reubicados de la represa hidroeléctrica de Yacuyretá, 9) los estereotipos sociales en la percepción de la belleza femenina, 10) el impacto de la televisión y otros medios audiovisuales sobre la adquisición de comportamientos agresivos en niños y adolescentes, 11) el aprendizaje vicario en el ambiente escolar por imitación del alumno ejemplar, 12) la importancia de los estímulos verbales en el aprendizaje de niños pequeños, 13) los daños causados por la violencia doméstica en la mujer, 14) el consumo de alcohol y la expresión gráfica, 15) la ingesta de sustancias psicoactivas en adolescentes, 16) los juegos computarizados y la generación de conductas violentas en los niños, 17) la memoria de palabras y el género sexual, 18) los prejuicios

hacia el divorcio en los niños, 19) la psicología de la actividad física, 20) la psicología de la percepción, 21) el *stress* laboral, 22) la utilización de la didáctica en el aprendizaje de la lectoescritura y 23) el yoga como mecanismo facilitador para el aprendizaje escolar. Los trabajos que pudieron llegar a una fase terminal entre el 2006 y el 2008 han sido reseñados en fecha próxima (García, 2010b). En los años 2008 y 2009 la Universidad Católica no tuvo posibilidades de abrir nuevos cursos para su carrera de psicología debido a la cantidad limitada de aspirantes. La expectativa por revertir el desfavorable escenario se cumplió en el 2010, permitiendo continuar con la formación de psicólogos en las aulas de esta institución.

f. La Universidad Nacional de Itapúa

Entre las carreras abiertas en el 2004 merece destacarse la que halló espacio en la Universidad Nacional de Itapúa (UNI), una de las ocho universidades públicas que existen en el Paraguay y la única que se identifica con ese perfil en el departamento de Itapúa. En cronología histórica la UNI fue la cuarta de carácter estatal que obtuvo su habilitación legal tras la Universidad Nacional de Asunción (instaurada por Ley de Reforma Educativa del 24 de septiembre de 1889), la Universidad Nacional del Este, con asiento en Ciudad del Este (por Ley de la Nación número 250/93 del 22 de mayo de 1993) y la Universidad Nacional de Pilar (por Ley de la Nación número 529/94 del 28 de diciembre de 1994). La Universidad Nacional de Itapúa reposa su acto de creación en otra ley similar a las anteriores que lleva el número 1009/96 y cuya promulgación por el Poder Ejecutivo se obtuvo el 3 de diciembre de 1996, durante el gobierno del ingeniero Juan Carlos Wasmosy (1993-1998). Tras la UNI fueron abiertas otras cuatro instituciones universitarias de carácter público: la Universidad Nacional de Caaguazú cuya sede se encuentra en la ciudad de Coronel Oviedo (por Ley 3198/07 aprobada por el Congreso el 19 de abril del 2007), la Universidad Nacional de Concepción (a la que dio existencia la Ley 3201/07 sancionada el 19 de abril del 2007), la Universidad Nacional de Villarrica (por Ley 3208/07 cuya sanción se obtuvo en la sesión del Congreso el día 10 de mayo del 2007) y la Universidad Nacional de Canindeyú, cuya sede se encuentra en Salto del Guairá (autorizada por la Ley número 3985/10 del 16 de abril del 2010).

La primera asamblea universitaria de la UNI tuvo lugar el 19 de marzo de 1998. En aquella ocasión fueron electas las autoridades que habrían de dirigir a la nueva casa de estudios. Como Rector para el período 1998-2003 fue designando el abogado Lorenzo Luciano Zacarías López, reconocido por

el importante esfuerzo que desplegó para la concreción de la universidad pública en Encarnación, al punto que en general se lo considera su creador y principal ideólogo. Zacarías no era oriundo de Encarnación pues nació en San Juan Nepomuceno, departamento de Caazapá, el 10 de agosto de 1944. Completó sus estudios de abogado en la Universidad Nacional de Asunción en 1987. Ingresó a la arena política y fue electo concejal municipal de Encarnación entre 1980 y 1985 y más tarde para el cargo de intendente (alcalde) que ejerció entre 1991 y 1996. La UNI se erigió durante este espacio en que Zacarías ocupó la intendencia. También se destacó como dirigente deportivo y en la administración de la sucursal que la antigua y tradicional Librería El Colegio de Asunción tuvo en funcionamiento por largos años en la capital de Itapúa. La arteria que pasa frente al *campus* de la UNI hoy lleva su nombre. Falleció el 26 de marzo del 2005.

Al iniciarse el nuevo período entre los años 2003 y 2008 la función del rectorado quedó a cargo del ingeniero Hildegardo González (Universidad Nacional de Itapúa, 2006), quien en el 2007 abrió un paréntesis en su gestión al frente de la UNI para ocupar el Viceministerio de Obras Públicas y Comunicaciones ya en los meses finales del gobierno de Nicanor Duarte Frutos (2003-2008). Con posterioridad fue reelecto para otros cinco años (2009-2013) en calidad de Rector. Al igual que la Universidad Nacional de Pilar, la de Itapúa nunca formó parte de la estructura de filiales que la Universidad Nacional de Asunción tiene distribuidas en varios puntos del país. En este aspecto se diferencia, por ejemplo, de la Universidad Nacional del Este, cuyo proceso de fundación aparece como resultado de la descentralización en el campo académico y administrativo a partir de una dependencia inicial de la universidad pública de Asunción (Ruiz Carvallo, Medina, Godoy y Laconich Romero, 1997) y que le permitió el logro de su autonomía efectiva.

El entrenamiento que brinda la UNI cuenta con una duración de cuatro años y su grado terminal es la licenciatura. Se completa con un quinto año dedicado a pasantías y elaboración de tesis. Orgánicamente la carrera se encuentra integrada a la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, que además ofrece una licenciatura en Ciencias de la Educación con énfasis en Matemáticas, Física y Química y Ciencias Sociales, además de una licenciatura en Bilingüismo Guaraní-Castellano. Al establecerse la carrera en 2004 el Decano era Hermenegildo Cohene, un docente que proviene del área disciplinar de la educación y que a mediados del 2009 pasó a ejercer idéntica función en la recientemente creada Facultad de Ciencias y Tecnología. En su reemplazo se nombró a la profesora Lucía Bogado de Scheid, cuya profesión de base es también

la educación. Al iniciarse el curso lectivo del 2010 un nuevo cambio en la conducción de la facultad incorporó como Decano al matemático Antonio Kiernyezny. Los planes de estudio comprenden materias que se dictan en ciclos académicos anuales desde marzo hasta noviembre en los cursos superiores y de junio a noviembre para las clases que toman los alumnos del primer curso. El estudiante puede iniciar su entrenamiento tras culminar un Curso Probatorio de Ingreso que posee carácter eliminatorio. Los tres primeros años son de formación básica común y en el último se admite una especialización en Psicología Clínica, Psicología Educacional o Psicología Laboral. Estos son los tres campos en que la psicología paraguaya se organizó durante la etapa profesional (García, 1993) y mantienen una fuerte predominancia hasta el presente. Pero han sido las áreas de Psicología Clínica y Psicología Laboral las más escogidas por los alumnos de la UNI, quedando ligeramente relegada la de Psicología Educacional.

El proyecto académico en psicología sigue parámetros congruentes con el Modelo de la Conferencia de Bogotá, que recomendó la implementación de especializaciones en el grado (Ardila, 1981, 2003) o las licenciaturas, aunque esta orientación no se mencione de manera explícita en el documento que fundamenta la carrera (Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní, 2003). En cuanto a la malla curricular puede afirmarse que guarda similitudes muy marcadas con el que la Universidad Nacional de Asunción aplica en su departamento de psicología (Universidad Nacional, 1999), de modo particular en la estructura y organización de las materias que corresponden al ciclo básico, aportando pocos elementos divergentes. No obstante, en la UNI se tiene un año menos de extensión en lo que atañe al desarrollo de las materias teóricas. Las psicólogas Graciela Ojeda de Halaburda y Fátima BöttgerMuller, que también son docentes de la institución, participaron en la adaptación de este *currículum*. La proporción mayoritaria del profesorado está integrado por docentes que residen en la ciudad de Encarnación. Al igual que en la Universidad Católica, una pequeña minoría se traslada desde Asunción semanalmente para impartir sus clases.

La UNI también apostó por la expansión de sus unidades académicas, abriendo facultades incluso en sitios bastante alejados de su zona de influencia inmediata. El ejemplo más notorio es el de la carrera de Medicina en la norteña ciudad de Concepción, a 916 kilómetros de Encarnación siguiendo el trazado de las rutas nacionales que conectan ambas capitales departamentales. Al igual que Psicología, Medicina se inició en el 2004 y también puede estudiarse en Encarnación. Como parte de sus planes de crecimiento institucional, la UNI dio apertura a principios del 2005 a una carrera de psicología en la sede de Coronel Bogado, una pequeña locali-

dad situada a cincuenta y un kilómetros de Encarnación. La estructura de esta filial perteneció durante muchos años a la Universidad Nacional de Asunción y fue transferida a la UNI en el 2004. Otras carreras disponibles allí son las de Administración, Bilingüismo Castellano-Guaraní y Ciencias de la Educación. En el 2006 iniciaron otra alternativa de psicología para la ciudad de María Auxiliadora, un punto geográfico próximo al límite entre los departamentos de Itapúa y Alto Paraná y distante, en este caso, ciento cincuenta kilómetros de la capital itapuense. El plan de estudios para estas dos subsedes, así como las modalidades de evaluación y una buena proporción de los profesores son los mismos que en la sede central de Encarnación. En María Auxiliadora también puede estudiarse Administración, Ciencias Contables, Derecho e Ingeniería Comercial. Además la UNI cuenta con otros dos *campus* en las ciudades de Natalio, en la que se imparten Administración, Ciencias Contables, Derecho e Ingeniería Agropecuaria y en General Artigas, donde la carrera de Ingeniería Agropecuaria es, por el momento, la única que se ofrece. Coronel Bogado y María Auxiliadora son ciudades muy pequeñas desde el punto de vista poblacional y es posible que por esta razón las expectativas de absorción laboral para los psicólogos quedaran colmadas con bastante rapidez. Y si bien la carrera de María Auxiliadora recibió a nuevos alumnos ingresantes en sus convocatorias del 2006, 2007 y 2008 no pudo hacerlo en 2009. Para el 2010 y años siguientes hubo expectativas de poder lograrlo nuevamente. La de Coronel Bogado corrió una suerte disímil y se abrió por última vez en el 2007.

En sus pocos años de existencia el área de la psicología ha sido escenario de algunos eventos de relevancia para la disciplina, como lanzamientos de libros y congresos. El 1º de Diciembre del 2004 fue presentada “La Envidia. Un estudio internacional en Chile, Paraguay y Perú” en los jardines de la UNI. La autoría del libro corresponde a Ramón León, Alfredo Zambrano Mora y Yilda Aguero de Talavera. Los dos primeros autores son psicólogos de nacionalidad peruana con residencia en Perú y en Chile respectivamente y la tercera, educadora, oficia como Vicerectora de la UNI. La investigación reporta los resultados de una encuesta internacional cuyo propósito fue estudiar el fenómeno psicosocial de la envidia en una escala transcultural, sobre la base de un instrumento previamente desarrollado por Ramón León. Para el efecto se tomaron muestras en Lima, Santiago y Encarnación (León, Zambrano Mora y Aguero de Talavera, 2003). Con pocos antecedentes comparables en la investigación nacional, la obra es reconocida como una contribución muy novedosa a la literatura psicológica paraguaya (García, 2004b, 2006a).

El sábado 9 de octubre del 2004 se desarrolló el “III Foro de Estudiantes de Psicología” en el *campus* de la Universidad Nacional, ocupando una jornada intensiva de día completo. La organización corrió por cuenta de los alumnos de la carrera de psicología de la UNI y la Asociación Paraguaya de Estudiantes de Psicología (APEPs), apoyados por la Representación Nacional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) (5). El tema del encuentro fueron los “Desafíos y posibilidades estudiantiles de la psicología itapuense y paraguaya”. Este tercer evento fue una continuación de los dos anteriores celebrados en Ciudad del Este (2002) y Asunción (2003). Aunque el congreso era principalmente un foro estudiantil, la asistencia de profesionales de la región resultó muy destacable y mayor que en las ediciones anteriores y en la inmediatamente posterior. En el cuarto foro que se organizó de nuevo en la ciudad de Asunción el 2 y 3 de septiembre del 2005, los estudiantes de la UNI mantuvieron una interesante participación presentando una investigación grupal sobre la calidad de vida en el vertedero municipal de Encarnación (Alumnos del segundo curso de Psicología de la Universidad Nacional de Itapúa, 2005). Igualmente la sede en Coronel Bogado albergó al “3er. Seminario Internacional de estudio sobre discapacidad” realizado el 19 de octubre del 2005. Esta reunión contó con la participación de disertantes de Paraguay, Brasil e Italia y se realizó en el polideportivo “Padre Mauricio” de la misma ciudad. Réplicas de la misma tuvieron lugar el 20 de octubre en Asunción y el 21 en la ciudad de Caaguazú. Aunque no directamente vinculado a la psicología, la UNI encarnacena también fue sede del “Primer Congreso de Universidades Públicas del Paraguay” el 30 y 31 de agosto del 2003. Los encuentros siguientes tuvieron lugar en Ciudad del Este (2004), Pilar (2005) y Asunción (2006). De aquella primera reunión se conserva un volumen de ponencias (Aguero de Talavera y González Irala, 2003). Encarnación volvió a ser anfitriona en la quinta versión de este congreso el 4 y 5 de octubre del 2007 cuyo lema fue “Hacia una nueva educación superior”, así como de la novena, organizada entre el 22 y el 23 de septiembre del 2011. Las ediciones restantes fueron las de Pilar (2009), Asunción (2010) y Concepción (2012). El próximo evento de la serie será el 11º Congreso de Universidades Públicas del Paraguay cuya realización está prevista para el 2013 en Ciudad del Este.

g. La Universidad Politécnica y Artística del Paraguay

La tercera institución que favoreció la incorporación de una carrera de psicología en el 2004 fue la Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP). Aquí el programa otorga un grado terminal de licenciatura en Psicología General, que puede obtenerse completando cuatro años de

fundamentos en humanidades

estudio. En un esquema similar al que utiliza la UTCD, la UPAP estructura su plan académico sobre el cumplimiento de módulos terminales. Cada uno de estos equivale a una materia del plan curricular, contabilizando un total de ochenta y uno a lo largo de la carrera. Las clases se imparten durante un día a la semana, con dos materias diferentes por jornada, en un horario que va desde las 17:00 a las 22:00 horas. Esta es toda la actividad presencial a la que están obligados los alumnos de la UPAP. La carga horaria se completa con trabajos “a distancia”. La carrera de psicología y las demás que ofrece esta institución en la capital de Itapúa están bajo la dirección de una Coordinación Académica general ejercida por la Lic. Neyda Flor López, otra profesional vinculada al área de la educación. Docentes de la ciudad integran el profesorado, una parte de los cuales son egresados de la filial local de la UTCD.

h. Dos intentos infructuosos: La Universidad Autónoma de Encarnación y la Universidad Tecnológica Intercontinental

Finalmente, los planes de otras dos instituciones que tienen abiertos sus respectivos establecimientos terciarios en el territorio de la ciudad para iniciar sendas licenciaturas en psicología no pudieron llegar a término. Una de ellas es una universidad local que ofrece sus servicios educacionales desde su edificio central y la segunda corresponde a la filial de una institución asuncena. En efecto, la Universidad Autónoma de Encarnación (UNAE) llamó a convocatorias sin éxito en el 2008, 2009 y 2010 para iniciar una carrera que ofrecía un plan curricular de cuatro años, aunque una disciplina con afinidades, la de Psicopedagogía, si pudo ser abierta. Por otra parte la Universidad Tecnológica Intercontinental (UTIC) viene ofreciendo desde el 2006 una licenciatura en psicología adoptando un esquema modular semejante a los que se utilizan en la UTCD y la UPAP. La razón determinante para no habilitar los cursos en estos dos centros fue la dificultad encontrada para reunir la cantidad mínima de estudiantes que ambas requieren para la apertura de nuevas opciones académicas. Este último factor podría considerarse un claro indicador que la oferta de carreras de psicología en la ciudad de Encarnación está cercana a su punto de saturación.

III. Primeros exponentes de la profesión

Cuando se enfoca a la psicología encarnacena en su expresión más contemporánea es posible documentar y reconstruir sus antecedentes de manera más segura que en el caso de los profesores que iniciaron la enseñanza en los claustros de la Escuela Normal. Los practicantes actuales de la profesión son figuras con raíces en el tiempo presente y en todos los casos aún personas vivas. Es por ello que las fuentes de la psicología en Encarnación no se nutren, por ejemplo, de la producción intelectual de autores que dejaron obras escritas susceptibles de ser estudiadas y evaluadas en la perspectiva que permite la distancia temporal, en un ejercicio similar a lo que podría caracterizarse como una historia de las ideas psicológicas (Carpintero, 1996). Al contrario, los actores de la psicología encarnacena contemporánea son individuos cuya labor profesional se encuentra en pleno proceso de construcción, y por lo tanto, lejos de haber concluido. Esta circunstancia, que convierte a las personalidades bajo estudio en presencias tangibles que interactúan en el espacio de lo cotidiano con el investigador dificulta el adoptar una visión más historicista a la hora de ponderar el trabajo de cualquiera de ellos. Al mismo tiempo, el carácter más reciente de la psicología profesional explica hasta cierto punto la ausencia de logros significativos en el terreno académico y científico que aún constituyen uno de los signos que aparecen muy identificados con la disciplina a nivel local. Desde luego, el sostener esta opinión no implica ignorar que el crecimiento y evolución de una ciencia requieren su propio y complejo proceso de afianzamiento y maduración. Por lo que este apartado habrá de concentrarse en una biografía sintética de quienes fueron los primeros exponentes de la profesión en el corto lapso retrospectivo de dos décadas.

a. Lauro Cañete. Entre los profesionales que trabajaron en Encarnación con anterioridad a 1999 es muy característica la figura de Lauro Cañete. Este hombre, poseedor de modales muy afables y trato sencillo y respetuoso nació en la lejana localidad de Puerto Guaraní, en el interior del Chaco paraguayo, en 1944. Realizó estudios de psicología en la Universidad Católica y en la Universidad Nacional de Asunción. Es dueño de otras cualidades personales como la de ser profesor de natación. En Itapúa Cañete ha ejercido su labor por más de quince años en forma continuada, alternando entre el campo disciplinar de la psicología y el de la orientación educacional. Ambas funciones las cumplió en varias instituciones locales de enseñanza, tanto públicas como privadas. Entre las primeras puede mencionarse al Colegio Inmaculada Concepción y entre las segundas al Centro Regional de Educación General Patricio Escobar.

fundamentos en humanidades

Con esta última mantiene vínculos desde 1989 hasta nuestros días. Allí labora de lunes a viernes en el turno de la noche. Junto a estos cargos relacionados a la educación ejerce funciones en las dependencias de la Fiscalía General del Estado en la capital itapuense, donde sus responsabilidades están centradas principalmente con el trabajo en victimología. En el pasado reciente ejerció la psicología en forma privada. Incursionó en la docencia universitaria dictando los módulos de Psicología Social y Psicología Evolutiva II cuando la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo (UTCD) comenzaba a dar sus primeros pasos.

b. Graciela Ojeda de Halaburda. Muy conocida por su labor profesional desde hace años es la psicóloga Graciela Ojeda de Halaburda. Ella proviene de Asunción donde nació en 1963. Llevó a cabo sus estudios de psicología en la Universidad Nacional de la misma ciudad y allí obtuvo su grado de licenciatura en 1988. Recibió un título como Profesora de Lengua Guaraní para la enseñanza en el nivel medio en 1997 en la filial que tiene abierta en Encarnación el Instituto de Lengua Guaraní del Paraguay. Es candidata al otorgamiento del grado doctoral en Psicología Clínica por la Universidad Nacional de Asunción. Tras culminar sus estudios trabajó como docente en colegios del nivel medio de Asunción y como psicóloga en el Centro de Investigación y Orientación Psicológica (CIOP) entre 1989 y 1990. El CIOP es un servicio privado cuya dirección estuvo a cargo de su fundador el padre José de Jesús Aguirre (1922-2002) por espacio de varias décadas. Psicólogo y sacerdote jesuita, Aguirre fue uno de los primeros en ejercer la psicología profesional en el Paraguay (García, 2011a, 2013c).

Acompañando una asignación laboral otorgada a su esposo, un ingeniero agrónomo de profesión, Ojeda de Halaburda arribó a Encarnación en marzo de 1990. Es probable que a su llegada no existieran otros psicólogos trabajando en el ámbito de la clínica en esta ciudad, aunque sí algunas practicantes de la psicopedagogía que recibieron entrenamiento en la Argentina. Tras algunos meses de inactividad, la primera función que le cupo fue en el Hospital Pediátrico Municipal en agosto de 1990. También realizó colaboraciones puntuales en carácter de psicóloga con las clínicas Tajy, Itapúa y San Luis, todas ubicadas en el casco urbano de Encarnación. Pronto sus actividades se orientaron hacia la psicología de la educación y la docencia media y universitaria. En el primer aspecto ejerce funciones como psicóloga del Centro Regional de Educación General Patricio Escobar. Allí también enseñó como profesora de media jornada de Guaraní y Psicología (1995-1999) y como catedrática asignada

al área de Filosofía (1999-2003). En la actualidad sus tareas universitarias conciernen a tres de las carreras de psicología que tienen presencia en la ciudad: la Universidad Católica, la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo y la Universidad Nacional de Itapúa. En esta última fue nombrada Coordinadora de Psicología a inicios del año 2009. También ha dictado cátedra en la carrera de Bilingüismo Castellano-Guaraní de la UNI.

c. María Raquel Rivas de Cocco. De familia encarnacena, María Raquel Rivas de Cocco nació en Asunción en 1961. Tras cursar en Encarnación el ciclo de la educación media prosiguió sus estudios de psicología en la Universidad Católica de Asunción, de donde egresó en 1986 con una tesis escrita en coautoría sobre el problema de la sustitución materna en una aldea de niños S.O.S. (Alcaraz Dalles y Rivas Alborno, 1986). Trabajó en la enseñanza de la psicología con alumnos del nivel medio en colegios de la capital y puso a prueba sus condiciones para la redacción periodística en el Diario Abc Color de Asunción (1996-1998) con la publicación de artículos breves sobre temas vinculados a la psicología de cara al interés general del público. La docencia universitaria figura entre sus responsabilidades actuales. En el año 2004 asumió la coordinación de la carrera de psicología de la Universidad Católica de Itapúa, cargo que mantiene hasta el presente. Allí también ofrece sus servicios como profesora de Historia de la Psicología, Teorías psicológicas contemporáneas, Psicología Laboral e Intervención Clínica, como antes fue apuntado. Sus actividades docentes se extienden por igual a la Universidad Nacional de Itapúa, donde ha ganado por concurso la cátedra de Sistemas Psicológicos en la convocatoria que fuera hecha a comienzos del año 2005. Rivas también ejerce la psicología clínica en forma privada.

d. Fátima BöttgerMuller. De ascendencia alemana, Böttger nació en Encarnación en 1971. También ella fue estudiante de psicología en la Universidad Católica de Asunción, de cuyo programa de licenciatura egresó en 1996 con una tesis preparada en forma conjunta con Nancy Penayo. El tema que motivó el trabajo fue una evaluación sobre la importancia de la autoestima docente (BöttgerMuller y Penayo Torres, 1996). Tras su graduación a mediados de los noventa vivió durante algunos años en Italia, donde además culminó una maestría en Psicología de la Comunidad en el Instituto Artemide de Roma (1996-1999). En la actualidad tiene a su cargo la cátedra de Psicología Social en la Universidad Nacional de Itapúa, ganada por concurso público de méritos en el 2005. Su labor también incluye la docencia en la Universidad Católica de Itapúa, donde ha ejercido la misma

cátedra entre el 2006 y el 2008 así como la de Psicología Educacional hasta el mismo año. Paralelamente, Böttger dedica su empeño laboral al trabajo con organizaciones no gubernamentales de servicio.

e. Margarita Scavenius. Activa en el ámbito de la psicología encarnaceña desde la década de 1990 y muy conocida por su desempeño profesional en la comunidad, Margarita Scavenius realizó sus estudios de Psicología Educacional en la Universidad Nacional de Asunción, donde concluyó su formación académica en 1990. Se ha especializado en el tratamiento de las adicciones y también obtuvo una maestría en Gestión y Educación. Su trabajo en Encarnación se desarrolló en algunas conocidas clínicas privadas de la ciudad como “San Luis” y “Neurocentro”. En el 2009 fue nombrada psicóloga del Instituto Superior de Educación Policial perteneciente a la Policía Nacional, cuyo *campus* se ubica en la ciudad de Luque, a 15 kilómetros de Asunción. Scavenius participó del ámbito académico siendo profesora de la carrera de psicología de la Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo donde impartió Psicología II a los alumnos que formaron la primera promoción de psicólogos que produjo Encarnación. También fue docente en la extinta carrera de psicología que tuvo la Universidad del Norte en la misma ciudad.

El campo profesional del psicólogo

La introducción de la psicología aplicada en la perla del sur guarda antecedentes muy recientes, aún si se toma en cuenta la antigüedad relativa que ostenta la enseñanza en la Escuela Normal y el trabajo que realizaron los primeros psicólogos. Si analizamos a la psicología en su vertiente académica vemos que ha transcurrido poco más de una década desde que los centros universitarios afincados en la ciudad comenzaron a generar sus primeras promociones de egresados. Aquí puede confirmarse plenamente el conocido aserto de Boring (1983) respecto al prolongado pasado y la corta historia de la psicología, pues resulta evidente que ante una figura profesional tan nueva no es posible albergar expectativas muy exigentes, esperando una consolidación fuerte en poco tiempo. Sin embargo, tanto los primeros profesionales que practicaron en la ciudad como los más recientes egresados de los programas de la UTCD, la Universidad del Norte y la UNI han contribuido a formalizar un campo de trabajo emergente en los últimos años, respecto del cual es posible distinguir algunas probables tendencias. De forma general los psicólogos que ejercen su profesión en

Encarnación todavía ofrecen una gama limitada de servicios, ya sea que se encuentren inmersos en la actividad privada o formen parte de las plantillas de empleados del sector público. Una revisión esquemática de las principales áreas de acción permitirá una visualización panorámica sobre las actividades más importantes que hoy cumple el psicólogo desde el estricto punto de vista de la inserción profesional.

I. Psicología escolar y educacional. Al igual que en otras naciones con economías en desarrollo, el campo de la educación en el Paraguay representa una encrucijada de notable dificultad donde se combinan agudas carencias estructurales y vastas posibilidades por explotar. Los niños y los jóvenes paraguayos transitan un período importante de sus vidas sin que, las más de las veces, las instituciones creadas para su instrucción les concedan toda la atención y los recursos que ellos requieren para convertirse en los ciudadanos formados y eficientes que el país necesita para impulsar su crecimiento. La educación es el campo donde con mayor urgencia se precisan los servicios del psicólogo paraguayo. Por ello no causa sorpresa que, en un orden de precedencia histórica, haya sido la psicología educacional la primera especialidad que ganó un pequeño espacio en las preferencias del profesional encarnaceno, aunque muy necesitada aún de una real expansión.

Unas pocas instituciones educativas en Encarnación cuentan con personal permanente que se ocupa de la atención de las necesidades de niños comprendidos en la educación primaria y de jóvenes que cursan el ciclo secundario o medio. Entre ellos algunos son psicólogos y otros son psicopedagogos, estos últimos entrenados en los cursos que brindó la Universidad Católica a mediados de los años noventa o en centros educativos de la Argentina. Por su disponibilidad de servicios en psicología educacional la institución de carácter público más calificada es el Centro Regional de Educación General Patricio Escobar así como la Escuela Clementina Irrazábal que depende orgánicamente de aquél. En estos sitios se dispone de servicios psicológicos en cada uno de los tres turnos de clase que se imparten a los alumnos en la mañana, la tarde y la noche. Como contrapartida, las instituciones privadas que ofrecen facilidades semejantes aún son pocas. Entre ellas pueden mencionarse el Colegio Inmaculada Concepción y la Escuela El Principito, que cuentan con profesionales encargados principalmente en tareas de psicodiagnóstico y eventualmente de intervención en problemas cognitivos y emocionales.

El Colegio Experimental de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción (CEUCE) fue concebido en 1994 y funciona en el turno de

la mañana ocupando las mismas instalaciones edilicias que a la tarde y a la noche usufructúa la Universidad Católica, en el centro de la ciudad. Aunque en sentido estricto el CEUCE tampoco provee la atención de profesionales psicólogos a sus alumnos, es común que los estudiantes de la carrera de psicología realicen allí sus pasantías educacionales, principalmente las que corresponden a algunas cátedras como Psicometría. Con la supervisión de la docente respectiva, el trabajo está focalizado en la aplicación de *tests* psicológicos a los niños y en la realización de charlas y evaluaciones de orientación vocacional cuyos destinatarios son los alumnos del nivel medio.

II. Psicología clínica. En Paraguay una proporción mayoritaria de los estudiantes aspira a convertirse en psicólogos clínicos una vez concluido su entrenamiento universitario formal. Esta característica que es común para todo el país no es diferente en el caso de Encarnación. No obstante, el número de profesionales que ejercen la especialidad es muy reducido todavía. Algunos cumplen sus actividades en el contexto de las clínicas privadas ubicadas en varios lugares de la ciudad. En estos sitios comparten sus labores cotidianas con especialistas de la medicina. Los casos de consultorios o establecimientos por entero dedicados a la atención psicológica aún resultan infrecuentes. La cercanía con la Argentina y el énfasis freudiano y lacaniano que la Universidad del Norte imprimió a sus diferentes promociones de psicólogos hacen que la influencia del psicoanálisis sea cuando menos muy significativa. Muchos de los docentes actuales en la Universidad Católica igualmente responden a esta orientación. Al mismo tiempo, en la ciudad viven y trabajan algunas psicólogas que cursaron sus estudios en el vecino país, lo cual refuerza claramente esta tendencia. Un caso muy conocido es el de la psicoanalista Martha Rivello, egresada de la Universidad de Buenos Aires. Algunos campos más recientes como el de la terapia sistémica, cuya introducción en Asunción data de comienzos de la década de 1980 (García, 2011a, Stelatto, 2006) han comenzado a ganar simpatizantes en los últimos años. La psicóloga Carla Mazurek es el referente más conocido. Unos pocos se muestran interesados en la terapia del comportamiento. Pero el psicólogo clínico encarnaceno típico es en realidad una suerte de ecléctico, sin una afiliación terapéutica muy consistente ni definida con un modelo único. Lo identifica con mayor fuerza un peculiar sentido pragmático en lo que concierne a su accionar profesional.

En la década del 2000 la psicología clínica logró generar espacios de acción al interior de las instituciones públicas que operan dentro del sistema

de salud. A finales del 2003 las psicólogas Lilian Maciel y Victoria Caballero introdujeron un servicio de atención psicológica en el Hospital Regional de Itapúa, situado en la zona urbana de Encarnación y dependiente de la Séptima Región Sanitaria. Esta modalidad de atención está dirigida a una población de amplio espectro que asiste a consultar desde los diferentes barrios de la ciudad y las comunidades colindantes (Maciel, Godoy de Montañez y Caballero, 2004). A pocos meses de iniciado el proyecto se sumó la también psicóloga Carolina Godoy. Aunque las fundadoras originales ya no se encuentran activas como integrantes del servicio, este continúa vigente hasta nuestros días. Maciel, Godoy y Coronel son miembros de la primera promoción de psicólogas que estudiaron en Encarnación.

III. Psicología Laboral. Otra forma de aplicación que ha mostrado un gradual crecimiento es la psicología laboral. Quizá estimulados por los estudios de especialización que en 2007 inició la UNI en el último año de su licenciatura, los psicólogos comienzan a ocupar posiciones dentro de algunas empresas de Encarnación y poblaciones vecinas. Ellos se dedican a las tareas que habitualmente se asocian al perfil de los psicólogos laborales, vale decir los estudios de puestos y la selección de personal. Instituciones financieras como el Banco Regional, una firma de capital local que opera con negocios e inversiones en todo el país y otro tipo de entidades como la propia Universidad Nacional de Itapúa son las que primero incorporaron psicólogos a sus respectivos departamentos de selección de personal. No obstante, los profesionales de la psicología dedicados al mundo del trabajo aún deberán empeñarse mucho para crear y después afianzar este campo de acción emergente en la comunidad de Itapúa.

IV. La Psicología en el ambiente legal. El Poder Judicial y la Fiscalía General del Estado (Ministerio Público) son otros ámbitos donde los psicólogos realizan sus aportes desde unos años atrás. En estas instituciones actúan como auxiliares de la justicia en la investigación de los casos que llegan para su esclarecimiento hasta tales instancias, en especial aquéllas donde se encuentran implicadas variables de orden comportamental. Con su labor en el Poder Judicial de Encarnación desde mediados de la década del 2000, la psicóloga Zulma Domínguez fue quien primero abrió este espacio para el ejercicio específico del psicólogo y por ello constituye la figura más representativa. En la Fiscalía el psicólogo Lauro Cañete, sobre el que se han hecho alusiones previas, instauró el trabajo con las víctimas de hechos violentos. La psicóloga Lourdes Garay, que como Domínguez pertenece a la primera promoción de psicólogos de la ciudad, también

dedica su pericia al ámbito de la Fiscalía. Muchos profesionales jóvenes y estudiantes de los últimos años han demostrado su interés por sumar su contribución a las intervenciones en este ámbito, por lo que puede esperarse un mayor crecimiento en el futuro inmediato.

V. Psicología para la mujer. A partir de 1998 la Red CIDEM (Centro de Iniciativas y Desarrollo de la Mujer), una organización no gubernamental, comenzó a operar en Encarnación con un servicio montado para el asesoramiento y apoyo a mujeres en situaciones de maltrato y violación de sus derechos elementales. La unidad se hallaba conformada por la abogada Delcy Santa Cruz, la psicóloga Margarita Scavenius y la jefatura de Isolina Centeno. En el 2001 la unidad fue transferida a la Secretaría de la Mujer, Niñez, Adolescencia, Juventud y Tercera Edad, una dependencia del Poder Ejecutivo. Entonces el manejo de los servicios para el área comportamental quedó a cargo de Sonia Bernal, de nacionalidad argentina. En junio del 2004 se integró a estas labores la psicóloga Lucía Kovalchuk, quien desde marzo del 2006 hasta agosto del 2008 ofició también como titular de la Secretaría de la Mujer para el departamento de Itapúa, sin perjuicio de sus anteriores obligaciones profesionales. Ella es, hasta ahora, quien ha ocupado la función oficial de rango más elevado entre los representantes del gremio en Encarnación.

Del pasado al futuro

El desarrollo histórico de la psicología encarnacena reproduce pautas que son comunes para la evolución de la disciplina en todas las ciudades donde puede rastrearse algún antecedente remoto. En coincidencia con el resto de la psicología paraguaya (García, 2006b), aquí también la raíz que la identifica de manera más fuerte está en la rutina cotidiana de quienes desempeñan sus roles en la educación. Siguiendo una tendencia habitual en los comienzos del siglo XX, fueron los maestros de aula quienes primero visualizaron las aplicaciones que prometía la ciencia de la psicología a todos los asuntos que pudieran guardar un interés para el desarrollo educativo de los menores. Desde luego esta no es una característica paraguaya única, es conveniente recordar que quienes crearon los primeros laboratorios psicológicos en naciones del cono sur como Argentina (Pantano Castillo, 1997), Brasil (Antunes, 2005), Chile (Salas y Lizama, 2009) o Uruguay (Pérez Gambini, 1999) eran pedagogos. Mas es probable que en Paraguay esta tendencia gozara incluso de mayor

consistencia que en otras partes, al punto que la única reconstrucción que se originó a mediados del siglo XX, la de Foradori (1954), solo cita a exponentes de la educación entre aquellas figuras descolantes que incluye en su breve revisión sobre la psicología paraguaya. Los obreros de la enseñanza volcados hacia la psicología no se encontraban solo en Asunción, sino en Encarnación, Villarrica y otras comunidades. No es desacertado afirmar que, durante la mayor parte del siglo XX, cualquiera en Encarnación que pudiese decir alguna cosa con fundamento sobre la psicología, es casi seguro que fuese un maestro.

El arribo de la psicología a los claustros universitarios impuso condiciones enteramente nuevas. Aun así, el fenómeno resultó algo tardío en Encarnación, donde los estudios psicológicos llegaron treinta y seis años después que en Asunción e incluso con una demora mayor que en otras capitales departamentales como Ciudad del Este, cuya carrera inicial fue abierta en 1989. Es claro que algunas personas de la comunidad se habían sentido atraídas por desarrollar una profesión en las ciencias del comportamiento ya antes de disponerse las primeras opciones de estudio, para lo cual no tuvieron otra elección que proseguir su formación en la capital del país, como se recordó al hablar de los pioneros en la práctica profesional. Pero fueron las universidades privadas que se originaron en los años noventa y en especial la agresiva política de expansión de sus unidades académicas lo que atrajo nuevas vocaciones para la psicología entre los jóvenes encarnacenos, adelantándose incluso a las instituciones de más amplia veteranía en la ciudad como la Universidad Católica. Ésta solo abrió su carrera cinco años después que lo hicieran la UTCD y la Universidad del Norte. Sin embargo, la mayor audacia demostrada por las universidades más recientes trajo aparejado en forma directa más de un problema. Es probable que la Universidad Católica, por los mismos procedimientos internos que en ella deben observarse para la aprobación de nuevas propuestas educativas, haya actuado con mayor cautela al momento de impulsar carreras de psicología en lugares distintos a Asunción, dada la reconocida complejidad que conllevan los estudios del comportamiento. No obstante, la nueva realidad instalada tras la habilitación que llevaron a cabo la UTCD y la Universidad del Norte y posiblemente la necesidad de mantener inalterado el liderazgo académico que se le reconoce en el ámbito de las ciencias humanas, forzaron un necesario replanteo de la situación.

Creados los nuevos escenarios de formación, el principal dilema para las recientes carreras de psicología en Encarnación, aparte la necesidad estructural de garantizar una sustentabilidad real, siempre estuvo en

asegurar la calidad de la enseñanza impartida. Este no es en absoluto un problema menor. La presión por mantener una amplia matrícula afectó en una medida menor a la Universidad Nacional de Itapúa, que por disponer de los recursos del presupuesto público no está encadenada al imperativo de aumentar la masa de estudiantes para cubrir enteramente de ellos los costos que demandan sus actividades de enseñanza. Pero las instituciones privadas, incluida la Universidad Católica entre ellas, deben sostenerse de las cuotas que abonan los estudiantes. Ya hemos visto que la baja convocatoria primero, y la reducción de alumnos después, ha motivado ya el cierre temporal o definitivo en varias de ellas, a pocos años de abiertas. Pero otro desafío, distinto pero no menos importante, es el de la calidad del entrenamiento ofrecido. Cuando se abrieron las primeras carreras había muy pocos psicólogos en Encarnación con la capacidad suficiente para constituirse en parte de una élite académica bien calificada. Una alternativa previsible fue la contratación de docentes residentes en otros lugares donde la psicología tuviera mayor antigüedad y por lo tanto pudiera disponerse de mayores opciones. La elección forzada fue la importación de profesores asuncenos, aunque esta estrategia arrastra claras limitaciones habida cuenta la mayor inversión que debe realizar la institución respectiva para solventar los gastos de movilidad semanal del profesor y la dificultad de trasladar estos costos a las mensualidades de los alumnos. A ello debe sumarse la situación muy real que no todos los psicólogos en condiciones de ser instructores potenciales están de verdad dispuestos a emprender largos viajes cada siete días. Otra solución parcial fue la incorporación de psicólogos residentes en Posadas, ciudad mucho más cercana que Asunción. Pero ante la necesidad perentoria de avanzar en la conformación de un cuadro docente regular debió recurrirse a otros profesionales afines como los psicopedagogos y aún a psicólogos de menor edad y experiencia para llenar las plantillas de responsables en cada materia. No se trataba entonces de escoger siempre a los de mejor perfil, experiencia y solvencia científica o pedagógica sino sólo a aquéllos que de verdad pudieran estar disponibles para un trabajo inmediato en las cátedras. Se comprende que en un caso así los procedimientos de selección, en el supuesto que fueran adoptados en todas las ocasiones, no pudiesen ser muy exigentes. Y aunque por fortuna no se trató siempre de una regla general que afectara a todos los casos, lo cierto es que en más de una oportunidad las cátedras debieron quedar a cargo de personas que, de existir condiciones de mayor competencia en la selección, quizás no hubiesen sido las elegidas.

Las nuevas carreras -excepción hecha a la Universidad Católica desde su mismo inicio- no siempre tuvieron a un representante del área para la ejecución de todos los procedimientos que requiere una coordinación académica. Educadores, abogados y contadores figuran entre los directores de carreras de psicología en Encarnación. Ellos eligen a los docentes para cubrir las materias, evalúan los programas presentados por los profesores, asesoran en la solución de problemas puntuales que surgen en la gestión diaria y aceptan o rechazan proyectos de pasantía e investigación propuestos por los alumnos. La psicología en manos de extraños. Si con plena y justificada razón puede afirmarse que no todo psicólogo es apto para ser un buen coordinador o decano ¿qué tanto más podría decirse sobre personas por completo ajenas a la disciplina? El solo hecho que pueda concebirse un departamento de psicología en cuya estructura directiva no esté presente ningún especialista del área transmite una imagen negativa o cuando menos descuidada de la misma y deja entrever claramente que las instancias universitarias no siempre son plenamente conscientes de la complejidad y especificidad características de esta profesión y de las necesidades propias que demanda una formación de calidad. Este es un indicador muy delicado cuya superación debería ser trabajada con urgencia. La carga horaria tampoco es la ideal en todos los casos, sobre todo en aquellas universidades cuyas clases no se imparten todos los días hábiles de la semana. En términos reales el creditaje académico en estas instituciones se encuentra por debajo del promedio de la mayoría de las carreras de psicología, principalmente de las que tienen una estructura semestral o anual. También es inferior a los requerimientos establecidos por los acuerdos del MERCOSUR y que tienen completa vigencia para la disciplina en el Paraguay.

Como actividad especializada, la psicología encarnacena aún se halla en sus inicios. Los primeros psicólogos que completaron sus estudios en la ciudad tuvieron una obvia ventaja para insertarse en algunas instituciones educativas y del ámbito estatal, con lo cual lograron un reconocimiento inicial para la profesión. Pero estos logros son incipientes, aún queda un campo muy extenso por explotar. Si bien el público en general posee algún conocimiento sobre las incumbencias profesionales que corresponden al psicólogo, necesita mayor y más precisa información que le ayude a guiar con éxito un acercamiento efectivo a ellos y a tener una perspectiva más objetiva y realista sobre la psicología y el psicólogo. La conformación de agremiaciones o sociedades científicas podría ser de gran utilidad como parte de esta finalidad esencial para educar a los potenciales consumidores de servicios psicológicos. Pero en este momento solo existe una

asociación de salud mental, que cuenta con una membresía reducida y un ritmo de actividades algo irregular. Este grupo fue iniciado en el 2007 por iniciativa del psiquiatra argentino Basilio Torres, quien reside en Posadas pero ejerce algunas funciones en la ciudad. Durante la segunda mitad del 2004 un grupo de psicólogos clínicos mantuvo reuniones con el entonces delegado nacional de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) en Paraguay, buscando fortalecer la organización de una entidad local o recibir asesoramiento especializado de esta sociedad, pero sin alcanzar resultados definitivos (García, 2012b). La organización de congresos de psicología y eventos similares también debería potenciarse. A más del III Foro de Estudiantes de Psicología en octubre del 2004 se ha celebrado en Encarnación el Segundo Congreso Paraguayo de Neurociencias, que además albergó al Primer Encuentro Argentino Paraguayo de Neurología y Neurocirugía, el Segundo Congreso Paraguayo de Neuroanatomía, el Primer Congreso Regional de Psicología y el Primer Congreso Regional de Rehabilitación Integral, del 12 al 14 de agosto del 2005. La sede de este evento fue la Clínica “Neurocentro” y la presidencia del Congreso Regional de Psicología recayó en la psicoanalista Martha Rivello.

Pese a las dificultades que hoy la aquejan, la psicología en Encarnación exhibe un gran potencial. Su principal fortaleza y riqueza es contar con un alumnado entusiasta que desea aplicar los conocimientos que provee la actual investigación psicológica para la solución de los problemas que padece su comunidad. El psicólogo en la zona sur del país tiene frente a sí grandes retos que enfrentar. Debe hacerse cargo de fomentar las aplicaciones de la psicología a los procesos de la educación escolar, introducir la psicología en el contexto de las empresas, afianzar la práctica de la psicología clínica de una manera que sea profesional, eficiente y científica, desarrollar los ámbitos de aplicación para la psicología de la salud y las intervenciones comunitarias -hoy prácticamente inexistentes- y abordar las consecuencias psicosociales que arroja la nueva configuración social, ambiental y demográfica de la ciudad que será resultado de las obras que emprende la Entidad Binacional Yacretá y que tendrán impactos inimaginados, entre otros desafíos importantes. Los estudiantes han demostrado una sensibilidad especial por la intervención en temas tan variados y desafiantes como el *burnout* laboral, la violencia, la influencia de la telefonía celular en el comportamiento de los jóvenes y la problemática del suicidio en los adolescentes, este último tema de una de las primeras tesis que fueron defendidas en la ciudad por las psicólogas Mariela Gaona y Lilian Maciel (Gaona Cabral y Maciel Centurión, 2002). Los problemas mencionados son relevantes no solo para el desarrollo específico de intervenciones a

nivel comportamental y para el logro de una mejor calidad de vida en la población encarnacena sino también como fuente para investigaciones creativas y novedosas, que puedan tener el potencial de contribuir a una ampliación del conocimiento psicológico. En la medida que los centros de formación universitaria vayan asumiendo un compromiso mayor con la producción científica y el incentivo de las ideas novedosas, la investigación podrá encontrar el cauce que la conduzca hacia una mayor profundización en la calidad de la formación y en la obtención de una buena profesión a través de buena ciencia. A nivel más global, el estudio de la psicología en Encarnación es un ejemplo de cómo el análisis de las historias locales permite hallar criterios para diferenciar lo específico de cada caso a la vez de ponderar lo que es general en el desarrollo de la ciencia psicológica en cualquier país. Y permite ver también porqué desde la perspectiva del pasado se comprende mejor la realidad del presente. Reclinada en la orilla de la historia como lo está la ciudad a un lado del ancho Río Paraná, la psicología que se arraiga en este rincón de América habrá de unir con un lazo portentoso y firme la sabia pedagogía del maestro normal de ayer con la refinada visión científica que promete el psicólogo del futuro.

Asunción, 1 de Agosto del 2010.

Notas

- 1- En lengua guaraní, piedra redonda.
- 2- En lengua guaraní, agua que suena.
- 3- En lengua guaraní, víbora asada.
- 4- Comunicación personal del Dr. Atílio Benjamín Ferraro, Director de la carrera de Psicología, Universidad de Morón (Buenos Aires, Argentina), 17 de mayo del 2010.
- 5- Entre los años 2003 y 2007 la representación nacional de la SIP en el Paraguay estuvo a cargo del psicólogo José E. García.

Referencias bibliográficas

Aguero de Talavera, Y. y González Irala, H. (Eds.) (2003). *Primer Congreso de Universidades Públicas del Paraguay*. Encarnación: Universidad Nacional de Itapúa.

Alarcón, R. (1988). *Psicología, pobreza y subdesarrollo*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

Alcaraz Dalles, O. N. y Rivas Alborn, M. R. (1986). *La sustitución materna en un hogar de una aldea infantil S.O.S.* Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Católica, Sede Regional Asunción, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Departamento de Psicología.

Alonso, M. M. y Gago, P. T. (2006). Algunos aspectos cuantitativos de la evolución de la psicología en Argentina 1975-2005. Poster presentado en las *XIII Jornadas de Investigación y 2º Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología, 10 al 12 de agosto del 2006. Buenos Aires, Argentina.

Alumnos del segundo curso de Psicología de la Universidad Nacional de Itapúa (2005). *Programa de mejora de la calidad de vida de los habitantes del vertedero municipal de Encarnación, Paraguay*. Trabajo presentado en el «IV Foro de Estudiantes de Psicología». 2 y 3 de septiembre del 2005. Asunción, Paraguay.

Antunes, M. A. M. (2005). *A Psicologia no Brasil. Leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: UNIMARCO-EDUC.

Ardila, R. (1979). La Psicología en Argentina: Pasado, presente y futuro. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11 (1), 77-91.

Ardila, R. (Ed.) (1981). *La profesión del psicólogo*. México: Trillas.

Ardila, R. (2003). ¿Qué tipo de psicólogo queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El "Modelo Bogotá": Tres décadas más tarde. En J. F. Villegas, P. Marassi L. y J. P. Toro C. (Eds.), *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Volumen III)* (pp. 139-148). Santiago: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Mariano Egaña.

Azara, F. (1904). *Geografía física y esférica de las Provincias del Paraguay y Misiones guaraníes*. Montevideo: Sin datos sobre el editor (manuscrito original de 1790).

Benitez, L. G. (1981). *Historia de la educación paraguaya*. Asunción: Industrial Gráfica Comuneros.

Boring, E. G. (1983). *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas.

- BöttgerMuller, F. M. y Penayo Torres, N. E. (1996). *Autoestima docente. Persona del docente: Una constante autoformación*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Católica, Sede Regional Asunción, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas, Departamento de Psicología.
- Box, P. H. (1927/1996). *Los orígenes de la Guerra del Paraguay contra la Triple Alianza*. Asunción: El Lector.
- C. H. (1943). La antigua *Itapúa* es actualmente el primer pueblo que marcha a la vanguardia del progreso cultural, moral y económico de la República. *Diario La Verdad*, 15 de agosto de 1943, pp. 5-6.
- Cardozo, E. (1959). *El Paraguay colonial. Las raíces de la nacionalidad*. Buenos Aires - Asunción: Ediciones Nizza.
- Carpintero, H. (1996). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Pirámide.
- Casali de Babot, J., Ventura, M., Jorrat, M. y Lupiañez, G. (2006). *Una historia vivida. La historia de la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de Tucumán*. Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.
- Castañeda Figueiras, S. (2004). Competencias del recién egresado de la licenciatura en psicología. *Psicología desde el Caribe*, 14, 27-52.
- Castro Solano, A. (2004). Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 117-152.
- Centofanti, R. (2006). Os laboratórios de psicologianasescolasnormais de São Paulo: o despertar da psicometria. *Psicologia da Educação*, 22, 31-52.
- Centurión, C. R. (1961). *Historia de la cultura paraguaya*. Asunción: Biblioteca Ortiz Guerrero, Tomo II.
- Dagfal, A. (2009). *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Olmos, J. R. (1999). História do curso de psicologia da Universidade de Mogi das Cruzes (de 1969 a 1981). *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 241-247.
- Di Doménico, C. (2005). Historia local. Estudios recientes en Argentina. En *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI, Programa y Libro de Resúmenes* (pp. 35). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Di Doménico, M. C., Giluiani, F., Visca, J., Ostrovksy, A., Moya, L. y Mansor, R. (2008). A veinte años de la reapertura de la carrera de psicología en la Universidad Nacional de Mar del Plata: Algunas reflexiones. *Perspectivas en Psicología*, 5 (1), 24-32.

fundamentos en humanidades

Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (2001). *Atlas estadístico Paraguay 2001. Tu país en cifras*. Asunción: DGEEC - Última Hora.

Du Graty, A. M. (1862). *La República del Paraguay*. Besanzon: Imprenta de José Jacquín.

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Cultura Guaraní (2003). *Proyecto de creación de la carrera de Psicología. Aspecto académico*. Encarnación: Universidad Nacional de Itapúa.

Falcone, R. (2006). Condiciones de inicio de la clínica psicoanalítica en Argentina (1930-1942). *Anuario de Investigaciones*, 14 (2), 135-146.

Foradori, I. A. (1954). *La Psicología en América*. Bs. As.: Instituto Cultural Joaquín V. González.

Furlong, G. (1962). *Misiones y sus pueblos de guaraníes*. Buenos Aires: Sin datos sobre el editor.

Gaona Cabral, M. A. y Maciel Centurión, L. B. (2002). *El suicidio: Una problemática preocupante en el adolescente*. Tesis de Licenciatura no publicada. Universidad Técnica de Comercialización y Desarrollo, Sede Encarnación, Carrera de Psicología.

García, G. (2005). *La entrada del psicoanálisis en la Argentina*. Buenos Aires: Catálogos.

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

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

García, J. E. (2004a). La evolución de la Psicología en el Paraguay: Una evaluación desde el modelo de Hiroshi Azuma. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Segunda Época*, 6 (2), 25-36.

García, J. E. (2004b). Recensión del libro «La Envidia. Un estudio internacional en Chile, Paraguay y Perú», de Ramón León, Alfredo Zambrano Mora y Yilda Agüero de Talavera. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 343-346.

García, J. E. (2005a). Historia e Historiografía de la Psicología en el Paraguay. En J. R. Vivas (Ed.), *Las Ciencias del Comportamiento en los albores del Siglo XXI* (pp. 286-290). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

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

García, J. E. (2005c). El joven Eusebio Ayala y la psicología paraguaya. *Teoría e Investigación en Psicología*, 14, 46-90.

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

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

García, J. E. (2007). La Psicología en Paraguay y el problema de la determinación de los pioneros. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, Tercera Época*, 9 (2), 113-146.

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*, N° 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. (2011a). Historia de la psicología clínica en el Paraguay. *Fundamentos en Humanidades*, 12 (1), 111-147.

García, J. E. (2011b). 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. (2012a). La Guerra contra la Triple Alianza y su efecto retardatario para la psicología paraguaya. *Procesos Históricos: Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 21, 26-76.

García, J. E. (2012b). La Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) y sus relaciones con la psicología paraguaya. *Revista Interamericana de Psicología*, 46 (1), 51-66.

García, J. E. (2013a). Historia y perspectivas de la psicología política en el Paraguay. *Les cahiers de Psychologie Politique* [En ligne], número 22, Janvier 2013.

García, J. E. (2013b). Eventos y protagonistas principales en la historia de la psicología en el Paraguay. En G. Salas (Ed.), *Historia de la Psicología en América del Sur. Análisis crítico, diálogos y proyecciones*. En prensa.

García, J. E. (2013c). La psicología paraguaya representada en la *Psicología* de James O. Whittaker y Sandra J. Whittaker. Manuscrito sometido a publicación.

García (2013d). La psicología de la salud en el Paraguay: Historia y desafíos futuros. Manuscrito sometido a publicación.

García, M. y Garmendia, J. (1989). Tesis en Latinoamérica: Un reto. *Estudios de Ciencias y Letras*, 7, 12-19.

Geuter, U. (1988). Acerca de la psicología en la ciudad de Berlín. *Archivo Latinoamericano de Historia de la Psicología y Ciencias Afines*, 2, 32-41.

Ibarra, M. M. L. (1996). *Historia de Encarnación 1840-1850*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Católica, Sede Regional Itapúa (Encarnación), Facultad de Ciencias y Letras.

Jacó-Vilela, A. M. (Org.) (2009). *Psicologiana UERJ. 45 anos de histórias*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

León, R., Zambrano Mora, A. y Agüero de Talavera, Y. (2003). *La Envidia. Un estudio internacional en Chile, Paraguay y Perú*. Encarnación: Universidad Nacional de Itapúa.

Maciel, L., Godoy de Montañez, C. y Caballero, V. (2004). *Presentación del Proyecto de Salud Mental en el Hospital Regional de Itapúa - Experiencias*. Ponencia presentada en el III Foro de Estudiantes de Psicología, Universidad Nacional de Itapúa, Encarnación, 9 de octubre del 2004.

Mastrobuono, C. M. y Antunes, M. A. M. (2006). A psicologia da educação no curso normal de uma escola confessional católica da cidade de São Paulo (1941-1961). *Psicologia da Educação*, 22, 53-78.

- Micó, T. L. (1975). *Antecedentes históricos de Encarnación de Itapúa*. Asunción: Edición del autor.
- Millán, P. y Androszczuk, L. (2009). *Problemática de la reubicación*. Universidad Católica, Departamento de Psicología, Cátedra de «Psicología Experimental II». Trabajo no publicado.
- Monte de López Moreira, M. (2011). *Adela y Celsa Speratti. Pioneras del magisterio nacional*. Asunción: El Lector.
- Pantano Castillo, D. (1997). *Inicios de la psicología en la Argentina*. San Juan: Subsecretaría de Cultura.
- Pastore, C. (1972). *La lucha por la tierra en el Paraguay*. Montevideo: Antequera.
- Pérez Gambini, C. (1999). *Historia de la psicología en el Uruguay. Desde sus comienzos hasta 1950*. Montevideo: ARENA Ediciones.
- Quintana de Horak, C. (1995). *La educación escolar en el Paraguay. Apuntes para una historia*. Asunción: CEPAG/Sumando/Fundación En Alianza.
- Ramírez de Morínigo, O. N. (1998). *La superpoblación escolar en el Centro Regional de Educación de Encarnación*. Tesis de licenciatura no publicada. Universidad Católica, Sede Regional Itapúa (Encarnación), Facultad de Ciencias y Letras.
- Rolón Medina, A. (1953). *Temple y estirpe (ensayos histórico-apologéticos sobre la raza guaraní y el criollo paraguayo)*. Asunción: Imprenta Militar.
- Rosin, S. M. y Antunes, M. A. M. (2006). As "idéias psicológicas" sobre as condições de aprendizagem na província do Paraná (1854-1889). *Psicologia da Educação*, 22, 9-29.
- Ruiz Carvallo, G., Medina, R. E., Godoy, J. F. y Laconich Romero, A. (1997). *Por sus frutos los conoceréis. Antecedentes, creación y primeros pasos de la U.N.E.* Ciudad del Este: Universidad Nacional del Este.
- Salas, G. y Lizama, E. (2009). *Historia de la psicología en Chile 1889-1981*. La Serena: Universidad Nacional de La Serena.
- Speratti, J. (1979). *Historia de la educación pública en el Paraguay 1812-1932/Origen y evolución histórica de la Escuela «España» de San Lorenzo*. San Lorenzo: Edición del autor.
- 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 *powerpoint*.
- Universidad Católica (1992). *Anuario '91*. Asunción: CEPUC.

Universidad Católica (2008). *Estatuto y Reglamentos*. Asunción: Universidad Católica.

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

Universidad Nacional de Itapúa (2006). *1996-2006: Décimo Aniversario*. Encarnación: Universidad Nacional de Itapúa. Folleto.

Valarino, E. y Yáber O., G. (2002). Overcoming researcher's block symptoms: Creative strategies for research. *Revista Interamericana de Psicología*, 36, 63-79.

Velázquez, R. E. (1987). *Breve historia de la cultura en el Paraguay*. Asunción: Edición del autor.

Vilanova, A. (2003). *Discusión por la Psicología*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

Vilanova, A. y DiDoménico, C. (1999). *La psicología en el Cono Sur. Datos para una historia*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata/ Editorial Martin.

Villalta, B. (1954). *Montoya. Apóstol de los guaraníes*. Buenos Aires: Editorial Guillermo Kraft.

Yáñez-Galecio, J. (2004). Competencias profesionales del psicólogo clínico: Un análisis preliminar. *Terapia psicológica*, 23 (2), 85-93.

Znacovski de Sánchez, T. (1997). *Maestras y maestros encarnacenos*. Encarnación: Universidad Católica, Sede Regional Itapúa.

Zubizarreta, C. (1961). *Cien vidas paraguayas*. Buenos Aires: Ediciones Nizza.

ANEXO NUMERO 1

PROFESORES DE LA PRIMERA PROMOCION DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA EN LA UNIVERSIDAD TECNICA DE COMERCIALIZACION Y DESARROLLO (UTCD) DE ENCARNACION

Primer curso

- Introducción a la Filosofía: Lic. Nimia Morales de Servin.
- Psicología I: Lic. Elsa de las Nieves Galeano de Villalba.
- Lengua Española: Lic. Alberto Alfredo Ayala.
- Relaciones humanas y públicas: Dra. Hermelinda D. de Leiva.
- Biología I: Dr. Roque Albornó.
- Estadística I: Lic. Antonio Kiernyezny.
- Psicología II: Lic. Margarita Scavenius.
- Antropología: Lic. Laura Zayas.
- Biología II: Dr. Roque Albornó.
- Sociología I: Lic. Nancy Garcete de Lutz.

Segundo curso

- Psicología Evolutiva I: Lic. Máxima Kallus.
- Estadística II: Lic. Antonio Kiernyezny.
- Sociología II: Lic. Nancy Garcete de Lutz.
- Psicología Diferencial I: Lic. Nimia López.
- Módulo de actualización.
- Psicometría I: Lic. Máxima R. de Bazán.
- Psicopatología I: Lic. Nicolás Garcete.
- Psicología de la Personalidad I: Lic. Graciela Ojeda de Halaburda.
- Psicología Diferencial II: Lic. Nimia López.
- Psicología Evolutiva II: Lic. Lauro Cañete.

Tercer curso

- Psicometría II: Lic. Nicolás Garcete.
- Psicopatología II: Dr. Basilio Torres.
- Psicología de la Personalidad II: Lic. Graciela Ojeda de Halaburda.
- Teoría del Aprendizaje: Lic. Máxima Kallus.
- Programación Neurolingüística: Lic. María Elizabeth Santander.
- Psicología Social: Lic. Lauro Cañete.

fundamentos en humanidades

- Historia de los Sistemas I: Lic. Mirian Doldán.
- Pasantías en Escuelas, Colegios, Hospitales y Neuropsiquiátrico.
- Evaluación de Pasantías (Trabajo de Investigación).

Cuarto curso

- Historia de los Sistemas II: Lic. Mirian Doldán.
- Orientación Educacional y Vocacional: Lic. Zoraida Testa de Rojas.
- Técnicas de Recolección de Datos: Lic. Graciela Ojeda de Halaburda.
- Didáctica: Lic. Ana Cornet.
- Técnicas de Investigación: Lic. Mirian Doldán.
- Técnicas Proyectivas: Lic. Nicolás Garcete.
- Módulo Pre-Tesis.

ANEXO NUMERO 2

NOMINA DE LOS EGRESADOS DE LA PRIMERA PROMOCION DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD TECNICA DE COMERCIALIZACION Y DESARROLLO (UTCD) DE ENCARNACION (AÑO 2002)

1. Andruseszen, Inés Valeria.
2. Araújo de Quiñónez, Felicia Melania.
3. Araújo Meza, Lilia Rosana.
4. Becker Bittler, Mirtha Lilian.
5. Bernal, Sonia Elizabeth.
6. Bonastre, Stella Maris.
7. Caballero Leguizamón, Victoria Domitila.
8. Cabrera Cortese, Eduardo Oscar.
9. Castellano, Griselda Cristina.
10. Cuba, Jorge Enrique.
11. Domínguez Riveros, Zulma.
12. Duarte, Silvia Margarita Alicia.
13. Encina Florentín, Dina Gloria.
14. Fessler Buchanan, Sandra Beatriz.
15. Feyuk, Teresita María.
16. Frickelo Meyer, Analis Erika.
17. Fridriksson de Machuca, Edith Beatriz.
18. Gaona Cabral, Mariela Alejandra.
19. Garay Domínguez, Lourdes Carmen.
20. Garay de Wood, Eugenia Carolina.
21. Garcete, Mónica Elizabeth.
22. Godoy de Montañez, Nancy Carolina.
23. González Rodríguez, Félix Del Rosario.
24. Kovalchuk de Jaruczyk, Lucía Adela.
25. Kunze de Cáceres, Norma Beatriz.
26. Kuzli, Margarita.
27. Maciel Centurión, Lilian Beatriz.
28. Martínez, María Monalisa.
29. Miño Giret, Víctor Raúl.
30. Paulus, Daniela Marisol.
31. Peralta de González, Mirna Nora.
32. Raatz Becker, Karin Marina.
33. Rodríguez Servián, Luis Ariel.
34. Salech, Nadia Adriana.

fundamentos en humanidades

35. Scheid Arce, Patricia Aurora.
36. Schmidt, Gladys Mirta.
37. Silvero Larrea, Margarita Mabel.
38. Tillería Godoy, Marisol Noemí.
39. Vichini González, María Susana.
40. Villasanti Riquelme, Cecilia Beatriz.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 89/102 pp.

Comportamiento, historia y evolución

Behavior, history and evolution

María Fernanda Galarsi

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

Ana Medina

Universidad Nacional de San Luis

Carina Ledezma

Universidad Nacional de San Luis

Laura Zanin

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 29/04/10 – Aceptado: 24/07/12)

Resumen

Este trabajo tiene como finalidad mostrar cómo las distintas investigaciones del comportamiento animal han permitido comprender el origen y evolución de la conducta del ser humano, introduciendo el proceso de “síntesis” como premisa fundamental para entender la esencia del mecanismo integrativo cortical.

Desde una perspectiva histórica son varias las disciplinas que han abordado el estudio del comportamiento animal. Todas ellas tienen un mismo origen teórico, aunque existan diferencias en el origen geográfico, en los sujetos típicos de estudio, en los métodos utilizados y en la problemática del objeto de estudio.

Abstract

This work is aimed at showing how the origin and evolution of human behavior was understood through the study of animal behavior. The process of “synthesis” is considered a key premise to understand the essence of

the cortical integrative mechanism.

From a historical perspective, several disciplines have studied animal behavior. All of them have a similar theoretical origin, although there are differences in the geographic origin, in the subjects of the research, in the methods, and in the object of study.

Palabras clave

comportamiento - etología - sociobiología

Key words

behavior - ethology - sociobiology

Introducción

Desde una perspectiva histórica son varias las disciplinas que han abordado el estudio del comportamiento animal. Todas ellas tienen un mismo origen teórico, aunque existan diferencias en el origen geográfico, en los sujetos típicos de estudio, en los métodos utilizados y en la problemática del objeto de estudio.

Este origen común a nivel teórico se relaciona con el surgimiento de la Teoría de la evolución de las especies, asociado a la publicación de varias obras de Darwin: "El origen de las especies" (1859/1958), "La evolución del hombre y la evolución respecto al sexo" (1871), "El origen del hombre" (1871) y "La expresión de las emociones en el hombre y en los animales" (1872).

Tomando como base estas ideas muchos de los seguidores del evolucionismo plantearon diversos tipos de cuestionamientos:

- ¿Tienen cerebro los animales como lo tiene el ser humano?
- ¿Poseen los animales algo de inteligencia humana?
- ¿Pueden los individuos de especies no humanas aprender de la experiencia, pensar o comunicarse?
- ¿Los animales pueden sentir dolor o placer?
- ¿Hay especies particularmente semejantes al hombre en las que el parecido no es solamente físico?

Al intentar responder estas preguntas, se empezó a considerar por primera vez la conducta de los animales dentro del contexto de una teoría de evolución suficientemente desarrollada y aceptada. Nacieron así la Psicología animal y la Psicología comparada, como predecesoras de la Etología.

Este trabajo tiene como finalidad mostrar cómo las distintas investigaciones del comportamiento animal han permitido comprender el origen y evolución de la conducta del ser humano, introduciendo el proceso de “síntesis” como premisa fundamental para entender la esencia del mecanismo integrativo cortical.

Desarrollo

En la primera mitad del siglo XVII, Descartes llegó a la conclusión de que “los cuerpos de los animales y los hombres actúan enteramente como máquinas, y se mueven de acuerdo con leyes meramente mecánicas” (citado en Huxley, 1874). Luego de Descartes, otros tomaron la tarea de explicar la conducta como una reacción a sucesos puramente físicos, químicos o mecánicos. Durante los siguientes tres siglos, el pensamiento científico acerca del comportamiento osciló entre la visión mecanicista, según la cual los animales son “autómatas” que se mueven por la vida sin conciencia ni sentido de su propia existencia, y una visión opuesta según la cual los animales tienen pensamientos y sentimientos similares a los de los seres humanos.

En “El origen de las especies” (1859/1958), las ideas de Darwin sobre la evolución comenzaron a despertar serias dudas acerca de la visión mecanicista del comportamiento animal. Darwin observó que los animales comparten muchas características físicas, y fue uno de los primeros en ocuparse de la variación dentro de una misma especie, tanto en el comportamiento como en la apariencia física. Él creía que la selección artificial y la selección natural estaban íntimamente asociadas (Darwin, 1868), y delineó con gran sagacidad la teoría de la evolución sin tener ningún conocimiento de genética. En “El origen del hombre” (1871), llegó a la conclusión de que los rasgos del temperamento de los animales son heredados. También creía, como muchos otros científicos de su época, que los animales tienen sensaciones subjetivas y que pueden pensar. Escribió: “Las diferencias entre la mente del hombre y la de los animales superiores, por grandes que sean, son por cierto de grado y no de clase” (1871).

Otros científicos se hicieron eco de las implicancias de la teoría de Darwin en cuanto al comportamiento animal, y llevaron a cabo experimentos para investigar los instintos. Herrick “observó el comportamiento de las aves salvajes con el objeto de determinar, primero, cómo se modifican sus instintos como resultado de la capacidad de aprender, y segundo, el grado de inteligencia que alcanzan” (1908: 847). Respecto del tema del

pensamiento animal, Schroeder concluyó: “La solución, si algún día llega, difícilmente evite ilustrar, si no la mente animal, al menos la del hombre” (1914: 426 - 427). Para los científicos que estudiaban el comportamiento animal en situaciones naturales, ya era evidente a fines del siglo XIX que el enfoque mecanicista no podía explicar todas las conductas. A mediados del siglo XX, el pensamiento científico revirtió nuevamente hacia el enfoque mecanicista, y en Estados Unidos se impuso el conductismo. Los conductistas dejaban de lado tanto los efectos genéticos sobre el comportamiento como la capacidad de los animales para adentrarse en soluciones flexibles a los problemas. El fundador del conductismo, J. B. Watson (1930), afirmó que las diferencias en el ambiente pueden explicar todas las diferencias en el comportamiento, y no creía que la genética tuviera efecto alguno sobre la conducta. En el comportamiento de los organismos Skinner (1958) escribió que todo comportamiento puede ser explicado por medio de los principios de estímulo-respuesta y del condicionamiento operativo. El condicionamiento operativo utiliza recompensas y castigos alimenticios para entrenar a los animales y modelar sus comportamientos. En un experimento simple de la caja de Skinner, una rata puede ser entrenada a empujar una palanca para obtener comida cuando se enciende una luz verde, o a presionar muy rápidamente una palanca para evitar un choque eléctrico cuando se enciende una luz roja. La señal lumínica es el “estímulo condicionado”. Las ratas y otros animales pueden ser entrenados para cumplir con una secuencia compleja de comportamientos, mediante el encadenamiento de una serie de respuestas condicionadas simples. Sin embargo, el comportamiento de una rata en una caja de Skinner es muy limitado. Se trata de un mundo con muy pocas variantes, y la rata tiene pocas oportunidades de utilizar sus comportamientos naturales.

Mientras Skinner y sus compatriotas norteamericanos refinaban los principios del condicionamiento operativo trabajando con millares de ratas y ratones, en Europa comenzaba a desarrollarse la etología.

Etología

Entendida como el estudio biológico del origen y evolución de la conducta animal en su ambiente natural; connota aspectos fisiológicos, ecológicos y comparativos. Este estudio implica una metodología observacional y en consecuencia, tiene mucho de ciencia interdisciplinaria en la que interactúan la biología, la zoología, la psicología animal, la antropología, la primatología, la ecología, la neurobiología, la genética y por supuesto

la Teoría de la evolución. Favoreciendo de esta manera una perspectiva holística que incluye al ser humano y los animales como partes integrantes de un mismo continuum.

El interés primario de los etólogos es el comportamiento instintivo o innato, como así también entender los mecanismos y la programación que producen patrones innatos de comportamiento, y las motivaciones por las cuales los animales se comportan de la forma en que lo hacen (Eibl-Eibesfeldt y Kramer, 1958). Básicamente, los etólogos sostienen que los secretos del comportamiento se encuentran en los genes del animal y en la forma en que esos genes han sido modificados a lo largo de la evolución para enfrentar entornos particulares. La tendencia etológica se originó con Whitman (1898), quien consideraba a los instintos como reacciones congénitas, que son tan constantes y características de cada especie que pueden tener significación taxonómica, al igual que las estructuras morfológicas.

Primeros Modelos Etológicos

Darwin (1871,1872) concluyó en el hecho de que la conducta, la morfología y la fisiología se integran en un conjunto de adaptaciones que permiten a los individuos sobrevivir y reproducirse.

Whitman (1889) apoyado en esta teoría dio los primeros pasos en el estudio de la comprensión biológica de la conducta al demostrar que el comportamiento que él llamo instintivo había de desarrollarse acorde a estructuras morfológicas.

Craig (citado en Carranza, 1994), discípulo de Whitman, propone que una parte de la conducta (comportamiento apetitivo) sería variable, flexible y de búsqueda y otra parte (el acto consumatorio) sería finalizadora de la secuencia, de estructuras fijas, innatas, y se realizaría en respuesta a un estímulo hallado.

Lorenz, en su tratado publicado en 1910 sobre conducta de patos y gansos, usó por primera vez el término Etología, demostrando la existencia de cadenas de actos de comportamiento, fijas y características de cada especie.

Konrad Lorenz (1939, 1965, 1981) y Niko Tinbergen (1948, 1951) catalogaron el comportamiento de numerosos animales en su medio ambiente natural. Juntos desarrollaron el etograma, que es una lista completa de todas las conductas que un animal despliega en su entorno natural. El etograma incluye los comportamientos innatos tanto como los adquiridos.

Una contribución interesante a la etología provino de los estudios sobre la conducta de hacer rodar huevos que tiene el ganso gris (Lorenz, 1965, 1981). Lorenz observó que cuando una gansa clueca veía un huevo fuera de su nido, se le desencadenaba un programa instintivo para recuperarlo. La gansa se concentraba en el huevo, se erguía para extender su cuello más allá del mismo, y lo hacía rodar hacia atrás hasta meterlo en el nido. Este comportamiento se desenvolvía de una manera muy mecánica. Si se retiraba el huevo mientras la gansa comenzaba a extender el cuello, igualmente ella completaba el patrón de hacer rodar un huevo inexistente hacia el nido. Lorenz (1939) y Tinbergen (1948) llamaron a esto “patrón de acción fijo”. Sorprendentemente, Tinbergen también descubrió que una gansa clueca puede ser estimulada a hacer el trabajo de rodar el huevo con cosas tales como una lata de cerveza o una pelota de béisbol. El patrón de acción fijo de hacer rodar el huevo de vuelta al nido puede ser desencadenado por cualquier objeto o cosa externa al nido que tenga un parecido al huevo. Tinbergen constató que las gansas poseen un mecanismo genético de activación de este patrón de acción fijo. Lorenz y Tinbergen denominaron “estímulo señal” al objeto que desencadena la activación de un patrón fijo de acción. Cuando un ave madre ve la boca abierta de sus crías, esto desencadena el comportamiento maternal de alimentarlas, y la madre alimenta a sus crías. La boca abierta es otro ejemplo de estímulo señal, que actúa como un interruptor que enciende un programa determinado genéticamente (Herrick, 1910; Tinbergen, 1951). Los etólogos también explicaron la respuesta innata de escape de los gansos pequeños que recién han roto el cascarón. Cuando éstos son puestos a prueba con una silueta de cartón con forma de halcón que se mueve sobre ellos, esto desencadena una respuesta característica de escape. Los pequeños gansos correrán. En cambio, cuando la silueta se invierte para que parezca un ganso, no hace efecto (Tinbergen, 1951). Diversos integrantes de la comunidad científica dudaban de la existencia de un instinto tan invariable, pues algunos científicos no lograron repetir los resultados de estos experimentos. Canty y Gould (1995) replicaron estos experimentos clásicos y explicaron por qué habían fallado los otros. En primer lugar, los gansitos sólo responden a la silueta cuando tienen menos de siete días de edad. Segundo, se debe usar una silueta grande, que haga sombra. Tercero, los gansitos responden de manera diferente a la percepción del preparador, según las circunstancias. Por ejemplo, las aves sometidas a la prueba individualmente tratan de escapar de la silueta del halcón, y las aves criadas y expuestas en grupos tienden a agazaparse. Para ello, la base de la respuesta tiende a ser el miedo. Se

ha comprobado que patitos de corta edad tienen una mayor variación en el pulso cardíaco cuando ven la silueta del halcón.

El comportamiento innato se desarrolla con un mínimo de experiencia previa y se manifiesta la primera vez que un organismo se enfrenta a un estímulo. Suele ser estereotipado, rígido y predecible y carece de un proceso de retroalimentación externo. Los comportamientos fijos o estereotipados son iniciados por estímulos externos, llamados estímulos señal. Todos los comportamientos dependen de los genes del organismo y de la interacción de sus productos con el ambiente.

Sociobiología

La sociobiología consiste en aplicar la teoría de la evolución al comportamiento social de los animales y del hombre. Ha constituido uno de los más interesantes y polémicos desafíos de la ciencia biológica del siglo XX. Especialmente cuando proporcionó los fundamentos para el estudio de la genética y los orígenes evolutivos de la conducta, no solo de los animales sino de la especie humana.

“La sociobiología se define como el estudio sistemático de la base biológica de todo comportamiento social. En el presente, se enfoca sobre las sociedades animales, sus estructuras poblacionales, castas, y comunicación, junto con toda la fisiología que destaca las adaptaciones sociales. Pero la disciplina está también relacionada con el comportamiento social de los primeros hombres y los rasgos adaptativos de organización en las más primitivas sociedades humanas contemporáneas” (Wilson, 1978: 327 - 346).

La mayoría de los sociobiólogos consideran que las aptitudes de comportamiento de los animales y del hombre son resultado de sus potencialidades genéticas. Para ellos, los genes no predeterminan sino que predisponen el desarrollo de capacidades comportamentales que se activarán en el curso del desarrollo epigenético, o sea, como resultado de las experiencias o aprendizaje del individuo.

La sociobiología representa el intento más reciente y ambicioso de penetrar en las intrincadas modalidades de la conducta social animal, en términos de la evolución Darwiniana.

Según Darwin, todo rasgo heredable, físico o conductual, anatómico o funcional se mantienen en la especie si aumentan sus probabilidades de supervivencia, pues quienes lo poseen sobreviven y se reproducen

con mayor facilidad que aquellos cuyos rasgos no incrementaran sus probabilidades de sobrevivir. Estos rasgos no competentes terminan desapareciendo con el paso del tiempo en las especies, ya que las criaturas que los heredaran no pueden sobrevivir para transmitir sus genes a la descendencia. De esta manera, la selección natural favorecería a los individuos con ciertos caracteres genéticos, que se constituyen en la base de las capacidades conductuales de las que depende la sobrevivencia.

Así, en la historia de la especie humana, lo que evoluciona es un cuerpo cambiante como una conducta eficaz. En la raíz de toda actividad humana se encontraría el impulso (reflejo/ instinto /necesidad) que garantiza la eficacia de la transmisión genética. El impulso que la sociobiología lo constituye como propuesta central de todo comportamiento, no es más que una estrategia que procura maximizar el éxito en la preservación de la propia progenie. No es la altruista preservación de la especie, sino el egoísmo individual del éxito reproductivo lo que en última instancia explicaría toda actividad práctica, expresiva o cooperativa.

Pero a diferencia de los planteamientos de Darwin, para la Sociobiología no es a nivel de los individuos donde está la clave del desafío, por potenciar la reproducción ampliada de la propia progenie, sino en la ferocidad misma de los propios genes por garantizarse su sobrevivencia. Sobre estas bases, la meta general de la sociobiología ha sido la de poder predecir las características de la organización social a partir del conocimiento que la demografía, y la ecología producen, sobre los condicionamientos del comportamiento impuestos por la inercia genética y la presión ambiental.

Para la sociobiología, la codificación genética brinda una gama de posibilidades dentro de las que la experiencia y las circunstancias ecológicas pueden imprimir una importante variación en la conducta social al modo de una graduación del comportamiento. En palabras del zoólogo Edward Wilson, principal exponente de esta disciplina:

“Es hipótesis útil de trabajo e1 suponer, que en cada caso, la graduación es adaptativa, significando que está genéticamente programada para proporcionar al individuo una respuesta particular apropiada, con mayor o menor precisión, a su situación en cualquier momento. En otras palabras, toda la escala y no puntos aislados de la misma, es el rasgo de base genética que ha sido fijado por la selección natural” (1978: 327 - 346).

La selección natural se instituye así, para los sociobiólogos, en las instancias modeladora de toda clase de rasgos en los individuos, tanto egoístas como altruistas.

En la lucha por la sobrevivencia genética, entonces, una proporción de genes favorece la prolongación de la supervivencia de organismo

individual, mientras que la otra favorece actitudes altruistas de alianza, cooperación, sacrificio y unidad de la progenie.

Un gran número de comportamientos se relacionan con el aprendizaje, proceso en el que las respuestas del organismo se modifican como resultado de la experiencia. Los organismos con cerebros simples presentan comportamientos estereotipados. Los que tienen cerebros complejos y ciclos de vida prolongados, en cambio, desarrollan un repertorio de comportamientos que depende de la experiencia del individuo.

La habituación es una de las formas más simples de aprendizaje; consiste en aprender a ignorar un estímulo repetido. En la habituación, un organismo reduce o suprime la respuesta a un estímulo persistente, no por fatiga muscular, sino debido a un aprendizaje. La habituación tiene un significado adaptativo importante, porque ciertas respuestas que en un principio son útiles pueden dejar de serlo y pueden convertirse en un consumo innecesario de tiempo y energía (Curtis, Barnes, Schnek y Massarini, 2008).

La asociación es un tipo de aprendizaje más complejo, en el que un estímulo llega a conectarse, por medio de la experiencia, con otro estímulo en principio no relacionado. En el condicionamiento clásico, el animal relaciona un estímulo incondicionado con un estímulo condicionado y produce una respuesta (respuesta condicionada). El condicionamiento operante, también llamado aprendizaje por ensayo y error, ocurre cuando un organismo asocia una actividad particular con un castigo o un premio. Este aprendizaje es común en ambientes naturales.

El fenómeno de impronta o troquelado es un tipo de aprendizaje asociativo, íntimamente relacionado con el reconocimiento parental y de los miembros de la propia especie y su distinción con respecto a individuos de otras especies. Esta capacidad es de importancia vital para el éxito reproductivo de muchas especies animales. También constituye un mecanismo vinculado al reconocimiento de la pareja y contribuye a mantener la identidad de las especies.

El aprendizaje social ocurre cuando la presencia de un animal puede influir en forma significativa el conocimiento adquirido por otro. Los animales que viven en grupos pueden beneficiarse “copiando” comportamientos que otros miembros del grupo adquirieron a través de un proceso de ensayo y error.

Las interacciones entre animales que viven en sociedades estructuradas es uno de los comportamientos que se están estudiando con más interés. Una sociedad es un grupo de individuos de la misma especie, que viven juntos de manera organizada, en dependencia mutua y con división de los recursos y el trabajo.

Aunque es común usar el término “sociedad” para referirse a ciertas interacciones animales, es importante no perder de vista que el comportamiento “social” en poblaciones naturales de linajes tan diversos como insectos, mamíferos marinos o primates no es homologable al comportamiento social humano. Los comportamientos sociales se clasifican en egoístas, cooperativos y altruistas, pero estos términos no implican intencionalidad por parte de los animales.

En las especies solitarias, la madre abandona el nido para siempre luego de proveer alimento a su progenie. En las especies presociales, la madre regresa para alimentar a su progenie durante cierto tiempo y el nido puede ser usado por la siguiente generación. En los insectos “verdaderamente sociales” existe una división del trabajo y los individuos cooperan en el cuidado de la prole.

En muchas especies de aves y mamíferos existen jerarquías de dominancia que se mantienen como parte de la existencia de patrones de comportamiento específicos de cada especie. La pertenencia a una jerarquía determinada establece la prioridad del acceso a los recursos de cada individuo e influye fuertemente en su éxito reproductivo relativo (Curtis y otros, 2008).

Una posible explicación del surgimiento de estructuras sociales complejas es que la vida en grupos trae beneficios: reduce el riesgo de depredación y la incertidumbre de la obtención de alimento. La vida social también puede tener desventajas: aumento de competencia por recursos y mayor probabilidad de contraer enfermedades contagiosas.

Muchos vertebrados habitan una misma área durante toda su vida y con frecuencia la defienden contra individuos de la misma especie o de especies emparentadas que utilizan los mismos recursos. Estas áreas se conocen como territorios y el comportamiento de defensa de un área se conoce como territorialidad (Curtis y otros, 2008).

Introducción al comportamiento humano

La psicología es la ciencia del comportamiento. Los conductistas fueron, desde principios del siglo XX, los primeros en situar el comportamiento en el centro de la psicología científica. Antes de ellos lo había hecho Aristóteles, aunque en un contexto epistemológico muy distinto. Para Aristóteles la indagación psicológica trata sobre los actos de los seres vivos. Lo que precisamente han estudiado siempre los zoólogos y biólogos interesados en la vida de los animales. Los primeros intentos

de la psicología experimental introspeccionista, influidos por la tradición cartesiana, escindieron, en dos actos incommunicables: el movimiento y la conciencia. De un lado, los movimientos físicos y orgánicos de la estimulación, las respuestas externas, cuantitativas, empírica, públicamente observables y físicamente manipulables. De otro, los contenidos y procesos de conciencia, internos, inextensos, cualitativos, accesibles tan sólo a la introspección del propio sujeto.

Todo comportamiento es, sin duda, un proceso físico. Pero no todo proceso físico es comportamiento. Lo son aquellos que significan una respuesta del ser vivo al ambiente en que vive. El comportamiento no es una serie de movimientos sin sentido regido por la legalidad física, ni unos contenidos de conciencia de los que la ciencia experimental tenga que prescindir, ni ambas cosas conjuntamente o por separado. El comportamiento es un proceso estrictamente físico, registrable y verificable, que consiste, precisamente, en ser la actividad por la que un ser vivo mantiene y desarrolla su vida en relación con su ambiente, respondiendo a él y modificándolo. El comportamiento rabioso, por ejemplo, no es sin más un deseo de venganza o de ataque. Como detalla Aristóteles, no es el fenómeno psicológico de la ira, sino su significación. El comportamiento rabioso real, que efectivamente significa eso, es un proceso físicamente registrable consistente en ciertos cambios orgánicos y ciertas relaciones con una situación ambiental que la ciencia ha de ir determinando empírica y experimentalmente. Ese proceso consistía para Aristóteles en el comportamiento de la sangre en torno al corazón. Y como todo comportamiento real no es sólo un puro movimiento físico, ni una pura significación comprensible, sino un movimiento físico significativo. En el comportamiento se dan, a la vez, y en muy distinta proporción según las especies, la comprensibilidad de la acción y la legalidad de los procesos psico-orgánicos por los que se realiza (Chauchard, 1961).

El desarrollo y evolución del comportamiento animal lo vemos representado en el hombre con su grandiosa corteza prefrontal que lo posibilita de todo acto, elección, planificación y le permite hacer frente a situaciones nuevas de manera adaptada e inteligente a partir de la evocación de experiencias pasadas.

La corteza prefrontal está involucrada en la planificación de los comportamientos cognitivamente complejos, en la expresión de la personalidad, en los procesos de toma de decisiones y en la adecuación del comportamiento social en cada momento. Se considera que la actividad fundamental de esta región cerebral es la coordinación de pensamientos y acciones de acuerdo con metas internas. El término psicológico más utilizado para referirse a las funciones desempeñadas por la corteza pre-

frontal es función ejecutiva. Este término hace referencia a la capacidad para establecer distinciones entre pensamientos conflictivos, realizar juicios acerca del bien y del mal, predecir las consecuencias futuras de actividades actuales, trabajar conforme a metas determinadas de antemano, realizar predicciones de resultados, creación de expectativas y control social. Además, otorga la capacidad para inhibir comportamientos instintivos que, de no ser suprimidos, podrían desembocar en resultados socialmente inaceptables (Kandel, 1996).

La corteza prefrontal está fuertemente interconectada con gran parte del cerebro. Se encuentran abundantes conexiones con otras regiones corticales y subcorticales. La corteza prefrontal dorsal está especialmente interconectada con regiones cerebrales implicadas en procesos como la atención, la cognición y la acción, mientras que la corteza prefrontal ventral se interconecta con regiones implicadas en la emoción. La corteza prefrontal también recibe información de los sistemas de arousal del tronco del encéfalo, y su función es particularmente dependiente del ambiente neuroquímico. Así, existe una coordinación entre el grado de arousal o activación general, y el estado mental (Miller, Freedman, Wallis, 2002).

Conclusión

Durante la mayor parte de la historia humana, el hombre se ha considerado a sí mismo como un ser superior completamente distinto de los animales. Pero si consideramos los aportes Charles Darwin, quien sugirió que a lo largo de la evolución hemos mantenido lazos de sangre con otras especies. En la actualidad, un siglo después, esta relación es admitida por muchos pensadores; sin embargo, la humanidad es muy lenta en la aceptación de todas sus implicaciones. Hay todavía una fuerte tendencia a creer que el comportamiento animal es invariablemente bruto e irracional, que el comportamiento humano es invariablemente inteligente e instruido, y que entre los dos se extiende un abismo infranqueable. Al hombre le cuesta aceptar que es un animal, distinto de los demás animales sólo en cuestiones de grado y no de una manera absoluta, y que esto es tan cierto en lo que respecta a la conducta como en todo lo demás.

San Luis, 11 de Octubre de 2011.

Referencias Bibliográficas

- Canty, N. y Gould, J. (1995). The Hawk/Goose experiment; sources of variability. *Anim. Behav.* 50, 1091-1095.
- Carranza, J. (1994). *Etología. Introducción a la Ciencia del Comportamiento*. Madrid: Universidad de Extremadura.
- Curtis, H.; Barnes, N.S.; Schnek, A.; Massarini, A. (2008). *Biología*. Editorial Médica Panamericana.
- Chauchard, P. (1961) *Compendio de Biología Humana*. Eudeba.
- Darwin, C. (1859/1958). *On the Origin of Species*. Nueva York: Mentor.
- Darwin, C. (1868). *The Variation of Plants and Animals under Domestication*. Vol. 1 y 2. Londres: John Murray.
- Darwin, C. (1871). *The Descent of Man and Selection in Relation to Sex*. Nueva York: Modern Library.
- Darwin, C. (1871). *El origen del hombre*. Barcelona.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Barcelona.
- Eibl-Eibesfeldt, I. y Kramer, S. (1958). Ethology, the comparative study of animal behavior. *Q. Rev Biol.* 33, 181-211.
- Herrick, C. J. (1910). The evolution of intelligence and its organs. *Science*. 31, 7-18.
- Herrick, F. H. (1908). The relation of instinct to intelligence in birds. *Science*. 27, 847-850.
- Huxley, T. H. (1874/1901). On the hypothesis that animals are automata y its history. En *Collected Essays, Vol. 1. Methods and Results: Essays* (pp. 218). Londres: Macmillan.
- Kandel, E. R. (1996). *Neurociencia y Conducta*. Prentice Hall.
- Lorenz, K. Z. (1939). Vergleichende Verhaltensforschung. *Zool. Anz., Suppl.* 12, 69-109.
- Lorenz, K. Z. (1965). *Evolution and Modification of Behavior*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lorenz, K. Z. (1981). *The Foundations of Ethology*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Miller, E. K.; Freedman, D. J. y Wallis, J. D. (2002). The prefrontal cortex: categories, concepts and cognition. *Philos. Trans. R. Soc. Lond., B, Biol. Sci.* 357 (1424), pp. 1123-36.

fundamentos en humanidades

Schroeder, C. (1914). Thinking animals. *Nature* (Londres) 94, 426-427.

Skinner, B. F. (1958). *Behavior of Organisms*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

Tinbergen, N. (1948). Social releasers and the experimental method required for their study. *Wilson Bull.* 60, 6-52.

Tinbergen, N. (1951). *The Study of Instinct*. Nueva York: Oxford University Press.

Watson, J. B. (1930). *Behaviorism*. Nueva York: W. W. Norton.

Whitman, C. O. (1889). *Animal Behavior. Biol. Lec. Marine Biological Laboratory*. Woods Hole, MA.

Wilson, E. (1978). *Ecología, evolución y biología de poblaciones*. Ediciones Omega.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 103/123 pp.

Ciclo menstrual: sintomatología y regularidad del estilo de vida diario

Menstrual cycle: symptomatology and regularity of everyday lifestyle

Laura Zanin

Universidad Nacional de San Luis

lzanin@unsl.edu.ar

Amelia Paez

Universidad Nacional de San Luis

Cristian Correa

Universidad Nacional de San Luis

Miguel De Bortoli

Universidad Nacional de San Luis

(Recibido: 29/03/12 – Aceptado: 27/07/12)

Resumen

El objetivo del presente trabajo fue investigar la distribución de síntomas psicológicos y físicos a lo largo del ciclo menstrual, evaluar las posibles variaciones del estilo de vida diario y su relación con la sintomatología. Se trabajó con una muestra intencional no clínica de 46 mujeres de entre 17 y 31 años (media: 21,93; DE: 2,98) estudiantes de la Universidad Nacional de San Luis. Se evaluó la sintomatología con el Calendario de Síntomas Diarios (Frackiewicz y Shiovitz, 2001) y la regularidad de actividades con el SRM-5 de Monk, Frank, Potts y Kupfer (2002). Los síntomas físicos y psicológicos, se distribuyeron en forma diferencial en las distintas fases del ciclo y se presentaron con mayor intensidad durante la fase perimenstrual (3 días antes a 3 días después de la menstruación) y menstrual. Las

participantes presentaron una alta regularidad en su estilo de vida diario y las variaciones de los síntomas a lo largo del ciclo no se asociaron a los cambios en la regularidad del estilo de vida. Se infiere que los síntomas inherentes al ciclo no afectarían el desempeño habitual, posiblemente porque aquellos no fueron intensos ni presentaron una connotación patológica, por lo que serían síntomas propios de la ciclicidad normal femenina.

Abstract

The aim of this work has been to explore the distribution of the psychological and physical symptoms along the menstrual cycle, to assess the possible variations in everyday lifestyle, and their relationship with the symptoms. The study was performed on a non-clinical sample of intentionally selected 46 women between the ages of 17 and 31 (mean: 21.93; SD: 2.98) who were students at the National University of San Luis. The symptoms were analyzed by using the Daily Symptom Calendar (Frackiewicz & Shiovitz, 2001), and the regularity of activities was measured with the SRM-5 by Monk, Frank, Potts & Kupfer (2002). Physical and psychological symptoms were distributed differently according to the phase of the cycle, and more intensely in perimenstrual (from 3 days before menstruation to 3 days after it), and menstrual phases. The participants presented a high regularity in their lifestyles, and the variations of the symptoms along the cycle were not associated with changes in the regularity of women's lifestyle. Hence, the typical symptoms of the cycle would not affect habitual activities, possibly because they are neither intense enough, nor associated with physical disorders. Therefore, we assume that these symptoms are characteristic of normal female cyclicity.

Palabras claves

ciclo menstrual - síntomas - regularidad del estilo de vida diario

Key words

menstrual cycle - symptoms - regularity in daily lifestyle

Introducción

El ciclo menstrual es un indicador sensible de la salud femenina que tiene una duración clásica de 28 días -aproximadamente en un 40% de las mujeres-, en un 35% los ciclos son más largos o más cortos y en un 15% son irregulares o variables (Escobar y otros, 2010).

Independientemente de las diferencias individuales, el ciclo menstrual es parte de la vida de la mujer aproximadamente a lo largo de 35 a 40 años. Un número elevado de ellas, desde la menarca a la menopausia, relatan diversos síntomas físicos y emocionales, relacionados principalmente con etapas perimenstruales, que aislados o en forma conjunta constituyen el denominado Síndrome Premenstrual (SPM). Dado el impacto que la intensidad de estos síntomas puede tener en el desempeño de la mujer en el seno de la familia, las ocupaciones diarias y la vida social, es preciso ahondar en el estudio, la descripción, y la comprensión de los síntomas asociados al ciclo menstrual.

En la actualidad, teniendo en cuenta un contexto posmoderno altamente competitivo, los diversos síntomas asociados al ciclo menstrual pueden llegar a interferir en los diferentes ámbitos de la vida disminuyendo el bienestar físico, cognitivo y emocional trayendo aparejado un menor rendimiento en diversas áreas.

A lo largo del ciclo menstrual, un número importante de mujeres experimentan cambios en el estilo de vida diario (consumo de alimentos, ciclo sueño-vigilia, apetencia sexual, etc.). Estos cambios están relacionados con factores fisiológicos, psicológicos, culturales y sociales.

La búsqueda de relaciones entre los cambios cognitivos, emocionales y conductuales durante el ciclo menstrual, posibilita vincular dos fenómenos coincidentes a nivel temporal, los cambios hormonales y las modificaciones emocionales y conductuales que se dan en este período.

El objetivo del presente trabajo consistió en explorar por un lado la distribución de síntomas psicológicos y físicos a lo largo del ciclo menstrual, y por otro, evaluar las posibles variaciones del estilo de vida diario y su relación con la sintomatología.

Fisiología del ciclo menstrual

Los años fértiles normales de la mujer se caracterizan por variaciones rítmicas mensuales de la secreción de hormonas femeninas y por las correspondientes modificaciones histológicas de los ovarios y otros órganos sexuales. Durante el ciclo menstrual maduran los gametos femeninos (ovocitos) y se producen una serie de cambios dirigidos al establecimiento de un posible embarazo. El inicio del ciclo se define como el primer día de la menstruación y el fin del ciclo es el día anterior al inicio de la siguiente menstruación. La duración media es de 28 días, aunque las variaciones

individuales son comunes (Mendes y Pinto, 2000; Ince, Yucel y Özyildirim, 2004; Escobar y otros, 2010).

El ciclo menstrual se caracteriza por un patrón recurrente de niveles hormonales variables, la producción hormonal ovárica está regulada por el hipotálamo y la glándula hipófisis, además de recibir influencias de la corteza cerebral y del sistema límbico. Entre las hormonas que participan en el sistema de retroalimentación extremadamente complejo que regula el ciclo menstrual se incluyen: esteroides sexuales (estrógenos y progesterona), gonadotropinas hipofisarias (folículo estimulante -FSH- y luteinizante -LH-) y la hormona hipotalámica liberadora de gonadotropina (GnRH).

Los niveles de GnRH, FSH y LH comienzan a elevarse entre los 9 y 12 años cuando la mujer entra en la pubertad, período durante el cual comienzan a darse cambios hormonales rítmicos en la secreción de las hormonas femeninas. Este patrón rítmico recibe el nombre de ciclo sexual mensual humano o de forma menos precisa pero más usada, ciclo menstrual (Guyton y Hall 2006; Curtis, Barnes, Schnek y Flores 2006).

La duración del ciclo menstrual a lo largo de la vida va desde la pubertad hasta la menopausia, interrumpido únicamente por el embarazo, la lactancia o por patologías particulares. Su regularidad es sensible a factores tales como el estrés, problemas emocionales, intervenciones quirúrgicas, enfermedades (epilepsia, síndrome de poliquistosis ovárica, hiperprolactinemia) y terapias con corticoides, radiante o farmacológicas entre otros (Joffe y Hayes, 2008; Espina, Fuenzalida y Urritia, 2005).

El ciclo menstrual femenino tiene como significado biológico, por un lado, la maduración y liberación de un óvulo cada mes, de manera que en estas condiciones puede crecer un solo embrión cada vez; y por otro lado, la preparación del endometrio para que pueda implantarse en él un blastocisto en el momento adecuado (Pocock y Richards, 2005).

Los concomitantes cambios cíclicos en ovario y útero permiten establecer el ciclo ovárico y el ciclo uterino o endometrial.

Ciclo ovárico

Está relacionado con la maduración y liberación del ovocito maduro de los ovarios. Durante la infancia, la niña tiene ovocitos inmaduros en estructuras denominadas folículos primarios (alrededor de cuatrocientos mil). Cuando comienza la pubertad, la acción de la hormona FSH promueve el crecimiento de 6 a 12 folículos durante los primeros días después de iniciada la menstruación (Guyton y Hall, 2006).

El ciclo ovárico se divide en: fase folicular (preovulatoria), que comprende desde el primer día del ciclo con el inicio del sangrado hasta la ovulación; y fase lútea (posovulatoria), desde la ovulación hasta el primer día del siguiente sangrado (Escobar y otros, 2010).

1- La fase folicular dura de 10 a 14 días, desde el primer día de la menstruación. Durante esta fase en células de la corteza ovárica se produce la maduración de folículos primarios a secundarios, para finalizar con la formación del folículo maduro (de Graaf), que estallará liberando al ovocito en la ovulación. Esta etapa es fundamentalmente promovida por la hormona FSH que además activa la síntesis de estrógenos. El folículo ovárico segrega estrógenos, entre otros compuestos (López-Mato, Illa, Bouldosa, Márquez y Vieitez, 2000).

En la fase folicular, proliferan las células granulosas y por fuera de éstas se forma una capa de células fusiformes llamada teca. La capa granulosa secreta líquido folicular, que contiene grandes concentraciones de estrógenos, con el cual se forma un antro. Con la intervención de los estrógenos secretados hacia el interior del folículo y la estimulación de la LH, las células granulosas proliferan hasta formar el folículo vesicular el cual seguirá creciendo con mucha rapidez. Antes de la ovulación, un folículo en particular -por un proceso de selección- continua creciendo más que los otros y el resto involucre (Mc Phee y Ganong, 2007). Excepcionalmente, algunas mujeres maduran más de un folículo, liberando luego más de un ovocito al exterior ovárico.

2- La ovulación es el proceso por el cual el folículo maduro se rompe liberando el ovocito hacia las trompas. Se desencadena por el pico de LH, consecuencia del aumento de los estrógenos a nivel hipofisario, los que estimulan la secreción de LH sólo en esos días. Luego cae la producción de estrógenos y predominan las concentraciones de progesterona por estimulación de su síntesis, iniciando la luteinización del folículo con la consecuente formación del cuerpo amarillo (Lopez-Mato y otros, 2000).

3- La fase lútea comienza unas horas después de haber sido expulsado el ovocito del folículo maduro, mientras las células remanentes de la granulosa y de la teca sufren una transformación morfológica rápida que constituirá el cuerpo lúteo o amarillo en el ovario. El cuerpo lúteo secreta progesterona y una menor cantidad de estrógenos. Bajo la influencia de ambas hormonas, pero sobre todo de la progesterona, el endometrio comienza su fase secretora, que es indispensable en la preparación del útero para la implantación en caso de que el ovocito sea fecundado. La LH tiene a su cargo el mantenimiento del cuerpo

lúteo durante esta etapa del ciclo. Si no hay implantación el cuerpo lúteo degenera en unos cuantos días a cuerpo albicans conforme disminuyen las concentraciones hormonales, esto lleva a desencadenar una nueva menstruación al desprenderse el endometrio del útero. Si ocurre fecundación e implantación, el cuerpo lúteo se mantiene y continúa secretando progesterona y estrógenos (Roos y Pawlina, 2007; Guyton y Hall, 2006).

Ciclo Endometrial

El ciclo endometrial es paralelo al ciclo ovárico y comprende tres etapas: 1- proliferación del endometrio, 2- cambios secretorios y 3- descamación del mismo o menstruación (Roos y Pawlina, 2007).

- 1- Durante la fase proliferativa, bajo la acción de los estrógenos se produce la proliferación de células epiteliales en el endometrio. La superficie epitelial se incrementa entre los tres y siete días después de iniciada la menstruación e irá aumentando su espesor, el cual al momento de la ovulación será de 3 a 4 mm. Las glándulas endometriales, en especial en la región cervical, secretan un moco delgado, que se alinea por sí mismo formando conductos que ayudan a guiar a los espermatozoides en la dirección apropiada hacia las trompas.
- 2- En la fase secretoria, luego de la ovulación, el cuerpo amarillo secreta concentraciones elevadas de progesterona y algo menores de estrógenos. Los estrógenos sólo producen una ligera proliferación celular adicional del endometrio, en tanto que la progesterona actúa sobre células secretoras del endometrio que acumulan elementos nutritivos. El riego sanguíneo del endometrio también aumenta y al final de esta fase, la capa endometrial tiene un espesor de 5 a 6 mm. El significado biológico de esta fase es brindar al posible embrión las condiciones necesarias para la implantación y un desarrollo apropiado (Mc Phee y Ganong, 2007).
- 3- La menstruación se produce por falta de implantación y una brusca disminución de los niveles de estrógeno y progesterona al término del ciclo ovárico mensual. Sin la estimulación de estas hormonas el endometrio involuciona hasta el 65% aproximadamente de su espesor. En las 48 horas posteriores al inicio de la menstruación, el endometrio habrá quedado totalmente descamado. Durante la menstruación normal se pierden aproximadamente 34 ml de sangre y unos 35 ml de líquido seroso (Guyton y Hall, 2006).

Sintomatología asociada al ciclo menstrual

Las afecciones a lo largo del ciclo menstrual suelen ser un motivo de preocupación y una causa más o menos frecuente de consulta médica o psicológica.

La primera descripción de un conjunto de cambios de humor y comportamiento asociados a la fase lútea, fue realizada en 1931 por Robert Frank. A este ginecólogo se le acredita habitualmente el primer relato clínicamente moderno de los síntomas premenstruales (Bocchino, 2004).

Desde los estudios de Frank (1931) a la actualidad, se ha acumulado una gran cantidad de evidencias científicas sobre las afecciones a lo largo del ciclo menstrual. Esta serie de síntomas y signos fueron finalmente agrupados constituyendo categorías nosológicas descriptas en la CIE-10 (OMS, 1992) y el DSM-IV (APA, 1994) como Síndrome Premenstrual (SPM) y cuando los síntomas son intensos, Trastorno Disfórico Premenstrual (TDPM).

Las ciencias médicas consideran a la menstruación como el proceso de descamación periódica del endometrio característica de los mamíferos, con cambios hormonales cíclicos que afectan a todo el organismo de la mujer y no sólo al endometrio. Por ende, hay variaciones normales en la conducta, humor, peso, apetito, libido y temperatura corporal tanto en la fase folicular como en la luteínica del ciclo (López-Mato y otros, 2000).

En general, los síntomas que presentan alrededor del 80% de las mujeres en edad reproductiva están asociados al periodo premenstrual. Sin embargo, cuando estos síntomas no afectan áreas del desempeño habitual de la mujer, no son considerados como una entidad patológica. La sintomatología perimenstrual incluye sobre todo síntomas somáticos, como tensión mamaria, distensión abdominal, retención hídrica generalizada discreta, estreñimiento o diarreas, dolor de cabeza y síntomas psicológicos como leves variaciones del estado de ánimo, tensión e inquietud (Bocchino, 2003; Bocchino, 2004).

Estudios sobre la etiología de los síntomas asociados al ciclo evidencian una multiplicidad de factores involucrados: factores genéticos, causas ováricas o uterinas, alteraciones hormonales y de neurotransmisores, distrés y trastornos de la conducta alimentaria, entre otros (Ortiz y De la Espriella, 2004; Rodrigues y De Oliveira, 2006; Escobar y otros, 2010).

Al presente, se acepta que la etiología de estos síntomas no es totalmente conocida, pero existe consenso en la interrelación de factores psicosociales y biológicos, entre los que se estudian las variaciones hormonales y los cambios en determinados neurotransmisores (Parry y

Rausch, 1995; Bocchino, 2004). En la etiopatogenia de las alteraciones asociadas al ciclo menstrual parecen adquirir cada vez mayor importancia el papel de la serotonina como factor modulador (y así lo atestigua el beneficio observado con el uso de inhibidores de la recaptación de la serotonina –ISRS–) y ciertas enzimas mediadoras en la síntesis de los esteroides (López-Mato y otros, 2000, Escobar y otros, 2010).

Ciclo menstrual, estado de ánimo y hormonas

A nivel de SNC los esteroides sexuales producen distintos efectos, los estrógenos poseen una actividad neuromoduladora, mediante receptores que se encuentran localizados en diversas estructuras nerviosas, y además pueden modificar la concentración de neurotransmisores por distintos mecanismos. Por un lado, producen un aumento en la síntesis de catecolaminas, afectando su metabolismo mediante el incremento de la tasa de degradación de la monoamino oxidasa (MAO), enzima relacionada con el catabolismo de la noradrenalina, dopamina y serotonina, neurotransmisores involucrados en la estabilización del estado de ánimo. Por otro lado, los estrógenos al incrementar la liberación sanguínea de triptófano, favorecen la síntesis de serotonina, neurotransmisor relacionado con la depresión (Vieitez, López Mato, Boullosa, Illa, Márquez y Pérez, 2000).

La progesterona, hormona predominante en la fase luteínica, en elevadas concentraciones sanguíneas produce mareos, somnolencia y efectos sedantes. Además, disminuye los niveles de excitabilidad neuronal. A la inversa de los estrógenos, posee una acción estimulante de la MAO, incrementando de esta forma la degradación de las aminas endógenas, cuyos niveles plasmáticos disminuidos se asocian al estado de ánimo deprimido, anhedonia, apatía y fatiga (Vieitez y otros, 2000).

En el estudio realizado por Protopopescu y otros (2005), se muestran las áreas cerebrales que son afectadas a lo largo del ciclo menstrual. Estas áreas exhiben una actividad que depende del día del ciclo en el que se encuentre la mujer. Este resultado provee una base para poder comprender el cambio de comportamiento emocional que experimentan las mujeres durante y antes de la menstruación. Se obtuvieron imágenes de resonancia magnética nuclear, de la actividad del córtex orbitofrontal, en mujeres sin alteraciones menstruales. Se hallaron cambios en el metabolismo cerebral durante un periodo de uno a cinco días antes de la menstruación, las mujeres mostraron una actividad mayor en la parte central del área cerebral orbitofrontal y menor en las áreas laterales. Luego

el patrón se equilibraba con más actividad en las laterales y menos en la parte central. Las mujeres afirmaban no experimentar ningún trastorno o sentimiento especial a lo largo del mes. Para explicar esto, los investigadores han tenido en cuenta la naturaleza de esta región cerebral y especulan que este cambio en la actividad tiene un propósito modulante. La habilidad que tiene el cerebro de trasladar la actividad de una región a otra podría reflejar la compensación ante el cambio hormonal y favorecer la estabilidad emocional, aunque el organismo esté bajo la influencia de un “subidón” hormonal.

Metodología

Se trabajó con una muestra intencional no clínica de 46 mujeres con un rango de edad comprendido entre 17 y 31 años, estudiantes de distintas facultades de la Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. La participación fue voluntaria y el consentimiento informado de manera escrita.

Los criterios de exclusión fueron los siguientes: 1- mujeres que hayan registrado episodios de pérdida del conocimiento, traumatismo de cráneo o enfermedades del sistema nervioso; 2- mujeres con alteraciones del metabolismo en general y enfermedades crónicas; 3- mujeres con antecedentes de trastornos del estado de ánimo o que reciban terapia psicofarmacológica u hormonal; 4 - mujeres con ciclos irregulares o con menopausia precoz. En base al BDI-II, se excluyeron de la muestra las que tuvieron un puntaje mayor a 29.

Instrumentos

1- Entrevista estructurada de datos personales.

2- Escala de ritmo social-5 (SMR-5) de Monk y otros (2002). Breve instrumento autoaplicable que cuantifica la regularidad del estilo de vida diario. Consta de cinco ítems: (1) Levantarse de la cama, (2) El primer contacto con otra persona (en persona o por teléfono), (3) Comienzo del trabajo, estudios, quehaceres domésticos, cuidado de la familia o niños, otras actividades (4) Cena, (5) Irse a dormir. Conforman casilleros en los cuales se coloca, de acuerdo al día de la semana y la fecha, el horario en el que realiza la actividad como así también si la actividad no fue realizada.

De la aplicación de este instrumento se obtienen dos índices principales: el Índice de Regularidad de Actividades (IRA) y el Puntaje Total de Actividades (ETA) (Schmitt, Zanetti, Koplin, Guarienti, Mayer y Hidalgo, 2009), ambos índices se calculan considerando un algoritmo creado para tal fin (ver Anexo).

Si la hora en que acontece una actividad varía en diferentes días dentro de un intervalo de ± 45 minutos, es considerada muy regular (un “hit”) dentro de ese día y se puntuará alto. La regularidad del ritmo social es definida por el número de actividades que tienen tres o más “hits” en una semana.

El IRA oscila entre 0 y 7, donde los puntajes superiores indican una mayor regularidad en las actividades realizadas durante un determinado periodo.

3- Calendario de Síntomas Diarios para el Monitoreo de Síntomas del Síndrome Premenstrual (Frackiewicz y Shiovitz, 2001). Instrumento de recolección de datos utilizado para monitorear los síntomas que ocurren durante el ciclo menstrual día por día desde el primer día del ciclo hasta el final del mismo. Evalúa los síntomas según sean leves, moderados o graves, o sin síntomas.

4- Inventario de depresión de Beck II (BDI-II). Se utilizó la versión adaptada a la población argentina por Brenlla y Rodríguez (2006) del BDI-II de Beck, Steer y Brown (2006), para evaluar la intensidad de los síntomas depresivos. Se trata de un cuestionario autoaplicado de 21 ítems que se puntúan sobre una escala Likert de 4 opciones (0 a 3); la puntuación total varía de 0 a 63. Los puntos de corte utilizados para graduar la intensidad de los síntomas depresivos son los siguientes: 0-13 puntos: no depresión; 14-19 puntos: depresión leve; 20-28 puntos: depresión moderada, y 29-63 puntos: depresión severa.

Procedimiento

A fin de que consignaran la sintomatología y las actividades cotidianas, se entregó el calendario de síntomas diarios para el monitoreo de síntomas del Síndrome Premenstrual y la Escala de Ritmo Social – 5. El registro de síntomas y actividades diarias se realizó durante 28 ± 3 días en la muestra total, comenzando desde el 1er día de sangrado hasta el día anterior al próximo sangrado menstrual.

El ciclo fue dividido para el estudio en cinco etapas: fase 1 (día 1 al 7), fase 2 (día 8 al 14), fase 3 (día 15 al 21); fase 4 (día 22 al 28) y fase 5 perimenstrual (día 25 al 3). Esta división en etapas está basada en los principales acontecimientos del ciclo y el solapamiento de los días de la etapa 5 se realizó para considerar los cambios perimenstruales (desde 3 días antes hasta 3 días después de la menstruación).

Se utilizó la prueba U de Mann Withney para la comparación de medias. El ANOVA de medidas repetidas para comparar en las distintas fases del ciclo las variaciones en la intensidad de los síntomas (físicos y emocionales) y en la regularidad de las actividades diarias, los procedimientos pos-hoc fueron las pruebas de Bonferroni y de Friedman.

Para evaluar el grado de regularidad en las actividades realizadas a lo largo del ciclo menstrual, se calculó el IRA mensual y se clasificó a las participantes en tres grupos de acuerdo a los puntajes que obtuvieron: 1-regularidad baja (-1 DE), 2- regularidad intermedia (puntajes entre -1 DE y + 1 DE) y regularidad alta (+1 DE).

Resultados

Análisis Descriptivo

La muestra de mujeres presentó una edad promedio de 21,93 años (DE=2,98) con un rango de 17 a 31 años.

Se constató que la duración del sangrado menstrual fue de entre 3 y 8 días (M= 5,28 días; DE= 1,25). La edad promedio de la menarca fue de 12,67 años (DE: 1,28).

En la tabla N° 1 se especifican los resultados correspondientes a los niveles de depresión presentados en la muestra.

Tabla N° 1. Niveles de depresión según el BDI- II.

Niveles de depresión	Frecuencia	Porcentaje
Sin depresión	40	87
Depresión Leve	4	8,7
Depresión Moderada	2	4,3

La cuantificación de la regularidad del estilo de vida diario, registrada durante 4 semanas mediante el SRM-5 arrojó un índice de actividad regular (IRA) expresado en la tabla N° 2.

fundamentos en humanidades

Tabla N° 2. Datos descriptivos del Índice de actividad regular (IRA) en las fases del ciclo menstrual.

	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E.
IRA fase1	46	0,80	5,20	2,93	1,09
IRA fase2	46	0	5,60	2,92	1,19
IRA fase3	46	0,60	5,20	2,88	1,21
IRA fase4	46	0	4,40	2,66	1,10
IRA fase5	46	0	6,20	2,56	1,59

Tabla N° 3. Promedios del IRA, por actividad.

	Fase 1	Fase 2	Fase 3	Fase 4	Fase 5
IRA actividad 1	2,79	2,60	2,39	2,14	2,02
IRA actividad 2	2,75	2,51	2,11	2,26	2,25
IRA actividad 3	2,58	2,53	2,11	2,17	2,22
IRA actividad 4	3,58	3,25	3,34	3	2,58
IRA actividad 5	2,47	2,65	2,88	2,47	2,15

Actividades: 1-Levantarse de la cama, 2- El primer contacto con otra persona (en persona o por teléfono), 3- Comienzo del trabajo, estudios, quehaceres domésticos, cuidado de la familia o niños, otras actividades, 4- Cena y 5- Irse a dormir.

Analizando el IRA de las 5 Actividades (Tabla N°3), se puede apreciar la regularidad de cada una de ellas, en las diferentes fases especificadas, teniendo en cuenta que un puntaje más alto, cercano o igual a 7 indica mayor regularidad. El puntaje promedio del IRA para el total de la muestra fue de 2,85 (DE: 1,14). A partir de estos dos valores, se calculó para la muestra total el nivel de regularidad en las actividades diarias (Tabla N°4).

Tabla N° 4. Nivel de regularidad del estilo de vida diario de toda la muestra.

Regularidad	Frecuencia	Porcentaje
Baja	3	6,8
Intermedia	3	6,8
Alta	38	86,4

Análisis inferencial

En la tabla N° 5, se presentan las medias y desvíos estándar (entre paréntesis) de cada uno de los síntomas en las distintas fases del ciclo. También, se presentan las diferencias entre los promedios de síntomas en cada una de las fases.

Tabla N° 5 a y b: Prueba ANOVA. Medias y desvíos estándar de la sintomatología del ciclo menstrual en cada fase.

Síntomas Psicológicos	Fases					Diferencias entre fases									
	1	2	3	4	5	1≠2	1≠3	1≠4	1≠5	2≠3	2≠4	2≠5	3≠4	3≠5	4≠5
Tristeza+	11,15 (3,75)	9,70 (3,31)	9,41 (3,56)	9,78 (4,87)	10,59 (4,17)	*	**	*	NS	NS	NS	NS	NS	*	NS
Irritabilidad+	11,41 (3,86)	9,50 (3,47)	9,48 (3,51)	9,96 (4,51)	11,09 (3,88)	**	**	**	NS	NS	NS	**	NS	**	**
Ansiedad++	12,20 (4,46)	11,02 (4,36)	10,30 (3,79)	10,37 (5,05)	11,37 (4,60)	NS	*	NS							
Cólera+	9,78 (3,60)	8,43 (3,08)	8,33 (2,66)	8,65 (3,69)	9,35 (3,47)	**	**	*	NS	NS	NS	**	NS	**	*
Llanto+	9,20 (2,77)	8,30 (2,10)	8,00 (2,30)	7,85 (2,69)	8,46 (2,74)	NS	*	*	NS						
Fatiga++	12,80 (4,42)	11,52 (4,40)	9,96 (3,65)	10,30 (4,72)	11,74 (4,96)	NS	*	*	NS	*	NS	NS	NS	*	*

Síntomas Físicos	Fases					Diferencias entre fases									
	1	2	3	4	5	1≠2	1≠3	1≠4	1≠5	2≠3	2≠4	2≠5	3≠4	3≠5	4≠5
Inflamación de pies y mano+	8,83 (2,87)	7,80 (2,33)	7,78 (2,10)	7,78 (2,67)	8,48 (3,27)	NS	NS	NS	NS	NS	NS	*	NS	NS	NS
Senos inflamados+	10,30 (3,59)	7,57 (1,82)	8,33 (2,77)	10,39 (5,69)	11,48 (5,42)	**	**	NS	*	NS	**	**	*	**	NS
Inflamación abdominal+	13,63 (4,17)	8,41 (2,78)	8,87 (3,22)	10,24 (4,86)	13,83 (5,05)	**	**	**	NS	NS	*	**	NS	**	**
Calambres en zona abdominal inferior+	10,04 (3,71)	7,22 (1,42)	7,65 (2,05)	8,52 (3,79)	10,11 (4,63)	**	**	**	NS	NS	NS	**	NS	**	**
Dolor generalizado+	10,96 (3,84)	8,33 (2,89)	8,26 (2,63)	9,04 (3,58)	10,87 (4,84)	**	**	**	NS	NS	NS	**	NS	**	**
Dolor de cintura+	10,48 (4,09)	8,02 (2,61)	8,09 (2,75)	8,61 (3,76)	10,46 (4,70)	**	**	**	NS	NS	NS	**	NS	**	**
Dolor de cabeza+	12,09 (4,99)	11,22 (3,89)	9,84 (4,01)	9,47 (3,91)	10,69 (4,27)	NS	*	**	NS	*	**	NS	NS	NS	*
Aumento del apetito+	10,07 (3,53)	8,26 (2,62)	8,20 (2,36)	9,11 (4,88)	10,13 (5,08)	**	**	**	NS	NS	NS	**	NS	**	*

fundamentos en humanidades

* La diferencia de las medias es significativa al nivel ,05.

** La diferencia de las medias es significativa al nivel ,01

+ Friedman

++ Bonferroni

En la tabla N° 6 se muestran las medias y desvíos estándar del IRA en las distintas fases del ciclo. No se hallaron variaciones significativas en los valores del índice en las distintas etapas.

Tabla N° 6 Variaciones en el IRA a lo largo del ciclo menstrual.

	Fases					Diferencias entre fases									
	1	2	3	4	5	1#2	1#3	1#4	1#5	2#3	2#4	2#5	3#4	3#5	4#5
IRA	2,98 (1,06)	2,99 (1,12)	2,88 (1,21)	2,66 (1,10)	2,62 (1,56)	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS	NS

Finalmente, se realizaron correlaciones entre la regularidad del estilo de vida diario y la sintomatología a lo largo del ciclo menstrual, no encontrándose relaciones significativas entre estas variables (datos no mostrados).

Discusión

A lo largo del ciclo menstrual se reportan cambios fisiológicos acompañados por cambios en el estado de ánimo (Kiesner y Pastore, 2010). Estos síntomas emocionales, comportamentales y somáticos se presentan días antes de la menstruación y generalmente disminuyen al final de la misma. Autores como Logue y Moos (1986) sugieren que dichos síntomas o desórdenes relacionados a la menstruación, deberían ser considerados como perimenstruales ya que pueden prolongarse por más tiempo luego de la menstruación. En el grupo de mujeres investigadas, se observó que los síntomas emocionales (tristeza, irritabilidad, ansiedad, cólera, llanto y fatiga) se presentan con mayor intensidad durante la menstruación (fase 1), disminuyendo hacia el momento de la ovulación para aumentar nuevamente en la fase premenstrual (fase 4), mostrando estos síntomas una distribución curvilínea en forma de U a lo largo del ciclo, en concordancia con lo publicado por Kiesner y Pastore (2010).

Por su parte, en relación a los síntomas físicos, estos también se distribuyen en curvas semejantes a los síntomas antes mencionados. Kiesner (2009) sugieren que hay una asociación entre la sintomatología

física y psicológica, ya que la incomodidad física conduciría a un malestar psicológico. Probablemente, la distribución similar en ambos tipos de síntomas responda a dicha asociación. A partir de los datos obtenidos, inferimos que los síntomas deberían considerarse ligados a una fase perimenstrual, sugiriendo el monitoreo de dos o más ciclos para corroborar estos resultados.

En concordancia con lo reportado por Borrás, Perez, Palmer, Castro y Sesé (2001) quienes han propuesto un patrón poco significativo de ansiedad implicado en la sintomatología menstrual, en este estudio se halló que el síntoma psicológico de ansiedad, mantiene a lo largo del ciclo un patrón estable y no es significativo como considera Bocchino (2004) y Contreras, Marván, Alcalá y Yeyha (1989), para quienes el aumento de ansiedad se constituye en uno de los síntomas característicos del síndrome premenstrual.

Según sostienen Sáiz (2005), Mendes y Pinto (2000), Lobo y Pinkerton (2010), el síntoma psicológico de la fatiga, constituye uno de los síntomas característicos del Síndrome Premenstrual, en consonancia con esta investigación, la fatiga se mantiene estable durante las fases intermedias del ciclo, aumentando durante la fase perimenstrual.

En lo concerniente a la cefalea, según Montes y Vaz (2003), Del Burgo, Trigueros, Ruiz, Muñiz y Maestre (2006), Longo da Silva, Petrucci, Vidal y Gastal (2006), De la Gandara (1997) y Marcus, Bernstein, Sullivan y Rudy (2010), existe una tendencia a sufrir un mayor riesgo de este síntoma en la etapa perimenstrual; este riesgo es especialmente alto los primeros días de la menstruación y algo menor en los días previos a la misma, coincidiendo con los datos reportados en el presente trabajo. Al final de la fase lútea caen las concentraciones de estrógenos y de progesterona, pero parece ser que el desencadenante principal del dolor de cabeza menstrual es la caída de estrógenos. Existe además, una relación estrecha entre los estrógenos y diversas sustancias en el sistema nervioso central (noradrenalina, serotonina, dopamina, endorfinas y prostaglandinas) que pueden desempeñar un papel en la aparición de este síntoma.

Se han reportado aumentos, pequeños pero significativos, de la ingesta durante la fase lútea, en comparación con la fase folicular (Roselló-Soberón y otros, 2003). En el presente estudio, el aumento de apetito se manifestó en mayor medida durante la fase perimenstrual (fase 5), respecto al resto de las fases, coincidiendo con lo expuesto por Logue y Moss (1986) y Kawase y Matsumoto (2006).

Para el caso del índice de regularidad del estilo de vida, en esta investigación hemos hallado promedios similares a los expuestos por Monk

y otros (2002) y Monk, Buyesse, Potts, DeGrazia y Kupfer (2004) para una comunidad saludable. En nuestro caso, las mujeres de la muestra presentan un puntaje IRA de entre 2,56 y 2,94 y una alta regularidad en su estilo de vida diario.

En este estudio no se encontraron correlaciones significativas entre la regularidad del estilo de vida diario de las participantes y la sintomatología presente durante el ciclo menstrual, a partir de lo cual se infiere que los síntomas inherentes al ciclo en esta muestra no afectarían el desempeño habitual de las actividades cotidianas, posiblemente por que aquellos no fueron intensos si presentaron una connotación patológica, por lo que serían síntomas propios de la ciclicidad normal femenina.

Por último, consideramos que profundizar esta temática favorece la mayor comprensión de la sintomatología en torno al ciclo menstrual y aporta información aplicable a programas sanitarios, preventivos y asistenciales de la salud femenina.

San Luis (Argentina), marzo de 2012.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona: Masson.
- Beck, A. T., Steer, R. A. y Brown, G. K. (2006). *BDI-II, Inventario de Depresión de Beck (2ª ed.)*. Buenos Aires: Paidós.
- Bocchino, S. (2003). Salud Mental de la Mujer. *Boletín Sociedad de Psiquiatría del Uruguay*, 3 (10); 3-5.
- Bocchino, S. (2004). Salud Mental de la Mujer: Síntomas y Trastornos Premenstruales. Clínica y Tratamiento. *Revista de Psiquiatría del Uruguay*, 1(68).
- Borrás, C., Perez, J., Palmer, A., Castro, C. y Sesé, A. (2001) Ansiedad y diagnóstico del Síndrome Premenstrual. *Clínica y Salud*, 12 (3), 25-27.
- Brenlla, M. y Rodríguez, C. (2006). *Adaptación Argentina del Inventario de Depresión de Beck (BDII)*. Buenos Aires: Paidós.
- Contreras, C., Marván, M., Alcalá, V. y Yeyha, A. (1989). Relations between anxiety, psychophysiological variables and menstrual cycle in healthy women. *Boletín de estudios médicos y biológicos*, 37 (1/2), 10-11.
- Curtis, H., Barnes, N. S., Schnek, A. y Flores, F. (2006). *El sistema endocrino. Invitación a la Biología, 6ta. Edición en Español*. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Del Burgo, J., Trigueros, M., Ruiz, A., Muñiz, R. y Maestre, I. (2006). Prevalencia de Síndrome Disfórico Premenstrual en población general. Centro de Salud de Porzuna. Ciudad Real. España. *Semergen*, 32 (8), 7-8.
- De la Gandara M. (1997). Trastorno Disfórico Premenstrual: Tratamiento a largo plazo con fluoxetina y discontinuación. *Actas Luso-Españolas de Neurología, Psiquiatría y Ciencias Afines*, 25.
- Escobar, M., Pipman, V., Arcari, A., Boulgourdjian, E., Keselman, A., Pascualini, T., Alonso, G., y Blanco, M. (2010). Trastornos del ciclo menstrual en la adolescencia. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 108 (4).
- Espina, N., Fuenzalida, A. y Urritia, M. (2005). Relación entre rendimiento laboral y Síndrome Premenstrual. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 70 (2).
- Frackiewicz, E. y Shiovitz, T (2001). Evaluation and Management of Premenstrual Syndrome and Premenstrual Dysphoric Disorder. *Journal of the American Pharmacists Association*.
- Guyton, A y Hall, J. (2006). *Tratado de fisiología Médica*. (11ª ed.). México: Interamericana, McGraw-Hill.

Ince, N., Yucel, B. y Özyildirim, B. (2004). Una definición de las quejas premenstruales en adolescentes (un estudio preliminar en Estambul / Turquía). *Eur. J. Psychiat*, 18 (2).

Joffe, H. y Hayes, F. (2008). Menstrual cycle disfunction associated with neurologic and psychiatric disorders. Their treatment in adolescents. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1135, 219-29.

Kawase, K. y Matsumoto S. (2006). Peri-Menstrual Syndrome (PEMS): Menstrualtion-Associated Symptoms of Japanese College Students According to Prospective Daily Rating Records. *Journal of Japanese Society of Psychosomatic Obstetrics and Gynecology*, 11(1).

Kiesner, J. (2009). Physical characteristics of the menstrual cycle and premenstrual depressive symptoms. *Psychol. Sci*, 20, 763-770.

Kiesner, J. y Pastore, M. (2010). Day-to-day co-variations of psychological and physical symptoms of the menstrual cycle: Insights to individual differences in steroid reactivity. *Psychoneuroendocrinology*, 35, 350-363.

Lobo, R. y Pinkerton, J. (2010). Síndrome premenstrual (PMS) y Trastorno Disfórico Premenstrual (TDPM). *The Hormone Foundation*, 95 (4).

Longo da Silva, C., Petrucci, D., Vidal, M. y Gastal, A. (2006). Estudio populacional de Síndrome premenstrual. *Revista de Saúde Pública*, 40 (1).

López-Mato, A., Illa, G., Boullosa, O., Márquez, C. y Vieitez, A. (2000). Trastorno Disfórico Premenstrual. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 38.

Logue, C. y Moos, R. (1986). Perimenstrual Symptoms: Prevalence and Risk Factors. *Psychosomatic Medicine*, 48 (6). American Psychosomatic Society.

Marcus, A., Bernstein, C., Sullivan, E. y Rudy, T. (2010). Perimenstrual Eletripan prevents menstrual migraine: an open-label study. *Headach*, 50 (4).

Mc Phee, S. y Ganong, W. (2007). *Fisiopatología Médica: una introducción a la medicina clínica. 5ta. Edición*. México: El Manual Moderno.

Mendes, C. y Pinto, J (2000). Prevalência dos Sintomas da Síndrome Pré-menstrual. *Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia*, 22 (6), 2-5.

Monk, T., Frank, E., Potts, J. y Kupfer, D. (2002). A simple way to measure daily lifestyle regularity. *Journal Sleep*, 11, 183-190.

Monk, T., Buysse, D., Potts, J., DeGrazia, J. & Kupfer, D. (2004). Morningness-eveningness and lifestyle regularity. *Chronobiology International*, 21 (3), 435-443.

Montes, R. y Vaz, C. (2003). Condições Afetivo-Emocionais em Mulheres com Síndrome Pré-Menstrual Através do Z-Teste e do IDATE. *Psicologia*:

Teoría e Pesquisa, 19 (3), 3-4.

OMS (1992). CIE-10. Trastornos Mentales y Del Comportamiento. Decima Revisión de La Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico.

Ortiz, L. y De la Espriella, M., (2004). Hormonas tiroideas y trastornos afectivos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33 (1); 4-6.

Parry, L. y Rausch, J. (1995). Trastorno Disfórico Premenstrual. En H. Kaplan y B. Sadock. *Tratado de Psiquiatría*. 6ª ed. Buenos Aires: Inter-Médica.

Pocock, G. y Richard, C. (2005). *Fisiología Humana. La base de la medicina* (2da. Edición). España: Masson.

Protopopescu, X., Pan, H., Altemus, M., Tuescher, O., Polanecsky, M., McEwen, B., Silbersweig, D. y Stern, E. (2005). Orbitofrontal cortex activity related to emotional processing changes across the menstrual cycle. *PNAS*, 102 (44); 3-4.

Rodrigues, I. y De Oliveira, E. (2006). Prevalência e convivência de mulheres com síndrome pré-menstrual. *Arq Ciênc Saúde*, 13(3); 70-72.

Ross, M. y Pawlina, W. (2007). *Histología*. 5ta. Edición. Bs. As.: Editorial Médica Panamericana.

Sáiz, A. (2005). Síndrome de fatiga crónica en la adolescencia. *Seminario Médico*, 57 (1).

Schmitt, R., Zanetti, T., Mayer, M., Koplín, C., Guarienti, F. & Hidalgo, M. (2009). Propiedades psicometricas da escala de ritmo social em trabalhadores de turno regular. *Revista Brasileira de Psiquiatría*, 32 (1), 64-67.

Vietez, A., Lopez Mato, A., Boullosa, O., Marquez, C. y Perez, S. (2000). Depresión Climatérica. *Revista Argentina de Clínica Neuropsicológica*, 9 (2).

Anexo

Algoritmo para el cálculo de: Índice de Regularidad de Actividades (IRA) y Puntaje Total de Actividades (ETA) de la Escala de Ritmo Social – 5 (SRM – 5).

Los datos son registrados en Microsoft® Excel 2007:

- Todas las celdas deben tener el formato de Horas.
- Se construye una tabla con actividades verticales en la columna (columna A) y los días columna horizontal (línea 1).
- Se registra el tiempo que cada actividad se realizarse dentro de A2 a G2 (de siete días de actividad) dentro de la hoja de cálculo.
- Se calcula el tiempo medio y la desviación estándar en cada actividad realizada. Esto puede hacerse mediante la inserción de las funciones PROMEDIO y DESVEST.
- Se calculan los límites mínimos y máximos en torno al promedio para determinar los excedentes. Los excedentes son actividades que ocurren fuera de 1,5 DE en torno a la media.

Las fórmulas son:

Hora mínima: hora media – (1,5 x DE)

Hora máxima: hora media + (1,5 x DE)

A continuación, todos los valores que exceden el rango de Hora Mínima y Hora Máxima deben ser removidos. Para esto a través de la función “SI” e “Y” de Excel se pueden determinar los excedentes celda por celda. Entonces la fórmula para la celda A2 sería la siguiente:

=SI(Y(A2>=\$J2;A2<=\$K2);A2;””)

Donde J2 es el mínimo y K2 es el máximo, esta función va a realizar un conteo celda por celda dejándolas vacías donde los valores excedan ambos límites predeterminados.

- A partir de esta fórmula se establece una nueva hora media, esta es la hora habitual de la actividad.

- Luego es preciso determinar los hits o éxitos, es decir, las actividades que ocurren dentro de un espacio de tiempo de $45 \pm$ minutos de la nueva hora media. Para automatizar el cálculo se utiliza la siguiente formula:

Límite mínimo para el hit= nueva media – 45 minutos

Límite máximo para el hit= nueva media + 45 minutos

fundamentos en humanidades

Entonces el hit ocurrirá entre este rango, el límite mínimo y el límite máximo para el hit.

Seleccionar todas las actividades que ocurren al menos tres veces por semana, que son las que tienen posibilidad de ser un hit y sumar los días en que esas actividades fueron realizadas. Esto con Excel se realiza a través de la función CONTAR, estableciéndose una columna con posibles hits. La fórmula es la siguiente:

=CONTAR(A3:G3)

Siendo A3 y G3 las actividades 1 y 5 del mismo día, así se realiza en los 7 días de la semana.

Al final de la columna se puede sumar los valores iguales o superiores a 3 a través de la función SUMAPRODUCTO, estableciéndose los hits que se realizaron, la fórmula sería la siguiente:

=SUMAPRODUCTO(N(A3:G3>=M3);N(A3:G3<=N3))

A continuación, sólo hacer la simple suma de los valores. Por ejemplo para 1 actividad realizada durante los 7 días de la semana, 1 por lo menos fue realizada dentro de los límites y se constituye en un hit. El conteo de actividades, puntaje total de actividades (PTA) se realiza a partir de:

=CONTAR(A2:G47)

Donde A2 es la primera actividad del día 1 y G47 es la celda de la última actividad del día 7.

La escala de ritmo social (ERS) se establece a partir de la siguiente fórmula: Total de Hits por Actividad / Numero de Posibles Hits.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 125/149 pp.

Las representaciones sociales sobre la participación en las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis

**Social representations about participation in the centennial
schools of San Luis city**

Graciela María Carletti

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

(Recibido: 05/03/12 – Aceptado: 14/08/12)

Resumen

El propósito fundamental es presentar los resultados de una investigación sobre las representaciones sociales acerca de la participación de directivos y docentes en las instituciones escolares centenarias de la ciudad de San Luis, en tres dimensiones institucionales: administrativa-organizativa, pedagógica y sociocultural. Se han seleccionado para tal fin los lineamientos de la Teoría de las Representaciones Sociales.

Considerando los objetivos de esta investigación, los resultados demuestran que lo detectado en las escuelas, mediante el método estructural de Abric y el método del cuadrante de Pereira Sá, indican que las categorías que tienen mayor frecuencia y jerarquizadas en primer lugar son: “cooperación”, “diálogo”, “integración” y “compromiso”, las que conforman el núcleo central de la representación social. Desde tal perspectiva, se pudo arribar a algunas hipotetizaciones tales como que: los directores responden más a la representación hegemónica, correspondiente al orden instituido. Las representaciones sociales de los maestros tienen contenidos más diversos correspondiente a representaciones polémicas pertenecientes a un nuevo proyecto instituyente: cambio de un bien (valor) de solidaridad por un bien económico; proceso de cambio (pragmático) aún en la crisis de las prácticas, y proceso de cambio (simbólico) de la noción de democracia.

Se espera que este trabajo constituya un aporte a la gestión educativa

y contribuya a la reflexión sobre las prácticas decisorias, transformando las mismas hacia una verdadera democratización de las formas de trabajo instituidas.

Abstract

The main purpose of this article is to present the results of the research work on the social representations in relation to the involvement of principals and teachers of the centennial schools of San Luis city. The study was carried out in three institutional dimensions: administrative-organizational, pedagogical and socio-cultural. The analysis was based on the Theory of Social Representations.

Considering the objectives of this work, and applying the structural method of Abric and the quadrant method of Pereira Sá, the results indicate that the most frequent and ranked first categories are: "cooperation", "dialogue", "integration" and "commitment" which constitute the central core of the social representation.

From this perspective, some hypotheses could be stated: school authorities are responsive, to a large extent, to the hegemonic representation with respect to the established order; while the social representations of teachers have a more diverse content in relation to controversial representations related to a new instituting project: change of a solidarity asset(value) into an economic one; process of (pragmatic) change even in the crisis of social practices; and process of (symbolic) change of the notion of democracy. This work may contribute to educational management, and to the reflection upon decision-making practices, aimed at a true democratization of the established forms of work.

Palabras clave

participación - democracia - prácticas decisorias - representaciones sociales - escuelas centenarias

Key words

participation - democracy - decision-making practices - social representations - centennial schools

1. Introducción

El presente trabajo investigativo fue desarrollado en 2010 en escuelas públicas y centenarias de la ciudad de San Luis, Argentina, como parte de mi trabajo de tesis de Maestría en Sociedad e Instituciones de la FICES, UNSL y dirigida por la Mgter. Ana María Correa. Se basa en la Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici, con aplicación del enfoque estructural de Jean Claude Abric y el Método del Cuadrante de Celso Pereira de Sá. Se tomaron siete escuelas públicas y se aplicó la Técnica de Asociación de palabras de Abric, a 45 sujetos, entre directivos y docentes de dichas escuelas.

La participación en la toma de decisiones es una problemática fundamental en los estudios de la gestión escolar. Se parte del supuesto de que una gestión democrática es la que genera una mayor participación docente en los asuntos importantes de la escuela. Situación que muchas veces no se produce y se manifiestan una serie de obstáculos para que la participación en las decisiones sea real y efectiva. Considerando tal problema, la pregunta que orienta la investigación es ¿cuáles son las representaciones sociales que subyacen a dichas prácticas? ¿Cómo están conformadas dichas representaciones sociales atendiendo a la situacionalidad histórico-contextual de estas escuelas?

De tal forma, los objetivos generales fueron: 1) Reconocer las representaciones sociales de participación en los directivos y docentes de escuelas centenarias de la ciudad de San Luis, según las dimensiones administrativa-organizativa; política-pedagógica y social-cultural. 2) Hipotetizar acerca de si las representaciones sociales de participación que tienen los directores de escuelas favorecen o no la democratización de las prácticas decisionales.

Los Objetivos específicos: 1) Describir y caracterizar la estructura y organización de contenidos de las RS de dichas escuelas según las dimensiones: administrativo-organizativa, pedagógica-didáctica y socio-cultural; y 2) Analizar, desde un punto de vista comprensivo e interpretativo, las representaciones sociales sobre la participación, y su relación con las prácticas decisionales de las escuelas observadas, considerando la situacionalidad histórica y cultural de cada una de ellas.

2. Presupuestos teóricos metodológicos

La Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici emplea métodos de recolección de datos y análisis de contenidos con estrategias de sentido común tornándose importantes para la construcción que hacen parte

de la realidad de los entrevistados. Se constituye en un dominio de investigación dotado de instrumentos conceptuales y metodológicos propios que interesan a varias áreas del conocimiento (Abric, 1994, Moscovici, 1984).

La teoría de las representaciones sociales sobrepasa los modelos de la cognición social, substituyendo el esquema “objeto-sujeto-respuesta”, por el esquema “sujeto social-objeto-sujeto-respuesta”. Asimismo, la teoría substituye la idea según la cual la utilidad social determina en el individuo, la elaboración del conocimiento social; por la idea donde se remarca la importancia de las inserciones sociales de los individuos en esta elaboración. La representación social contribuye así a la definición de los contornos identitarios y al mantenimiento de una identidad social positiva, a la vez que se concibe como un proceso a la vez cognitivo y social; siendo entonces de naturaleza socio-cognitiva.

¿De qué se habla, cómo se habla, cuando se habla de participación y de gestión? ¿Cómo se construye el encadenamiento de significados y la teoría como una forma de lenguaje sobre la realidad? Nada de ello es ajeno a la configuración ideológica y social pues a través del discurso se legitima social y culturalmente un tipo de prácticas y se excluye la posibilidad de otras alternativas (Acevedo, 2000).

La importancia que tiene analizar los procesos de gestión, está en develar de los discursos las representaciones sociales que producen los actores (los directivos y docentes) desde sus lugares de habla, pues son informantes claves acerca de cómo se perciben los procesos de decisión en el escenario de la práctica.

En la medida en que se logre profundizar en la indagación acerca de lo que dicen de y lo que hacen los docentes y directivos se comprenderá, por una parte, mucho mejor el planteamiento del currículum y los mecanismos de toma de decisiones. Y por otra parte, se comprenderán los límites, las estructuras que suponen supuestos de partida y las reglas no reconocidas ni manifestadas en la vida cotidiana, pero que definen la práctica de la escuela y que generalmente están dadas por la gestión.

En este sentido, la Teoría de las Representaciones Sociales resulta una lectura estratégica para visibilizar (hacer público) las relaciones y prácticas que construyen la cultura organizacional de las escuelas en un proceso de cambio.

De tal forma, a través de este método, se resaltan los contenidos (o palabras más evocadas) de mayor recurrencia, en este caso sobre la participación, considerando también la jerarquización de los mismos para elaborar una hipótesis de su estructura-organización (Rodríguez Salazar y García Curiel, 2007).

Se reconoce un código central, o listado de palabras más evocadas, y un entramado de elementos periféricos. Este núcleo central da cuenta de la

función generativa de significado y está fuertemente influido por la memoria colectiva del grupo. El núcleo periférico, da cuenta de la organización, en el contexto particular desde donde se elabora. Es más fluctuante, más inestable y a su vez protege al núcleo de modificaciones.

3. Diseño metodológico

El diseño metodológico de esta investigación es exploratorio /descriptivo. Es exploratorio en tanto se identifican variables e intenta una aproximación a fenómenos poco conocidos, con la finalidad de extraer variables relevantes e hipótesis para ser comprobadas en indagaciones posteriores. Y es descriptivo ya que se señalan características y rasgos, a la vez que se describen hechos y acciones de manera detallada.

Está centrado en la problemática de las representaciones sociales de la participación como una forma de acercamiento a una comprensión más profunda de los procesos de democratización de la gestión educativa en las escuelas. Para lo cual se considera una de las características esenciales de las representaciones sociales: es que son, a la vez, estables y móviles; rígidas y flexibles, porque están determinadas por un núcleo central profundamente anclado a la memoria de un pueblo y a su sistema de creencias. Y son móviles y flexibles, porque están alimentadas de las experiencias individuales donde se integran los datos de lo vivido y de la situación específica, la evolución de las relaciones y de las prácticas en que las personas están inmersas. Las representaciones sociales son así reconstruidas teniendo en cuenta el contexto histórico y social de las escuelas seleccionadas.

4. Dimensiones del análisis o ejes categoriales

a. Dimensión administrativa-organizativa

En esta dimensión, también llamada “institucional” por E. Enriquez (2002), es donde se expresan verdaderamente los fenómenos de poder con sus corolarios: las leyes escritas y las normas explícitas e implícitas de las conductas. Esto se ve en los reglamentos de las escuelas, los manuales de misiones y funciones, el Régimen de convivencia, etc. Se basa en un saber que tiene fuerza de ley.

Un aspecto importante a destacar en esta dimensión se refiere a la organización del tiempo y del espacio. En el sistema escolar el tiempo y el espacio están estructurados y normados de una determinada forma lo que influye en las

prácticas cotidianas de los sujetos. Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y el tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar las conductas, se internalizan en la estructura misma de la personalidad, al tiempo que orientan una visión de mundo ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y objetivación (Enriquez, 2002).

b. Dimensión pedagógica

La dimensión pedagógico-didáctica se refiere a las actividades específicas de una institución educativa que la diferencian de otras y que son caracterizadas por los vínculos que los actores construyen con el conocimiento y los modelos didácticos: las modalidades de enseñanza, las teorías de la enseñanza y del aprendizaje que subyacen a las prácticas docentes, el valor y significado otorgado a los saberes, los criterios de evaluación de los procesos y resultados. Como aspecto central y relevante que orienta o debería orientar los procesos y las prácticas educativas en el interior y exterior de las escuelas se encuentra el currículum (Pozner, 1997).

La dimensión pedagógica además se expresa en el Proyecto Pedagógico Institucional (PEI) (Poggi, 2001).

c. Dimensión socio-cultural

Esta dimensión se refiere a la idiosincrasia de las escuelas públicas y centenarias. Se refiere a los aspectos que hacen a los valores, los principios, el imaginario, las ideologías, los mitos y las creencias.

La escuela pública argentina, desde sus comienzos intentaba transmitir la imagen de una nación homogénea y armónica, una “comunidad imaginada” que podía convertirse en arquetipo de la sociedad. Sin embargo, el papel desempeñado hasta entonces en la construcción de la tradición patria había tenido, en cierta forma en la provincia, modestos resultados por la escasez de establecimientos educativos, la baja escolaridad y el elevado índice de analfabetismo. A esto debe sumarse las grandes extensiones en que se encontraba diseminada la población, muchas veces aislada entre sí, hecho que no contribuía a la consolidación del espíritu colectivo, agudizado por las asimetrías existentes al interior de la propia sociedad.

5. El método estructural: Teoría del Núcleo Central de Abric

Para la indagación de los contenidos de las Representaciones Sociales sobre la participación se toma el Método Estructural del Núcleo Central de Abric, que centra su foco en el proceso de objetivación y pone de manifiesto los

contenidos de mayor recurrencia, considerando también la jerarquización de los mismos para plantear los organizadores de sentido. En términos generales se afirma que la representación se organiza en torno de un núcleo central, al cual proponen distinguir de aquellos elementos de carácter periférico. Dicho núcleo estaría formado por un conjunto reducido de elementos que determinarían la organización y el significado de la representación. De este modo, las representaciones sociales se organizarían en torno de un doble sistema complementario: el sistema central y el sistema periférico (Abric, 1994).

La Teoría del Núcleo Central puede ser propuesta en la forma de una hipótesis formulada en los siguientes términos: “La organización de una representación presenta una característica peculiar: no sólo los elementos de la representación son ordenados jerárquicamente, sino que toda representación social es organizada en torno a un núcleo central, constituido de uno o de algunos elementos que dan a las representaciones su significado” (Abric, 1994: 217). Esta hipótesis puede verificarse en el hecho de que toda representación social posee un aspecto cognitivo o psíquico y otro aspecto relacional, de posición, de discurso, instituyéndose la cognición como el aspecto básico que modela la comunicación y la práctica, no a la manera de una implicación lógica, ya que el medio externo (social cultural) impone un patrón variable según las circunstancias (Farr, 1988, Mireles, 2003).

6. Niveles de Análisis

El entramado del material producido se analiza en distintos niveles de integración conceptual teniendo en cuenta la historicidad de las escuelas y las funciones en la gestión escolar: directores y docentes. De esta manera, se organiza en:

a) Nivel descriptivo: que muestra el orden de aparición y las frecuencias de evocación ante la palabra “participación”, del total de escuelas y de cada una de las escuelas en particular, lo cual posibilita inferencias de la organización de contenidos de las representaciones sociales, identificando el núcleo central y núcleos periféricos en cada caso.

b) Nivel comprensivo: en este nivel se relacionan contenidos de las RS con los aspectos: administrativo-organizativos, pedagógicos y socioculturales de la institución.

c) Nivel interpretativo: en este nivel se realizó el análisis de la jerarquización de contenidos de las representaciones sociales de la participación, relacionándolos con las dinámicas más particulares de cada escuela y su realidad histórico-cultural.

7. Muestra de escuelas

Cuadro N° 1: Cantidad de directores / docentes entrevistados según escuelas seleccionadas

Escuela	Directivos	Docentes	Total de sujetos
1	1	5	6
2	2	5	7
3	2	5	7
4	1	5	6
5	1	5	6
6	2	5	7
7	1	5	6
Total	10	35	45

8. Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario: combinación según Método de Abric

Se aplicó un cuestionario a los directivos y docentes de cada escuela de la muestra. Las preguntas, giraron en torno a la participación y las palabras que ellas asociaban con la misma; teniendo en cuenta cómo subyacen los aspectos pedagógico-didáctico, administrativo y cultural, y finalmente se hicieron algunas preguntas sobre lo que ellas pensaban de la manera en que se participaba en la escuela, y en relación a los demás integrantes de la misma.

Cuestionario:

- 1) ¿Qué palabras relaciona Ud. con la palabra “Participación”? Mencione al menos tres.
- 2) Señale cuál es la más importante? Y la segunda? Y la tercera?
- 3) ¿Por qué piensa Ud. la participación es relevante en las prácticas de decisión de la escuela?
- 4) ¿En qué tipo de decisiones interviene Ud.?
 - Administrativas, organizativas
 - Pedagógicas
 - Socio-culturales
 - Otras.
- 5) ¿Qué piensan u opinan los directivos o docentes sobre la participación en esta escuela?
- 6) ¿Qué piensan sus colegas sobre la participación en las decisiones en esta escuela?

9. Procedimiento de análisis de los datos

Las respuestas a las entrevistas se desgrabaron, y se realizaron varias lecturas para reconocer las categorías de análisis.

Las metodologías para el análisis estructural de una representación social son variadas. Lo que se buscó fue conocer el núcleo central y los elementos periféricos alrededor de los cuales se cristalizan los sistemas de representación, y se lo combinó con el Método del orden jerárquico con que fueron mencionadas las palabras evocadas como “participación” (Abric, 1994).

Las palabras recolectadas se sometieron a procesos de categorización, agrupándolas según la similitud de significado, o lo completaban, o eran matices de la principal. El método para explorar e identificar los elementos del Núcleo Central consistió en la determinación de las frecuencias y el rango promedio de evocación sobre la palabra inducida “participación”, bajo el supuesto de que las palabras más frecuentes y primeras en la evocación tienen una mayor probabilidad de pertenecer al Núcleo Central. No obstante, la frecuencia de evocación y la conectividad no son suficientes para describir y comparar las representaciones sociales, sino que lo que permite decidir si son o no centrales es el valor simbólico y /o el poder asociativo de los elementos.

Para el tratamiento de los datos recolectados se organizaron las palabras encontradas en base a jerarquías entendidas como frecuencias y orden de evocación, favoreciendo la construcción de gráficos y un cuadro de cuatro cuadrantes, donde se ubicaron estos valores.

10. Análisis de los datos y resultados

a) Análisis descriptivo

Características generales de las escuelas analizadas:

Se trata de escuelas centenarias, de edificación muy antigua, construidas hace más de cien años, en donde los grados están dispuestos en forma de L o U alrededor de una galería y un patio central, que ahora es el patio cerrado, grados a lo largo de una galería, un gran patio de tierra con una arboleda de eucaliptos y pinos, y grandes patios externos que dan a las calles adyacentes. La mayoría fueron puestas en valor en la década del 90 por el Gobierno de la Provincia.

fundamentos en humanidades

Además de estas características arquitectónicas que las ha identificado y las sigue distinguiendo a lo largo de más de cien años, por lo cual han sido declaradas Monumentos Históricos de la Provincia de San Luis, estas escuelas representan un valuarte en la historia de la educación de la provincia, ya que, aparte de ser el semillero de maestros normales por excelencia, en sus aulas se han formado más de tres generaciones y la mayoría de los gobernantes y políticos de esta provincia y de otras provincias de este país.

En este punto es necesario hacer mención a la función social de estas escuelas que, como todas las de la Argentina, históricamente, desde su fundación, fue la de preservar la ideología de las élites gobernantes y el ideario de Sarmiento de “educar al soberano”, y que concibieron la idea de nación como “comunidad imaginada”, por lo que trataron de inculcar a todos los sectores sociales su sentido de pertenencia a esa comunidad a través de la escuela pública (Fernández Enguita y Gutiérrez Sastre, 2005).

En este sentido, la escuela pública sanluiseña ha jugado un papel preponderante para la legitimación social. Ha sido la encargada de reproducir este ideario, a través de procedimientos que simbolizan la cohesión social de la comunidad, legitimando relaciones de autoridad y sosteniendo el propósito primordial de la socialización y el infundir creencias, sistemas de valores y comportamientos aceptados.

En las celebraciones se busca legitimar las funciones y status de los docentes: especialmente la de los hombres y mujeres destacados de la ciudad. Se hace apelación a los próceres que afianzan el sentimiento nacional como elemento constitutivo de la ciudadanía, al igual que en el orden nacional, pero, en el ámbito provincial, se incorporaron los prohombres locales, para diferenciarse, legitimando a la propia burguesía, representada por las familias tradicionales puntanas.

Por lo mismo, de las siete escuelas analizadas, cuatro poseen el nombre de próceres de la historia argentina, dos de provincias de la Argentina y sólo una el nombre de una docente sanluiseña destacada de la historia de la educación de San Luis.

En este sentido los contenidos llevan marcas de la memoria colectiva sanluiseña, donde se comparte un sistema de normas y valores. Así pues el NC tiende a ser resistente al cambio y es de cierta manera relativamente independiente del contexto organizacional -material inmediato en el que la representación es puesta en evidencia. Allí se ponen en juego nociones de democracia, estilos de gestión de los directivos, el rol de los docentes puntanos, etc. y por cierto la representaciones de participación.

En tanto, el Núcleo periférico pragmatiza y contextualiza permanentemente las determinaciones normativas (Ley de Educación de la Provincia de San Luis; Reglamento General de Escuelas; Régimen de Convivencia, etc.) adaptándose a la realidad concreta, resultando de ello las prácticas de la vida cotidiana escolar.

Descripción de las palabras más evocadas:

El corpus está conformado por las evocaciones de los sujetos, fueron 70 palabras con una dispersión relativa a las significaciones que posteriormente se agrupan semánticamente, resultando en 13 palabras más evocadas, que se clasificaron en primer lugar en la totalidad de las escuelas y luego distinguiendo cada una de ellas.

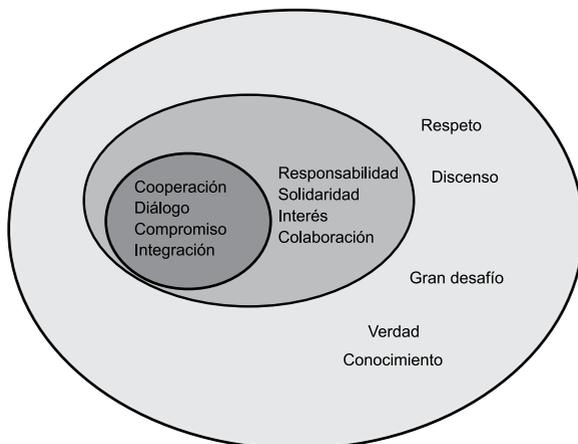
Cuadro Nº 2: Frecuencia de evocación acerca de la palabra inductiva “participación” de directores y docentes en el total de escuelas:

Palabras	Frecuencia	Porcentaje
Cooperación	25	17%
Diálogo	23	16%
Colaboración	20	14%
Integración	16	11%
Compromiso	15	10%
Responsabilidad	11	7%
Solidaridad	11	7%
Interés	11	7%
Conocimiento	4	2%
Respeto	2	1%
Disenso	2	1%
Verdad		
Gran desafío		

De esta manera se organizaron por frecuencia y rangos medios del orden de evocación de cada palabra y esto brindó los elementos que con mayor probabilidad pertenecen al NC de la representación; constituyendo esto en un indicador de centralidad del elemento.

Núcleo central y periféricos de todas las escuelas centenarias de la ciudad de San Luis:

Gráfico N° 1: Núcleo Central y Periférico de la RS de participación de todas las escuelas observadas



Referencias: gris oscuro: Núcleo Central; gris claro: sistemas periféricos.

Cada una de las palabras asociadas a “participación” el doble criterio de la frecuencia de la ocurrencia, y el orden de evocación, que combina un dato de naturaleza colectiva (el número total de evocaciones de la palabra en el grupo de directores y docentes de cada una de las escuelas) con el criterio individualizado y subjetivo del orden en el cual aparece la categoría en cada persona. Lo mismo se hizo en el caso de cada una de las 7 escuelas analizadas.

Considerando las premisas de la Teoría del Núcleo Central (Abric, 1994), las palabras que fueron agrupadas en el Cuadrante superior izquierdo, fueron aquellas que tuvieron mayor frecuencia y más rápidamente evocadas.

De esta forma se construyó la mayor probabilidad del Núcleo Central de la representación sobre “participación” en todas y cada una de las escuelas analizadas. Estos elementos tienen la función de defensa de la representación y caracterizan la parte dura de la misma, es decir, la menos sensible a los cambios, debidos al contexto externo o a las prácticas cotidianas de los sujetos. Entre ellas: “cooperación”, “diálogo”, “integración” y “compromiso”.

fundamentos en humanidades

En la primera periferia se ubican aquellas palabras que obtuvieron una frecuencia alta pero fueron evocadas en segundo y tercer lugar: colaboración, responsabilidad, solidaridad e interés, que completan la estructura de la RS de la participación. Se destaca que las palabras: “colaboración” y “compromiso” se disputan la centralidad del Núcleo, ya que ambas obtuvieron una alta frecuencia de evocaciones, tanto en el primer rango como en el segundo. De todas maneras, “compromiso” obtuvo más cantidad de evocaciones en primer lugar, por lo que pasa a ocupar la zona del Núcleo central, y “colaboración”, la primera periferia.

Por el contrario, aquellas del cuadrante inferior derecho, conformarían la Segunda Periferia: “respeto”, “discenso”, “verdad” y “gran desafío”, que fueron evocadas en tercer lugar y con una muy baja frecuencia.

Las categorías ubicadas en los otros dos cuadrantes, pueden ser consideradas como conocimientos periféricos (elementos contrastantes y primera periferia) íntimamente relacionados al Núcleo Central: “colaboración”, “responsabilidad” y “solidaridad”.

En función de este procedimiento, es probable afirmar que la **cooperación, el diálogo, la integración y el compromiso**, con los atributos de la **colaboración, la responsabilidad, y la solidaridad**, son elementos de carácter central que expresan la totalidad de la población entrevistadas en las escuelas, y otorga propiedad de significación a valores en primer lugar y a practicas ligadas a ellos en la organización estructural.

Descripción según la frecuencia y el orden de evocación (Método del Cuadrante)

Estructura de la RSde la participación de todas las escuelas en general

	Primer rango: Zona de Núcleo Central	Último rango: Primera periferia
Frecuencia alta	Cooperación Diálogo Integración Compromiso	Colaboración Responsabilidad Solidaridad Interés
Frecuencia baja	Elementos constantes: Conocimiento	Segunda periferia: Respeto Discenso Verdad Gran desafío

fundamentos en humanidades

Las palabras del cuadrante superior izquierdo: “cooperación, compromiso y diálogo” son las que fueron evocadas en primer lugar y con el mayor número de frecuencias (superior a la Media), por lo que conformarían el núcleo de la representación sobre “participación” de los directivos.

Las palabras del cuadrante superior derecho: “colaboración, interés, integración y solidaridad” ; fueron mencionadas en segundo y tercer lugar, pero una gran cantidad de veces, por lo cual conforman la primera periferia, y vendrían a completar el núcleo central de la representación.

Las palabras del cuadrante inferior izquierdo: “responsabilidad y conocimiento” fueron también enunciadas en primer lugar por los directivos, pero con menor número de frecuencias (inferior a la Media) completando la idea de que la una buena “participación” requiere además de información y exige la responsabilidad de los que participan.

Las palabras del cuadrante inferior derecho: “respeto, gran desafío y disenso” fueron mencionadas en segundo y tercer lugar y sólo una sola vez por los directivos, lo que las ubica en la segunda periferia de la representación que ellas tienen de la “participación”.

Una primera descripción es que se puede observar una gran similitud en las palabras evocadas y en el orden de aparición entre docentes y directivos, tanto en valores como en prácticas, no obstante, en directores se presenta la importancia de la gestión en el disenso y como un desafío u objetivo a lograr en el futuro.

b) Análisis comprensivo

En este nivel de análisis se relacionó el contenido de participación con las significaciones relacionadas a las prácticas en el campo institucional. En esta lectura de la representación social median procesos de facilitación social y procesos de influencia social, en relación a qué autoridad responden los docentes.

El núcleo configurado por cooperación, diálogo, integración y compromiso afirma, principalmente, componentes de la memoria social de estas escuelas, que al tratarse de escuelas centenarias conservan intactos algunos valores y principios de los docentes “tradicionales” los que por “amor a la docencia” participan desinteresadamente, sin esperar ninguna retribución material por sus esfuerzos, por las horas brindadas incondicionalmente a la escuela.

Se evidencia en estas palabras la percepción en el desinterés para prestar colaboración en los proyectos, sobre todo cuando se trata de horas extras, encuentros fuera del horario escolar o post-horas.

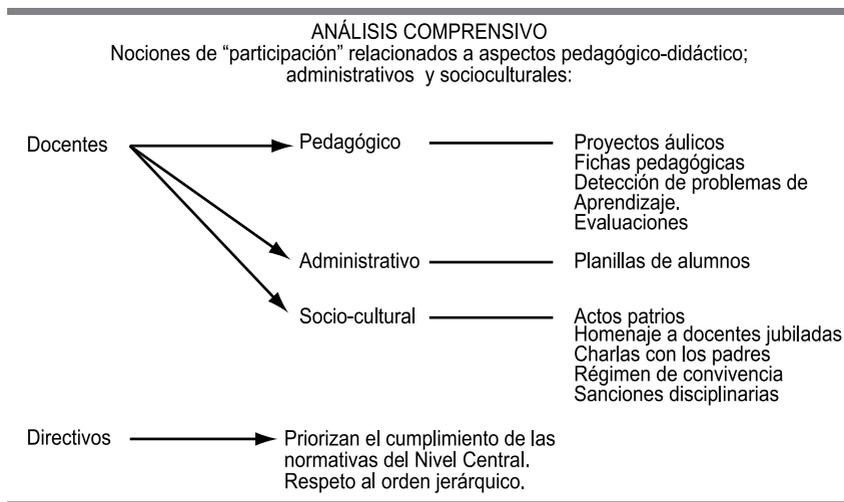
fundamentos en humanidades

Rasgo que muestra un cambio de la relación de la representación social de aquélla representación mas histórica, ya que en su discurso hacen alusión a un “antes”, donde se participaba por “amor a la docencia”, y a un “ahora” donde se participa sólo si se les retribuye económicamente. Cambio de un bien de solidaridad por un bien económico.

Si bien en la mayoría de las escuelas los docentes manifestaron estar de acuerdo con la participación que tenían en la institución, aparecieron algunas diferencias, dudas o alusiones a las restricciones en la participación.

Se evidencian algunas recurrencias, o similitudes, tales como que las docentes afirman que participan en la elaboración de las “normas de convivencia” o “régimen de convivencia y disciplina”, lo que deja traslucir el afán por formalizar de una manera conjunta los criterios de orden.

También existe una contradicción en muchas escuelas entre lo que dice la directora y lo que dicen las docentes, y entre lo que afirma la directora y la vice directora sobre la participación en la escuela, sobre todo en la impregnación del sentido de actividad por el de participación, esto es que participar se asimila a tareas que realizan y allí esta ligada a cumplimiento pues señala la directora “siempre aparecen las mismas”.



c) Análisis interpretativo

Entendemos que la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal.

Este nivel analiza las formas que asume la representación social de la participación en una memoria histórica, conforma la base de la continuidad de cualquier proceso social y deviene factor fundamental para comprender las dinámicas de cambio (Correa, 2009).

Desde una perspectiva psicosocial, se abordan las transformaciones operadas en la vida cotidiana escolar considerando la situacionalidad histórica de estas escuelas y su idiosincrasia sociocultural.

Se entiende que para poder reconstruir “sentidos” sobre la participación a partir de la producción de información es importante contextualizar la situación de las escuelas y sus directoras como así también las relaciones que ellos realizan de las objetivaciones de sus trayectorias en el contexto social.

En efecto, la situación de estas escuelas centenarias destaca el atravesamiento de las significaciones institucionales de burocracia en lo administrativo, ejercicio del control social y manejo conflictivo de la convivencia. Estas características definen la estructura de la organización y del funcionamiento escolar según enmarca la Ley Nacional de Educación, y el Reglamento general de escuelas de la Provincia de San Luis.

En la base cultural existen ciertos temas, tales como: los criterios para la cobertura de los cargos directivos en la Provincia; la pertenencia o no a un determinado partido político (el gobernante); la pugna entre los docentes “viejos” y los jóvenes o nuevos, que están accediendo a la docencia con otra formación y otros ideales; la burocracia administrativa; el nuevo rol y autoridad de los Supervisores provinciales sobre las escuelas que tiene a su cargo; la conversión del docente “por vocación” en “el trabajador de la educación”; los cambios en la legislación vigente del sector; etc.

Dichos temas, entre otros, constituyen el fondo desde donde se estructura el campo de los conocimientos ordinarios o cotidianos, y desde los que es posible asignar sentido a la representación social (RS). Estas serían concepciones profundamente enraizadas en lo social que funcionarían al modo de las imágenes arquetípicas y que empujarían a aprehender los objetos sociales en términos de esas determinadas concepciones. Estos “temas culturales” actuarían sobre la trayectoria de una representación funcionando como fuentes de ideas o como marcos colectivos desde donde toda RS sería elaborada (Moscovici, 1984).

Así, la representación que se tenía antiguamente de la toma de decisiones escolares, en la Argentina y en San Luis, estaba muy determinada por las políticas centralizadas del gobierno. Con el auge de la descentralización, en la década del 80, se cambió el carácter de la participación, donde cada provincia decidía sus políticas educativas y las estrategias pedagógicas, etc., pero (siempre o casi siempre) de acuerdo con las políticas educativas del Poder Ejecutivo, es decir, el Ministerio de Educación Provincial.

En los 90 y llegando al 2000, la participación adquiere los matices requeridos y se adapta a las exigencias de la lógica del mercado, se enmarca dentro de una cultura individualista, ajustándose a las competencias requeridas para las distintas profesiones, en la lucha por las certificaciones, puntajes, etc., pero con los rasgos fundamentales de los procedimientos administrativos y burocráticos de la escuela de antaño, como perpetuando el orden instituido en la institución.

En este nivel de análisis se relacionó el contenido de participación con las significaciones relacionadas a las prácticas en el campo institucional, lo que permitió elaborar algunas hipotetizaciones.

- 1) Los directores responden más a las RS hegemónicas, correspondientes al orden instituido.
 - 2) Las RS de los docentes poseen contenidos más diversos correspondientes a aspectos polémicos relacionados a un nuevo proyecto instituyente. Cambio (VALOR) de un bien de solidaridad por un bien económico.
Proceso de cambio (PRAGMÁTICO) aun en la crisis, de las prácticas sociales.
Proceso de cambio (SIMBÓLICO) de la noción de democracia.
-

11. Conclusiones finales

El propósito fundamental de esta investigación fue desde la Teoría de las Representaciones Sociales analizar contenidos -lo subjetivo y lo social- actitudes y opiniones respecto de ciertos objetos sociales. Compartiendo lo que señala Moscovici (1984), el interés por el estudio de las Representaciones Sociales reside en la aproximación a los procesos de su formación como en la modificación de las prácticas sociales. Es posible entonces considerar el estudio de las Representaciones Sociales como un camino válido para la transformación institucional y social.

En tal sentido, y considerando los objetivos de esta investigación, esto es, identificar las representaciones sociales de la participación escolar, los resultados demuestran que es una herramienta válida en investigaciones cualitativas, ya que se ha intentado hacer visible aquello que está oculto en las prácticas institucionales, mostrando, develando los aspectos que están perfilando las prácticas decisionales, que subyacen a las mismas, partiendo de los discursos de los docentes.

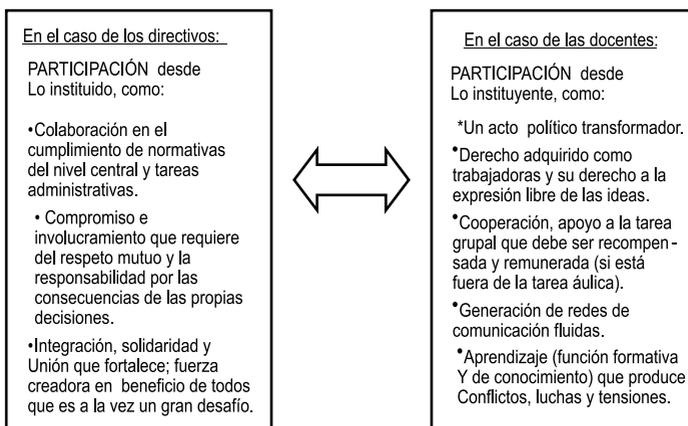
A partir del análisis de todas las escuelas y de cada una de ellas, se concluye que las representaciones sociales de participación están muy relacionadas con el contexto de las mismas y su situacionalidad histórico-social

fundamentos en humanidades

y cultural. Estas condiciones socio- históricas y su carácter de escuelas públicas y centenarias de la ciudad de San Luis, marcan de alguna manera la representación hegemónica que ha definido históricamente la política educativa de centralidad. Por ello, el peso simbólico se sitúa en la “cooperación” en el “diálogo” y en la “colaboración”, cargadas de significaciones locales y de relaciones jerárquicas dominantes. En efecto, si bien se pudo observar al inicio una escasa “diálogo” en las escuelas entre el personal (directivo / maestros), este dialogo aparece solo en su faz estética, de forma -el aspecto simbólico pero NO el funcional- , pues los contenidos no dan cuenta de intercambio de contenidos, de deseos y actitudes de transformación.

De acuerdo a la perspectiva teórica y metodológica abordada, la reconstrucción de la representación social como orientación del método estructural que define un núcleo central y un sistema periférico del conjunto total de escuelas abordadas, se fueron desmenuzando los componentes locales de la representación, escuela por escuela, que devienen de la relación entre sujeto-objeto en contextos singulares. Es decir, que se consideraron los componentes específicos que atribuyen significación a participación y, consecuentemente, a democracia.

Las principales representaciones/significaciones de participación que se pudieron reconstruir fueron:



En tal sentido, las principales representaciones / significaciones de participación que se pudieron reconstruir fueron, en el caso de las directoras, la participación es considerada desde el orden instituido:

fundamentos en humanidades

- Como colaboración en el cumplimiento de normativas del nivel central y tareas administrativas de la escuela.
- Como cooperación y colaboración con el Proyecto Pedagógico Institucional de la escuela.
- Como compromiso e involucramiento, que requiere del respeto mutuo y la responsabilidad por las consecuencias de las propias decisiones.
- Como integración del grupo, solidaridad y unión que fortalece; como fuerza creadora en beneficio de todos; que es a la vez un gran desafío.

En el caso de las docentes, la participación es considerada un acto político transformador.

- Como un derecho adquirido, como trabajadoras y su derecho a la expresión, a la palabra a la expresión libre de las ideas. Se evidencia en el reclamo recurrente en casi todas las escuelas de un lugar o instancia de reuniones para la discusión y el debate de ideas.
- Como cooperación, como apoyo a la tarea grupal, y esta “cooperación” debe ser debidamente recompensada y/o remunerada, especialmente si está fuera de la tarea áulica cotidiana.
- Como generación de redes de comunicación fluidas, diálogo y expresión colectiva y libre de ideas.
- Como aprendizaje, (función formativa, y de conocimiento); que produce conflictos, oposiciones, luchas y tensiones; en algunas escuelas, afirman haber aprendido trabajar juntas en los últimos años.

Dichas significaciones de participación se pueden relacionar con los sentidos de democracia en estas escuelas. De tal manera la democracia implica: trabajo conjunto; unión; compromiso y respeto mutuo.

Sin embargo, a pesar de dichas significaciones sobre la participación y los sentidos de la anhelada democracia identificados, aún prevalecen formas de trabajo docente que no la facilitan, tales como:

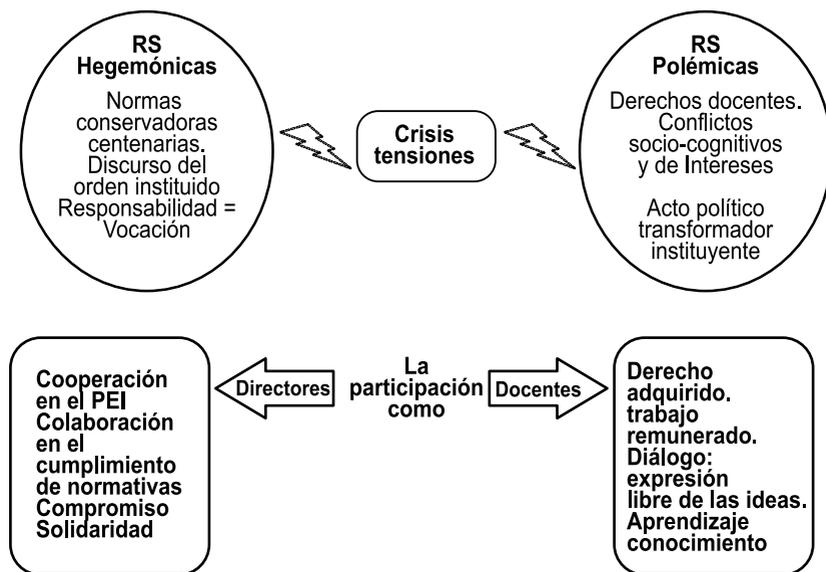
- No se trabaja en equipos de trabajo, para la elaboración colectiva de propuestas, sino que cada docente trabaja en forma separada, específicamente en sus planes áulicos.
- No se ha logrado aún un debate fructífero en las pocas reuniones de personal que hacen. Sólo se reúnen para la distribución de tareas referidas a los actos patrios, y no como instancia de reflexión sobre los temas esenciales, específicamente pedagógicos, tales como: fines, objetivos, criterios de orden, etc., para arribar a una concertación fruto de diferentes puntos de vista, que asegure la igualdad de derechos de todos los docentes ; por lo que los pocos encuentros resultan estériles

fundamentos en humanidades

y no solucionan los problemas, no se producen modificaciones importantes ni se logran los objetivos.

Las instituciones seleccionadas son legados de una historia centenaria de la ciudad de San Luis en las cuales se advierte una “crisis” por la que atraviesan, en la medida que el sistema democrático está cambiando, lo cual estuvo confirmado por los dichos de directivos y docentes a lo largo del análisis comprensivo e interpretativo de los datos.

Tensiones entre RS Hegemónicas y RS Polémicas:
Las significaciones de participación:



Como se planteó inicialmente se puede afirmar que los sectores más alejados del poder son aquellos que reproducen las RS hegemónicas pues apuntalan y son apuntalados por el discurso del orden institucional.

Finalizada la investigación, se muestra que aún ese mismo discurso entra en crisis de legitimidad, en tanto la validez de los derechos ponen en jaque los enunciados de las normas -un tanto centenarias / conservadoras- pero sobre todo pone en crisis las prácticas que no logran justificar el quehacer o no hacer -es decir pierden su sentido.

Quizá, la hipótesis para seguir avanzando es que el cambio de modelo de ciudadanía -de una forma liberal a una más comunitaria- que está acon-

teciendo en la sociedad, está afectando la pertenencia a las instituciones y consecuentemente, en las formas y significados de la participación.

Por ello, lo detectado en las escuelas, mediante el método estructural de Abric y el método del cuadrante de Pereira Sá, indican que las categorías que tienen mayor frecuencia y evocadas en primer lugar son: “cooperación”, “diálogo”, “integración” y “compromiso” expresando valores comunes exigidos por la participación, enunciado como lo “que debe ser así” una forma de anhelo o un nuevo proyecto.

En este sentido la crisis se expresa en las tensiones entre representaciones sociales hegemónicas y las polémicas, en tanto se observa que algunos docentes señalan una pérdida de “virtudes” conquistadas anteriormente y que hacen al sentido de la responsabilidad ligada a una vocación. Mientras que en las representaciones polémicas generan conflictos socio-cognitivos en el universo consensuado y aparecen de manera solapada conflictos de intereses entre sectores institucionales - directoras y docentes. Así, las categorías que seleccionan son “colaboración”, “compromiso”, “responsabilidad”, “interés” y “solidaridad” con los atributos del “diálogo”- ubicadas en los otros dos cuadrantes y que son consideradas como conocimientos periféricos íntimamente relacionados al núcleo central.

Por otra parte y, como la contracara del núcleo figurativo de la representación, se presentan en el cuadrante inferior - derecho o lo que estrictamente se considera el núcleo periférico, se visibilizan significaciones que aluden más a la idea de búsqueda transformación y/o de innovación y nombran como: “respeto”, “disenso”, “verdad” y “gran desafío”. Respuestas periféricas que apuestan al respeto y disenso. Respeto mutuo en las reuniones, el respeto y la tolerancia por las diferencias de opinión, lo de aceptar al otro, aún en el disenso, sin ofender, sin agredir.

Este importante desafío que viven docentes en las escuelas marca la relevancia de construir otra representación de participación. No una representación que se desajusta en las prácticas sino que evidencia que existen diferentes planos de posibilidad, que hay que transformar.

No obstante, si se consideran nuevamente las marcas de fundación ligadas a las modalidades del poder jerárquico, se pone en crisis la noción de poder heterónimo y el ejercicio del poder real de la autoridad en las instituciones democráticas.

Al respecto, se observaron las modalidades usuales de gestión escolar -de características autoritarias basadas en la burocracia estatal- regidas por los lineamientos del Ministerio de Educación de la Provincia y la Ley de Educación Provincial. Esta consideración, ancla en componentes socio-culturales y afectivos de las representaciones de participación en

las Escuelas centenarias de San Luis y pone en tensión la distinción clásica entre deberes y derechos de participación cuando se piensa que la participación es una atribución solamente proveniente del exterior, de la institución. Falsa idea que opera en la producción de subjetividad y, por cierto, en las prácticas. Pero también expresa posiciones sociales en un colectivo desvitalizado o acciones colectivas que no destacan el valor de actuar con otros con el objetivo de “poder participar”. Esto es que la participación es condición necesaria de la democracia y, previa a su ejercicio; pero que la representación social es en la práctica donde construye el sentido configurando al mismo tiempo una identidad significativa en la docencia.

En definitiva, la reconstrucción de las representaciones sociales de participación cambia en un proceso de cambio de valores, creencias y costumbres de la cultura (principalmente ligada a la problemática gremial de la docencia en San Luis) y, por la evolución histórica de las prácticas en las escuelas.

De los resultados obtenidos en esta investigación es evidente que tanto los directivos como los docentes de las escuelas públicas centenarias de San Luis, han desarrollado en los últimos años experiencia -capacidades y habilidades- de participación como forma de trabajo democrático dentro de la escuela en las dimensiones consideradas como la organizativa, la pedagógica y la psicosociocultural. La cuestión parece ser cómo ellos compatibilizan ese deseo con las oportunidades o posibilidades que tienen dentro del sistema educativo provincial, lo que constituye un desafío para nuevos temas de investigación y, especialmente, con proyectos de intervención y con programas de apoyo que posibiliten apropiarse efectivamente de esas competencias desarrolladas para democratizar la toma de decisiones, dentro del marco de las políticas educativas provinciales y nacionales.

Los cambios que se han producido entre aquellas maneras de tomar las decisiones (más bien verticalistas) y las de ahora, se vinculan a aspectos del contexto, histórico, de la cual la representación social emerge, como a las condiciones institucionales actuales.

Por otra parte, los contenidos del núcleo central (NC) de dicha representación se ven influenciados fuertemente por las políticas educativas y la legislación vigente, los valores, creencias y costumbres de la cultura (la problemática gremial de la docencia en San Luis, por ejemplo) y por la evolución histórica de la RS de la práctica participativa en las escuelas centenarias analizadas.

Sostener que la participación posibilitará aunar criterios que posibiliten el buen funcionamiento de la escuela, se trasunta a través de conductas contradictorias entre el discurso y las prácticas. En tal sentido, mientras

en el discurso los directivos afirman que la participación es lo mejor, es el “gran desafío” a lograr, en la realidad de la vida cotidiana no existe tal participación, o sólo en algunos aspectos de lo pedagógico: “planes de clase”, y “organizar actos patrios”. Y tal sentido de la participación viene reproduciéndose en los cien años de historia que tienen estas escuelas, donde, la obsecuencia con el poder y la obediencia a las normativas es ya un lugar común, y donde, las docentes, no “son como eran antes”, que colaboraban en todo sin esperar una recompensa o retribución, sino que ahora “conocen más sus derechos que sus obligaciones”, por lo que participan en huelgas y movilizaciones, marchas docentes hacia la Casa de Gobierno”, “carpas blancas”, etc.

No obstante, la participación en la toma de decisiones esta recreando escenarios, temas y problemáticas abiertas a la discusión y el debate de todos los miembros de la escuela, cada vez más convocantes al interior de las mismas, e irrumpe ante el status quo.

La representación social de la participación en tanto “cooperación”, “colaboración”, “integración”, “diálogo” y “solidaridad”, tal como ha sido caracterizada en este estudio, es vital, creativa y se expande de diferentes maneras al interior de las escuelas.

En definitiva, se ha intentado presentar una forma de ver de qué manera se construye en la escuela la participación democrática. De qué manera cada uno va teniendo progresivamente sus propias ideas, sus propios sentimientos, y de manera progresiva llega a un intercambio que es más simétrico, basado en el respeto mutuo y la buena convivencia.

En tal sentido, en el ámbito escolar, y al interior de sus órganos colegiados de decisión, las decisiones serán tomadas democráticamente cuando surjan del acuerdo y la negociación participativa entre todos los involucrados.

Es mi intención, al decidir estudiar las representaciones sociales acerca de la participación, incorporando instancias participativas, que con este estudio se reflexione sobre la importancia de procurar la participación real de los actores sociales en las escuelas, con el objetivo de generar conocimiento colectivo que promueva la modificación de las prácticas decisionales de los mismos, en la búsqueda de una mayor democratización de las instituciones escolares. Dando especial relevancia a aspectos actitudinales como la confianza personal, la importancia de la comunicación, la disposición positiva para el trabajo grupal, la sensibilidad comunitaria o colectiva para vivenciar, percibir y respetar las diferentes opiniones y posiciones frente a los problemas, la solidaridad y el respeto por los demás y la aceptación de las diferencias. En definitiva resignificar valores y actitudes de participación con claro sentido político que se evidenciarán

fundamentos en humanidades

en la democratización de la toma de decisiones de las instituciones educativas y por ende, de la sociedad toda.

“... la sociedad ha hecho de la participación un tema central al comenzar a transitar el camino de reconstrucción de un orden simbólico democrático, y en consecuencia de democratización de sus instituciones” (Frigerio y Poggi, 1988).

Referencias bibliográficas

- Abric, J. C. (1994). Las representaciones sociales: Aspectos teóricos. En *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11 - 32). México: Coyoacán.
- Acevedo, M. J. (2000). *La participación institucional, realidad o ficción. La entrevista institucional al servicio de una perspectiva comprensiva*. Buenos Aires: UBA.
- Correa, A. (comp.) (2009). *La fase borrosa de las representaciones sociales. Lecturas del campo representacional en torno al trabajo en la Villa*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Enriquez, E. (2002). *La institución y las organizaciones en la educación y la formación*. Edit. Formación de formadores. Serie Novedades educativas.
- Farr, R. (1988). Las representaciones sociales. En *Psicología II*. Barcelona: Paidós.
- Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1988). *Las instituciones educativas*. Bs. As.: Cara y ceca. Serie FLACSO. Troquel.
- Mireles, O. (2003). *Representaciones sociales: una alternativa teórico metodológica para el estudio de la universidad y sus actores*. México: Centro de Estudios Sociales Sobre la Universidad nacional Autónoma de México.
- Moscovici, S. (1984). De la ciencia al sentido común. En *Psicología Social I y II*. Barcelona: Paidós.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas*. Bs. As.: IIPE/UNESCO.
- Pozner, P. (1997). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*. Bs. As.: AIQUE.
- Rodríguez Salazar, T. y García Curiel, M. de L. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Cs. Sociales y Humanidades. Editorial CUCSH-UDG.
- Sa, Celso Pereira de (1996). *Núcleo central das representações sociais*. Brasil: Vozes.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) p151/161 p.

La noción de persona para los mayas

Mayan notion of person

Juan Carlos Zavala Olalde¹

FFyL-IIA, UNAM, México
olald@yahoo.com

(Recibido: 07/09/10 – Aceptado: 10/09/12)

Resumen

En este trabajo se expone la noción de persona que los mayas de Yucatán suelen tener. La investigación exploró la noción de persona a partir de los elementos fundamentales de la noción, la oposición o no persona y la utilidad de la noción de persona para dar una respuesta a la pregunta ¿Quién soy yo? En primer lugar se desarrolló una noción de persona que fue contrastada con los informantes que ayudaron a desarrollarla y nuevos informantes, la noción final que se expone corresponde a cómo suelen aplicarla y a los juicios de valor que les conduce.

Abstract

This work deals with the notion of person among Mayas, based on the fundamental elements of person, no-person, and the usefulness of this notion to answer the question: *who am I?* First, a notion of person was developed. Then, it was contrasted with the informants who contributed to create it, and with other informants. The final Maya notion that is put forward here corresponds to the notion they usually used, and the value judgments which lead them.

¹ El autor debe agradecer al Dr. Ramón Arzápalo Marín quien ha asesorado la investigación doctoral de la que forma parte este trabajo. Los errores, faltas o imprecisiones no son sino responsabilidad del autor.

Palabra clave

maya - persona - noción de persona - la persona maya

Key words

maya - person - notion of person - mayan person

1. Introducción

Esta investigación se realizó en el Municipio de Valladolid, Yucatán, en tres Comisarías mayas que son Kanxoc, Xocen y Popolá. El objetivo de esta investigación fue conocer la noción de persona maya que ellos mismo utilizan. Es importante conocer la noción de persona que un grupo cultural posee pues mediante ella se establece la idea que de sí mismos poseen los integrantes del grupo cultural desde su propia perspectiva. Esa idea o noción de persona abarca tanto los elementos individuales de las personas como aquellos generales y sociales que les permiten vivir en sociedad. Por lo tanto la noción de persona genera una idea acerca de quién soy, como soy, dónde vivo, cómo debo ser, qué se espera de mí, qué soy para mí mismo. Es por lo tanto un tema fundamental de la antropología que nos permite acercarnos a la noción misma de los informantes para sí mismos mediante la cual se ubican y reconocen en el mundo.

En maya persona se dice *uinic*, los trabajos que se han desarrollado acerca de la persona maya corresponde a la explicación del término *uinic*, como el trabajo de Bourdin (2007) cuyo objetivo es conocer los elementos que constituyen el cuerpo humano y de manera tangencial hace referencia a la persona. En otros casos la persona se considera una calificación del término más general que el hombre, así Cristina Álvarez (1997) describe al hombre del pensamiento maya colonial y sólo hace alguna mención de la personalidad (no de la noción de persona) para los mayas. Una aproximación más cercana a la noción de persona maya es la de Mercedes de la Garza (2002) quien mediante el análisis del *Ethos* del sabio mayas aborda la temática de cómo se espera que sea un verdadero maya según el texto del *Popol Vuh*. Lo más relevante de la temática aquí tratada es que en general el trabajo etnográfico siempre hace mención de un concepto, idea o noción de persona, pero no se centra en dicha temática como el objeto de estudio primordial. De manera que uno puede encontrar en el trabajo etnográfico una noción de persona para el grupo en estudio, pero no se

explora esa noción sino desde puntos de vista muy particulares como el cuerpo o muy generales como el de ser humano.

La noción de persona para los mayas que se presenta en este artículo se desarrolló como producto de entrevistas con adultos, hombres y mujeres mayas, sobre las siguientes temáticas: 1. ¿Cuáles son las características elementales de una persona maya?, 2. ¿Qué seres vivos no se pueden considerar personas?, 3. ¿Existen tipos de personas? ¿Si así es cuáles son los tipos de personas?, y 4. ¿Cuál es la importancia de la noción de persona para conocerse e identificarse a sí mismos? Mediante la información obtenida se propuso una noción tentativa de persona. Esa noción de persona posteriormente fue puesta a juicio con los informantes mayas para saber si realmente es la manera en la cual se piensa en la persona maya. El trabajo que se presenta establece una manera de comprender la noción de persona, la noción de persona para los mayas, por último la importancia que tiene para el conocimiento de sí mismos.

2. La noción de persona

El término del que procede lo que actualmente conocemos como persona deriva del latín; *persōna* que significó “máscara de actor”, “personaje teatral”, “personalidad, persona” (Coromidas y Pascual, 1985). Se asegura que es la forma latina derivada del etrusco *phersu*. El término persona se considera propio del uso en el pueblo romano, pero también parece poseer el mismo significado que la voz griega; *πρόσωπον* (*prosopon*), de donde se ha supuesto que derivaría la forma latina. Pues la forma griega *πρόσωπον* posee el significado de máscara. Al hablar de la máscara de los personajes teatrales el estoico Epicteto dice: “recuerda que tú no eres otra cosa que actor de un drama, el cual será breve o largo según la voluntad del poeta [...] Puesto que a ti sólo te corresponde el representar bien a la persona que se te destina, cualquiera que sea: corresponde a otro elegirla” (Abbagnano, 1998: 909). En el Concilio de Nicea se utilizó la lengua griega para la comunicación de conceptos claves de la Teología naciente. En lugar de utilizarse la palabra *πρόσωπον*, que tendría un significado de algo sobrepuesto, tal como es la de máscara, al parecer se utilizó, para referir al concepto de persona, la palabra *ὑπόστασις* (*hipostasis*). Hipostasis posee la noción de sustrato, soporte y supuesto. Con ese término se hace referencia a las sustancias primeras (Ferrater Mora, 1979). En el primer Concilio de Constantinopla se aceptó el uso sinónimo de *prosopon*, *hipostasis* y persona (Geddes, 1911). Es el mismo modo en

el que la aplicará en los estudiosos de la alta Edad Media (Abbagnano, 1998, Ferrater Mora, 1979). El concepto de persona que solemos utilizar procede de Boecio, para él la persona se caracteriza por: 1) poseer sustancia, lo que excluye que se sea persona por accidente (accidente en el sentido de Aristóteles); 2) constituye una naturaleza completa; 3) subsiste por sí mismo; 4) puede estar separada del resto de lo existente (por eso se puede aplicar a Dios); y 5) es de naturaleza racional (Geddes, 1911).

El concepto de persona a partir de Descartes puede identificarse con el concepto de Yo. Locke por su parte afirmó que el sentido de autonomía provee de contenido al concepto de persona (Abbagnano 1998). Leibniz habla específicamente del hombre como persona, preocupado por la individualidad del hombre. Para que “ser hombre” tenga sentido, Leibniz piensa en la persona como poseedora de una sustancia propia y causal. La experiencia es la que se encarga de hacernos saber que “somos algo especial para nosotros, que piensa, que se da cuenta de sí y que quiere, y que nos distinguimos de otro que piensa y quiere otra cosa” (Leibniz citado por Hirschberger, 1966: 83). Para la existencia de un ser se requiere de la razón suficiente. Por eso para Leibniz el hombre es el animal racional. “La palabra persona conlleva la idea de un ser pensante e inteligente, capaz de razón y de reflexión, que puede considerarse a sí mismo como el mismo, como la misma cosa, que piensa en distintos tiempos y en diferentes lugares, lo cual hace únicamente por medio del sentimiento que posee de sus propias acciones” (Leibniz citado por Ferrater Mora, 1979: 2553). Además Leibniz afirma la importancia de la identidad física como parte del concepto de persona.

El concepto de persona en un primer sentido se utiliza para tratar de lo aparente, de aquello que es observable, de la máscara como representación de lo que alguien es (*prosopon*). Pero en otra época, también como principio de una concepción del uso, para el mismo término se aplica con un sentido de esencia o sustancia (*hipostasis*). Aparentemente en ningún caso se niega el sentido de autonomía, pero sí se cuestiona la posibilidad de la determinación. Ya sea por aquellos que sólo consideran completamente autónomo a Dios o quienes otorgan a la razón la capacidad de la autonomía de la persona en el mejor sentido del término. El significado de persona posee un sentido de propiedad que le caracteriza y ser persona también incluye un proceso de desarrollo.

Es sencillo decidirse por alguna de las dos vertientes, la primera que se refiere a la apariencia que es ser persona o la segunda donde se es persona al poseer una sustancia de propiedad. Por la primera se podría seguir una línea en la cual los individuos son en apariencia y mediante

representaciones de lo que quieren que los otros vean de ellos, así como su desenvolvimiento en la vida de acuerdo con el tipo de persona que se ve o califica en ellos. También puede ser que no desarrollen un tipo de persona mediante una reflexión profunda, sino tan sólo sean producto de las circunstancias en las que se desarrolló su vida. Por la segunda postura se conduce en la defensa de una identidad, un sentido originario, propio, esencial, unificador y autodefinido que subyace en la persona y es inalienable. La idea del ser humano, la respuesta al ¿Quién soy yo? estaría en la explicación de ¿Quién soy como persona? con lo cual la importancia de la temática resalta por sí misma. La persona sería entonces el ser fundamental y desde donde es posible la respuesta al Yo.

Considero que resulta más productivo incluir ambas perspectivas en la comprensión de una conceptualización de la persona. El primer argumento en defensa de esta postura de unificar ambas visiones son los diversos conceptos de persona que se han propuesto. Ambas vertientes son aceptables, se puede describir a una persona a partir de su apariencia y se puede hacerlo con vistas a decir quién en realidad o esencialmente es. El segundo punto a favor es que permiten establecer la idea de un proceso, ya sea de ida o de regreso entre la apariencia y lo sustantivo que podemos observar en el ser de una persona. En tercer lugar la apertura hace posible precisar una noción pertinente para la investigación antropológica que se encuentra frente a visiones diversas del ser humano. Precisamente aquellas que están en el objeto de estudio de la antropología y no poseen una herencia occidental del concepto. Si estamos dispuestos a aceptar que una persona es tanto lo aparente como una señal de lo esencial podemos conceder el valor necesario a una noción no occidental de persona que pueda incluir uno, otra o ambas perspectivas en su noción de persona.

Por lo tanto se presenta la noción de persona como la unidad primaria de todos los elementos que constituyan a una persona. En el mismo orden de ideas la persona corresponde tanto al ser humano individual como a su naturaleza social y en desarrollo a lo largo de su ciclo vital. Así la noción de persona es en sí misma dinámica, dinamismo que unifica su ser individual y su ser social en una sola noción del ser en la vida, ser persona. La noción de persona es al mismo tiempo amplia como unificada, corresponde exclusivamente al ser humano y lo describe en la particularidades de un ser sociocultural. La noción de persona que nos explica lo que una persona es resulta de una idea unificada de ser persona. Una idea que es capaz de comprender que hay elementos, pero que ninguno de ellos tiene sentido independiente del resto. Cada elemento tiene valor en la noción de persona cuando se encuentran juntos. La noción de persona

es una idea completa, totalizadora de ser en el mundo sociocultural. Y ser persona es un todo unificado de aquello que los seres humanos son capaces de saber acerca de sí mismos.

3. La noción de persona maya

Para los mayas una persona es todo ser humano por el hecho de serlo. La persona maya, *uinic* comprende una serie de elementos, estos son: *pixan* (el alma), *ik'* (el espíritu o viento que está en todas partes), *ki'nam* (la energía de lo vivo o la capacidad de sentir), *ool* (la voluntad), *tucul* (el pensamiento), *uaay* (la capacidad de una persona de transformarse en animal) y *cuxaan* (vida o ser vivo). Estas son notas esenciales de la noción de persona para los mayas. Así el cuerpo es algo sin lo cual no es posible pensar en los demás elementos que constituyen a una persona. El desarrollo del cuerpo desde el útero y durante la infancia es un fenómeno claramente reconocido por los mayas. La percepción del desarrollo del cuerpo ayuda a comprender el desarrollo de la persona y cómo los elementos que le constituyen van tomando su lugar y forma en la persona. Si bien *uinic* es la forma de decir en maya lo que en español se nombra como *persona*, la noción de *uinic* también puede incluir lo que en español es llamado *gente*. Si bien *gente* en maya debería decirse *uiniken*, suele comprenderse al conjunto de personas también al decir *uinic*. La palabra *uinic* identifica tanto al individuo, a la persona, como al conjunto de personas, la gente. Esta doble identificación de la noción de persona no quiere decir que se pierda uno de los términos mayas para nombrar al conjunto o que la forma de nombrar al individuo comience a sustituir a la forma para el plural, en realidad lo que muestra es cómo se piensa en la persona. Ser *uinic* es ser persona en comunidad, en el entorno sociocultural, no se es *uinic* aislado de los demás, sino que *uinic* se es en tanto que se vive en la comunidad y se siguen las costumbres y tradiciones propias de la comunidad. Eso no quiere decir que se tengan que seguir las costumbres del mismo modo y no se puedan tener costumbres distintas. Lo más importante es la vida en comunidad como la identificación de ser humano y por lo tanto ser persona. Por lo tanto los elementos que constituyen la noción de persona maya, como la vida en sociedad pueden considerarse la columna vertebral de la noción de persona para los mayas. Los informantes mayas suelen estar completamente de acuerdo en los elementos que constituyen a la persona maya, parece bastarles mencionarlos para reconocer a una persona. Aparentemente son suficientes para caracterizar a la persona maya. No

obstante van a aceptar como indispensable hablar de la vida social de las personas. Los elementos de una persona no tienen significado si la persona no vive en sociedad. No existen personas en aislamiento, se es una persona maya porque se vive en un entorno sociocultural pues por este medio se adquiere la identidad maya.

Para un maya una persona es desde luego poseedora de un cuerpo que se desarrolla y con la misma naturalidad con la que crece es que tiene una forma de hacerse o ser persona. La persona maya vive en sociedad y posee la cultura maya que principalmente está representada por la lengua y la alimentación. Es por medio del cuerpo y su vida en sociedad que la persona puede hacer patente que posee *pixan*, que está ligada al mundo, al entorno y posee *ik'*, es capaz de sentir y posee energía que le mantiene vivo, por lo tanto manifiesta su *ki'nam*, es capaz de tomar decisiones, posee *tucul* y es capaz de llevarlas a cabo pues tiene *ool*. Algunas personas mayas pueden convertirse en animales, pero siempre serán capaces de volver a su forma de persona (el *uaay*) y todo ello lo posee a lo largo de su vivir pues es *cuxan*. Ser una persona maya está ligado al pasado, a la herencia cultural que han recibido. El respeto hacia el pasado como tradición y modo de ser persona es la manera de dar continuidad al presente ligado al pasado que hace posible su futuro como personas mayas.

Con lo dicho tenemos una noción maya de persona. Sin embargo, algunos de los elementos que constituyen a la persona son compartidos con otras formas de vida entre las cuales resaltan los animales. Los mayas han desarrollado una noción de animal como opuesto a persona que ayuda a definir a la misma persona. Para los mayas los animales no son personas, eso es evidente porque ellos poseen un cuerpo diferente a los seres humanos, viven en la selva y no actúan como ellos, es decir no actúan como personas. Los animales no poseen entendimiento ni son capaces de comunicarse por medio de un habla libremente. Al decir animal, se está diciendo que no es persona. El animal es lo que no es persona pues: “no piensa, no habla, no entiende, no actúa como nosotros, no vive donde nosotros”. Ser *uinic* es la clara expresión del ser, de cómo se debe vivir, como se debe actuar, como hay que ser. La diferencia entre los animales y las personas mayas está definida primordialmente por la forma del cuerpo, el modo de vida y la capacidad para pensar y hablar. Es la *hipostasis*, la esencia, lo inherente de la noción de persona para los mayas. Estas características en realidad constituyen la unidad, el pues el modo de vida corresponde con la capacidad de pensar y con la cultura donde primordialmente identifican a la lengua maya como esencial. Hay

un modo de ser maya que es ser una persona y uno modo de no serlo que es el animal.

En esta relación de oposición entre la persona y el animal como el ejemplo de la no persona resalta la idea del *uaay* que es una persona capaz de tomar la forma animal. El *uaay* es un estado transitorio, los mayas consideran que algunas personas tienen la capacidad de transformarse en animal, después de tomar la forma de animal puede retornar a su estado de *uinic*. El *uaay* es una cualidad que se asocia con los *xmen*, los chamanes-curanderos mayas, no todos los *xmen* son capaces de convertirse en *uaay*. Sin conocer a un *uaay* la explicación acerca de él es como sigue. Un *uaay* es un *xmen* que guiado por su deseo (siempre se dice que son hombres en busca de mujeres) se quita la cabeza y entonces toma la forma de animal, ya sea un chivo, un cerdo, un toro, un perro o un gato. Generalmente es en la noche que el *uaay* toma la forma de animal pues la oscuridad y falta de atención de las personas le permiten que vaya a de un lugar a otro sin problema ni peligro. Vuelve a tomar la forma humana gracias a volver a ponerse su cabeza. Las personas que se pueden convertir en *uaay*, o tienen esa facultad son muy pocos y desafortunadamente es un poder que puede causar temor. Como los *uaay* no se convierten en animal para realizar una actividad aceptada en la comunidad cuando son *uaay* son perseguidos y asesinados.

La idea del *uaay* en los mayas nos permite dar cuenta de una aceptación respecto de la mutabilidad de los cuerpos. Ningún informante considera que sea falsa la idea del *uaay*, los que más se arriesgan es a decir que no han visto o solo “les han contado”. Para la mayoría es una realidad y algunos conocen historias de primera mano acerca de algún *uaay* o los efectos que ocasionan. Sin embargo, esa mutabilidad de los cuerpos que es común en muchos grupos amerindios (Descola y Pálsson, 2001), para los mayas no es la forma adecuada de ser persona. La capacidad de ser *uaay* es propia de la persona, pero su ejercicio sale de lo debido o esperado para la persona maya que es no ser animal. El *uaay* representa la capacidad de la persona de no comportarse como tal y tener una actitud propia de los animales, metafóricamente “perder la cabeza”. Con la capacidad y obligación de volver a ser persona. El *uaay* muestra la capacidad animal y el deber de ser persona para los mayas. La distinción entre el animal y la persona que se proyecta en el *uaay* nos muestra la máscara que es ser persona, el *prosoyon*, lo que se sobrepone, pero entre los mayas sobre una esencia que es ser persona.

Si bien es para los mayas cierto que todos los seres humanos somos personas, y todos lo somos desde el nacimiento, hay dos formas de ser persona, una es la persona infantil y otra la persona adulta. Entre las diferencias de una y otra puede mencionarse el cambio en el tamaño a lo largo de la vida, también es distintivo que los infantes parecen tener mayor libertad en sus acciones, en cambio los adultos *cargan* con responsabilidades y restricciones, por lo general se acepta como una verdad que los infantes son buenos y los adultos conocen el mal. La etapa de persona infantil llega a su fin paulatinamente después de los 10 años, hacia los 11 o 14 años la persona infantil ha dado paso a la persona adulta. Una persona adulta y responsable se reconoce cuando se ha casado y tiene su propia descendencia. En los hechos los que consideramos infantes de 10 años en adelante entre los mayas poseen responsabilidades que son inherentes a su forma de vida en familia.

En la noción maya se es persona al nacer y lo será hasta la muerte, pero se cambia en la forma de ser persona a lo largo de la vida. Hablar de una persona es como hacerlo acerca de la capacidad de expresar todo el potencial de ser persona en el presente y en el futuro. La idea de persona es parte de un proceso de ser en el mundo desde la infancia y a lo largo de su vida. La persona infantil tiene sentido pues se convertirá en una persona adulta que dará continuidad a la vida sociocultural.

Esta noción constituida de elementos que tienen lugar en el cuerpo y vida social, como oposición a ser animal y desarrollarse como persona a lo largo de la vida, constituyen la noción de persona para los mayas.

4. El conocimiento de sí mismo entre los mayas

Si un maya responde a la pregunta ¿Quién soy yo? que se ha hecho con anterioridad, primero dudaría en contestar, pues no se comentan ese tipo de cosas con los extraños. Podrá afirmar que se ha preguntado e incluso ha llegado a una respuesta, pero no la dirá. Un maya puede decir que es hombre o mujer, que se dedica a una u otra actividad. Los mayas pueden decir; la respuesta a ¿Quién yo soy? no son palabras, sino acciones. Lo que hago es lo que muestra quién soy yo, puedo tener un yo privado con sentimientos, sensaciones, esperanzas, pensamientos, valores y rasgos de personalidad, pero quién en verdad soy yo es lo que vivo. Mi yo privado es la causa, pero la realidad de ¿Quién soy yo? está en mi yo público.

Como se mencionó en el segundo apartado la noción de persona nos permite tener un conocimiento acerca de nosotros mismos. Es útil en tanto

que no sólo proporciona una idea acerca del individuo, sino también de cómo éste vive en sociedad. El conocimiento que de sí mismo tiene una persona al verse desde esta noción de persona es tanto el conocimiento individual así como el conocimiento de cómo se ubica él en su entorno, su identidad en términos de su ser individuo y su ser social. La noción de persona que se ha expuesto nos puede convencer en tanto que es referida por los mayas como una serie de elementos que le caracterizan. Esa manera en la cual un ser es descrito de un modo satisface nuestra curiosidad intelectual. Pero en el momento en el cual queremos entrar hasta el fondo de ser persona, en la cual un maya nos pueda decir cómo se es persona, nos encontramos con una forma distinta de explicación, donde no son las palabras sino la forma de vida lo que explica quién es.

Esta forma de explicar la forma de ser persona no es excepcional en nuestra noción occidental de persona, pero sí poco atendida. Wittgenstein (2005) en su único trabajo dedicado a la ética explica que es precisamente en los términos éticos y aquellos que refieren al sentido de la vida en los cuales no se puede enunciar y mantener el sentido ético o vital que se quiere transmitir. Toda explicación se hace un enunciando de hechos, por lo tanto qué se es y cómo se podría ser persona entre los mayas corresponde a ese límite del lenguaje. Se es persona en el vivir, no en el explicar cómo se es. La persona maya hace explícitos los límites del lenguaje para explicar a la persona de carne y hueso. Ser una persona como un modo de responder a quién soy yo entre los mayas es una respuesta al sentido último de la vida y por eso no se explica con palabras sino con un modo de vida, el que corresponde a identificarse como una persona maya.

7 de septiembre de 2010.

Referencias Bibliográficas

Abbagnano, N. (1998). *Diccionario de filosofía*. México, FCE.

Álvarez, C. (1997). *Diccionario etnolingüístico del idioma maya yucateco colonial*. México: UNAM.

Bourdin, G. L. (2007). *El cuerpo humano entre los mayas. Una aproximación lingüística*. México: UADY.

Coromidas, J. y Pascual, J. (1985). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Madrid: Gredos.

de la Garza, M. (2002). El *ethos* del sabio maya en el Popol Vuh. En J. González y L. Sagols S. *El Ethos del filósofo*. México: UNAM.

Descola, P. y Pálsson, G. (2001). *Naturaleza y sociedad, perspectiva antropológicas*. México: Siglo XXI.

Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de filosofía*. Tomo 3. México: Alianza.

Geddes, L. (1911). Person. En *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. <http://www.newadvent.org/cathen/11726a.htm>

Hirschberger, J. (1966). *Historia de la filosofía. Antigüedad, Edad Moderna, Edad Contemporánea*. Barcelona: Herder.

Wittgenstein, L. (2005) [Original: 1929]. Una conferencia sobre ética. *Cuadernos de Crítica 51*, México, UNAM.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 163/189 pp.

Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas¹

Meaning of forced displacement due to armed conflict for boys and girls

Julián Alberto Vanegas López

Universidad Surcolombiana
julianalberto69@hotmail.com

Carlos Bolívar Bonilla Baquero

Universidad Surcolombiana
Universidad de Manizales
bolivarbonilla@hotmail.com.

Leidy Bibiana Camacho Ordóñez

Universidad Surcolombiana
UBA
bibianacamacho10@yahoo.es

(Recibido: 02/06/10 – Aceptado: 29/08/12)

Resumen

El desplazamiento forzado es la mayor manifestación de la crisis humanitaria y de derechos humanos asociada a la intensificación de la guerra irregular en Colombia, país que ocupa en la actualidad el segundo lugar con

¹ Este artículo es una síntesis de la investigación denominada “Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas que han vivido esta experiencia y que se encuentran refugiados en la ciudad de Neiva”. Dicho trabajo investigativo contó con la financiación de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad Surcolombiana, mediante la Convocatoria de proyectos de menor cuantía en el año 2008. Investigación realizada entre el 8 de febrero de 2008 y el 20 de enero de 2009.

mayor número de desplazados en el mundo y en donde los niños y niñas se convierten en sus principales víctimas. El estudio del Grupo de investigación CRECER del Programa de Psicología de la Universidad Surcolombiana de Neiva, que se sintetiza en este artículo, aborda esta problemática a través de un enfoque metodológico cualitativo, con niños y niñas desplazados por el conflicto armado colombiano, que encontraron refugio en la ciudad de Neiva, Departamento del Huila, y con edades que oscilan entre los 8 y 12 años.

El estudio permite afirmar que para los niños y niñas participantes en esta investigación, el desplazamiento forzado por este tipo de conflicto representa un proceso compuesto por múltiples y simultáneas experiencias y estados afectivos en tensión y ambivalencia, y una recurrente vulneración de sus derechos y necesidades fundamentales. Sin embargo, aún en estas difíciles condiciones, los vínculos afectivos familiares y el apoyo de la red social, representan una posibilidad para tejer resiliencia y para construir nuevos sentidos en su vida.

Abstract

The forced displacement is the greatest manifestation of the humanitarian and human rights crisis associated with the intensification of the irregular war in Colombia. This country is nowadays in the second place in the world with the highest number of displaced people, being children the main victims. This work examines the study of the research group CRECER from the Psychology Program of Universidad Surcolombiana de Neiva. It analyzes this problem from a qualitative approach. The sample was made of boys and girls (between 8 and 12 years of age) displaced due to the Colombian armed conflict who found refuge in the city of Neiva, Department of Huila.

The results show that for the subjects of this research work, the forced displacement represents a process composed of multiple and simultaneous experiences and affective states in tension and ambivalence, as well as a constant violation of their rights and basic needs. However, even in these difficult circumstances, affectionate family ties and support of social networks represent an opportunity to build resilience and to construct new meanings in their life.

Palabras clave

desplazamiento forzado - niñez - subjetividad - resiliencia

Key words

forced displacement - children - subjectivity - resilience

Introducción

En el informe del estado mundial de la infancia 2006 publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, la pobreza, los conflictos armados y el VIH/SIDA son consideradas como algunas de las principales amenazas que sufre hoy esta población, y como los obstáculos más importantes en el avance del programa de los objetivos del milenio para la infancia a nivel mundial.

En Colombia, el desplazamiento forzado constituye una de las estrategias de violencia sociopolítica más utilizadas por los distintos grupos armados ilegales, para mantener o ampliar el dominio del territorio rural, mediante la expulsión de sus pobladores hacia los centros urbanos del país, afectando particularmente a mujeres, niños y niñas. Según la Conferencia Episcopal, “El desplazamiento es una migración provocada en gran parte por el enfrentamiento, la acción, la interacción o la simple presencia de uno o más actores armados en las llamadas zonas de violencia” (1995: 14).

Así mismo, la ley 387 de 1997 define al desplazado como: “toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personal han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas a los Derechos Humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público”.

Cifras actualizadas reflejan con claridad la magnitud de este problema en el país. Según el informe de la oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], de junio de 2007 (Medios Para la Paz, 2008: 1), Colombia es el segundo país con mayor número de desplazados en el mundo, después de Sudán. Así mismo, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento estima que entre 2003 y 2009 “la cifra de desplazados asciende a 2.412.834 personas” (CODHES, 2010: 1).

El lugar donde se realiza este estudio, la ciudad de Neiva, se ha convertido en un importante receptor de familias en situación de desplazamiento, de departamentos vecinos como Caquetá, Putumayo y municipios del mismo Huila. De acuerdo con las cifras reportadas en el Boletín Informativo número 74 por CODHES (2008), la ciudad de Neiva ocupa el puesto número 22 dentro de los 100 municipios con mayor nivel de recepción de

población desplazada en el país, con un registro de 2.877 personas que llegaron a la ciudad en el primer semestre del año 2008.

Dentro de este panorama nacional y local, según Rojas, director de CODHES, los niños y niñas se han vuelto objetivo de las acciones o en parte de las estrategias de los actores del conflicto armado colombiano: “En objetivo, porque son cada vez más los menores que mueren deliberada o accidentalmente por acción de los grupos armados, porque hay menores secuestrados y desaparecidos, porque son víctimas de las minas antipersonales, porque son sometidos a maltratos y torturas físicas y psicológicas en las zonas de conflicto, porque hacen parte de una población civil convertida en la principal víctima de la confrontación que no distingue a combatientes de no combatientes ni a adultos con niñas o niños” (Rojas, 2000: 45).

Esta situación de los niños y niñas se evidencia de igual forma en otra de las últimas publicaciones de CODHES: “En el periodo comprendido entre 1985 y mediados de 2007, alrededor de 2.380.274 niños, niñas y adolescentes, crecieron o intentan crecer en medio de las duras condiciones que imponen el desplazamiento forzado, el desarraigo y el destierro. El 41% del total de la población desplazada tenía menos de 14 años en el momento del desplazamiento, sólo cuatro de cada diez han tenido acceso a la educación y menos de la tercera parte ha recibido cuidados médicos. La característica principal de la vivienda ha sido el hacinamiento en condiciones deplorables en términos de servicios públicos y es común la desnutrición. La atención psicosocial a esta población infantil y adolescente desplazada, es precaria o inexistente, a pesar de que fueron testigos de hechos traumáticos de violencia” (2008: 108).

Como se puede observar, el desplazamiento forzado por conflicto armado no implica únicamente un abandono del territorio. De hecho, la dejación del territorio corresponde sólo a un evento significativo de todo el proceso de desplazamiento forzado y no encierra la totalidad de circunstancias asociadas a él.

De acuerdo con esto último, el desplazamiento forzado implica un proceso de exposición a múltiples momentos y circunstancias que se suceden unos a otros: un antes, un durante y un después, donde el “antes” se configura como el tiempo previo a la vivencia del desplazamiento, el “durante” como el tránsito del lugar habitual de vivienda hacia un nuevo sitio y el “después” como la vida posterior a la llegada a los sitios de recepción. Al respecto se hace especial énfasis en lo que Bello y Ruiz aseguran: “En la historia de cada niño y niña en situación de desplazamiento existe un pasado, un antes de, y un presente que empieza después de. Ese *de* es la salida, el evento que ‘significa’ el proceso” (2002: 47).

A pesar del conjunto de normas constitucionales y legales para garantizar los derechos de la población desplazada y, en especial, de los niños, niñas y adolescentes a no ser desplazados y, en caso de desplazamiento, a ser atendidos y amparados de manera preferencial, existe un gran abismo entre la normativa y la realidad. Lo más preocupante de todo ello es interrogarse por las implicaciones o efectos que sobre las futuras generaciones, tendrá el crecimiento actual de miles de niños y niñas colombianos en esta cultura matizada por la guerra.

Para ello, es importante comprender los significados que los niños y niñas víctimas del desplazamiento por conflicto armado están construyendo en torno a esta realidad, objetivo que orienta el estudio del cual se deriva este artículo y que puede llegar a ser un aporte importante a este tema, debido a que las investigaciones que se han efectuado en torno al sentido de este fenómeno para la población infantil, son escasas, predominando los trabajos descriptivos o de corte cuantitativo.

Comprender la dimensión significativa asociada al desplazamiento forzado, desde la mirada y las voces de los mismos niños y niñas, despeja el camino para una aproximación a las implicaciones que este fenómeno tiene en el proceso de construcción de su subjetividad. A partir de allí, es posible sugerir estrategias de intervención que permitan resignificar esta experiencia y que apunten de forma más precisa a la potenciación de la capacidad de los chicos y chicas para hacer frente a sus conflictos internos asociados con este episodio de sus vidas.

En referencia a este aspecto y de acuerdo con los hallazgos encontrados en el estudio, es importante finalmente resaltar el papel que desempeña la familia, en el fortalecimiento de una posible resiliencia en niños y niñas en situación de desplazamiento. Término que, de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud (1998), hace referencia a aquellos sujetos que a pesar de nacer y vivir en condiciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y alcanzan a tener éxito en su sociedad.

Método

Diseño Metodológico

Enfoque y tipo de diseño

Este estudio emplea un enfoque cualitativo al agrupar, de acuerdo con Torres, una serie de “metodologías orientadas a describir e interpretar determinados contextos y situaciones de la realidad social, buscando la comprensión de la lógica de sus relaciones así como las interpretaciones

dadas por sus protagonistas” y porque, además “aborda a profundidad experiencias, interacciones, creencias y pensamientos presentes en una situación específica y la manera como son expresados -por vía del lenguaje- de los actores involucrados” (1995: 107 y 109).

A partir de este enfoque se elabora un diseño de relatos de vida, que se ajusta y responde al interés investigativo propuesto en este estudio, de generar una aproximación comprensiva de carácter teórico que dé cuenta del significado del desplazamiento forzado por conflicto armado, desde la perspectiva de los niños y niñas que han vivido esta experiencia. De acuerdo con Sacipa, “los significados se leen en los relatos de las personas. Aquí se acude al relato como estrategia metodológica preferencial, puesto que captura los diferentes sentidos de las formas de vida y les da significado” (2003: 82).

Los relatos, materia prima del estudio, se obtienen mediante los recursos del taller y la entrevista, como luego se explica.

Unidad Poblacional de Análisis

La unidad poblacional de análisis tomada de referencia estuvo constituida por los niños y las niñas desplazados por el conflicto armado colombiano y que se refugiaron en las zonas urbanas de la ciudad de Neiva, en el Departamento del Huila. La unidad de trabajo estuvo conformada por 5 niñas y 9 niños, con edades comprendidas entre los 8 y 12 años, provenientes de los departamentos del Caquetá, Tolima y Huila, y beneficiarios de la institución Coordinación de Voluntarios del Huila (Covolhuila).

Para la configuración de esta unidad de trabajo se acude al establecimiento de contactos con funcionarios de la institución de apoyo a poblaciones desplazadas, anteriormente mencionada, quienes autorizan la ejecución del estudio en dicha entidad. El proceso para seleccionar los 14 niños y niñas participantes se lleva a cabo por decisión intencional, tras la revisión documental del archivo de la institución, teniendo en cuenta los siguientes criterios: participación voluntaria y haber sido desplazado por el conflicto armado durante el último año.

Momentos del estudio

Para el desarrollo de este estudio se siguen cuatro pasos, que se caracterizan por avanzar en un ahondamiento progresivo del saber en torno al problema de investigación. Primero, el momento exploratorio, que implica el establecimiento de contactos con la institución Covolhuila y la identificación y escogencia de los niños y niñas participantes con los respectivos trámites relativos al consentimiento informado.

Segundo, el momento descriptivo, en el cual se recolecta la información a partir de la realización de los diferentes talleres y entrevistas con los participantes, información que es organizada en un texto narrativo a partir de los momentos **Antes**, **Durante** y **Después** del desplazamiento y las siguientes categorías descriptivas con sus respectivos códigos:

Categoría 1. EDF: Experiencias relacionadas con el evento del desplazamiento forzado: Conjunto de relatos que hacen alusión a las situaciones o experiencias particulares de cada niño y niña en el evento del desplazamiento forzado.

Categoría 2. SDF: Sentimientos frente a la vivencia de haber sido desplazado por el conflicto armado: Categoría que incluye aquellas narraciones correspondientes a la dimensión emocional y afectiva, asociada al desplazamiento

Categoría 3. CDF: Conocimientos sobre el fenómeno del desplazamiento forzado por conflicto armado: Hace referencia al conjunto de relatos emitidos por los niños y niñas, en los que se expresa opiniones o pensamientos en torno al fenómeno del desplazamiento forzado.

Tercero, se avanza hacia un momento interpretativo que permite la construcción de tendencias e hipótesis sobre el significado del desplazamiento forzado, mediante la búsqueda de patrones comunes en los relatos obtenidos con los niños y niñas y el establecimiento de relaciones entre los mismos. Cuarto, se finaliza con un momento teórico que permite sustentar los resultados del estudio, con base en argumentos de los investigadores y de autores de amplio reconocimiento académico e investigativo.

Técnicas e instrumentos

Para el desarrollo de esta investigación el taller y la entrevista se convierten en las principales herramientas técnicas que, integradas con otras, se utilizan para explorar el mundo subjetivo de los niños y niñas. De acuerdo con Guzmán, el taller se concibe como “un espacio que busca la participación, el diálogo, la reflexión y la creatividad grupal” (2002: 64). Además, en esta investigación el taller es ante todo un encuentro conversacional ameno, entre los niños y los investigadores que, desde un objetivo preciso relacionado con la indagación por los significados acerca del desplazamiento forzado, propicia la comunicación a través de la realización de actividades divertidas. En total se realizan cuatro talleres. El primero de ellos permite el establecimiento de lazos de confianza entre los niños y niñas y el equipo investigador. Los tres restantes, abordan,

cada uno, los momentos Antes, Durante y Después, que de acuerdo con los referentes conceptuales que enmarcan el estudio, configuran el desplazamiento forzado.

Vale la pena resaltar que los diferentes talleres se desarrollan con el uso de diversas técnicas cualitativas lúdicas tales como el dibujo, el grupo focal, la proyección y asociación libre y el juego de roles que, en su conjunto, permiten explorar las experiencias, sentimientos y conocimientos asociados al desplazamiento forzado por conflicto armado. Finalmente, y tras la selección de cuatro niños y una niña como actores clave en el estudio, se realizan varias entrevistas con cada de uno de ellos.

Validez y confiabilidad

La validez de este estudio se ampara en el criterio de la coherencia argumentativa que conduce a la confiabilidad cualitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2007). Coherencia o consistencia lógica que se soporta en la integración de la postura teórica de los investigadores y el diseño metodológico seleccionado. Además, se acude también a la triangulación de teorías y a la saturación de información por categorías. La credibilidad se respalda en la descripción detallada del proceso sugerido.

Ética del estudio

Las condiciones éticas del estudio se garantizan mediante el consentimiento informado de los actores sociales para participar en el estudio, la reserva de su identidad, el respeto a su dignidad, privacidad, sentimientos y libertad de expresión.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan corresponden a las interpretaciones dadas a los relatos emitidos por los niños y niñas; interpretaciones que surgen a partir de la búsqueda de patrones comunes en el conjunto de expresiones obtenidas de los participantes en el momento descriptivo, y el establecimiento de relaciones entre los mismos. Por patrón común se entiende la esencia conceptual o un núcleo significativo que subyace repetitivamente en la variedad aparente de expresiones y relatos de los niños y niñas, que posibilita la organización de las narraciones o su reagrupamiento interpretativo. Al relacionar los patrones entre sí, se busca descubrir semejanzas y diferencias orientadas a captar la complejidad del fenómeno objeto de estudio. Estos patrones comunes pueden

concebirse como nuevas categorías inductivas o emergentes del proceso interpretativo de los datos.

Es importante mencionar que las categorías deductivas establecidas en este estudio: Experiencias, Sentimientos y Conocimientos sobre el desplazamiento forzado, así como los momentos Antes, Durante y Después del desplazamiento, sirven como punto de partida para la organización y análisis de los datos encontrados, desde los cuales se construyen los patrones comunes. Estos resultados permiten elaborar, justificar y comprender la hipótesis construida en torno al significado que los niños y niñas le han asignado al desplazamiento forzado por conflicto armado.

Por lo expuesto, la presentación de los resultados se hace por momentos, destacando algunos de los relatos infantiles más relevantes sobre las experiencias, los sentimientos y los conocimientos.

Momento: ANTES DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Este momento, que configura el tiempo previo a la vivencia del desplazamiento forzado, representa para los niños y niñas una relación ambivalente e inestable con su contexto físico, cultural y escolar. Contexto que, a pesar de ser proveedor de belleza, subsistencia, interacción social, construcción de identidad, diversión y aprendizaje se convierte, al mismo tiempo, en múltiples escenarios cotidianos de acciones violentas por el conflicto armado. Así como de limitaciones y carencias emanadas del aislamiento geográfico y el abandono estatal, que lesionan la dignidad intrínseca del ser humano y sus derechos fundamentales. Para evidenciar este aserto se hace a continuación un breve detalle de la polaridad o ambivalencia encontrada en cada uno de los escenarios, soportada con relatos emitidos por los niños y niñas participantes.

En el escenario natural, por ejemplo, la tensión entre experiencias y sentimientos placenteros y displacenteros está representada, por un lado, en los múltiples beneficios para la subsistencia y posibilidades de esparcimiento e interacción que se derivan de la riqueza de las fuentes hidrográficas, la flora y la fauna:

“Allá casi todos los días comíamos caña, bananos, plátano y maduro en los cultivos, teníamos pollos, marranos y 16 gallinas y también nos los comíamos” (Niña/10 años).

“Cuando uno estaba aburrido se podía poner en contacto con la naturaleza, había una montaña muy bonita y ahí uno jugaba, también había ríos para bañarse y divertirse” (Niña/8 años).

Sin embargo, este escenario se convierte, por otro lado, en un lugar que por sus características geográficas limita posibilidades de interacción con otras poblaciones y personas, y de acceso a una mejor de calidad vida. Además, este espacio se ve perturbado cotidianamente por acciones violentas derivadas del conflicto armado, que ponen en serio riesgo la salud y vida de estos niños y niñas e impiden su disfrute y aprovechamiento total y libre:

“Teníamos apenas un vecino porque vivíamos en el campo y todo quedaba lejos, recuerdo dos amigos y vivían como a una hora” (Niño/10 años)

“Vivíamos incómodos porque mi casa era una chocita de palma y de tanto que llovía se nos entraba el agua, dormíamos mal, no teníamos luz, ni agua, los moscos también le picaban a uno y corríamos peligro porque uno se enfermaba” (Niña/10 años).

“Uno no podía disfrutar de la vida libre, porque cuando había por ahí guerrilla, uno no podía salir a jugar, a veces nos tocaba escondernos detrás de un palo grandote, pero menos mal las balas no lo atravesaban porque era gruesote” (Niño/12 años).

Al igual que la tensión encontrada en el ambiente natural, en el conjunto de narraciones emitidas por los niños y niñas acerca del contexto social, se evidencia un legado cultural inveterado que se marca por experiencias y sentimientos polarizantes. Por una parte, representa un espacio para la interacción social, el disfrute y la construcción de identidad. Por otra, se convierte en un escenario de violencia que impide visualizarlo como una experiencia gratificante:

“En el pueblo cada ratito hacían fiestas, bazares, celebrábamos el día de los niños jugando, era muy chévere, pero a veces nos tocaba salir corriendo por las peleas” (Niña/8 años).

“Allá se celebraba la fiesta del San Pedro y en diciembre se pasaba más o menos calmado porque la guerrilla se iba. La última navidad fue medio medio” (Niño/10 años).

En este mismo sentido, se encuentra una relación de tensión y ambivalencia establecida entre los niños y niñas con su contexto escolar, en donde jugar, divertirse y aprender, constituyen sólo minúsculas experiencias, opacadas por otras caracterizadas por la violencia:

“La guerrilla no dejaba estudiar porque uno a toda hora era prestando cuidado a qué horas se armaba una plomacera” (Niño/12 años).

“En la escuela era muy peligroso, porque peligraba la vida, una vez estábamos estudiando cuando ¡pum! explotó una bomba, entonces todos salimos corriendo, nos daba miedo inmenso” (Niña/10 años).

“Cuando yo estaba estudiando ocurrió una balacera y todos corrimos y nos tiramos al suelo, llegó la guerrilla y comenzaron a echar plomo y se llevaron a un niño de 15 años, uno de 12, uno de 10 y uno de 8, esos niños lloraban, eso se parece a la película de voces inocentes, nosotros vivimos lo mismo, mejor dicho, más horrible” (Niño/10 años).

Estas expresiones son la evidencia de cómo el acceso a la educación se convierte para estos niños y niñas, en un derecho cuyo ejercicio puede vulnerarles otros como el derecho a la vida, la libertad y la salud. Además, dentro de este momento del desplazamiento forzado se encuentra que la mayor cantidad de narraciones de los niños y niñas, refleja igualmente un conjunto de experiencias y sentimientos asociados al conflicto armado, que pone en evidencia una amplia gama de situaciones que vulneran sus derechos fundamentales:

“La vida en el campo es peligrosa por las balaceras, colocaban minas en el pasto y a uno le daba miedo porque podía salir volando en pedacitos” (Niño/8 años).

“Después del combate habían puros guerrilleros muertos, soldados, gente, niños, entre ellos había un amigo” (Niño/8 años).

“Por las noches sacaban a la gente y la guerrilla los amenazaban de muerte, les quitaban la plata, los golpeaban y los tiraban en la calle, los hacían arrodillar y les apuntaban con las armas” (Niño/8 años).

“A mí la guerrilla me pegó un disparo, llegaron disparando y nos sacaron de la casa, nos tocó salir corriendo con mis hermanos por el monte y fue cuando yo sentí que ¡pas!, me habían herido en la pierna y yo caí al suelo” (Niña/10 años).

No obstante, ante esta evidente vulneración de derechos como la vida, la libertad, la salud, la seguridad, la paz y la educación, bajo acciones y tratos inhumanos y degradantes, aparece la familia como un punto de equilibrio, apoyo y protección en medio del conflicto armado:

“Nosotros en la familia no peleábamos, cómo íbamos nosotros a pelear si la situación allá estaba mal, entonces mejor por eso uno debe quererse y no pelear, apoyarse” (Niña/10 años).

Momento: DURANTE EL DESPLAZAMIENTO FORZADO

Este momento, equiparable a la salida forzada del lugar habitual de vivienda, representa para los niños y niñas una ruptura, desencadenante de un duelo marcado por tensiones entre la pérdida de un contexto físico, cultural, social y familiar cargado de afecto, y una ganancia a nivel emocional implícita en la circunstancia misma del traslado forzoso, pues ello presupone la preservación de la vida como derecho fundamental. Esta ganancia implica sentimientos de felicidad, tranquilidad y esperanza, que emergen junto a otros de tristeza, miedo y rabia ante el destierro generado por las circunstancias propias del conflicto. Los siguientes relatos dan muestra de ello:

“¡Pas, pas, pas! Alto ahí, están bajo órdenes de las FARC, váyanse de aquí o los matamos” dramatizado (Niño/12 años).

“La guerrilla llegó echando plomo, misiles, y nos tocó huir en medio de las balas” (Niño/12 años).

“Cuando eso pasó yo me quería quedar, no quería dejar la tierra de uno, había caña, animales y todo lo dejamos, todo quedó pa la guerrilla” (Niño/10 años).

“Yo sentí miedo y también rabia porque tanto que uno trabajó y tener que dejarlo todo, pero también sentí felicidad y tranquilidad por alejarnos de tanta guerra y salvar nuestras vidas” (Niña/10 años).

Momento: DESPUÉS DEL DESPLAZAMIENTO FORZADO

El momento Después, que corresponde a la llegada a los sitios de recepción, introduce de igual manera una nueva tensión, pues el lugar escogido para salvar la vida aparece como un escenario urbano excluyente, signado por lo precario y desigual de las condiciones de vida, la inseguridad social, la carencia de un contexto ambiental cercano y gratificante. Emerge la amenaza de nuevos desplazamientos, que se asocian a cargas afectivas displacenteras provenientes de la ruptura con un contexto rural significativo para ellos:

“Estamos mal, no tenemos ni para comer y nos va a desalojar la policía, yo creo que de pronto es para hacer calles, por eso es que nos sacan” (Niña/10 años).

fundamentos en humanidades

“Aquí en la ciudad lo peligroso son los ladrones porque ellos lo pueden joder a uno, también fuman mucha marihuana” (Niño/12 años).

“Acá casi no me gusta porque uno es bien pobre y ve mucha gente rica” (Niña/10 años).

“No me gusta la ciudad porque es sucia, porque uno para en un semáforo y comienzan a hacer ruido, me fastidian, uno extraña el aire puro, la naturaleza, todo” (Niño/8 años).

En este mismo sentido, y a pesar de la evidencia de una nueva condición de vulneración de derechos y el surgimiento de conflictos emocionales, la llegada a un nuevo contexto impone una serie de ventajas derivadas del apoyo de organismos de la red social y el acceso a un nuevo mundo consumista que ofrece escenarios agradables y novedosos para la socialización:

“Entonces se fueron para Neiva, allá Acción Social le dieron unas ayudas, una casa, unos colchones, todas las cosas que necesitaban” (Fragmento de historieta escrita), (Niño/8 años).

“Aquí es bueno porque hay más casas y más compañía y uno cualquier cosita lo ayudan” (Niña/10 años).

“La ciudad tiene parques, centros comerciales, más lugares que visitar” (Niño/12 años).

“Acá en Neiva es chévere porque tiene luz, televisor, las calles están pavimentadas y el gas le llega a uno a la casa directamente por una manguera” (Niña/8 años).

Sin embargo, la mayor ganancia para estos niños y niñas se ve reflejada en su magnitud afectiva, asociada a una sensación de sosiego, tranquilidad, protección y felicidad por el distanciamiento de un peligro de muerte inminente representado en el conflicto armado:

“Es mejor vivir por acá porque no hay más guerras y no matan a la gente, es seguro y tranquilo” (Niño/8 años).

“Aquí en Neiva tengo libertad, allá en el pueblo uno vivía encarcelado, uno no podía salir libremente ni pasear, en cambio por acá uno si puede ser libre” (Niña/10 años).

“Allá era muy feliz, pero ahora soy más feliz y no quiero volver, acá es más seguro, allá había mucha guerra” (Niña/8 años).

fundamentos en humanidades

Por otra parte, dentro de la categoría de los conocimientos asociados al desplazamiento forzado, se evidencia de igual manera la tensión y ambivalencia encontrada en cada uno de los momentos, convirtiéndose la conceptualización de los niños y niñas en el reflejo de las diferentes experiencias y sentimientos polarizantes, experimentada por los actores sociales. Esta tensión está representada por las definiciones de los niños y niñas que consideran el desplazamiento forzado por conflicto armado, como un fenómeno injusto e inhumano tras la grave violación de sus derechos:

“Ser desplazado es cuando la guerrilla lo saca a uno en cualquier momento y a uno le toca dejarlo todo o si no lo matan, así como nos pasó a nosotros” (Niña/10 años).

“Son malos, injustos, no tienen conciencia del sufrimiento de una familia, que hay personas que tienen que salir y dejar todo y aguantar hambre o pasar necesidades sabiendo que allá lo tenían todo” (Niña/10 años).

“Ser desplazado es como uno morir y volver a revivir” (Niña/8 años).

Al mismo tiempo, el desplazamiento se convierte para niños y niñas en una ganancia derivada del apoyo social e institucional que de alguna manera les reivindica ser reconocidos como sujetos de derechos, aunque muchos de éstos continúen siendo atropellados en un contexto urbano excluyente:

“Ser desplazados tiene ventaja porque a nosotros nos ayudan, en la escuela nos protegen, nos regalan comida, no nos regañan porque somos desplazados y saben que pasamos mala situación” (Niña/10 años).

A partir de las anteriores interpretaciones se plantea la siguiente hipótesis:

Para los niños y niñas participantes en el estudio, el desplazamiento forzado por conflicto armado significa un proceso compuesto por múltiples y simultáneas experiencias y estados afectivos en tensión y ambivalencia, que conceptualmente se traducen en una síntesis de pérdidas y ganancias. En el desplazamiento, las experiencias de las amenazas, las agresiones y el desarraigo, así como los sentimientos de desprotección, vulnerabilidad y miedo constituyen sólo una dimensión. Existe al menos otra, constituida por experiencias como las de la necesidad de la unidad familiar para subsistir, el apoyo de los programas e instituciones del Estado especializadas en su atención y las expectativas de los nuevos atractivos lúdicos que ofrece la

ciudad. Experiencias que generan, en un primer momento, sentimientos compensatorios del reconocimiento de sus derechos y de la expectativa de un cambio de vida promisorio.

La ambivalencia se torna más compleja cuando, al tratar de adaptarse a la ciudad, se agregan nuevas experiencias relacionadas con los incumplimientos del Estado, la inseguridad, la exclusión y el rechazo. Mientras tanto, atractivos ilusorios para los niños y niñas, como la merienda escolar y la mendicidad o el trabajo infantil que les reporta algunos recursos económicos, contribuyen a enriquecer el proceso de su constitución subjetiva, en especial su construcción de identidad, autonomía y pertenencia social.

Ante esta recurrente situación de violación de derechos, que equivale a una constante insatisfacción de necesidades fundamentales en el ser humano, y por lo tanto de tensión displacentera, el abandono forzado del territorio ante un peligro de muerte inminente, corresponde a un intento de búsqueda de placer. Es decir, de satisfacción de una imperiosa necesidad de seguridad y protección, a costa de renunciar a otras necesidades básicas satisfechas en sus contextos de proveniencia.

Y, aunque el momento posterior al desplazamiento forzado impone una nueva condición de perjuicio de derechos y conflictos emocionales, la ganancia en su dimensión afectiva es clara. Se trata del acceso a una sensación de libertad, calma y bienestar, por el distanciamiento de un peligro de muerte inminente, que no garantiza la satisfacción plena de aquella necesidad de protección y seguridad esencial en el ser humano y que se ve tan limitada en los contextos de guerra. Es esta sensación placentera o ganancia a nivel emocional, la que permite a los agredidos sobreponerse a la adversidad, así muchas otras de sus necesidades y derechos humanos, continúen siendo afectados en un contexto urbano excluyente que limita otras opciones de desarrollo humano.

Sin embargo, esta ambivalencia emocional presente en la subjetividad de los niños y niñas necesita, para su esclarecimiento y comprensión, de un juicio dialógico y crítico que posibilite a los chicos y chicas su entendimiento. De lo contrario, podría convertirse en fuente de confusión y malestar acerca del lugar que esta sociedad les asigna a los niños y niñas así como sobre las perspectivas de futuro que ellos y ellas vislumbran.

De esta manera, la socialización de los niños y niñas del estudio ha estado marcada por esta tensión y ambivalencia entre experiencias y sentimientos placenteros y displacenteros y la satisfacción e insatisfacción de necesidades fundamentales. Aquí se reconoce que esta situación representa un conflicto psíquico, que no necesariamente corresponde a algo patológico. De hecho este tipo de tensiones puede interpretarse como

propio de la condición humana. En lo que se quiere poner énfasis es en la necesidad de potenciar la capacidad infantil de afrontar y comprender el conflicto de su paradójica experiencia, mediante espacios y tiempos prudentes para el análisis crítico de la misma.

En este sentido, al parecer, para los niños y niñas socializados en la guerra y la adversidad, la familia se ha convertido en un medio eficaz para la regulación de ese estado de ambivalencia, lo que lleva a pensar en las posibilidades de desarrollo de una capacidad resiliente, favorecida en gran medida por los fuertes vínculos afectivos familiares detectados.

Discusión

Investigaciones históricas revelan una larga y triste secuencia de abusos cometidos contra los niños y las niñas desde los tiempos más remotos, aún vigentes en nuestros días. En la actualidad, uno de estos atropellos contra la infancia es el desplazamiento forzado por conflicto armado, que como se plantea en la hipótesis, significa para niños y niñas un proceso que incluye experiencias y estados afectivos en tensión y ambivalencia y una recurrente vulneración de sus derechos fundamentales.

Este agravio a los derechos de la infancia, y su desprotección ante los tratos inhumanos dentro de una realidad colombiana marcada por el conflicto armado, corresponde a lo que Maslow y Neef llamarían una constante insatisfacción de necesidades fundamentales y prioritarias en el ser humano.

En relación con el momento Antes del desplazamiento forzado, en donde los niños y niñas vivencian una inminente amenaza contra sus vidas, Maslow plantea que ante estas circunstancias: “Lo que caracteriza a una persona en ese estado, si es lo bastante extremo o crónico, es que vive exclusivamente para la seguridad” (1991: 26). Esta seguridad corresponde, de acuerdo con este mismo autor, a una necesidad prioritaria en el ser humano de sentirse protegido, estable y aislado del miedo, la ansiedad y el caos, necesidad que ve limitada su satisfacción en estos contextos de violencia.

Así mismo, desde la teoría del desarrollo a escala humana de Neef, la calidad de vida, que depende de las posibilidades de satisfacer adecuadamente necesidades humanas fundamentales, estaría muy amenazada en estos niños y niñas, revelando de esta manera lo que este autor denomina como pobreza de protección, ante la imposibilidad de satisfacer esta necesidad prioritaria: “La violencia perturba directamente la necesidad

de protección y, de ese modo, da paso a una profunda ansiedad” (1986: 31). Es ante todo esta insatisfacción, durante el momento Antes del desplazamiento forzado, la que domina uno de los polos de lo que hemos denominado tensión y ambivalencia.

De igual manera, en el otro polo, los niños y niñas encuentran experiencias y sentimientos gratificantes que se derivan de la satisfacción de otro tipo necesidades apremiantes en el ser humano, tales como las necesidades fisiológicas planteadas por Maslow o de subsistencia como las denomina Neef, al tener garantizado el abastecimiento alimentario en sus zonas de procedencia, generalmente ligadas al campo. Lo mismo ocurre con la necesidad de identidad (Neef) o de pertenencia y amor (Maslow) a un contexto con el cual los niños y niñas habían tejido fuertes vínculos afectivos y una relación de identificación.

Como se sostiene en la hipótesis, la vivencia de estas experiencias asociadas a estados afectivos que fluctúan entre el placer y el displacer, lleva a una tensión displacentera que impulsa al individuo hacia la búsqueda de un equilibrio. Por ello, aunque el abandono forzado del territorio implica, en una mirada, una ruptura con un espacio cargado de afecto, en otra, posibilita la protección de una necesidad de seguridad y de vida que en este momento del desplazamiento resulta ser imperiosa. Así esto último implique renunciar a otras necesidades básicas satisfechas en sus contextos de proveniencia, mencionadas previamente. Lo anterior, de acuerdo con Freud, correspondería a un intento de búsqueda de placer: “el decurso de los procesos anímicos es regulado automáticamente por el principio de placer. Vale decir: creemos que en todos los casos lo pone en marcha una tensión displacentera, y después adopta tal orientación que su resultado final coincide con una disminución de aquélla, esto es, con una evitación de displacer o una producción de placer” (1920/1992: 7).

Además, y como es sabido, la cadena recurrente de vulneración de derechos no termina con el destierro, porque la llegada a un nuevo contexto introduce una nueva tensión. Ahora niños y niñas se ven expuestos a una realidad difusa en la cual se desarrollan distintas lógicas culturales y sociales. No obstante, esta nueva socialización en un contexto urbano excluyente, trae consigo una enorme ganancia a nivel emocional para estos niños y niñas, debido a que las ciudades ofrecen mayor seguridad frente al conflicto armado y por tanto posibilitan la satisfacción de aquella necesidad imperiosa de seguridad y protección que se ve tan amenazada en sus lugares de origen.

De acuerdo con Neef, ante esta riqueza de Protección, existiría de igual manera “una pobreza de Subsistencia (si la alimentación y el abrigo

son insuficientes);” habría una “pobreza de Participación (por la marginación y discriminación de las mujeres, los niños o las minorías étnicas); y una pobreza de Identidad (cuando se imponen valores extraños a las culturas locales y regionales, o se obliga a la emigración forzada, el exilio político, etc.)” (1986: 29-30). Bajo estas condiciones de vida, si citamos a Heller (1982), los sentimientos placenteros derivados de una sensación de protección corresponderían al logro de preservación, pero paralelo a ello, para estos niños y niñas la posibilidad de extensión, es decir, de la satisfacción de otras necesidades dirigidas a potenciar el desarrollo humano y una mejor calidad de vida, estaría obstaculizada.

De este modo, el momento Después del traslado forzado aunque genera una ganancia emocional para niños y niñas, limita otras opciones de desarrollo, impidiendo el establecimiento de relaciones vinculares profundas con este nuevo contexto.

Hasta aquí se ha tratado de abordar teóricamente el impacto subjetivo en el proceso de socialización de estos niños y niñas tras su experiencia del desplazamiento forzado, haciendo especial énfasis en la tensión y ambivalencia entre experiencias y sentimientos placenteros y displacenteros, y la satisfacción e insatisfacción de necesidades fundamentales. Se pasa ahora a profundizar un poco más sobre la denominada tensión y ambivalencia en esta experiencia.

Se ha planteado al respecto que ese estado de tensión representa un conflicto psíquico no necesariamente patológico. Esta afirmación encuentra sustento en Bowlby, quien al respecto menciona que: “el conflicto no constituye en sí algo patológico. Por el contrario: el conflicto es el estado normal de cosas en todos nosotros... Así pues, durante toda nuestra vida nos vemos enfrentados con la tarea de elegir entre intereses que rivalizan en nuestro propio interior y de resolver conflictos entre impulsos irreconciliables” (1995: 21). Por tanto, es necesario reconocer el importante papel que desempeña la ambivalencia en la vida psíquica y el desarrollo de la constitución subjetiva y, sobre todo, en la generación de una capacidad que permita regularla de una manera madura y constructiva.

Con los planteamientos de este autor queda claro lo relativo a la tensión y ambivalencia como una condición del ser humano, pero también es importante señalar la imposibilidad de vivir en estados de tensión constante y el necesario desarrollo de una capacidad para regular los conflictos. En referencia a esta capacidad de regulación, con los hallazgos del estudio se admite la importancia que juega la familia en este proceso para los niños y niñas participantes.

Los psicoanalistas han reconocido desde hace tiempo la inmensa importancia de los vínculos afectivos en la vida de las personas. Bowlby, por ejemplo, con su concepto de base segura afirma lo siguiente: “Se van acumulando datos demostrativos de que los seres humanos de todas las edades son más felices y pueden desarrollar mejor sus capacidades cuando piensan que, tras ellos, hay una o más personas dignas de confianza que acudirán en su ayuda si surgen dificultades” (1995: 128).

De igual manera, Heller en su teoría de los sentimientos refiere que: “sentir significa estar implicado en algo”, es decir, que contiene esencialmente la relación de mi yo con algo significativo. Sumado a ello, con respecto al sentimiento expresa que: “La tercera función homeostática del sentimiento es la regulación de la tensión en general” (1982: 17 y 54). De esta manera, si el sentimiento es estar implicado en algo, el fuerte vínculo afectivo familiar establecido por los niños y niñas participantes, cumpliría una importante función homeostática para la regulación del estado de tensión y ambivalencia, experimentado por los niños y niñas en todo el proceso de desplazamiento forzoso.

Es así como la familia, considerada en este estudio como un punto de equilibrio afectivo para estos niños y niñas socializados en condiciones adversas, se convierte al mismo tiempo en un factor importante que contribuye al fortalecimiento de una posible resiliencia. Cyrulnik apoya esta posición al plantear que “cuando el contexto social es agresivo, se aprecia con regularidad, la función apaciguadora del vínculo afectivo. Las parejas se unen, las familias se ayudan mutuamente y se convierten en refugios cuando el mundo se vuelve hostil” (2006: 171).

Además de esta característica vital para el desarrollo de la resiliencia encontrada en el grupo de niños y niñas participantes en el estudio, se suma el apoyo institucional y social recibido en el nuevo contexto, apoyo con el cual no cuentan muchos otros niños y niñas que han vivido igualmente esta experiencia en el país. Es así como los vínculos familiares y el respaldo de la red social, se convierten en una importante fuente de tranquilidad y protección para niños y niñas en condición de desplazamiento forzado.

Paralela a esta función reguladora del conflicto que cumple el ámbito familiar y social, se ha mencionado anteriormente cómo la vivencia de estados de tensión constante podría afectar el desarrollo normal de niños y niñas. Pues bien, de aquí se desprende un interrogante: ¿Cuáles podrían ser las implicaciones para la estructuración subjetiva en los niños y niñas, después de haber vivido la experiencia del desplazamiento forzado? Interrogante que puede responderse de la siguiente manera.

Las experiencias que corresponden a la vivencia del desplazamiento, en especial las relacionadas con la cotidianidad en medio del conflicto armado, generan huellas psicológicas y aportan referentes y significantes concretos a partir de los cuales niños y niñas construyen su proceso de constitución subjetiva, se sujetan a los referentes del entorno, se hacen sujetos de su cultura.

Es por esto que la categoría de sujeto no es entendida solamente en la acepción de una “interioridad” o vida interna psíquica, sino en la acepción de sujetado a, es decir construido en y con lo social. Al respecto y desde los planteamientos de Hincapié y Piñeres, se considera que el sujeto “ya no es esa suerte de autonomía libre, sino el resultado de las realizaciones del poder y su voluntad de prescribir verdades por un lado, y de crearlas y hacerlas aparecer, por el otro” (2007: 1).

En este sentido, González Rey comprende la personalidad como la organización de la subjetividad individual, aportando de esta manera una concepción dinámica y de constante proceso en la estructuración subjetiva, dado que el sujeto concreto individual “está procesual, histórico y socialmente configurado” (citado por Vasco, Alvarado, Echavarría y Botero, 2007: 187).

El concepto de configuración subjetiva y la idea de procesualidad se opone a la idea de estructura, de organización cerrada, reduciendo la brecha entre lo social y lo individual, y nos acerca a la idea de un sujeto en constitución y a la vez constituyente. De tal forma que la vivencia del desplazamiento no aporta una significación única y general a todos los niños y niñas que la vivencian.

Agrega González Rey: “La acción de los sujetos en un espacio social comparte elementos de sentido y significación generados en esos espacios, los cuales pasan a ser elementos de la subjetividad individual; sin embargo esta subjetividad individual está constituida en un sujeto activo, cuya trayectoria diferenciada es generadora de sentidos y significados que producen nuevas configuraciones subjetivas individuales que se convierten en elementos de sentido contradictorios del statu quo dominante en los espacios sociales en que el sujeto actúa. Esta condición de integración y ruptura, de constituido y constituyente que caracteriza la relación entre el sujeto individual y la subjetividad social, es uno de los procesos característicos del desarrollo humano” (2002: 182).

Se reafirma entonces la posibilidad de que estos niños y niñas en situación de desplazamiento renueven significados no estigmatizantes, deterministas ni “traumatizantes” de su vivencia, sin desconocer la enorme

carga afectiva displacentera asociada a los eventos relacionados con su experiencia.

Butler, por su parte, plantea que la subjetivación es una expresión a partir de la cual se denota tanto el devenir del sujeto como el proceso de sujeción. Por tanto, “uno/a habita la figura de la autonomía sólo al verse sujeto/a a un poder, y esta sujeción implica una dependencia radical” (2001: 95). Igualmente advierte que se insinúa una comprensión de la sujeción como el principio de regulación desde donde un sujeto es formulado o producido, entendiendo además que la sujeción no es simplemente la dominación del sujeto, pues designa una cierta restricción en su producción, restricción necesaria para dicha formación del sujeto.

En este sentido Butler (2001) plantea que la clave está en las cadenas de re-iteración discursiva, en su poder de ser repetidas constantemente hasta performar los cuerpos, operando así una muy eficiente restricción como condición de un discurso capaz de materializaciones. En síntesis, sólo aquellos enunciados capaces de insistir reiterativamente sobre los cuerpos, pueden a su vez, lograr un efecto de materialización entendido como subjetivación o como sujeción.

Al respecto Hincapié y Piñeres advierten que: “si se trata de un sujeto explotado, la restricción operaría forjando los contornos de dicho sujeto, es decir, en un sentido ilustrativo, se diría que el sujeto explotado es eso y nada más”. Y agregan, además, que la eficacia de dicha restricción, podría generar: “individuos limitados en sus posibilidades de imaginar, inventar o construir un futuro, acaso ¿no existen otras posibilidades?, ¿qué pasa si, de todas formas, niños, niñas y adolescentes se resisten a la normativa propia de este tipo de formulaciones? Vida y muerte, pensamientos y sentimientos, en fin, análisis minuciosos habrán de ser desplegados por las disciplinas en su intento por asir las experiencias íntimas de las personas; forjar además sus ilusiones y penurias, establecer los límites y las fronteras de un padecimiento preciso, subjetivo, de la explotación-prostitución” (2007: 3 y 5).

Así pues, los niños y niñas desplazados, al igual que los explotados sexualmente, maltratados y otros, están sujetos a una cultura y a unos referentes sociales y contextuales; que por los efectos de la reiteración discursiva terminan siendo colocados sólo, y exclusivamente, en el lugar de explotados, desplazados, maltratados, y nada más. Como si no tuvieran otra opción en la vida, negándoles de esta manera la oportunidad de construir sentidos, subjetividades en otras vías.

Vale la pena citar aquí el postulado de Gergen con respecto a las consecuencias culturales del discurso del déficit: “Los términos del déficit

mental también operan para esencializar la naturaleza de la persona que es descrita. Designa al individuo una característica que perdura a través del tiempo y las situaciones” de esta manera la persona: “Carga con el déficit de una situación a otra, y como una marca de nacimiento o una huella digital, como dicen los libros, el déficit inevitablemente se manifestará. En efecto, una vez que las personas entienden sus acciones en términos de déficits mentales, se sensibilizan al respecto al potencial problemático de todas sus actividades y la manera en que son contagiadas o disminuidas” (2007: 290).

En este sentido, para los efectos de las consecuencias del desplazamiento, se tiende a visibilizar la vulneración flagrante que representa para los derechos de los niños y niñas y la constante insatisfacción de las necesidades fundamentales y prioritarias del ser humano que, se reitera, son evidentes y muy significativas. Sobre estas últimas es que tratan de apuntar los programas gubernamentales como la Organización Internacional para las Migraciones, la Red de Solidaridad Social, Acción Social y otras Ong’s. Sin embargo, por no ser tan visibles, los aspectos referidos al significado vivencial y emocional de esta experiencia para los niños y niñas, no son muchas veces considerados y no se dimensionan las implicaciones subjetivas para ellos y ellas y para la construcción de una sociedad en el futuro.

Sin embargo, para pensar los procesos de construcción de sentido en estos niños y niñas en condición de desplazamiento, se esperaría que ya esté superada la visión que entiende la infancia como un momento de pasividad, de un “no saber”. De acuerdo con Kohan (citado por Belgich, 2007), esta era una visión iluminista, según la cual la infancia es algo del orden de la pasividad, de la exoneración, de la dependencia. Al respecto, este autor, plantea la necesidad de superar esa concepción de infancia en la que el infante es aquel que no habla todo, que no piensa todo, que no sabe todo. El adulto se atribuye así la facultad de dotar de subjetividad al niño o niña.

Con lo anterior se pretende reafirmar la consideración de los niños y niñas como sujetos activos que construyen sentidos a partir de los elementos que aporta su realidad. Es así como la experiencia del conflicto violento y la consecuente vivencia del desplazamiento, no puede ser entendida como una construcción de sentido generalizada y única. Por el contrario, cada niño o niña organizará esta vivencia en un sentido particular, sin desconocer además el carácter violento y agresivo de dichas experiencias, que colocan al sujeto en una condición de inseguridad, riesgo, amenaza,

desprotección y desvinculación afectiva. Faltaría por definir entonces cómo cada niño construye su historia con estos elementos.

De esta forma, corresponde redimensionar cómo en estos niños y niñas desplazados expuestos a condiciones permanentes de ambivalencia entre el placer y el displacer, la satisfacción e insatisfacción, la inclusión y la exclusión, la construcción de sentidos sobre su contexto resulta siempre compleja, parcial, ambigua e inestable. Dado que lo que en un determinado momento es proveedor de alimentos, espacios de recreación y libertad, como el campo es, al mismo tiempo, amenazante y riesgoso por la presencia de grupos armados. Entorno que, finalmente, debe ser abandonado de manera forzada ante la reiteración de los eventos violentos y el incremento del riesgo para la vida, otorgándole un sentido de descarga de tensión al desplazamiento o el abandono forzado de su tierra. Para pasar luego a encontrarse en un contexto ciudadano con el cual no existe vínculo alguno, pero que ofrece una garantía inicial para la vida como derecho básico y primordial.

Podría entonces esta polaridad de realidades llevar a construir sentidos de vida en donde sea sólo satisfactorio conservar la vida, disminuyendo las expectativas de mejoramiento de la calidad de la misma o satisfacción de otras necesidades, pues la vida ha perdido parte de su valor y fundamento. De donde podría resultar una cierta actitud mendicante y victimista para vivir en la ciudad. Una actitud de sobrevivir con el mínimo necesario.

No obstante, y por la complejidad de la constitución subjetiva ya señalada, existe la posibilidad de desarrollar un fuerte arraigo a la vida y generar un fortalecimiento ya que movilice estrategias y habilidades de potenciación y de desempeño, que incluso supere el desarrollo de otras personas. En este caso se cree en lo que algunos autores reconocen como resiliencia y de la cual ya se hizo referencia previamente, resaltando el importante papel de los vínculos afectivos familiares en este proceso.

Esta opción de formación positiva a pesar de la adversidad, puede encontrar de igual manera un sustento en el concepto de subjetividad de González que se viene desarrollando: **“La subjetividad... es un sistema complejo y plurideterminado** que se afecta por el propio curso de la sociedad y los sujetos que la constituyen dentro del continuo movimiento de las complejas redes de relaciones que caracterizan el desarrollo social” (2002: IX). En esta medida la constante vulneración de derechos, el ser testigos de fuertes eventos de agresividad, trasgresión y violencia, constituyen graves amenazas para el desarrollo de estos niños como sujetos, e inyecta a su proceso de socialización condiciones adversas significativas. Pero no necesariamente se convierten en una sentencia devastadora

para estos sujetos en construcción, aún en esta deplorable circunstancia, se ofrece la posibilidad de reinventar sentidos a su propia historia y sus contextos, como opción para fortalecer el yo y la personalidad.

De modo tal que el significante “desplazado” no necesariamente es sinónimo de limitado, condenado o inferior. La dimensión humana, desde la perspectiva de la subjetividad, ofrece la opción de encontrar otros sentidos posibles, y más aún si desde el contexto externo social, cultural e institucional, se abren caminos para la generación de nuevos discursos, y quienes viven esta experiencia no son estigmatizados, u objeto de imposición de significados descalificadores.

Se comprende mejor este planteamiento si seguimos a González cuando afirma que: “Esta visión de subjetividad está apoyada con particular fuerza en el concepto de sentido subjetivo, que representa la forma esencial de los procesos de subjetivización. El sentido expresa las diferentes formas de la realidad en complejas unidades simbólico emocionales, en las cuales la historia del sujeto y de los contextos sociales productores de sentido son un momento esencial de su constitución, lo cual separa esta categoría de toda forma de aprehensión racional de una realidad externa” (2002: IX).

Con lo anterior, y ante la contundencia de lo real, de la guerra, de la carencia, de la vulneración de derechos, del desarraigo, en fin, del desplazamiento, la condición humana abre una posibilidad en su referente simbólico. La posibilidad de los seres humanos para no estar determinados por eventos denominados hasta ahora “objetivos”, permitiendo al sujeto, incluso niño, construir un sentido singular de eso que ofrece la realidad. En esta medida el desplazamiento representa una grave amenaza para la vida y para el desarrollo de los sujetos, pero aún así, la condición humana se reserva el derecho de construir un sentido, una subjetividad particular, con la cual sostenerse en el mundo. Esto, naturalmente, no justifica de ninguna manera la guerra, el desplazamiento y sus posibles consecuencias.

En conclusión, se reitera la consideración del ser humano como un ser del sentido, del significado, de lo subjetivo, en donde las adversidades provenientes del desplazamiento por conflicto armado, podrían representar la posibilidad para la promoción de la resiliencia, del soporte familiar, de la construcción productiva de la subjetividad. O también de la muerte y de la réplica de proyectos de vida sin valor, con conductas repetitivas de agresión, violencia y muerte.

En esta concepción la sociedad y el Estado deben, en primer lugar, evitar imponer lógicas de sentido para estos niños y niñas que los hagan ver como desplazados y nada más, como si no tuvieran otras posibilidades.

fundamentos en humanidades

Además, seguir promoviendo la construcción de alternativas para que la guerra y la violencia disminuyan, la justicia social haga parte de nuestra realidad y para que los afectados por la guerra que se vive en los campos y ciudades, tengan la posibilidad de construir nuevos sentidos de vida. En esta perspectiva, los programas de apoyo a los desplazados no pueden ser únicamente asistencialistas en lo material tangible. También deberían contemplar la potenciación de la capacidad reflexiva de los sujetos para resignificar su experiencia.

Neiva (Colombia), 15 marzo de 2010.

Referencias bibliográficas

Belgich, H. (2007). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. Argentina: Homosapiens Ediciones.

Bello, M. y Ruiz, S. (2002). *Conflicto armado Niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial*. Bogotá, D.C. Colombia: Ediciones Antropos Ltda.

Bowlby, J. (1995). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*. 2ª ed. Madrid, España: Morata, S.L.

Butler, J. (2001). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Valencia: Cátedra, Universitat de València.

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Valencia: Cátedra, Universitat de València.

Cyrulnik, B. (2006). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.

Conferencia Episcopal de Colombia. Sección de Movilidad Humana. Secretariado Nacional de Pastoral Social. (1995). *Desplazados por la violencia en Colombia*. Bogotá, Colombia. Editorial Kimpres.

Congreso de Colombia. *Ley 387 de 1997*. Título I. Del desplazado y de la responsabilidad del Estado.

Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. (2008). *Desplazamiento forzado y enfoques diferenciales*. Ed. No. 9. Bogotá, D.C: Grafic Eds. Ltda.

Consultoría para los Derechos Humanos y el desplazamiento. (2008). Tapando el sol con las manos. *Boletín informativo Número 74*. Bogotá. Disponible en: http://www.codhes.org/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=60&Itemid=50

Consultoría para los Derechos Humanos y el desplazamiento. (2010). ¿Salto estratégico o salto al vacío?. *Boletín informativo Número 76*. Bogotá. Disponible en: http://www.codhes.org/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=145&Itemid=50

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2005). *Informe del estado mundial de la infancia 2006. Excluidos e invisibles*. New York: Unicef

Freud, S. (1992). *Más allá del principio del placer*. Obras completas. Vol. XVIII. Argentina: Amorrortu.

Gergen, K. (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá, Colombia: Ediciones Uniandes.

González, F. (2002). *Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico cultural*. México: Internacional Thomson Editores S.A.

- Guzmán, L. (2002). *Otras modalidades de intervención: Las alternativas*. 1ª ed. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Heller, A. (1982). *Teoría de los sentimientos*. 2ª ed. Barcelona, España: Fontamara, S.A.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hincapié, A. y Piñeres, J. (2007). *Subjetivaciones y Parodia: Reflexiones en torno de la Explotación Sexual Comercial Infantil*. Ponencia presentada en el Seminario "Representaciones sociales, Política y Exclusión". Medellín, Colombia.
- Maslow, H. (1991). *Motivación y personalidad*. 3ª ed. Madrid: Editorial Diaz de Santos.
- Medios para la Paz. (2008). Herramientas profesionales de periodistas, para periodistas para el cubrimiento responsable del conflicto armado y los esfuerzos de paz en Colombia. *¿Qué es el desplazamiento forzado interno?* Disponible en: <http://www.mediosparalapaz.org/index.php?idcategoria=44#A>
- Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Una opción para el futuro*. Santiago, Chile: Sven Hamrell - Olle Nordberg.
- Organización Panamericana de la Salud (1998). *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*. Washington.
- Rojas, J. (2000). *Esta guerra no es nuestra: Niños y desplazamiento Forzado en Colombia*. Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento. Bogotá, Colombia: Unicef Colombia y Codhes.
- Sacipa, S. (2003). Construcción de significación en una población desplazada beneficiaria de la ayuda brindada por el SJR. *Revista Universitas Psychologica*. Bogotá, p.82.
- Torres, C. (1995). *Aprender a Investigar en Comunidad II: Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Bogotá: Unisur.
- Vasco, E., Alvarado, S., Echavarría, C. y Botero, P. (2007). *Justicia, moral y subjetividad política en niños, niñas y jóvenes*. Manizales: Cinde.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 191/203 pp.

¿Riesgos sociales o riesgos organizacionales?

Social or organizational risks?

Juan Pablo Gonnet

CEA-CONICET
juanpablogonnet@gmail.com

(Recibido: 29/04/10 – Aceptado: 24/07/12)

Resumen

En este trabajo analizamos la relación entre riesgos sociales y riesgos organizacionales. Para esto, nos orientamos por la teoría cognitiva social del riesgo propuesta por Mary Douglas que consiste en estudiar la percepción del riesgo en su conexión con las instituciones sociales en las que esa percepción tiene lugar. A partir de un estudio de caso intentamos contribuir a esta propuesta. Analizando una organización voluntaria damos cuenta de cómo los riesgos organizacionales se vinculan directamente con la percepción de los riesgos sociales. En esta dirección, concluimos en que toda hetero-referencia de riesgos sociales implica una auto-referencia del observador que describe esa realidad.

Abstract

In this work, we analyze the relationship between social risks and organizational risks based on the social-cognitive theory of risk proposed by Mary Douglas that consists in studying the risk perception in connection with the social institutions where this perception takes place. We analyzed as a case study, a voluntary organization where we observed how the organizational risks were directly related to the perception of social risks. We conclude that all hetero-reference of social risks involves a self-reference of the observer who is describing that reality.

Palabras clave

riesgo - percepción - organización - institución

Key words

risk - perception - organization - institution

Introducción

El estudio de los procesos críticos que afectan a la sociedad ha sido un interés permanente en la sociología desde sus orígenes. En los planteos de Marx, Durkheim y Weber se esbozan teorías acerca de las dinámicas críticas que acarrearán determinados procesos sociales. En la actualidad este interés sociológico general actualiza su presencia en los postulados acerca de la sociedad del riesgo. La categoría de riesgo aparece como un intento por explicar y comprender las tendencias críticas de la sociedad contemporánea; la modernidad tardía se presenta como un contexto social novedoso necesitado de nuevas teorías acerca de las dinámicas críticas que la afectan y la podrían afectar.

La categoría de riesgo aparece en los últimos tiempos como un concepto central para dar cuenta de la forma particular en que la sociedad de la modernidad tardía tematiza y describe sus procesos críticos y peligrosos. Toda sociedad enfrenta peligros, crisis y problemas; lo particular de nuestras sociedades es tratar a estas situaciones como riesgos. Así, se plantea que los actores y los sistemas sociales enfrentan a sus problemáticas en términos de riesgos (Luhmann, 1992). La idea de riesgo daría cuenta de una mayor complejidad a la hora de tematizar problemas; el riesgo demanda decisión y la decisión es en sí misma riesgosa, pero por otro lado, la no decisión acarrea también riesgos. En este sentido, aparece el riesgo como una condición inevitable en nuestras sociedades.

Uno de los autores que ha tematizado más directamente a la sociedad de la modernidad tardía como una sociedad del riesgo ha sido Beck (1996, 1994). Este autor describe a la sociedad del riesgo como una sociedad que transforma los presupuestos de la modernidad simple, configurando una nueva modernidad. Esta fase tardía de la modernidad se caracteriza por el hecho de que la sociedad se enfrenta a las problemáticas de la modernidad simple, fundamentalmente a las consecuencias de los desarrollos de la tecnología y la técnica. La sociedad del riesgo es un

momento en donde las consecuencias no deseadas de la modernidad se hacen visibles y reflexivas.

La cuestión medioambiental es la problemática paradigmática de la que se sirve Beck para reflexionar sobre la idea de riesgo. La cuestión ambiental es una problemática novedosa y distinta al tipo de problemas que afectaban a la modernidad simple. La problemática ecológica afecta a toda la sociedad y no es una consecuencia del funcionamiento deficiente de la racionalidad técnica, sino que es consecuencia de su operar efectivo (1). Para Beck estaríamos en presencia de una sociedad que se pone en peligro a sí misma. El nivel alcanzado por el desarrollo de las fuerzas productivas humanas y tecnológicas ha generado una liberación de riesgos. La formación social actual se caracteriza por el hecho de que el estado de excepción se convierte en la normalidad.

En este sentido, la reflexión de Beck acerca de los riesgos tiene una visión que podríamos caracterizar de “realista u objetivista”. El riesgo hace referencia a la emergencia de un nuevo tipo de problemáticas sociales que son consecuencia de los desarrollos de la modernidad simple.

Los riesgos son el producto histórico, la imagen refleja de las acciones humanas y de sus omisiones, son la expansión del gran desarrollo de las formas productivas de modo que con la sociedad del riesgo, la autoproducción de las condiciones de la vida social se convierte en problema y tema (Beck, 1996: 237) (2).

Consideramos que esta forma de entender procesos sociales críticos es parcial debido a que deja de lado la dimensión social en el análisis del riesgo. El riesgo aparece como una representación de un estado objetivo del mundo. Así, hay un olvido de los procesos sociales que influyen en la percepción de problemáticas y riesgos. Esto llevó a que esta sociología del riesgo se concentre más en el estudio y la descripción de problemáticas concretas de la sociedad (medio ambiente, tecnologías, etc.) y menos en los tipos de relaciones sociales e instituciones en las que la distinción y observación de problemáticas y de riesgos tiene lugar. Es decir, una reflexión acerca de la relación entre organización social y riesgo. En este trabajo intentamos poner en cuestión estos planteos a partir del análisis de un caso en el cual damos cuenta de la estrecha vinculación entre riesgo social y riesgo organizacional.

Una teoría social cognitiva del riesgo

Una manera de entender a los riesgos que se distancia de los postulados de Beck, es la que propone Douglas (1983, 1996b). Específicamente, Douglas desarrolla una teoría institucional del riesgo. Ésta consiste en reflexionar acerca del riesgo a partir de su relación con las instituciones que observan al mundo en esos términos. Desde esta perspectiva, toda percepción del riesgo es un proceso mediado por contextos sociales que lo influyen y lo orientan. En esta dirección, Douglas propone una teoría sociológica cognitiva acerca del riesgo. Lo importante para una teoría social del riesgo no es discutir los riesgos observados sino las formas institucionales que se encuentran por detrás de modos específicos de observación y que influyen en la percepción de procesos críticos. Los riesgos no afectan el orden social porque sean peligrosos sino que son peligrosos porque afectan el orden social (3).

Douglas considera que las instituciones son dispositivos cognitivos que median nuestra percepción y cognición de la realidad. Las instituciones tienen su origen en las estructuras sociales y los modos de solidaridad que en ellas se generan. Éstas a su vez, sirven de fundamento para ordenar y legitimar esas mismas relaciones sociales. Así, existe para Douglas una vinculación dialéctica entre las relaciones sociales y las instituciones, entre cognición y lazo social, ambas se refuerzan mutuamente. Las estructuras sociales dan origen a determinadas instituciones, las cuales sirven para legitimar y reproducir esas mismas estructuras sociales (4).

Siguiendo las ideas durkhemianas acerca de los orígenes sociales del pensamiento, Douglas (1986) concibe a las instituciones como cosmologías o modos de pensar que se fundan en un orden social y que en su operar lo reproducen. Para la autora, las instituciones son cosmologías porque nos brindan clasificaciones conforme a las cuales describimos y ordenamos la realidad. Sin estas clasificaciones todo juicio sobre el mundo carecería de efectividad. De esta manera, las instituciones tienen la función de dar control y orden a la experiencia (5).

Una de las características de estas instituciones es su invisibilidad (Douglas, 1986). Las instituciones permanecen la mayor parte del tiempo inobservadas. Esto se produce porque toda institución para alcanzar legitimidad debe fundamentarse en la naturaleza de las cosas; es así porque es así. "To acquire legitimacy, every kind of institution needs a formula that founds its rightness in reason and in nature" (Douglas, 1986: 45) (6). Así, las instituciones se vuelven convenciones cognitivas dadas por supuestas. Ahora bien, las instituciones no son meras cegadoras del mundo. Todo orden social necesita de ellas; economizan el uso de energía, permiten

lidar con problemáticas, clasifican al mundo, dan respuestas, toman decisiones, definen lo impensable, etc. (Douglas, 1986). Los sujetos nos servimos permanentemente de estas instituciones para tomar decisiones y actuar cotidianamente.

En función de esta naturaleza social del pensamiento, la observación y descripción de riesgos no puede ser considerada independiente de estos contextos institucionales. Los riesgos no son realidades objetivas independientes del observador que los describe (7). Desde los planteos de Douglas, se genera la necesidad de pensar al riesgo como estrechamente anclado a los contextos sociales en los cuales éstos son percibidos. La percepción del riesgo es un proceso social (8). No existe la posibilidad de pensar a los riesgos como realidades objetivas. Toda evaluación y descripción de riesgos es parcial, en la medida en que todo modo de observación refleja los valores sociales de sus observadores. Esto lleva a reconocer que la percepción del riesgo no es moralmente neutral, sino que más bien es eminentemente política (Douglas y Wildavski, 1983) (9). En todo esto, las instituciones tienen un papel fundamental en cuanto mecanismos de reducción de complejidad. Toda observación del riesgo es posible porque de alguna manera contribuye a la reproducción de la institución de la cual el observador es parte.

Así, Douglas (1996b, 1996c) reconoce que los riesgos sociales son en alguna medida riesgos institucionales. Los riesgos sociales no tienen una independencia y autonomía frente a las organizaciones sociales que los observan. Dice Douglas (1996b):

[Las organizaciones]...utilizan el riesgo para resolver los problemas de lealtad de sus seguidores; en cada caso, la respuesta al infortunio es incorporada a la estructura institucional y utilizada para resolver diversos problemas organizativos (145).

Podemos decir, los problemas sociales son problemas organizacionales y dialécticamente, los problemas organizacionales se reflejan en la percepción de los problemas sociales. En el siguiente apartado mostramos un análisis que sustenta esta hipótesis.

Análisis en un caso

En una etnografía que realicé en una organización voluntaria (ONG Internacional) tuve la oportunidad de observar las interacciones entre riesgos sociales y riesgos organizacionales. La organización que estudié

trabajaba con la problemática de la marginalidad y la pobreza y se encontraba formada principalmente por jóvenes voluntarios, la mayoría de ellos universitarios y profesionales. Cuando hablamos de participación voluntaria no nos estamos refiriendo a la motivación de los participantes, es claro que éstas son dispares e irreconocibles. Cuando hablamos de voluntarios hacemos referencia a una representación de la organización acerca de las motivaciones de sus miembros (Luhmann, 2009). El carácter voluntario es el modo con el cual la organización define los lazos sociales entre sus miembros. Esto se observa en el hecho de que incluso las empresas que financian a la organización son consideradas voluntarias. Podríamos decir, que lo voluntario es la decisión organizacional acerca de los criterios de membresía (10).

Mientras desarrollaba mi trabajo encontré, fundamentalmente en los directivos, quejas constantes acerca de los voluntarios y sus acciones. De hecho, se podría decir que cuando los directivos evaluaban a la organización la principal problemática que encontraban eran los voluntarios. Éstos cuestionaban permanentemente el proyecto de la organización, no se responsabilizaban, querían cambiar las reglas organizacionales, querían cambiar el modus operandi de la organización, etc. A tal punto, que esto se empezó a considerar como una crisis organizacional. Algunas observaciones de los directivos son indicativas de esto:

“...porque el voluntariado tiene que tener un encuadre y saber decir bueno, si a ver, vos vas a ser voluntariado de la institución, son tantas horas por semana, vas a tener una reunión semanal, y bueno después ir haciéndole un acompañamiento estar ahí, cuando, porque las preguntas no te nacen el primer día, te nacen al andar, y en el andar no tiene respuesta, entonces que hace el voluntario, capaz que le pregunta a otro, y capaz que ese otro tampoco sabe, me entendés, entonces capaz que entre ambos capaz que sacan una conclusión y ellos se quedan con esa conclusión, y a lo mejor, cuando se sientan a hablar conmigo o con otro director o con otro coordinador se producen los choques....”.

“Porque falta, porque el área de formación de voluntariados este año anduvo pésimo, no se ha desarrollado esa área y lo poco que se ha desarrollado en años anteriores bajó este año..., una falta grande ahí de cumplimiento de rol del director, y ...bueno eso generó un hueco importante en la institución, porque al no tener formación y los voluntarios las cosas claras cuando entran a la institución eso a vos hace que cada voluntario haga en su cabeza un proyecto propio, me entendés, entonces te cuesta mucho más entender metas y objetivos de una institución y alinearlas,

porque siempre vas a tener gente que a lo mejor no va estar totalmente de acuerdo con las metas que vos propones o los objetivos...pero mientras caminemos todos por una misma vereda esas cosas se pueden ir viendo, acá el problema es que algunos caminan por una vereda y otros por otra, ahí tenemos mucho problema para trabajar y eso hace que el proyecto se frene, por eso te decía que tuve que bajar... falta esta parte de formación y voluntariado...”.

“Acá se han construido alrededor de 300 viviendas en Córdoba y bueno yo creo que vamos lento porque del 2003 al 2009, nosotros tendríamos que estar en muchas más ciudades de la provincia y sólo estamos en Río Cuarto... y además en vez de estar en nueve barrios tendríamos que estar en como en el doble o en el triple,... pero bueno creo que también es por esto que te digo falta del conocimiento del voluntario hace que el proyecto se retrase, te frena aunque uno no quiera crearlo frena...”.

“... hay chicos que entran y no saben porque están entrando, ni que hace la organización, me entendés, capaz que están un mes acá y no saben, claro, entonces si nosotros pudiéramos preseleccionar haríamos un filtro mucho más efectivo también...”.

“... si uno como no le pone un marco al voluntario, voluntario viene y piensa que como hay voluntad se puede hacer lo que quiera...”.

En estas citas se observa que los directivos observan a los modos de vinculación de los voluntarios como un riesgo organizacional. Su falta de compromiso, su irresponsabilidad, etc. retrasa el proyecto institucional. Así se habla de la necesidad de encuadrar al voluntario, darle reglas, formación y orden. Esta observación no es nueva. Las organizaciones y asociaciones voluntarias tienen claros problemas de solidaridad de sus miembros. Al no existir procedimientos ni burocráticos, ni mercantiles para la regulación de sus miembros, los problemas de control son amplios en este tipo de organizaciones (Douglas, 1996b, 1983; Olson, 1965). Un punto interesante aquí es que, como dijimos más arriba, el voluntarismo no es una motivación común de los miembros de la organización, sino que es un modo de definición organizacional acerca de la participación. Es el mecanismo mediante el cual la organización controla a sus miembros y se legitima ante ellos. No obstante, este modo de regulación no es tan eficiente como el existente en instituciones burocráticas o mercantiles, es más bien inestable y precario (La Cour y Holger Højlund, 2008). A diferencia de Durkheim, pensamos que la solidaridad mecánica no es la causa de formación de este tipo de organizaciones, sino que consideramos que la solidaridad mecánica es definida por las estructuras organizacionales

como un medio para el desarrollo de sus actividades mismas. Es una decisión organizacional.

En este sentido, nuestra observación reconoce el problema típico de toda organización voluntaria. La fundamentación de la organización en motivaciones comunes, como lo es la idea de voluntariado, trae problemas a la hora de desarrollar las actividades. La motivación común es una representación organizacional que se vuelve disfuncional para la organización. Cuando se reconoce la pluralidad de intereses y motivaciones individuales, la organización observa a los voluntarios como desviados.

Ahora bien, los directivos no sólo distinguían al riesgo organizacional, sino que también intentaban controlarlo, desactivarlo y hacerlo irrelevante. Lo interesante de estos intentos es que los directivos apelaban a una estrategia particular para minimizar y combatir el riesgo organizacional. Esto se hacía fundamentalmente a través de la apelación a la magnificación de la problemática con la que trataba la organización.

Veamos algunas citas de los administrativos en relación a las críticas de los voluntarios:

“... la atmósfera cordobesa es muy crítica, (...) habla de que el sujeto y toda la teoría, y los trabajadores sociales y demás es como que son muy críticos con la [organización], pero no ven, hasta que punto lo que hacen es un cambio real, me entendés, a nivel sociedad, es como que son todos hechos aislados que si se hacen con mucha calidad pero al mismo tiempo mientras hacen eso surge la necesidad de que hagan eso en el doble de barrios más, esto es lo interesante como que propone el *techo*, dice sí fantástico vamos a hacer un laburo bueno pero también una cantidad que sea, que termine realmente influenciando en la sociedad y demás y ahí es cuando choca esta sociedad con esta organización digamos, y así es como que acá en Córdoba llueven las críticas, llueven, llueven, pero bueno es como que nosotros tratamos de no dar lugar como que a ese tipo de...”.

“... creo que hoy con la urgencia que hay y con la necesidad habitacional, yo creo que está bien avanzar rápido, más que fijarse en la calidad y toda esa cuestión yo creo que hoy hay que avanzar rápido porque la necesidad es urgente...”.

“... nosotros consideramos como la dimensión calidad y cantidad...”.

“... es como que nos jactamos de lo que hacemos, de que es lo mejor, de que lo hacemos con la mayor calidad posible, pero hasta que punto todo lo que venimos haciendo ha impactado realmente en la lucha contra la pobreza en términos reales...”.

En estos argumentos, se ve que la organización hace del riesgo social de la pobreza un riesgo que legitima los mecanismos de control de los riesgos organizacionales. Se presenta a la pobreza como un problema agudo y urgente en donde no hay tiempo para la discusión o para desacuerdos. Hay que actuar; hay que ser eficientes. Si los voluntarios retrasan este proyecto es porque no dan cuenta que la amenaza externa no da tiempo para la discusión, el cambio de planes, de la misión, etc. La problemática de la realidad externa es imperativa.

Lo interesante de esto es que los riesgos sociales se interpretan desde una perspectiva particular en la organización. Los riesgos sociales se maximizan con el objeto de ordenar la organización. No estamos pensando que esto sea una estrategia explícita, lo que estamos diciendo es que la organización pone en juego una determinada interpretación de la realidad con el objeto de controlar las desviaciones de sus miembros. La organización apela a la gravedad del riesgo externo para combatir al riesgo organizacional interno.

En este sentido, la organización apela a la naturaleza del riesgo social como estrategia para la culpabilización de los miembros que actúan desviadamente. Como dijimos más arriba la naturalización del mundo es el modo principal a partir del cual las instituciones legitiman su funcionamiento y reconocen lo desviado. Lo que aparece como natural tiene su fundamento en lo social; toda apelación a la naturaleza busca así eximir de responsabilidad al observador y asegurar la conformidad moral (Douglas, 1986) (11). Así, las instituciones al observar su entorno constituyen realidades que están íntimamente ligadas a los contextos organizacionales desde los que parte esa misma observación. Esto se vuelve fundamental para la reproducción de la organización. Consideramos que las organizaciones como estructuras sociales específicas tienen una influencia central en la percepción del riesgo; éstas hacen gran parte de la reflexión a la hora de evaluar y diagnosticar problemáticas sociales. Las descripciones de los riesgos sociales son elementos del sistema organizacional cuya reproducción favorecen.

Las organizaciones sustentadas en la solidaridad de sus miembros son estructuras sociales sujetas a fuertes conflictos internos. Estas problemáticas internas encuentran uno de sus modos de solución en la apelación a un entorno profundamente riesgoso y crítico. Esto lleva a que todo aquel que no comparta esta percepción de la realidad sea observado como responsable de la dificultad organizacional y por lo tanto, como incapaz de comprender el riesgo al que se enfrentan.

Riesgos organizacionales y riesgos sociales

¿Es posible pensar a los riesgos sociales con independencia de las instituciones que observan a esos riesgos? En este trabajo hemos intentado responder negativamente a esta pregunta. Los riesgos sociales están fuertemente vinculados a las instituciones que los perciben, es decir, a las formas de organización social en la que esas observaciones toman parte. Los tipos de lazos sociales influyen en la percepción del riesgo.

En este escrito mostramos que los problemas organizativos de una organización voluntaria se conectan directamente con una forma particular de percepción del riesgo. Mediante el estudio de los discursos de los directivos acerca de la problemática organizacional, dimos cuenta de cómo ésta se pretendía neutralizar mediante la apelación a la gravedad y a la urgencia de los riesgos externos. Podríamos decir que la percepción del riesgo externo aumentaba a medida que los problemas de solidaridad interna aumentaban. De esta manera, la responsabilización por los problemas organizacionales era situada en aquellos (voluntarios) que pretendían la modificación y transformación de la organización. Los directivos legitimaban su acusación en la incapacidad de los voluntarios para percibir los riesgos “reales” del entorno a los que nos enfrentamos. La gravedad de la situación social, legitima el cuestionamiento de los voluntarios que dificultan la performance organizacional.

Esta relación se hace visible sobre todo en lo que podríamos denominar la reflexividad discursiva organizacional. Siguiendo los planteos de la etnometodología (Garfinkel, 2006; Heritage, 2003) entendemos a la reflexividad como el sustrato en el que se fundamenta una explicación. Este sustrato opera temporalmente articulando lo que se dice en un momento con lo que se menciona en el momento anterior. La descripción de los riesgos organizacionales siempre se contextualiza en el marco de los riesgos sociales. Podemos decir que los riesgos organizacionales son el sustrato reflexivo para describir a los riesgos sociales. El discurso sobre el riesgo es “indexical” respecto a la organización en la que toma parte. Los riesgos sociales están “esencialmente vinculados” al tipo de relaciones sociales que los sustentan. Toda hetero-observación es una auto-observación; toda hetero-referencia es en una auto-referencia (Luhmann, 2002; 1998).

Pensamos que este modo de abordar la temática del riesgo restituye un proyecto estrictamente sociológico en el estudio del riesgo. La mayoría de los planteos acerca del riesgo lo conceptualizan como un modo de observación especial desencadenado por la emergencia de procesos críticos particulares y específicos de la modernidad tardía. Así, se deja de lado la

vinculación del riesgo con las instituciones que los perciben. Siguiendo a Douglas (1996b; 1996c) damos cuenta de que la percepción del riesgo se desarrolla de acuerdo a la institución social que lo describe. No hay percepción que no se encuentre mediada por la organización social de la sociedad en la que ésta tiene lugar. Claramente, este proyecto tiene sus fundamentos en las ideas de Durkheim quien, en *Las formas elementales de la vida Religiosa* (2002), ya marcaba la necesidad de pensar las formas de pensamiento y de descripción del mundo en relación a la sociedad que les daba su fundamento (12).

Notas

(1) "Los riesgos y los peligros de hoy se caracterizan por la globalidad de su amenaza y por sus causas modernas (...) son riesgos de la modernización" (Beck, 1996: 30).

(2) Esta forma de observar procesos críticos no ha sido únicamente desarrollada por Beck. La llamada sociología de los problemas sociales ha partido de una premisa similar. El debate en este campo se ha establecido entre aquellos que tematizan a los problemas sociales como procesos objetivos de la sociedad (Merton y Nisbet, 1976) y entre aquellos que definen a los problemas sociales como condiciones putativas definidas de esta manera por los miembros de la sociedad (Spector y Kitsuse, 1973a; 1973b). Estos dos modos de conceptualizar a las problemáticas caen, más allá de sus diferencias, en una conceptualización objetivista de los problemas sociales (aunque la segunda haya sido definida como subjetivista porque la definición de la condición problemática la hacían los sujetos). Nos referimos al hecho de que piensan a los problemas específicos de la sociedad; analizan la realidad de los problemas y no a las relaciones sociales que sustentan determinada conceptualización de las problemáticas sociales. Los problemas en esta tradición son temáticas objetivas que surgen de la observación de la realidad.

(3) Modificamos una frase del texto "Análisis Cultural" (Wuthnow, 1988).

(4) No obstante, Alexander (2000) no observa esa dialéctica en la obra de Douglas. Alexander considera que Douglas propone una especie de determinismo social sobre la cultura. Consideramos que esto no es así.

(5) Siguiendo las ideas de Luhmann (1998) podríamos hablar de formas de reducción de complejidad. Ante la incertidumbre, las instituciones proporcionan un conjunto de respuestas y razones que permiten sostener el orden y guiar los procesos de decisión.

(6) "Para adquirir legitimidad, todo clase de institución necesita una fórmula que funde su corrección en la razón y en la naturaleza" [la traducción es propia, como todas las de este texto].

(7) Podríamos pensar a los planteos de Beck acerca de la objetividad de los riesgos como una consecuencia de un modo científico de comprensión y descripción del mundo. Los riesgos aparecen como reales en el marco de la ciencia como una institución que reclama su capacidad de observar objetivamente sus entornos.

(8) "We choose the risks in the same package as we choose institutions" (Douglas y Wildavski, 1983: 9).

(9) En relación a esto, Douglas y Wildavski (1983) y Douglas (1996a) plantean que los riesgos no son sólo peligros sino que son oportunidades para ejercer poder y control.

(10) Luhmann (2009) considera que la decisión acerca de la membrecía es la decisión fundante de toda organización.

(11) Dice Douglas (1996b) "Each kind of regime will invoke a distinctive set of active powers in the universe to do three things, one cognitive, to explain disasters, one political, to justify allegiances, one system maintaining, to stabilize distinctive workings of the regime" (60). [Cada tipo de régimen invocará un conjunto distintivo de poderes activos en el universo para hacer tres cosas, una cognitiva, explicar desastres, una política, justificar lealtades y una perpetuadora del sistema, para estabilizar distintas operaciones del régimen.]

(12) "El concurso de muchos en pos de una meta común sólo es posible si existe un entendimiento sobre la relación que existe entre esa meta y los medios que permiten alcanzarla, es decir, si se admite una misma relación causal por parte de todos los que cooperan en la misma empresa. No resulta sorprendente que el tiempo social, el espacio social, las clases sociales, la causalidad colectiva se halle en la base de las categorías correspondientes, ya que esas diferentes relaciones han sido captadas, por primera vez, con una cierta claridad, en sus formas sociales." (Durkheim, 1992: 411).

Referencias bibliográficas

Alexander, J. (2000). *Sociología Cultural. Formas de clasificación en las sociedades complejas*. Madrid: Anthropos.

Beck, U. (1996). *La sociedad del Riesgo*. Buenos Aires: Paidós.

Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1994), *Modernización Reflexiva*. Madrid: Alianza.

Durkheim, É. (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.

Douglas, M. (1996a). *Purity and Danger. An analysis of the concepts of Pollution and Taboo*. New York: Routledge.

Douglas, M. (1996b). *Risk and Blame. Essays in Cultural Theory*. New York: Routledge.

Douglas, M. (1996c). *La aceptabilidad del riesgo según las ciencias sociales*. Barcelona: Paidós.

Douglas, M. (1986). *How Institutions think*. New York: University of Syracuse.

Douglas, M. y Wildavski, A. (1983). *Risk and Culture. An essay on the selection of technological and environmental dangers*. Los Angeles: University of California Press.

Heritage, J. (2003). *Garfinkel and ethnomethodology*. Blackwell publishers.

La Cour, A. y Hojlund, H. (2008). Voluntary Social Work as Paradox. *Acta Sociológica*, pp.41-54.

Luhmann, N. (2009). *Organización y decisión*. Libro no publicado, obtenido gracias a Javier Torres Nafarrate-Universidad Iberoamericana, México.

Luhmann, N. (2002). *Introducción a la teoría de los sistemas*. Madrid:

Anthropos-Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Madrid: Anthropos-Universidad Iberoamericana.

Luhmann, N. (1992). *Sociología del Riesgo*. México: Universidad Iberoamericana / Universidad de Guadalajara.

Merton, R. y Nisbet, R. (1976). *Contemporary Social Problems*. New York: Columbia University Press.

Olson, M. (1965). *The logic of collective action: Public Goods and the theory of groups*. Cambridge: Harvard University Press.

Spector, M. y Kitsuse, J. (1973a). Social problems: a re-formulation. *Social Problems*, Vol.21, No.2, pp.145-159.

Spector, M. y Kitsuse, J. (1973b). Toward a sociology of Social Problems: social conditions, value judgements and social problems. *Social Problems*, Vol.20, No.4, 1973, pp. 407-419.

Wuthnow, R. (1988). *Análisis cultural*. Buenos Aires: Paidós.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 205/217 pp.

Jornadas de trabajo extenso y guardias nocturnas de médicos residentes. Consecuencias para la salud y afrontamiento

**Extended working day and night duty of Medical Residents.
Consequences for health and coping**

Carlos Francisco Arias
Universidad Nacional de San Luis
ariascf1@yahoo.com

(Recibido: 28/06/11 – Aceptado: 20/09/12)

Resumen

El trabajo por turnos cambiantes puede tener serias repercusiones médicas y psicosociales. En el Complejo Sanitario San Luis (CSSL) se halló que los médicos residentes (MR) hacen 90 horas semanales aproximadamente. Los MR sufren acumulación de sueño, fatiga aguda y crónica, y múltiples riesgos para su salud y la de sus pacientes. La Cronopsicología aplicada al estudio de los turnos de trabajo (TT) puede aportar criterios para la adecuada organización de los TT, protegiendo la salud de los trabajadores y la calidad de los servicios prestados, proponiendo tratamientos alternativos en casos de inadaptación. Se consideró necesaria la capacitación en higiene del sueño y estilos de vida compatibles con las guardias nocturnas y las jornadas de trabajo extensas, para que los trabajadores/as dimensionen como es la respuesta de su cuerpo y las facultades cognitivas y emocionales que dependen del bienestar y armonía del mismo. Por tratarse de un riesgo en la salud de un servicio público, que afecta a ambas partes de los involucrados (pacientes y profesionales de la salud), debería abrirse el tema a un debate amplio y público, y que incluya tomar medidas preventivas que reglamenten el máximo de horas de trabajo por guardia y por semana.

Abstract

Shiftwork has been recognized as a major psychosocial distress with clinical implications. In Complejo Sanitario San Luis (San Luis Medical Center), medical residents (MR) work 90 hours a week. They suffer from sleep deprivations, acute and chronic fatigue, and they face multiple risks to their health and to patients' safety. Chronopsychology applied to the study of shiftwork proposes a criterion for a better arrangement of shifts, ensuring the protection of workers' health and the quality of medical services, and offers alternative treatments for cases of lack of adaptation. Workers were trained in sleep hygiene and lifestyle compatible with night work and extended work shifts in order to be aware of how their bodies and cognitive and emotional faculties which depend on wellness and physiological harmony responded. Since this is an issue related to risks to health in a public service which affects both parts involved (patients and professionals), it should be open to wide and public debate, including preventive measures aimed at regulating the limit of working hours per shift and week.

Palabras clave

cronopsicología - residentes - jornadas extensas - riesgos salud

Key words

chronopsychology - residents - extended shifts - health risks

“El desafío al estrato científico y académico es el mismo de siempre: saber más respecto de las causas de las dolencias del trabajo y la forma de enfrentarlas. Al hablar de dolencias estoy refiriéndome a los accidentes del trabajo, a las enfermedades profesionales, a las enfermedades vinculadas al trabajo y en general a toda circunstancia del mundo del trabajo que tenga influencia en el proceso de salud-enfermedad” (Rodríguez, 2005).

1. Introducción

El presente trabajo trata sobre una investigación aplicada que se realizó en el Complejo Sanitario San Luis (CSSL) como parte del plan de tesis doctoral (1) de quien escribe, siendo becario de investigación dentro del proyecto 41-9505 de la Facultad de Ciencias Humanas, financiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de San Luis. Fue parte de una transferencia de conocimientos necesaria para fomentar

el autocuidado y la conciencia sobre los riesgos laborales en guardias nocturnas y jornadas de trabajo extensas en los servicios del CSSL, y que adoptó el formato de taller teórico-práctico.

Estuvo destinada a los residentes de medicina porque fueron la población detectada como más vulnerables y con mayor sobrecarga horaria, así como la de menor experiencia en hacer frente a jornadas extensas de trabajo. Es por ello que dicho abordaje podría encuadrarse dentro de la Psicología de la Salud como promoción de la Salud en los prestadores de servicios médicos de las instituciones públicas de atención primaria de la salud.

Es necesaria la capacitación en higiene del sueño y estilos de vida compatibles con las guardias nocturnas y las jornadas de trabajo extensas, para que los trabajadores/as dimensionen como es la respuesta de su cuerpo y las facultades cognitivas y emocionales que dependen del bienestar y armonía del mismo. Respecto a la capacitación sobre riesgos laborales dice Narocki: “los trabajadores han de conocer los riesgos para protegerse de forma activa ya que este conocimiento condiciona su capacidad para valorar las situaciones. Al conocimiento de los riesgos y sus posibles efectos, hay que agregar el conocimiento de las posibles alternativas y los distintos grados de corrección que brindan. Solamente así se puede garantizar la autonomía del trabajador y la capacidad para transformar una situación de riesgo (en Rodríguez, 2005: 353).

El trabajo por turnos cambiantes puede tener serias repercusiones médicas y psicosociales. La OIT (2001), en su 89º reunión internacional, ratificó los siguientes síntomas para el trabajo rotativo que incluye turnos nocturnos: fatiga anormal; múltiples riesgos para la salud; disminución de la atención; aumento del riesgo de accidentes; problemas digestivos, y desórdenes nerviosos. La OIT, al expedirse sobre las conclusiones, consideró básico que “se reconociera la naturaleza nociva del trabajo nocturno para todos los trabajadores, sin distinción de sexo, ocupación o país en el que trabajaban” (OIT, 2001: 57). Proponiendo que la legislación nacional e internacional “debía establecer disposiciones estrictas que regulasen el trabajo nocturno” y “que no se debía perder de vista el hecho de que las mujeres continuaban en una situación de empleo desventajosa y sufriendo desigualdades en el trabajo y en la vida familiar” (OIT, 2001: 57).

2. Fundamentación

La Cronopsicología aplicada al estudio de los turnos de trabajo representa un nuevo campo de acción para la Psicología. Estrechamente

vinculada a la Psicología Laboral y/o de las Organizaciones, y a la Psicología de la Salud, su desarrollo puede aportar interesantes criterios para la adecuada organización horaria de los turnos de trabajo, protegiendo la salud de los trabajadores (psicoprofilaxis) y proponiendo tratamientos alternativos en casos de inadaptación; así como para la adecuada organización de las tareas (criterios ergonómicos), protegiendo la calidad de los servicios prestados por las instituciones, al estudiar los diferentes procesos atencionales (y otras funciones cognitivas) involucrados en cada tarea y las fluctuaciones circadianas (24hs.) y ultradianas (90 a 120 min.) a la que éstos son susceptibles.

En Cronopsicología y teniendo en cuenta la teoría de los 3 relojes (Roennenberg y col., 2003) definimos estas circunstancias laborales como en las que se da un impacto del Reloj Social sobre los Relojes Biológicos, modificando su frecuencia y amplitud, obteniendo como resultado una desincronización circadiana; siendo este el primer paso para el advenimiento del proceso de enfermedad.

El aumento de estudios sobre trabajo nocturno y turnos rotativos desde la Cronobiología, puso en evidencia la necesidad de considerar que las alteraciones de los ritmos biológicos y psicológicos afectaban más a las mujeres, por la alteración de los niveles hormonales durante los ciclos menstruales, de gestación y anímicos. En el caso de las trabajadoras nocturnas embarazadas, habría riesgos suplementarios como abortos, nacimientos prematuros y el reducido peso de los bebés al nacer (McDonald y col., 1988; Axelsson y col., 1996). Tres estudios (Davis y col. 2001, Schernhammer y col., 2001, Hansen, 2001) sobre la estrecha relación entre desarrollo de cáncer de mama y trabajo nocturno, expuestos en un congreso internacional, abrió nuevamente el debate (2).

Durante el mes de Julio de 2008 se realizaron entrevistas semi-estructuradas a residentes y médicos del CSSL. De esta primera etapa de diagnóstico y evaluación institucional se obtuvo información importante para definir el acercamiento y la intervención sobre la muestra seleccionada como prioritaria. En el CSSL los médicos residentes hacen 90 horas semanales aproximadamente, es decir más de la mitad de horas que tiene una semana (168 hs.). Los médicos residentes sufren acumulación de sueño, fatiga aguda y crónica, y múltiples riesgos para su salud y la de sus pacientes.

La importancia del sueño sobre la vigilia es fundamental para el adecuado desempeño cognitivo durante el día. Los procesos de maduración cerebral, el aprendizaje y la consolidación de la memoria, tienen su mayor actividad y se asientan durante los ciclos MOR (3) de la etapa del sueño;

mientras que la privación de sueño afecta significativamente a estos procesos, modificando el tiempo y la forma en que se manifiestan.

Las personas difieren en sus necesidades de sueño para afrontar la vigilia de una forma óptima. Un adulto necesita por lo general entre 6 y 10 hs. de sueño durante un periodo de 24 hs., pero la mayoría de las personas requieren aproximadamente 8 hs. de sueño por día. Cuando una persona consigue menos de 5 hs. de sueño durante un periodo de 24 hs., las habilidades mentales empiezan a declinar. Después de una noche de privación de sueño, el rendimiento cognitivo puede disminuir un 25%. Después de la segunda noche de privación de sueño el rendimiento puede caer a casi 40%. Con la suspensión de sueño continuada las personas desarrollan un déficit de sueño.

Un efecto particular de la privación del sueño sobre el rendimiento es la aparición de frecuentes "lapsus" o episodios de microsueño. Estos episodios de microsueño consisten en pequeñas irrupciones (de 3 a 5 segundos) de sueño mientras se está realizando una actividad, durante la cual hay un descenso atencional por modificaciones en el estado de conciencia, y se dan como consecuencia de la pérdida de sueño crónica que sufren los trabajadores que realizan turnos rotativos y jornadas prolongadas de trabajo. Son peligrosísimos en el sentido de que pueden durar pocos segundos durante los cuales no hay reacción voluntaria ni coordinación motora y son la fuente más común de accidentes en el trabajo, algunos de ellos fatales, dependiendo de los instrumentos con que estén trabajando.

La cronopsicología al interesarse por los estudios atencionales en función de la variación temporal, postula que las funciones cognitivas ejecutivas son más susceptibles a fallar cuando existe un pobre diseño cronobiológico en la rotación de turnos. La fatiga aguda y crónica por efecto de la desincronización interna de los ritmos biológicos, predispone a los trabajadores a tener lapsus y episodios de microsueño, que pueden desencadenar en un accidente laboral.

El mínimo del ritmo de alerta, asociado al mínimo de la temperatura corporal y de cortisol, ocurre durante la noche; momento en el que se desarrollan tareas durante la guardia. Entre la 1 y las 5 de la mañana (50% de la duración del turno nocturno) hay más tendencia a la realización de conductas poco acordes con la seguridad laboral (Larson, 1998). Otros autores indican una franja horaria entre las 4 y las 6 de la mañana (Rosa y Colligan, 1997).

Los médicos y enfermeras necesitan estar atentos, tener un juicio flexible y rápidos tiempos de reacción, especialmente frente a situaciones de emergencia. La acumulación o falta de sueño predisponen a bajos estados

atencionales. Veamos un ejemplo de este riesgo: realizando jornadas de trabajo extendidas a 32 hs., que incluyen 8 hs. siguientes a las 24 hs. de guardia, una pequeña disminución en los procesos cognitivos (atención y memoria) durante la evaluación de un electrocardiograma buscando signos de cardiopatías o monitoreando un paciente anestesiado, podría inducir a errores en la interpretación de signos clínicos y la adecuada intervención. La acumulación de sueño modifica sustancialmente las facultades atencionales y de memoria, generando un riesgo para ambos, para la salud del paciente por no recibir la atención que necesita y para el desarrollo profesional del médico residente.

Lingenfelser y col. (1994) evaluaron el rendimiento de 40 residentes en tareas psicomotoras durante el día de descanso posterior a haber realizado una guardia. Comparado con un grupo control sin la guardia previa a las pruebas, mostraron que tenían un deterioro en el rendimiento evaluando electrocardiogramas, memoria a corto plazo de una lista de cosas para hacer y en tiempos de reacción, y no había diferencias entre residentes con más experiencias y los novatos, sugiriendo que no existe adaptación con el tiempo y la experiencia a la privación de sueño.

Según De Buono y Osten (1998), casi un cuarto de los residentes en medicina son sensibles a las pérdidas de sueño. Los profesionales de la salud, particularmente los residentes, suelen tener otros empleos para aumentar sus ingresos (pluriempleo). Uno de los residentes entrevistados para este estudio confesó "*off the record*" que trabajaba en otro lado, pero que no lo pusiera en el informe porque estaba prohibido, argumentando que necesitaba ese otro trabajo hasta que le regularizaran la paga de su actual residencia. La coexistencia de otro empleo, sumado a las 90 hs. semanales que llegan a cumplir los residentes en el Complejo Sanitario San Luis, es un gran factor de riesgo para la salud de los residentes y de los pacientes bajo su atención.

Tanto el estudio previo como los talleres, permitieron ver la necesidad urgente de transferir información a los trabajadores sobre el riesgo que enfrentan al trabajar en guardias nocturnas y jornadas de trabajo extenso, así como la necesidad de sugerir reformas en los sistemas de rotación de guardias a nivel directivo / ejecutivo. Es por esto que el 28 de octubre del 2008, se realizó un taller para los residentes de medicina del CSSL. El taller se titulaba: "Adaptación y mejora en calidad de vida de turnos nocturnos". El objetivo principal era actualizarlos sobre conocimientos relacionados con los riesgos del trabajo nocturno y en especial de las jornadas extensas de trabajo y la fatiga asociada a ellas. Se colocó un fuerte énfasis en las disminuciones atencionales y de las facultades cognitivas en general.

También sobre los riesgos de tener un accidente laboral (incluidos los *in itinere* pos-guardias corroborado por varios estudios: Marcus y Loughlin, 1996; Geer y col., 1997; Steele y col., 1999), así como errores médicos que podrían tener consecuencias fatales sobre los pacientes y un estigma en el historial profesional del médico.

La desincronización de los ritmos circadianos, productos de la interacción de una jornada laboral que va en sentido contrario al reloj solar y al reloj social (que representan el entorno del sujeto), son causa suficiente para el desarrollo de cualquier malestar biopsicosocial que disminuya significativamente la calidad de vida del trabajador, pertenezca a cualquier género, con mayor agravante por la edad (más de 50 años).

No es fácil encontrar soluciones para estos problemas porque se corre el riesgo de favorecer a un grupo en detrimento de otros. Aun cuando pudieran crearse subgrupos de trabajadores no sometibles a nocturnidad o rotatividad laboral, teniendo en cuenta ciertos criterios (más de 50 años, matutinidad, embarazo, lactancia o sobrecarga familiar); se corre el riesgo de imponer a la otra población excluida de dichos criterios, peores condiciones de rotatividad y sobrecarga laboral por considerarla técnicamente “adaptables” al trabajo nocturno y rotativo.

Los residentes de primer año deben realizar 8 guardias por mes y 2 de ellas en fin de semana. Las guardias son de 24 hs., desde las 8 hs. hasta las 8 hs. del día siguiente, pero solo detienen su tarea en fines de semana, porque en las guardias durante la semana pasan de largo hasta las 16 hs. del día siguiente, justificando que esas 8 hs. de más son de aprendizaje teórico posguardia. En esas 32 hs. los residentes alcanzan a dormir entre 3 y 4 hs., pero no siempre, la mayoría de las veces están desvelados por contingencias del trabajo. La privación de sueño sería la situación menos apropiada para cualquier tipo de aprendizaje. Esa semana que le sale carísima en costos al organismo, sin contar la necesidad de alimentarlo y recrearlo, es realizada por tan solo \$315 pesos por semana, y en un mes normal de 4 semanas ganan \$1260 por mes (US\$310 por mes aproximadamente). Estas prácticas, así sostenidas, no son compatibles con un sistema de salud público seguro y de alta calidad, como se merecen los ciudadanos que recurren a este servicio.

Frente a la pregunta: ¿Alguna vez se ha sentido tan cansado para darse cuenta de que no puede garantizarle el servicio de salud que necesita el paciente?, todos los residentes afirmaron que se han encontrado cansados pero que esa responsabilidad no recae sobre ellos, sino sobre el médico a cargo de los residentes. Las residentes de pediatría afirman que “están tranquilas” porque ellas “no toman decisiones, porque no están nunca

solas”, pero aclaran que es una residencia especial, porque saben que hay peores situaciones en otros servicios del mismo hospital.

Las siestas que suelen tomarse los médicos y residentes durante las guardias nocturnas pueden contribuir, hasta cierto punto, a que se recuperen de la fatiga provocada por el trabajo y por la privación de sueño que lleva aparejada. Se ha reportado que siestas de 2 hs. cada 12 hs. de trabajo atenúan la disminución en el rendimiento (Reyner y Horne, 2000). También pueden ser de menor duración pero distribuidas en intervalos de tiempo más corto (cada 2 o 3 hs.).

Habría que evaluar más objetivamente si las siestas que se toman son lo suficientemente recuperadoras para todos los residentes (diferencias individuales del sueño). A su vez estudiar cómo afecta la inercia del sueño sobre las tareas que se realizan inmediatamente después de finalizada esa siesta; y si existe algún tipo de riesgo para las prácticas de los residentes, los pacientes que dependen de ellas, y por supuesto, la propia salud y bienestar de los residentes. Según Acherman y col (1995), la inercia del sueño se manifiesta con deficiencias en el rendimiento cognitivo en: toma de decisiones, memoria y disminución velocidad del habla. Los autores citados recomiendan no exceder las 2 hs. en la duración de las siestas, para evitar estos efectos de la inercia del sueño.

La ansiedad y sus efectos fisiológicos de activación del eje hipotálamo-hipófiso-adrenal tienen su fundamento en la preocupación sobre la salud del paciente, la autopercepción de recursos profesionales y la evaluación del grado de ayuda que el médico le puede dar. Tanto el equilibrio entre la evaluación y/o percepción de las propias capacidades como la comprensión de lo que le pasa al paciente, está sostenido sobre funciones cognitivas que pueden verse afectadas por la incorrecta planificación de las guardias médicas en general y no sólo de los residentes, sino también de los médicos ya recibidos y con experiencia. Por ello, este problema también puede afectar no sólo a los residentes, sino a todo el personal que sostiene prácticas de salud tanto en ámbitos públicos como privados.

Es muy probable que la contención humana y la responsabilidad de un médico a cargo de los residentes sea el más importante moderador del estrés que puede generar este sistema de trabajo, puesto que está presente en el discurso de todos los entrevistados la importancia del apoyo que reciben de los médicos con los que trabajan. En este panorama desalentador, los residentes en medicina vendrían a ser la expresión extrema de un sistema de adoctrinamiento en la Medicina que impone las peores condiciones laborales para las personas que están en proceso de convertirse en profesionales de la salud. Este sistema abusa de la mano de obra

barata que representan los residentes en medicina. Es muy probable que las oportunidades de sólidos aprendizajes se vean mermados por el sistema de guardias utilizado, para demostrarlo hace falta más investigación.

En varios países se han visto impelidos a la restricción de las horas de trabajo de los médicos residentes, sobre todo aquellos que trabajan en los servicios de cuidado intensivo, no pudiendo exceder las 80 hs. semanales. Debido a muchos casos de errores médicos y mala praxis atribuidos a la sobrecarga horaria, la AAMC (*Association of American Medical Colleges*) en Estados Unidos se ha expedido respecto a la cantidad de horas semanales que debería trabajar un médico residente: “no más de 80 horas por semana” y “ningún periodo de trabajo continuo de más de 12 horas” (AAMC, 2001). A pesar de esta legislación, en algunos estados como Nueva York, el Departamento de Salud ha citado a 54 de los 82 hospitales donde realizan prácticas los residentes, por violaciones relacionadas con la carga horaria máxima de trabajo (Steinbrook, 2002).

El derecho a la salud implica conocer cómo inciden las condiciones de trabajo en la propia salud y la posibilidad de mejorar esas condiciones. Porque los problemas de salud no pueden seguir siendo considerado desde una mirada puramente técnica, es necesaria la participación del trabajador para complementar el conocimiento técnico con la intervención social, y además la participación de un profesional con experiencia en el tema, que asesore sobre los aspectos cronopsicobiológicos. Un proceso participativo, bien implementado, se vuelve un proceso socio-técnico que favorece la protección, la promoción de la salud, la detección precoz de síntomas y la prevención de las enfermedades. Como afirma Syme, “que los trabajadores intervengan es la expresión del derecho a controlar el propio destino” (en Rodríguez, 2005: 262).

Debido a la observación a través de los talleres de la falta de información que tienen los trabajadores sobre los turnos rotativos, y la necesidad de que introduzcan modificaciones en sus hábitos y conductas para cuidar su salud, se pretende seguir realizando talleres en la mayor cantidad de empresas e instituciones que sea posible. “Hacer el trabajo sano y seguro y dar una lucha definitiva contra la trágica cadena de enfermedades, mutilaciones y muertes acaecidas en el mismo lugar donde un trabajador procura encontrar el sustento para sí y para su familia, es ante todo un imperativo ético” (Rodríguez, 2005: 247).

Otra estrategia para que esta información llegue a la mayor cantidad posible de trabajadores en turnos rotativos es elaborar una Guía o Manual impreso con información sobre cómo llevar un estilo de vida que pueda sintonizar con las demandas del trabajo, las necesidades de descanso y la

vida social y familiar del trabajador, contribuyendo a cuidar la salud de las personas y mejorar su calidad de vida. Sería interesante también probar algunos tratamientos cronoterapéuticos para algunas personas que están experimentando el Síndrome de Inadaptación a los Turnos Rotativos y que por razones económicas justificadas se ven impedidas a dejar ese trabajo.

3. Perspectivas Futuras

Ante la pregunta de qué se podría hacer para mejorar esta situación, la respuesta podría ser la de sugerir algunas medidas saludables compensatorias, ya que el taller de capacitación sobre riesgos es una buena herramienta pero no es suficiente por sí misma. Las intervenciones a nivel humano y organizacional deberían ser dirigidas a:

1. Realizar una planificación más adecuada, en un sentido cronobiológico y cronopsicológico, teniendo en cuenta diferencias individuales. Rediseñar los programas de residencia médica, sopesando pros y contras de las mejoras a proponer.
2. Por tratarse de un riesgo en la salud de un servicio público, que afecta a ambas partes de los involucrados (pacientes y profesionales de la salud), debería abrirse el tema a un debate amplio y público, y que incluya tomar medidas que reglamenten el máximo de horas de trabajo por guardia y por semana. Limitar el número de horas de trabajo protegería la salud física y mental de los residentes, ayudaría a mantener un equilibrio entre su vida privada y profesional, y facilitaría la práctica y el aprendizaje profesional (Steinbrook, 2002).
3. A su vez deberían revisarse las residencias médicas a la luz de la educación universitaria en medicina, es decir evaluar la efectividad real de prácticas tan intensivas en cuanto a la carga horaria, así como la supervisión de las mismas.
4. Evaluar si las siestas planificadas y la higiene del sueño podrían contrarrestar los efectos negativos de la privación de sueño, aumentar el rendimiento, mejorar el aprendizaje que supone la residencia para un médico/a u otro profesional de la salud.
5. Considerar el cronotipo como un factor de adaptación para la organización de las guardias, equilibrando la imposición de horarios por parte del reloj social según preferencias cronotípicas.
6. Según Kogi (2005) la mejora en la calidad de vida de los trabajadores puede atribuirse a cuatro importantes mejoras y acuerdos entre los directores y el personal: diseño participativo de los horarios laborales,

fundamentos en humanidades

mejora del ambiente de trabajo, diseño ergonómico de las tareas de trabajo, capacitación y entrenamiento.

7. Generar investigación sobre los efectos de todas las modificaciones que se realicen como forma de evaluar si realmente introducen mejoras en esta situación.

Un especial agradecimiento al Dr. Miguel de Bortoli por la revisión y corrección de este trabajo

San Luis, 21 de Mayo de 2011.

Notas

- 1- Título del plan: "Estudio y Abordaje Cronopsicológico de los problemas de salud en trabajadores y trabajadoras de turnos nocturnos y rotativos de San Luis".
- 2- La exposición a luz durante el trabajo de noche reduce los niveles de melatonina, siendo esta un poderoso antioxidante protector del ADN e inhibidor del crecimiento de tumores (estudios *in vivo* e *in vitro*).
- 3- Movimientos Oculares Rápidos o en inglés R.E.M. (*Rapid Eye Movement*).

Referencias Bibliográficas

AAMC (2001) *Policy guidance on graduate medical education: assuring quality patient care and quality education*. Washington, D.C.: Association of American Medical Colleges (AAMC). Disponible en : <http://www.aamc.org/hlthcare/gmepolicy/gmepolicy.pdf>

Acherman, P.; Werth, E.; Dijk, D. y Borbely, A. A. (1995). Time course of sleep inertia after nighttime and daytime sleep episodes. *Arch Ital Biol*. 134: 109-119.

Axelsson, G, Ahlborg G Jr, Bodin L (1996). Shift Work, nitrous oxide exposure, and spontaneous abortion among Swedish midwives. *Occup Environ Med*, 53: 374

Davis, S.; Mirick, D. K. y Stevens, R. G. (2001). Night shift work, light at night, and risk of breast cancer. *Journal of the National Cancer Institute*, Volume 93, Number 20, pp. 1557-62.

De Buono, B. A. y Osten, W. M. (1998). The medical resident workload: the case of New York State. *JAMA*. 280: 1882-1883.

Geer, R. T.; Jobes, D. R.; Tew, J. D. y Stepsis, L. H. (1997). Incidence of automobile accidents involving anesthesia residents after on-call duty cycles. *Anesthesiology*. 87: A938.

Hansen, J. (2001). Light at night, shift work, and breast cancer risk. *Journal of the National Cancer Institute*, Volume 93, Number 20, pp. 1513-5.

Kogi, K. (2005). International Research Needs for Improving Sleep and Health of Workers. *Industrial Health*. 43, 71-79.

Larson, M. (1998) Quality on the night shift. *Quality*, 37 (6), 56-58.

Lingenfelser, T.; Kaschel, R.; Weber, A.; Zaiser-Kaschel, H.; Jakober, B. y Kuber J. (1994). Young hospital doctors after night duty: their task specific cognitive status and emotional condition. *Med Educ*. 1994; 28: 566-572.

Marcus, C. L. y Loughlin, G. M. (1996). Effect of sleep deprivation on driving safety in housestaff. *Sleep*. 19: 763-766.

Mc Donald, A.; Mc Donald, J.; Armstrong, B. y col. (1988). Fetal death and work in pregnancy. *Br J Ind Med* 45: 148.

Narocki, C. (1999). Formación de los Trabajadores en Salud Laboral: objetivos y detección de necesidades. Trabajo Final para el Master en Seguridad e Higiene en el Trabajo. Madrid.

OIT (2001). Primera Parte, punto D. Informaciones y memorias sobre la aplicación de convenios y recomendaciones, Convenios 4, 41, 89 y Protocolo 1990 sobre Convenio 89. (pag 50-65). Conferencia Internacional

del Trabajo, 89ª reunión. Ginebra. Consulta electrónica: <http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/ilc/ilc89/reports.htm>

Reyner, L. A. y Horne, J. A. (2000). Early morning driver sleepiness: effectiveness of 200 mg caffeine. *Psychophysiology*. 37: 251-256.

Rodríguez, C. A. (2005). *La salud de los trabajadores: contribuciones para una asignatura pendiente*. Buenos Aires: Superintendencia de Riesgos del Trabajo.

Roenneberg, T; Wirz-Justice, A; Mellow, M (2003). Life between clocks: daily patterns of human chronotypes. *Journal of Biological Rhythms*, Vol 18, N° 1: 80-90.

Rosa, R. R. y Colligan, M. J. (1997) Plain language about shiftwork. *Department of Health and Human Services* and NIOSH, publication number 97-145. Consulta electrónica: <http://www.cdc.gov/spanish/niosh/docs/97-145.sp.html>

Schernhammer, E. S.; Laden, F.; Seizer, F. E.; Willett, W. C.; Hunter, D. J.; Kawachi, I. y Colditz, G. A. (2001). Rotating night shifts and risk of breast cancer in women participating in the Nurses' Health Study. *Journal of the National Cancer Institute*, Volume 93, Number 20, pp. 1563-68.

Steele, M. T.; Ma, O. J.; Watson, W. A.; Thomas, H. A. y Muelleman, R. L. (1999). The occupational risk of motor vehicle collisions for emergency medicine residents. *Acad. Emerg. Med.* 610: 1050-1053.

Steinbrook, R. (2002). Health Policy Report: The debate over residents' work hours. *N. Engl J. Med.* Vol. 347, N° 16, October 17.

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año XII – Número II (24/2011) 219/229 pp.

Redes sociales y relaciones interpersonales en internet

Social networks and interpersonal relationships in internet

Marqueza Cornejo

Universidad Nacional de San Luis
mcor@unsl.edu

María Lourdes Tapia

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

(Recibido: 08/12/11 – Aceptado: 23/07/12)

Resumen

El presente trabajo describe y analiza el comportamiento de las relaciones interpersonales profundizando en la comunicación y la innovación tecnológica. Se presentan diferentes concepciones sobre las redes sociales, con sus características, ventajas y desventajas en la sociedad posmoderna. El modo de la comunicación interactiva sujeto-sujeto como una de las formas relacionales contemporáneas. Se presentan posturas controversiales y críticas sobre los modos de las relaciones virtuales, como expresión de la fragilidad de los vínculos humanos. Como conclusión se considera necesario valorar desde la psicología el nuevo paradigma que plantea Internet en nuestra cultura globalizada, para desde la responsabilidad profesional potenciar el uso de estrategias basadas en los nuevos instrumentos de comunicación para promover cambios según la demanda lo justifique.

Abstract

This paper describes and analyzes the behavior of interpersonal relationships, focusing on communication and technological innovation. Different conceptions of social networks, their characteristics, advantages

and disadvantages in postmodern society are presented. Subject-subject communication as one of the contemporary relational forms is put forward. Controversial and critical perspectives on virtual relations as an expression of the fragility of human bonds are presented. It is concluded that psychology should consider the new paradigm that Internet proposes in our globalized culture, in order to foster the use of strategies based on new communication tools to promote the necessary changes according to the demand.

Palabras clave

redes sociales - comunicación - relaciones interpersonales

Key words

social networks - communication - interpersonal relationships

La Comunicación en la actualidad

Desde siempre, el hombre ha tenido la necesidad de comunicarse con los demás, de expresar pensamientos, ideas, emociones, de investigar, saber, obtener información creada, expresada y transmitida por otros. La creación, búsqueda y obtención de información son acciones esenciales y propias a la naturaleza humana, siendo la cultura el fenómeno macro por excelencia de la socialización del conocimiento.

Actualmente no hay ninguna dimensión de la vida que quede excluida de la transformación generada por la innovación tecnológica y las posibilidades de manejar la información.

La comunicación actual entre dos personas es el resultado de múltiples métodos de expresión desarrollados durante siglos. Los gestos, el desarrollo del lenguaje y la necesidad de realizar acciones conjuntas tienen un papel importante.

En los últimos 150 años, y en especial en las dos últimas décadas, la reducción de los tiempos de transmisión de la información a distancia y de acceso a la información se ha convertido en uno de los retos esenciales de nuestra sociedad.

La extensión de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) a todas las capas sociales depende de diferentes aspectos: infraestructuras, capacidades, elementos familiares y de la vida cotidiana entre otros, que pueden o no facilitar la apropiación de las nuevas tecnologías.

Los nuevos medios de comunicación, hacen referencia a todas aquellas estructuras de comunicación que se dan en Internet y que caracterizan al nuevo espacio de comunicación, diferenciándose de los procesos de comunicación de masas, por su multimedialidad (el mensaje es susceptible de ser construido y transmitido mediante texto, imagen o sonido); actualización (el mensaje puede alcanzar la instantaneidad flexibilizando parámetros temporales); interactividad (manera inédita en la que los usuarios pueden comunicarse con el medio y/o con otros usuarios (Alonso, 2005). La interactividad se define como la capacidad que tiene el usuario de “preguntar” al sistema, y sentar las bases para recuperar la información de la forma deseada. El emisor, no envía un mensaje unidireccional, sin capacidad de respuesta, y el receptor puede tomar decisiones, configurar su propio mensaje, así como dialogar, de una forma u otra con el emisor: interactividad sujeto/objeto (Armañanzas, Díaz, Meso, 1996). La interactividad sujeto/sujeto implica formas relacionales entre individuos a través de modos de comunicación interactivos: correo electrónico, chat, foros, grupos de noticias, grupos de discusión, etc. (Alonso, 2005).

Según Caldevilla Domínguez (2010) de la interactividad propia del medio, nace la actual ventaja o desventaja de poder generar cambios de conducta, crear nuevos movimientos de opinión, promover manifestaciones, crear grupos de apoyo a causas concretas o conseguir crear una moda que genere el consumo de un determinado producto.

En la actualidad, las relaciones entre los seres humanos tienen un nuevo espacio donde generarse, nuevos espacios de intercambios informativos. De este modo, con el auge de Internet y la telefonía celular, se están implantando nuevas formas de informarse, comunicarse, entretenerse, relacionarse, comprar; por encima de las formas ofrecidas por los medios tradicionales como la imprenta, radio o televisión. Estas “nuevas interacciones o relaciones sociales”, generan preocupación e incertidumbre acerca de las consecuencias e impacto que pueden tener en las subjetividades y en la socialización de niños y jóvenes fundamentalmente, ya que éstos han crecido con las nuevas tecnologías incorporándolas con naturalidad a la vida diaria, a diferencia de las generaciones de mayor edad.

Redes Sociales

A mediados de esta década surge un nuevo fenómeno tecnológico y social: “las redes sociales”. Se definen como “formas de interacción social, como un intercambio dinámico entre personas, grupos e instituciones en contextos de complejidad. Un sistema abierto y en construcción perma-

nente que involucra a conjuntos que se identifican en las mismas necesidades y problemáticas y que se organizan para potenciar sus recursos” (conclusiones de las Jornadas sobre Gestión en Organizaciones del Tercer Sector, citadas por Cristina Alemañy Martínez, 2010).

En 2010 casi cualquier conjunto de gente organizada constituye una red. De este modo, en torno a cualquier afinidad de gustos, intereses, etc. se crean nuevas relaciones; se mantienen, se refuerzan o se transforman ciertos vínculos con otros. Así la web 2.0 es un nuevo modismo para nombrar lo que antes se definía como “hacer algo en grupo”. La web 2.0 o el blog 2.0 es el espacio de Internet en el que se otorga una especial importancia a lo social. Si bien la expresión 2.0 emana de las webs, es aplicable como adjetivo a otro sinfín de cosas, significando un valor añadido a través de la interactividad, por ejemplo profesionales 2.0, empresas 2.0, universidades 2.0, etc.

Según Bernete (2010) las redes sociales han existido siempre desde que hay sociedad. Sin embargo, desde que existe la World Wide Web (www), este término tiene un uso frecuente recurriendo a la expresión “redes sociales” para identificar estructuras sociales de todo tipo: de delincuentes, amigos, empresas, iglesias, cajeros automáticos, etc.

Las redes sociales en Internet están adquiriendo una importancia inusitada, las mismas son muy variadas dependiendo a qué se dediquen específicamente o según cómo funcionen. Antes de finalizar 2009, Google señaló las 10 páginas que el buscador consideraba emergentes entre los usuarios hispanohablantes, ubicando a Facebook en tercer lugar, hoy considerada la gran red social mundial.

En las redes se comparten muchos datos personales (intereses, gustos, fotos, videos, etc.). En la página de inicio, cada usuario hace su performance, su construcción pública del yo, siendo este perfil “un conjunto de datos de diversa naturaleza, un collage de texto e imágenes que componen un reflejo de sí mismo, pero maleable, cambiante, flexible” (Bernete, 2010: 102).

Son las conexiones entre los perfiles y no los perfiles en sí, las que conforman una red. Este es un espacio donde nada se oculta, dado que las conexiones son públicas; a veces los comentarios o mensajes que se envían intentan ser privados pero en un espacio que es fundamentalmente público ya que hay observadores que pueden acceder a la información brindada cuando lo deseen. Esto implica riesgos, dado que Internet es un medio sincrónico (los datos personales persisten durante mucho tiempo) y un medio acrónico (muchas personas pueden acceder a esa información tiempo después) pudiéndose utilizar esa información para diversos fines.

Para Bernete (2010) se ha producido un cambio fundamental en donde lo público juega un papel diferente, se interactúa de una forma que antes no existía aunque esa interacción sea con personas ya conocidas, o bien, interacciones nuevas que motivan a pesar del peligro que conllevan.

Según Del Moral (2005) existen cuatro empleos generales que fomentan el uso de las redes sociales:

Mantenimiento de amistades: seguir en contacto con amigos, colegas, excompañeros de trabajo, etc., quienes de no ser por estos servicios irían perdiendo relación.

- Nueva creación de amistades: cada una de las personas que participa en las redes, relaciona de una u otra forma, a sus contactos con segundas o terceras personas, que pueden a su vez interactuar y conocerse.

- Entretenimiento: existe un perfil de usuarios que las usa como portal del entretenimiento (juegos, explorar las actualizaciones del estado de otros usuarios, mirar las vidas ajenas, etc); utilizando en muchos casos el recurso de observar al otro sin ser visto "voyeurismo".

- Gestión interna de organizaciones empresariales: uso circunscrito a empresas dentro de cuya estructura se crean redes privadas para la realización de trámites, comunicaciones, contactos con otros profesionales, etc.

Todos los intercambios y formas de comunicación permiten conocer gente a la que sería imposible acceder a diario, por su lejanía física e incluso temporal. Con estos intercambios se crea una relación virtual con cierto carácter de amistad o incluso amor, según el modelo clásico de relación. Se pueden compartir puntos de vista, fotografías, experiencias, emociones, etc. a través de Facebook, Hi5, Twitter, Tuenti o cualquier otra red social. Contar con una red de apoyo social es una necesidad planteada por la psicología desde la prevención y tratamiento.

Relaciones interpersonales en Internet

El panorama descrito en párrafos previos responde a diferentes estudios sobre la influencia de la tecnología en la vida moderna. Conlleva aspectos negativos y positivos según sea el criterio que se sostenga sobre las relaciones humanas y lleva a planteos desde las más diversas aristas. En tal sentido Bauman (2010) realiza una caracterización polémica e interesante acerca de las relaciones humanas en la sociedad posmoderna. Enfatiza la fragilidad de los vínculos, siendo ésta fragilidad la que inspira sentimientos de inseguridad y deseos conflictivos de estrechar lazos, pero al mismo tiempo, éstos deben ser endeble para poder desanudarlos. Por otra parte plantea, que los hombres contemporáneos se encuentran

desesperados por relacionarse, sin embargo, prima la desconfianza de una relación permanente, por temor a la carga y tensiones que pueda implicar, frente a lo cual no se significan capaces ni deseosos de soportar, ya que limitarían la libertad que necesitan. Las relaciones se caracterizan por su ambivalencia y ocupan el centro de atención de los individuos modernos líquidos, siendo la prioridad en sus proyectos de vida. La atención humana tiende a concentrarse actualmente en la satisfacción que se espera de las relaciones, precisamente porque no han resultado plena y verdaderamente satisfactorias; y si son satisfactorias, el precio de la satisfacción suele considerarse excesivo e inaceptable. Para los hombres modernos el compromiso a largo plazo de las relaciones es una trampa, una sobrecarga que debe evitarse, buscando relaciones laxas y ligeras.

La comunicación digital ha provocado cambios formales en los géneros comunicativos y materiales en las relaciones interpersonales (Laborda Gil, 2005).

Las relaciones interpersonales se encuentran en constante transformación en la cotidianidad del ser humano, y en esta transformación han incidido las nuevas aplicaciones tecnológicas generando cambios en la comunicación interpersonal. El hecho de que las interacciones digitales entre las personas se incrementen tanto, está creando una percepción distinta del espacio y el tiempo, una sensación de inmediatez de los acontecimientos y una aceleración en los procesos.

Las relaciones interpersonales consisten en la interacción recíproca entre dos o más personas. Involucra destrezas sociales y emocionales que promueven las habilidades para comunicarse efectivamente, el escuchar, la solución de conflictos y la expresión auténtica de uno mismo.

Desde la psicología de la personalidad, uno de los primeros teóricos en dedicarse al estudio de la conducta interpersonal fue Leary (1957), definiéndola como toda conducta que está relacionada abierta, conciente, ética o simbólicamente con otro ser humano real, colectivo o imaginado.

En Psicología clínica y psiquiatría, la tradición teórica interpersonal se inició con la teoría propuesta por Sullivan (1953), concediendo mayor importancia a los aspectos sociales; definiendo las relaciones interpersonales como un patrón relativamente persistente de situaciones interpersonales recurrentes que caracterizan la vida humana.

El sí mismo se desarrolla en un contexto interpersonal, por lo que el autoconocimiento incluye la representación cognitiva de acontecimientos interpersonales. El sujeto experimenta ciertas características personales pertenecientes al sí mismo, a través de las apreciaciones de uno mismo reflejadas por otras personas. Así, las características valoradas por otras personas significativas pasan a personificarse como el sí mismo con valor

positivo, y las características que se asocian con un grado moderado de obstáculo al mantenimiento de las relaciones interpersonales significativas, forman parte del sí mismo con valoración negativa (Sullivan, 1953, 1956).

En la actualidad, se tiende a considerar a las relaciones interpersonales y los procesos cognitivos como dos caras de la misma moneda, ya que se comienza a prestar más atención a los aspectos afectivos y motivacionales que intervienen en la interacción, y a integrar los aportes provenientes del campo de las teorías interpersonales. Es así como se da lugar, a la profundización en el conocimiento de los procesos cognitivos que se encuentran implicados en las interacciones del individuo con otros.

Sin embargo, desde una mirada crítica Bauman (2010) sostiene que las personas más que transmitir su experiencia y expectativas en términos de “relacionarse y relaciones”, hablan de “conexiones, de conectarse y estar conectado”. En lugar de hablar de “parejas”, prefieren hablar de “redes”. A diferencia de las relaciones, el parentesco, la pareja o cualquier otra idea que resalta el compromiso mutuo; la red representa el descompromiso, una matriz que conecta y desconecta a la vez. En las redes ambas actividades están habilitadas al mismo tiempo, es decir que conectarse y desconectarse son elecciones igualmente legítimas, del mismo estatus y de igual importancia.

La red sugiere momentos de estar en contacto y a la vez momentos de merodeo; en una red las conexiones se establecen a demanda y pueden cortarse a voluntad, pudiéndose ser disueltas antes de convertirse en detestables.

Las relaciones pre virtuales o relaciones verdaderas son reemplazadas por las relaciones virtuales o conexiones. Estas últimas son de fácil acceso y salida, se caracterizan por ser sensatas, higiénicas, fáciles de usar, amistosas con el usuario, en contraposición de lo pesado, inerte, lento y complicado de las verdaderas. Las relaciones virtuales rigen a todas las otras relaciones; sin embargo, a pesar de la facilidad que ofrecen, el descompromiso y la ruptura a voluntad, no reducen los riesgos, sólo los distribuyen junto con las angustias que generan de manera diferente.

La personalización es una característica que ofrecen las redes sociales permitiendo compartir parte de la individualidad y experiencia de quien se conecta. Cada usuario se presenta tal como desea frente a los otros usuarios, fomentando una mayor confianza y seguridad sobre sí mismo a la hora de conocer gente, dado que se puede determinar con quién, cómo y cuándo se comienza una conversación. De esta manera, se puede conseguir que un perfil tenga cientos de amigos reforzando la autoestima del usuario. Gracias a la personalización de los perfiles, un solo usuario puede tener un perfil diferente para los amigos íntimos, otro para conocidos, otro perfil laboral; siendo todos de una misma persona.

La relación entre usuarios de las redes sociales pasa de ser vertical a ser horizontal, posibilitando una igualdad ficticia, en la que cualquier usuario se convierte en emisor produciendo sus propios contenidos, transmisor e incluso como receptor de información

Para Caldevilla Domínguez (2010) de estas nuevas formas de comunicación e interacción, surgen nuevas amenazas a la intimidad, si no se diferencia el público de cada uno de los perfiles, siendo una de las desventajas del uso de las redes, la suplantación de la identidad y el individualismo como posible tendencia al asilamiento real frente a la sociabilidad en la red.

La investigación realizada hasta la fecha sugiere que no hay un usuario problemático tipo de Internet, aunque sí una población de riesgo, especialmente adolescente. Tampoco hay un perfil sociodemográfico único y este varía considerablemente entre aquellas personas que hacen un uso intenso de Internet (Gracia Blanco, Vigo, Fernández Pérez, Marcó Arbonés, 2002).

Según Lameiro y Sánchez (1998) en las comunicaciones por e-mail está ausente el componente analógico, tornando dificultosa la calificación de los mensajes en lo que hace a la relación entre el emisor y el receptor. La ausencia de la percepción directa del cuerpo y la inaccesibilidad del mismo en el ciberespacio, constituyen un límite cuyos efectos intersubjetivos son paradójicos, pues es vivido a la vez como defecto o carencia en la relación, o bien, como posibilidad de eliminar un factor de discriminación hacia los otros.

Zegers, Larraín y Trapp (2004) encontraron que estudiantes universitarios comprometen la identidad en Internet, siendo los hombres quienes experimentan más con las posibilidades de la realidad virtual y enmascaran más su identidad.

Altuzarra (2007) observó en estudiantes de nivel medio, que la salud mental y el tipo de chat utilizado son predictores del compromiso de la identidad en el medio virtual.

Armstrong, Phillips y Saling (2000) hallaron que la baja autoestima y las horas de conexión por semana utilizando Internet, fueron las variables que más predecían los problemas relacionados con la red.

En un estudio realizado a adolescentes, se halló que aquellos sujetos que hacían un uso excesivo de Internet presentaban asociada sintomatología obsesiva compulsiva, una mayor sensibilidad interpersonal, somatización, ansiedad y hostilidad evaluadas con el SCL-90-R (Yang, 2001).

Gracia Blanco y otros (2002) encontraron que los problemas frecuentes relacionados con el uso de la red son: efectos negativos sobre las rela-

ciones sociales o familiares, la reducción de otras actividades cotidianas por estar conectado, pérdida de control sobre la duración de la conexión, pérdida de tiempo laboral o de estudio, un mayor deseo de estar conectado, sentimientos de culpa y pérdida de la noción del tiempo mientras se está conectado.

En cuanto a características de personalidad, Viñas Poch (2009) encontró en su estudio con adolescentes que usan Internet, un perfil de personalidad caracterizado por predominio de emociones negativas, introversión, inestabilidad emocional, poca amabilidad y pesimismo, sentimientos de desesperanza. Este perfil es coherente con el obtenido por otros autores, quienes describen a las personas que usan excesivamente Internet, como introvertidas (Echeburúa, 1999).

García del Castillo, Terol, Nieto, Lledó, Sánchez, Martín-Aragón, Sitges (2008) a partir de su estudio con jóvenes universitarios, asocian el uso y abuso de Internet, con un perfil caracterizado por tendencia a la introversión, pensamientos negativos sobre la capacidad para interactuar con otros, bajos niveles de neuroticismo que le permiten acercarse al uso de Internet sin recelo o temor por lo desconocido o incierto. Las dificultades para relacionarse con otros, propiciaría buscar relaciones reforzantes por otros medios con los que logra evitar la presencia física o exposición directa en situaciones sociales, pudiendo mantener el anonimato o elaborar una personalidad ficticia, o también, abandonar la relación virtual sin consecuencias negativas directamente perceptibles.

Como señala Caplan (2002) el adolescente utiliza Internet para recibir de los otros usuarios respuestas más positivas que las que recibe de su entorno habitual, teniendo una preferencia por la comunicación en línea en detrimento de la interpersonal cara a cara.

Según Parra Castrillón (2010) las redes sociales también se encuentran dentro de los hábitos de los estudiantes universitarios, quienes no van a las redes para sus indagaciones académicas sino para fines personales y en búsqueda de satisfacer algunas de sus necesidades: pertenencia, diversión o curiosidad.

Pretender restar importancia a los cambios en la relaciones humanas que la nueva cultura virtual presenta, es negar la posibilidad de crecer profesionalmente en una disciplina como la Psicología que sin lugar a dudas requiere de estos conocimientos para reconocer y utilizar aquellas herramientas que permitan acercarse al otro desde el lugar que transcurre su experiencia. Quedará en manos de los profesionales la responsabilidad para una elección que aporte al crecimiento y el bienestar de quienes demanden su servicio.

San Luis, 8 de diciembre de 2011.

Referencias bibliográficas

Alemañy Martínez, C. (2010). *Redes sociales: una nueva vía para el aprendizaje*. Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/01/cam4.htm>

Alonso, J. (2005). Comunicar en internet: el papel interactivo de los sujetos en los nuevos medios. *Opción*, Año 21, N° 48, pp.57-78.

Altuzarra, M. (2007). Modelo empírico, descriptivo y predictivo para el compromiso de la identidad en el chat en adolescentes escolares chilenos. *PSYKHE*, Vol. 16, N°2, pp. 85-96.

Armañanzas, E., Diaz, J. y Meso, J. (1996). *El periodismo electrónico. Información y servicios multimedia en la era del ciberespacio*. Barcelona, España: Ariel (Comunicaciones).

Armstrong, L., Phillips, J. y Saling, L. (2000). Potential determinants of heavier internet usage. *International Journal of Human-Computer Studies*, 53, pp.537-550

Bauman, Z. (2010). *Amor Líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. 1a ed. 13ª reimp. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bernete, F. (2010). Usos de las TIC, Relaciones sociales y cambios en la socialización de los jóvenes. *Revista de estudios de juventud*, N° 88, pp. 97-114.

Caldevilla Domínguez, D. (2010). Tipología, uso y consumo de las redes 2.0 en la sociedad digital actual. *Documentación de las Ciencias de la Información*, vol. 33, pp. 45-68.

Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: development of a the cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18, pp.553-575.

Del Moral, J.A (2005). *Redes Sociales ¿Moda o nuevo Paradigma?* Asociación de usuarios de Internet. Madrid.

Echeburúa, E. (1999). *¿Adicciones sin drogas? Las nuevas adicciones: juego, sexo, comida, internet*. Bilbao: Desclee de Brower.

García del Castillo, J., Terol, M., Nieto, M., Lledó, A., Sánchez, S., Martín-Aragón, M, Sitges, E. (2008). Uso y abuso de Internet en jóvenes universitarios. *Adicciones*, vol. 20, n° 2, pp. 131-142.

Gracia Blanco, M., Vigo, M., Fernández Pérez, M., Marcó Arbonés, M. (2002). Problemas conductuales relacionados con el uso de Internet: Un estudio exploratorio. *Anales de Psicología*, vol. 18, N° 273-292. Murcia, España.

Laborda Gil, X. (2005). Tecnologías, Redes y Comunicación Interpersonal.

Efectos en las formas de la comunicación digital. *Anales de documentación*, N°8, pp. 101-116.

Lameiro, M. y Sánchez, R. (1998). Vínculos e internet: Investigación cualitativa acerca de nuevas formas de vincularse. *Boletín de la Sociedad española de psicoterapia y Técnicas de grupo. Época IV* N° 14, pp.45-66. Barcelona.

Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press.

Sullivan, H. (1953). *The Interpersonal theory of Psychiatry*. New York: Norton.

Sullivan, H. S. (1956). *Clinical studies in psychiatry*. New York: Norton.

Viñas Poch, F. (2009). Uso autoinformado de Internet en adolescentes: perfil psicológico de un uso elevado de la red. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 9, pp. 109-122.

Yang, C-K (2001). Sociopsychiatric characteristics of adolescents who use computers to excess. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 104, pp. 207-222.

Zegers, B., Larraín, M. E. y Trapp, A. (2004). El Chat: ¿Medio de expresión o laboratorio de experimentación de la identidad? Estudio en una muestra de 124 estudiantes universitarios de Santiago de Chile. *Psykhé*, 13 (1), pp. 53-59.

Fundamentos en Humanidades

Universidad Nacional de San Luis – Argentina

Año XI – Número II (22/2010) 231 pp.

Fe de erratas

Fundamentos en Humanidades, Año XI – Número II (22/2010)

María José Sánchez Vazquez, Héctor Blas Lahitte y María

Paula Tujague (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) •

101/114

El Análisis Descriptivo como recurso necesario en Ciencias Sociales y Humanas

The Descriptive Analysis as a necessary resource in Social and Human Sciences

Donde dice:

“En Antropología socio-cultural, en temáticas vinculadas con fenómenos identitarios urbanos, desarrollando códigos que han tomado como referentes las vestimentas empleadas en distintos contextos, tal es el caso de jóvenes de la ciudad de La Plata y la vestimenta y peinados usados por éstos en la denominada “movida de la noche platense” entre 1993 y 1994”; o el caso de la vestimenta de los grupos danzantes en el carnaval de Oruro, Bolivia (Lahitte y Menna, 2000-2001).”

Debe decir:

“En Antropología socio-cultural, en temáticas vinculadas con fenómenos identitarios urbanos, desarrollando códigos que han tomado como referentes las vestimentas empleadas en distintos contextos, tal es el caso de jóvenes de la ciudad de La Plata y la vestimenta y peinados usados por éstos en la denominada “movida de la noche platense” entre 1993 y 1994” (Garavaglia, 2002); o el caso de la vestimenta de los grupos danzantes en el carnaval de Oruro, Bolivia (Lahitte y Menna, 2000-2001).”

Referencias bibliográficas

Garavaglia, M. (2002). *Estudio del Indumento juvenil mediante la codificación del contorno de forma, soporte y color*. Actas del V Congreso Argentino del Color, pp. 119-124. Buenos Aires: La Colmena.

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 Communicology. Discipline in the search of an object

Marta Brovelli (UNR - Argentina) • 89

Asesoramiento en educación: el asesoramiento curricular
Counseling on education: the curricular counseling

Carlos Mazzola (UNSL - Argentina) • 131

El doble discurso como práctica institucional. Un análisis desde Pierre Bourdieu
The double speech as an institutional practice. An analysis from the standpoint of Pierre Bourdieu

Ovide Menin (UNR - Argentina) • 149

La formación de los investigadores jóvenes
The academic background in young researchers
Testimonios / Testimonies • 155

Libros / Books • 157

fundamentos en humanidades

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 psychologist 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

Ramón 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 debate in Argentine

Jose G. Fouce (UCM – España) • 77

Frente a la posmodernidad

Facing to the post –modernism

Jorge Ricardo Rodríguez (UNSL – Argentina) • 111

Solo para tus ojos

For your eyes only

Ángel Rodríguez Kauth (UNSL – Argentina) • 123

¿Para qué sirven las fuerzas armadas?

What is the use of the armed forces?

Ana María Corti (UNSL – Argentina) • 129

Socialización e integración social

Socialization and social integration

N. Rodríguez – 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 pregnant 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 abysces 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

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

Evaluación, financiamiento y coordinación universitaria.

fundamentos en humanidades

University evaluation, funding and coordination

Carlos Mazzola, Daniel Jaume (Universidad Nacional de San Luis) • 119
Juez y parte en el gobierno universitario.
Judge and it leaves in the university government

Francisco Naishtat, Mario Toer y otros(Instituto Gino Germani) • 131
Los Estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y Las Instituciones
Universitarias.
The students of the University of Buenos Aires and its institutions.

Carlos Zuppa (Universidad Nacional de San Luis) • 153
La caída de la resistencia al presente en la epistemología posmoderna.
The lack of resistance in postmodern epistemology at present.

Fernández Stella, Calderoni Ana, Milán Teresita (Universidad Nacional
de San Luis) • 173
Abriendo un espacio de prevención.
Creating a space for prevention.

Flores Graciela, Poblete Diana, 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.

Claribel Morales de Barbenza (UNSL – Argentina) • 69

fundamentos en humanidades

Personalidad e inteligencia.
Personality and intelligence.

María E. Yuli - Dora E. Sosa – R. Araya Briones (UNSL – Argentina) • 87
Escuelas experimentales autogestionadas. Participación de los padres.
Estudio comparativo.
Experimentals schools. Parent’s participation. Comparative research.

María Tomasini (UNC – Argentina) • 113
La categoría pragmatista de acción y su implicancia para una perspectiva
psicosocial del aprendizaje normativo.
Pragmatist category of action and its implication for a psychosocial
perspective of normative learning.

José Luis Jofré (UNSL – Argentina) • 125
Todas las otredades la otredad. La construcción discursiva de ‘la otredad’
en el acontecimiento del 11 de septiembre de 2001 en la Revista
Time. Una aproximación sociosemiótica.
All the othernesses, the otherness. The discursive construction of “otherness”
in Time magazine about 09/11/2001 event. A social-semiotic
approach.

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número I (11)

Afrânio Mendes Catani - Juan Carlos Campbell Esquivel - Renato de
Sousa Porto Gilioli (Universidad de San Pablo – Brasil. Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso - Chile) • 9
La educación superior en Chile: continuidades y desafíos
Higher education in Chile: continuities and challenges

Alejandra Laconcha - Ana Masi (Universidad Nacional de San Luis
Argentina) • 21
Un punto y aparte en la educación popular (sobre la importancia de
hacer un alto, respirar y seguir)
Bringing popular education to a stop (about the importance of coming
to a halt, breathing and going on)

Fredy González (Universidad Pedagógica Experimental
Libertador – Venezuela) • 37
Algunas cuestiones básicas acerca de la enseñanza de conceptos matemáticos
Some basic problems about the teaching of mathematical concepts

Alejandra Taborda (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 81
Incluir, ¿significa integrar? Los grupos, los otros en la constitución de la sub-
jetividad
Does including mean integrating? The groups, the others in the constitution
of subjectivity

fundamentos en humanidades

Ramón Sanz Ferramola (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 89
La ética y los saberes de recursividad en la formación de psicólogos/as
Ethics and the knowledges of recursivity in psychologists' training

Susana Quiroga - Glenda Cryan (Universidad de Buenos Aires – Argentina) • 101
Comparacion de la evolucion clinica de la depresion en dos tipos de abordaje
terapeutico grupal para pacientes con trastornos de alimentacion
Comparison of depression clinical development from two group psychotherapy
approaches for patients with eating disorders

María Ernestina Leone – Carlos Rubén Díaz
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 125
Bourdieu y Pichon Riviere: sus puntos de vista como vistas tomadas a partir
de un punto
Bourdieu and Pichon Riviere: their viewpoints as views taken from a point

Roxana Vuanello (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 135
Violencia e inseguridad urbana: la victimización de los jóvenes
Violence and urban unsafety: the victimization of the young

Marina Beatriz Fantin - María Teresa Florentino - María Susana Correché
(Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 159
Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una
escuela privada de la ciudad de san luis
Personality styles and coping strategies in adolescents of a private school from
san luis city

Andrea Ferrero (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 177
El surgimiento de la deontología profesional en el campo de la psicología
The origin of professional deontology in psychology

Eleonora Garro Baca – Ethel García (Universidad Nacional de San Luis – Ar-
gentina) • 185
Construccion del erotismo y la feminidad desde un punto de vista evolutivo
The construction of erotism and feminity from an evolutionary perspective

Horacio Daniel García (Universidad Nacional de San Luis – Argentina) • 193
El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo,
del mundo y del futuro en ingresantes de la Facultad de Ciencias Humanas
de San Luis Constructive thinking and its relationship with the
view of self, the world, and the future of freshmen from the College of
Human Sciences of San Luis

Fundamentos en Humanidades

Año VI – Número II (12)

Francisco Sacristán Romero (Universidad Complutense de Madrid - España) • 9
Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos.
Labor policies in Spain for latin american imigrants.

fundamentos en humanidades

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 emotionality in autism. A contribution based on Wilfred R. Bion and Donald Meltzer's concepts.

Víctor Martínez - María Cristina Arenas - Amelia Páez - Estefanía Casado - Noelia Ahumada - Silvana Cuello - Inés Silva - Fabricio Penna (UNSL-Argentina) • 173
La influencia de los estilos de personalidad en la elección de estrategias de afrontamiento ante las situaciones de examen en estudiantes de 4° año de psicología de la UNSL.
The influence of personality styles on the coping strategy selection in situations of exam of psychology 4th-year students in national university of San Luis.

fundamentos en humanidades

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 Universidad Nacional de San Luis. Una lectura desde Pierre Bourdieu
Subjects and power in curriculum transformations of teacher training undergraduate programs of National University of San Luis from the perspective of Pierre Bourdieu

Beatriz Suriani (UNSL – Argentina) • 147

Fundamentos teóricos para el análisis de la comprensión del discurso desde una perspectiva interdisciplinaria

Theoretical framework for the analysis of discourse comprehension from an interdisciplinary perspective

fundamentos en humanidades

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
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 man-
agement 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 prob-
lematic 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

Filosofía / Ética

Ramón Sanz Ferramola (UNSL – Argentina) · 147
Hume, Kant y el origen del universo autosustentado
Hume, Kant and the origin of the self-sufficient universe

Andrea Ferrero – Eugenia Andrade (UNSL – Argentina) · 163
Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en Carreras de Psi-
cología en el contexto del Mercosur. El caso argentino

fundamentos en humanidades

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
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

fundamentos en humanidades

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.

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

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

fundamentos en humanidades

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

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

fundamentos en humanidades

Argentina's public space as a brothel: the new meanings of old words and doctrines 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 Universidad Nacional de San Luis. ¿La posibilidad de un proyecto de Universidad Latinoamericana?

A critical reading of the Institutional Development Plan 2008-2018 of Universidad 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, Argentina • 9

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

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

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

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

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

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

La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu
The theory of transdisciplinary knowledge in the Manifest by Basarab Nicolescu

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

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

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

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

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira

fundamentos en humanidades

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

fundamentos en humanidades

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

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

fundamentos en humanidades

María Luz Escobar, María Virginia Mariojouis Margall y Valeria Noemí Toledo. Centro Educativo N° 5 “Senador Alfredo Bertin”, Escuela N° 23 “Umberto Rodríguez 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

Lívia 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

fundamentos en humanidades

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 Zepa. Universidad Simón Bolívar, Venezuela • 81

Sobre unidad y especialización múltiple en Psicología: status disciplinar y ética profesional

About unity and multiple specialization in Psychology: disciplinary status and professional ethics

fundamentos en humanidades

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

fundamentos en humanidades

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
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

fundamentos en humanidades

año XII - número I (23) 2011

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

fundamentos en humanidades

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

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

